



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Edison Aran Nunes Krusser

**O OFÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DESDE EXPERIÊNCIAS EM  
TEMPO DE CRISE SANITÁRIA**

Santa Cruz do Sul

2023

Edison Aran Nunes Krusser

**O OFÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DESDE EXPERIÊNCIAS EM  
TEMPO DE CRISE SANITÁRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio José de Oliveira

Santa Cruz do Sul

2023

## FICHA CATALOGRÁFICA

### CIP - Catalogação na Publicação

Krusser, Edison Aran Nunes

O OFÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DESDE EXPERIÊNCIAS EM TEMPO DE CRISE SANITÁRIA / Edison Aran Nunes Krusser. – 2023.  
165 f. : il. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Cláudio José de Oliveira.

1. ESCOLA. 2. DOCÊNCIA. 3. EDUCAÇÃO BÁSICA. 4. EXPERIÊNCIA. 5. COVID-19. I. Oliveira, Cláudio José de . II. Título.

Edison Aran Nunes Krusser

**O OFÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DESDE EXPERIÊNCIAS EM  
TEMPO DE CRISE SANITÁRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

---

Prof. Dr. Cláudio José de Oliveira  
Professor Orientador – Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

---

Profa. Dra. Elisete Medianeira Tomazetti  
Professora Examinadora – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

---

Prof. Dr. Felipe Gustsack  
Professor Examinador – Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

---

Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter  
Professora Examinadora – Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

---

Profa. Dra. Veronice Camargo da Silva  
Professora Examinadora – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

Santa Cruz do Sul

2023

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais sr. João Valnei e sra. Alda;  
Meus filhos Lúbson, Louise e toda família Krusser;  
Meu Orientador Prof. Dr. Cláudio José de Oliveira;  
À Prof.<sup>a</sup> Sandra Nobre pelo incentivo afetivo;  
Às comadres Gledi e Áurea pela positividade;  
À minha primeira professora: Juraci dos Santos Garcia que há  
50 anos já sabia que eu chegaria neste lugar acadêmico;  
Ao PPGEdU da UNISC, pela confiança;  
Aos colegas dos meus grupos de pesquisa;  
Aos colegas e escolas que me acolheram durante meus estudos;  
Aos autores que consultei e que jamais saberão de minha existência;  
À proteção e inspiração divina de todos os seres de luz  
que guiam todos os credos em direção à transcendência;  
;  
;  
.

*A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação.*

Jorge Larrosa.

## RESUMO

A tese analisa o ofício da docência, tomando como *locus* uma Escola da Educação Básica, durante o período de Pandemia da Covid-19, desde um *corpus* empírico constituído por um conjunto de narrativas de experiências de oito professoras de anos iniciais do ensino fundamental. É uma intercessão exploratória pela multiplicidade do ensino no modo presencial, no chão de escola, ora de sua imaterialidade, no modo remoto. O objetivo desta análise é permitir a ampliação de um exercício de compreensão acerca da docência, inspirado em um pensamento cartográfico, que acompanha o percurso desta escrita e se movimenta tal uma dança com passos de Tango, em um ir e vir atravessado de redirecionamentos coreográficos, que produz reinvenções implicadas às fronteiras dessa temática. A problematização foi elaborada a partir da contribuição dos entendimentos de Larrosa (1999; 2002; 2003; 2015; 2017; 2022), Nóvoa (2022), Masschelein e Simons (2014;2021), Hannah Arendt (2021), entre outros, numa conversa sobre experiência, professoras, defesa irrestrita da escola e do amor ao mundo que isso tudo encerra, expressa por um texto que ensaia, inspirado em Manoel de Barros (2010), e assim exercita a liberdade poética do pensar coletivo, pois traz escritos e imagens de procedimentos para pensar e ressignificar o território do campo educacional, arriscando uma linguagem que permita transgredir hábitos de pensamento e oportunize ampliação da lucidez das possibilidades pedagógicas desta pesquisa. Resta possível afirmar que a docência em questão, nesse recorte de tempo e espaço, se faz resistente e demonstra capacidade de dar dinâmica e valorização ao seu ofício, seja sob qual for a situação técnica ou estrutural a que seja submetida. Esse processo de competência estratégica está embasado numa matriz de permanente transformação docente, na busca de sentido para arejar a produção da educação escolar de qualidade. Enunciamos a importância da existência de uma rede de cooperação que oportunize condições de possibilidade para a coformação permanente aos docentes e, nessa mesma dimensão, também produza modos de acolhimento, proteção e qualidade de vida aos estudantes que habitam essa cuidadora, generosa e necessária escola para o amanhã.

**Palavras-chave:** Escola. Docência. Educação Básica. Experiência. Covid-19.

## RESUMEN

La tesis analiza el oficio de la docencia, tomando como locus una Escuela de Educación Básica, durante el periodo de la Pandemia de Covid-19, desde un corpus empírico constituido por un conjunto de narrativas de experiencias de ocho profesoras de los años iniciales de la enseñanza primaria. Es un baile intercesor y exploratorio por la multiplicidad de la enseñanza en modo presencial, en el piso de la escuela, y algunas veces por su inmaterialidad, en modo remoto. El objetivo de este análisis es permitir la ampliación de un ejercicio de comprensión sobre la docencia inspirado en un pensamiento cartográfico, que acompaña el recorrido de ésta escrita y se mueve tal cual un baile con pasos de Tango, en un ir y venir atravesado de redireccionamientos coreográficos, que produce reinvenções implicadas a las fronteras de esta temática. La problematización fue elaborada a partir de la contribución de los entendimientos de Larrosa (1999; 2002; 2003; 2015; 2017; 2022, Nóvoa (2022), Masschelein y Simons (2014; 2021), Hannah Arendt (2021), entre otros, en una conversación sobre experiencia, profesores, defensa irrestricta de la escuela y del amor al mundo en el que todo eso involucra, expresado por un texto que ensaya, inspirado en Manoel de Barros (2010), y así, se ejercita la libertad poética del pensar colectivo, pues trae escritos e imágenes de procedimientos que nos llevan a pensar, resignificar el territorio del campo educacional, arriesgando un lenguaje que permita transgredir hábitos de pensamiento, a veces de ampliación de lucidez de las posibilidades pedagógicas de esta investigación. Queda como posibilidad afirmar que la docencia en cuestión, en este recorte de tiempo y espacio, se hace resistente y demuestra capacidad de dar dinámica y valorización a su oficio, sea bajo cualquier situación técnica o estructural a que esta sea sometida. Este proceso de competencia estratégica está basado en una matriz de permanente transformación docente, en la búsqueda de sentido para airear la producción de la educación escolar de calidad. Enunciamos la importancia de la existencia de una red de cooperación que dé oportunidad de condiciones de posibilidad para la conformación permanente a los docentes y en esta misma dirección, también produzca modos de acogimiento, protección y calidad de vida a los estudiantes que habitan esta cuidadora, generosa, y necesaria escuela para el mañana.

**Palabras clave:** Escuela. Enseñanza. Educación básica. Experiencia. Covid-19.



## ABSTRACT

The thesis analyzes the teaching profession, taking as its locus an Elementary School during the period of the Covid-19 Pandemic from an empirical corpus constituted by a set experiences narratives of eight teachers from the initial years of elementary school. It is an intercessory and exploratory dance due to the multiplicity of face-to-face teaching on the school floor, due to its immateriality sometimes in the remote mode. The objective of this analysis is to allow the expansion of an exercise of understanding about teaching, inspired by a cartographic thought which accompanies the course of this writing and moves like a dance with Tango steps in a coming and going crossed by choreographic redirections that produces reinventions implied to the theme boundaries. The discussion was elaborated from the contribution of Larrosa (1999; 2002; 2003; 2015; 2017; 2022, Nóvoa (2022), Masschelein and Simons (2014; 2021), Hannah Arendt (2021), among others, in a conversation about experience, teachers, unrestricted defense of the school and the love of the world that all this encloses, expressed by a text inspired by Manoel de Barros (2010), thus this, it is possible to exercise the poetic freedom of collective thinking, as it brings writings and images of procedures to think and reframe the educational field, risking a language that allows transgressing habits of thought, sometimes expanding the lucidness of pedagogical possibilities of this research. It remains possible to state that teaching, in this period of time and space, is resistant, and demonstrates the ability to give dynamics and value to its field, whatever the technical or structural situation to which it is submitted. This process of strategic competence is based on a matrix of permanent transformation, in the search for meaning of production of quality school education. We enunciate the importance of existence of a cooperation network that provides conditions for the permanent co-training of teachers and in this same dimension, also produces modes of reception, protection, and quality of life for students who live in this generous and necessary caregiver school for tomorrow.

**Keywords:** School. Teaching. Basic education. Experience. Covid-19.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Da página um à penúltima.....	15
Figura 2 – Mapa conceitual de todos os inícios: mostra provisória de tópicos desta escrita ...	18
Figura 3 – Na lousa: as palavras mais convidadas para o texto, em tempo de projeto .....	18
Figura 4 – Abertura à banca examinadora.....	20
Figura 5 – Fronteira: criação cultural .....	21
Figura 6 – Assim, sou gravura pelos grafites de um estudante .....	22
Figura 7 – Temática.....	26
Figura 8 – Questão de tese.....	28
Figura 9 – Objetivo geral.....	31
Figura 10 – Objetivos específicos .....	32
Figura 11 – Justificativa da escolha dos sujeitos .....	34
Figura 12 – Metodologia .....	35
Figura 13 – Produção de narrativas de vida docente.....	39
Figura 14 – Estado do conhecimento .....	42
Figura 15 – Entender a formação de professores .....	45
Figura 16 – ELAS.....	66
Figura 17 – Mesmo cenário... Mesmo palco .....	67
Figura 18 – Olhar de outros modos... ..	73
Figura 19 – Análise .....	75
Figura 20 – Artesania .....	76
Figura 21 – Convite Banca de Qualificação de Projeto de Tese .....	77
Figura 22 – Nuvem de palavras do parecer da Professora Dra Elisete Medianeira Tomazetti	79
Figura 23 – Imagens sobre a vida escolar.....	79
Figura 24 – Nuvem de palavras do parecer do Professor Dr. Felipe Gustsack.....	80
Figura 25 – Da textualidade e da compreensão.....	80
Figura 26 – Nuvem de palavras do parecer da Profa Dra Sandra Regina Simonis Richter .....	81
Figura 27 – Para uma compreensão sensível.....	81
Figura 28 – Nuvem de palavras do parecer da Professora Dra Veronice Camargo da Silva ...	82
Figura 29 – Do pensamento e da formação docente.....	82
Figura 30 – Palavras mais recorrentes nas narrativas do primeiro encontro .....	95
Figura 31 – Foto do mapa conceitual criado durante o primeiro encontro.....	95
Figura 32 – Palavras mais recorrentes nas narrativas do segundo encontro .....	100
Figura 33 – Palavras mais recorrentes nas narrativas do terceiro encontro.....	103

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	12
<b>1 A QUEBRA DA INÉRCIA COMO MOVIMENTO DA ESCRITA .....</b>	<b>18</b>
1.1 Um tubo de ensaio que cai na sala: a rotina docente na fronteira de novas relações	19
1.2 Como tentei dar formato de canto às asperezas da pesquisa .....	30
1.3 Considerações sobre modos de pensar meus pensamentos.....	34
1.4 O Estado da biblioteca de minhas ignorâncias .....	41
1.4.1 Coisas de quem pensa por meio do fazer: uma condição docente.....	48
<b>2 JUNTANDO PALAVRAS PELAS LINGUAGENS DOS CAMINHOS.....</b>	<b>54</b>
2.1 A provisoriedade do não sei o quê da pesquisa.....	63
2.2 Um recorte do possível campo de pesquisa .....	69
2.3 Promessas de movimentos no território de análise .....	75
<b>3 OS (PER)FORMATIVOS PARECERES DOCENTES .....</b>	<b>78</b>
3.1 Parecer <i>Tomazetti</i> .....	79
3.2 Parecer <i>Gustsack</i> .....	80
3.3 Parecer <i>Richter</i> .....	81
3.4 Parecer <i>Camargo da Silva</i> .....	82
3.5 Estratégias pós-qualificação .....	83
3.5.1 Por onde caminho tem meu cheiro.....	85
3.6 Degravações dos encontros de pesquisa .....	91
3.6.1 Primeiro encontro: da efemeridade da vida .....	91
3.6.2 Segundo encontro: da reinvenção .....	96
3.6.3 Terceiro encontro: transfor(a)maram-se .....	100
<b>4 VEIAS ABERTAS DE UMA TESE VIVA .....</b>	<b>104</b>
4.1 Inspirações pós-análise.....	123
4.2 Coisas que (me) dou para pensar na saída da milonga .....	133
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>152</b>
ANEXO A – <i>Tomazetti</i> .....	152
ANEXO B – <i>Gustsack</i> .....	154
ANEXO C – <i>Richter</i> .....	157
ANEXO D – <i>Camargo da Silva</i> .....	162
ANEXO E – O derradeiro parecer desta tese .....	164
ANEXO F – Carta de apresentação e solicitação de pesquisa na escola .....	164
ANEXO G – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) .....	165

## APRESENTAÇÃO

Numa manhã de janeiro de 2023, depois de ter dormido pensando nos prazeres da pesquisa da qual me ocupo, acordei cedinho e resolvi conversar comigo. Comecei a gravação de uma fala ainda sonolenta ao celular, que talvez tenha sido meu arroubo de lucidez, pois conforme Nóvoa (2022, p. 38) “A lucidez é a chave da liberdade. A máxima de Montaigne, “O homem de entendimento não tem nada a perder”, se reatualiza na máxima de Zweig: “a loucura de seu tempo não é uma calamidade enquanto você mantiver a sua lucidez”. Eram meus pensamentos em palavras, me desafiando a dizer o que representava toda aquela luta e resistência de escrita e pensamentos, que já duravam quase quatro anos tentando entender o que disse e se eu realmente sabia, compreendia ao menos a estrutura organizacional do que pensei.

Resolvi para esta apresentação, tentando produzir uma maneira de trazer tudo que eu pensei para este texto (como dispositivo escolar por excelência<sup>1</sup>), dizer que agora me sinto capaz de elaborar uma razoável análise do discurso das minhas intencionalidades, durante a escrita desta tese. Estou fazendo isto para situar o leitor de alguma maneira. O que lhe espera, o que há pela frente em toda esta vontade, este desejo de dizer discursivamente, ao apresentar resultados da minha pesquisa.

Anuncio que algumas falas autorais, que vou inserindo acerca do que me ocorre durante o período de distanciamento do trabalho de produção de conhecimento presencial na escola, como local de estudo, afinal “A escola sempre significa conhecimento em prol do conhecimento, e a isso chamamos de estudo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 40), constituem certo “diário<sup>2</sup> de minha pandemia”, com escritos que me motivaram a “estar” nesta escrita, pois não só escrevo como interfiro em sua condição, e tento mostrar com palavras, coisas que fui sentindo, as quais de alguma maneira suspeitei que em algum momento seriam coerentes ou suscetíveis, para uma discussão dentro do tema que proponho.

Há quatro eventos que são seções em destaque na tese. E outras subseções (sempre lembrando da provocação da professora Sandra Corazza: abster-se de nomear esses lugares pelo infame vocábulo de “capítulo”). Mas quanto às seções, elas estão assim demarcadas no texto.

---

<sup>1</sup> Concepção de Larrosa (2017), para a palavra texto e sua representatividade.

<sup>2</sup> Essas coisas das quais falo, ao dizer diário, trazem sensações, em parte, análogas à obra das autoras que nomeio a seguir, porque também foram usadas como “suporte da memória de tudo que estivesse ameaçado de apagamento e de esquecimento, e, também para o registro de tudo o que, mesmo sem importância justificada, se referisse as experiências com a Pandemia. O diário funcionou, assim, como um dispositivo de autocuidado, que habilitava um pensar-se, um conhecer-se, um emocionar-se, um expressar-se, um criar-se, um manter-se sóbrio e poder sobreviver durante a Pandemia. Tanto serviu para expurgo de angústias, medos e temores, como funcionou como vórtex criador de saídas, artifícios e invenções” (FREITAS; PISANI; PEREIRA, 2021, p. 31).

Lógico, começo pela escolha do tema da docência durante este tempo, mas neste texto está feito assim: uma primeira parte que é a que trata do que pode ser dito como etapa de elaboração do projeto. Um apanhado de minhas intenções.

Um discurso sobre o que eu pensava fazer e das coisas que eu fui dizendo, pensando e elaborando durante a escrita, numa tentativa de enfatizar e dar a ler as promessas e as atitudes que se fazem temperos possíveis para a feitura da tese. O que eu fui fazendo nesse tempo para também fazer emergir os objetivos. O que mesmo eu gostaria de saber? Situado pelas minhas decisões de pesquisa. Esse é o projeto.

Depois entra uma parte, outro evento, talvez dentro do primeiro ainda, que é a qualificação desse projeto e a partir dele vêm as contribuições da banca, que eu vejo como basilares e empoderadoras. Elas vão se espriar e tocar todas as partes, ou suas fronteiras, por toda a escrita da tese, as quais eu sigo à risca, assumindo por minha conta, a aproximação às mais altas probabilidades contidas nos meus próprios riscos. Mas especialmente aqui eu situo os apontamentos, os pareceres da banca como o segundo grande evento, a segunda grande seção. Eles serão apresentados em forma nuvens de palavras mais recorrentes e por mapas conceituais criados especialmente para cada um, numa tentativa de representá-los atravessados de ludicidade. Os textos dos pareceres, na integralidade, estarão em anexo ao final da escrita. Eles se fazem uma etapa/condição para pensar a tese. Esse “segunda” não representa um lugar hierárquico, mas posicional na escrita. O “grande” é da ordem do brilho.

Logo a seguir entra a produção das narrativas, que é a fala das oito docentes, sujeitos de minha pesquisa, e como isso demora bastante para aparecer no texto, da maneira que eu pensei para estruturar, ou melhor: nem tinha pensado que ficaria exatamente assim. Nomearei de professoras toda vez que me referir diretamente às docentes sujeitos desta tese, visto que todas são mulheres. Não havia lugares reservados para nada, nem para tudo, neste lugar de dançar a pesquisa.

Então eu lembrei que usando a inspiração na ideia de cartografia, nessa ideia que me possibilita ir e voltar (como se vive numa coreografia ao dançar-se um Tango), em que eu toco os lugares tanto no tempo como no espaço que me contém, no qual me situo caminhando em várias direções, de acordo com o que o texto vai fazendo comigo (e por isso a sensação não é de estar perdido em momento algum, mas de estar sendo direcionado para inúmeras possibilidades de degustação dos pensamentos) e o que eu vou fazendo com ele: nesse lugar emergem as narrativas das professoras, que também me situam por toda tese.

O que acontece é que essas falas estão muito longe do início escolhido/pontuado para este meu texto. Nessa estrutura que acabou predominando e que eu vou caminhando, e que pode ser

que o leitor queira isso antes (eu quis, ao reler). Essa demora. Isso está para depois da metade do texto. Então resolvi trazer *flashes* dessas falas como tentativa de solução para questões metodológicas e estruturais desta tese (considerando-se que isso não passaria despercebido: por isso minha cautela; precaução).

A marca de que há uma visita do futuro cronológico deste e neste texto é quando aparecer o grafismo em *script/negrito*: eis uma fala docente durante a produção das narrativas. Afinal, elas temperam toda minha inspiração acadêmica. Cada recorte de fala será identificado com a nomeação de sua autora através do seu respectivo número/pseudônimo em latim, quais sejam, de um a oito: *Una; Duae; Tres; Quattuor; Quinque; Sex; Septem; Octo*. Teremos também *Nulla* (zero), que representará uma dupla personalidade do pesquisador implicado, que estará inserido *in loco*, na produção das narrativas docentes. Tal implicação não resta autorizante da emissão de juízos de valor acerca das narrativas docentes produzidas durante a pesquisa, nem de um livre pensar alheio à temática, mas de um compreender junto, ético e singularmente estético.

**UNA: ...tive que aprender muita coisa...**

Então, trago falas das docentes, cá pelos inícios. Um cotejamento, uns acordes, nas vezes que vou pensando, divagando, supondo coisas sobre suas narrativas acerca da imprevisibilidade de ser e estar professora. Por último, na análise, que nomeio de “veias abertas de uma tese viva” talvez estejam delineados, pulsando (ou nem tanto) os meus achados/ou perdidos da/na pesquisa. Os meus encontros e desencontros, as incompletudes que chegam a uma parte que eu poderia nomear como de conclusão dessa conversa toda, mas também ocupa um lugar que permite fincar bandeira demarcadora.

Uma linha do tempo desta tese tem início em fevereiro 2019 com meu ingresso no curso de doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), nesse momento já começo a pensar e produzir o projeto com direcionamento para estruturar a tese. Em março de 2020 sou escolhido pelo tema. Atravesso a emergência e o auge da pandemia, escrevendo minhas impressões diárias de pesquisador implicado, até a qualificação do projeto ao final de outubro de 2021.

Em dezembro de 2021 se dá o primeiro encontro, como estratégia para a conversa com as docentes, já com o perigoso campo de pesquisa todo revolvido, esquadrinhado, rabiscado, esburacado, duvidado e duvidoso, mas pleno para ser visto, ainda que com a percepção do início do esmaecimento da crise sanitária (talvez todas essas nomeadas irregularidades do território sejam os lugares mais indicados/seguros para transitar). Em junho de 2022 o segundo encontro, e trinta e cinco dias depois ocorre o terceiro encontro. Daí segue-se a quarta etapa do

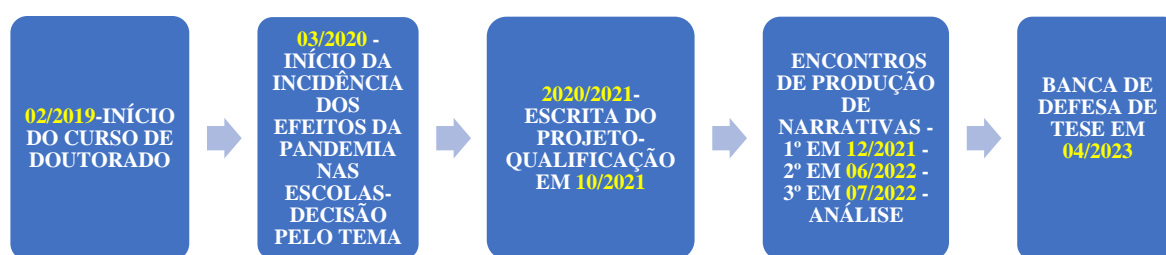
desenvolvimento da tese, com a análise de toda produção, e a escrita para ser submetida à banca de defesa de tese em abril de 2023.

Projeto. Banca. Produção de narrativas. Análise. Então, restam minimamente anunciados os modos de dizer e os lugares dos acontecimentos que serão narrados ao longo da tese. Isto é o que lhes espera. Se porventura a curiosidade quiser avançar para além do presente no texto, desde já anuncio os possíveis lugares metodológicos escolhidos para saciar alguns desses desejos. Durante todo esse tempo está em cena, até o último momento que antecede a entrega do documento dito finalizado, uma fluência de tempo em que estou produzindo análise, eu diria que estive em análise todo tempo.

Por isso o próprio fluir do tempo é parte da cena. Para chegar e dizer que eu tenho uma tese nesta tese. Mas, também posso dizer que há coisas que encontro pelo caminho que se prestam para serem anunciadas aqui neste gesto de respeito à leitura e às pessoas que trazem seu olhar, sua atenção para as coisas que este pesquisador se comprometeu a fazer ao longo de toda pesquisa.

A intencionalidade, ao dizer estas coisas neste momento, é a de carinho e acolhida a quem está entrando na constituição e produção de todo este acontecimento discursivo. Apresento a produção de uma tabela, um mapa conceitual em formato de placa de anúncio, mostrando o que considero como acontecimentos demarcadores desta escrita. A demonstração análoga ao linear é apenas uma maneira de exposição à subversão.

**Figura 1 – Da página um à penúltima**



É o que pensei, como maneira mais didática possível, para mostrar a imagem de quase duzentas páginas em uma. Isso está para além de olhar para um sumário, mas um mapa de toda concepção, visto que há um cheiro de mapeamento por toda proposição de escrita. Um mapa das mesas dispostas na sala de danças da escrita, que vai se formando, coformando, conformando durante todo modo de se movimentar por ela. E que assim dança, olha, presta e dá atenção para isso tudo.

Às vezes, quando me torno repetitivo é minha mente me pregando peças: dizendo do que mais lhe desacomoda ou que lhe vem à importância... do que vem, dança e se vai... do que vem,



dança e se esvai. A dança como intercessora de todo pensamento que por aqui se faz cartográfico. Esta inspiração representa o que mais me aproximou do grau de dificuldade que eu jamais ousara conhecer, mas com o qual ansiava diálogo.

Os mapas conceituais e as nuvens de palavras também são uma maneira de anunciar facilidades de interpretação visual do que vem sendo dito ao longo dos recortes de texto. Recursos acessíveis que possibilitam viajar pelas multiplicidades da imaginação. Que trazem como desejo a comunicação através de uma linguagem que todos possam entender e sentirem-se dentro desta sala, numa interação com todos e com tudo que acontece desde as coisas que venho falar. Sobre docência atravessada de crise. Sobre sentimentos. Amor que se faz poderosa estratégia.

Enfatizo desde já a ideia de manter esta tese viva<sup>3</sup>, por ser ela própria uma ode ao vivível na escola e às vidas que lhe e se renovam constantemente. Do viver juntos. Da luta pela vida pois, estamos todo e a qualquer tempo tentando manter-nos vivos, centrados no cuidado com o corpo que abriga nossa existência física e das memórias que seus sentidos produzem. Viva, da ordem da constante produção de tensionamentos e desacomodações.

Nesta tese falo de uma docência que consegue identificar o quanto há de seriedade, ou não, no sorriso, no choro, no deboche, na indiferença, nos barulhos e silêncios da criança estudante. Assim também é um modo de dizer e promover certa aproximação entre docência, escola e estudantes numa interação coletiva possível.

Por vezes falo do período pandêmico ou do tempo em que já estava esmaecendo em seus efeitos, de um momento de volta às aulas, mesmo que envolto de cuidados, mas saliento que discorro sobre a atenção ao que se deu durante o período de pandemia que também se alastra pelas suas fronteiras temporais, e que não é esse tempo nem esse espaço o que me desacomoda, mas o pretensioso desejo de compreensão acerca do que de alguma forma poderá contribuir para pensar o futuro dos acontecimentos na educação desde esse recorte. Assim me apresento e pedagogizo, envolto por ética, estética e poética.

---

<sup>3</sup> Trata-se de uma analogia desta tese/livro, como pretensão/provocação inspirada em Larrosa (2003, p. 01) quando diz que “um livro, uma vez publicado, nada mais é do que a figura sem vida da tensão que animava sua escrita”. (tradução livre deste pesquisador). LARROSA, J. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: fce. 2003. Disponível em [https://ifdcsanluis-slu.infed.edu.ar/sitio/upload/larrosa\\_jorge.pdf](https://ifdcsanluis-slu.infed.edu.ar/sitio/upload/larrosa_jorge.pdf)

TRATADO GERAL DAS GRANDEZAS DO ÍNFIMO  
A DISFUNÇÃO

Se diz que há na cabeça dos poetas um parafuso de  
a menos

Sendo que o mais justo seria o de ter um parafuso  
trocado do que a menos.

A troca de parafusos provoca nos poetas uma certa  
disfunção lírica.

Nomearei abaixo 7 sintomas dessa disfunção lírica.

1 – Aceitação da inércia para dar movimento às  
palavras.

2 – Vocação para explorar os mistérios irracionais.

3 – Percepção de contiguidades anômalas entre  
verbos e substantivos.

4 – Gostar de fazer casamentos incestuosos entre  
palavras.

5 – Amor por seres desimportantes tanto como pelas  
coisas desimportantes.

6 – Mania de dar formato de canto às asperezas de  
uma pedra.

7 – Mania de comparecer aos próprios desencontros.

Essas disfunções líricas acabam por dar mais  
importância aos passarinhos do que aos senadores.

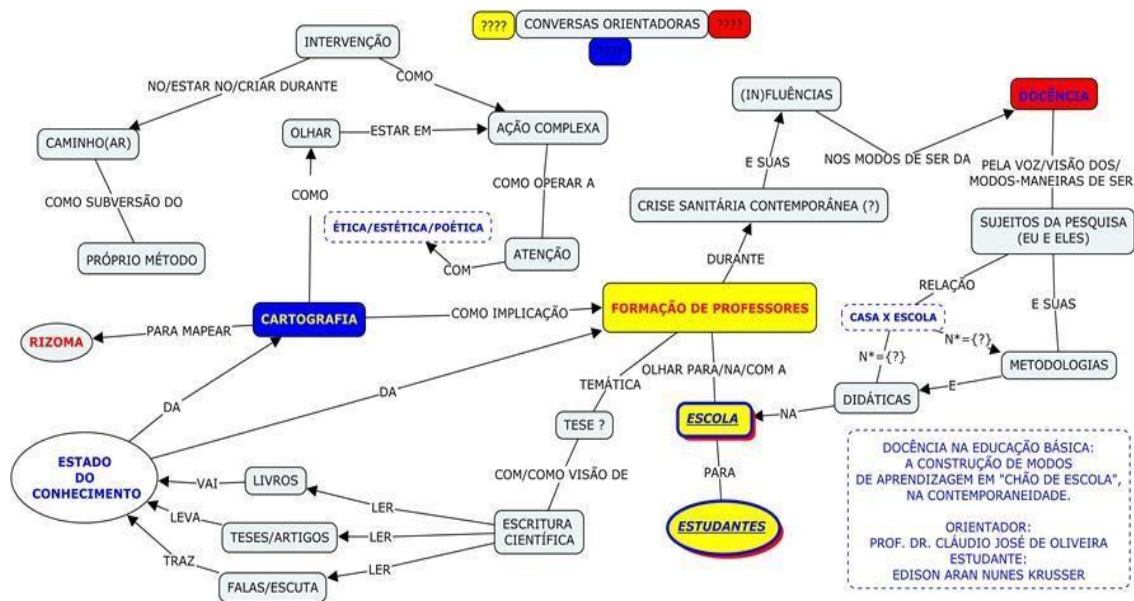
Manoel de Barros.

Manoel de Barros não está só, na tese. Ele também é um anúncio da presença de Jorge Larrosa Bondía e vice-versa. Este foi o primeiro tradutor da obra do poeta brasileiro para a Língua Espanhola. Eles comporão, entre outros, uma categoria que invento nesta escrita: a de coautores eméritos do meu modo de dizer e pensar. O prefixo “co” (derivado do latim *cum*, com), será um elemento com o sentido de companhia, concomitância, simultaneidade (PRIBERAM, c2023a). Coformador.

# 1 A QUEBRA DA INÉRCIA COMO MOVIMENTO DA ESCRITA

A intenção desta página é mostrar como a tese vai decolando desde imagens e palavras que produzem pensamento, tanto pela ousadia dos dançares, como pelos acordes de suas recorrências (em tempos diversos de construção da escrita).

**Figura 2 – Mapa conceitual de todos os inícios: mostra provisória de tópicos desta escrita**



- Mapa conceitual... Técnica de estudo e mentalização dos meus caminhos, que utilizava através de rabiscos organizacionais... Tenho o hábito de organizar coisas que penso, desse modo... Meu orientador identificou isso! Então fui aprender como digitalizar.
- Produzo outros para alguns eventos da tese.
- Como instrumento capaz de evidenciar significados atribuídos a conceitos e relações entre conceitos no contexto de um corpo de conhecimentos, de uma disciplina, de uma matéria de ensino. De uma tese.

**Figura 3 – Na lousa: as palavras mais convidadas para o texto, em tempo de projeto**



## 1.1 Um tubo de ensaio que cai na sala: a rotina docente na fronteira de novas relações

O que pretendo nestes inícios de texto de tese é demonstrar como procedi para tentar compreender o que incidiu sobre a educação e os modos de ser docente de professoras da educação básica, anos iniciais de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, em contexto de crise sanitário-educacional. Como se deu o fazer e o pensar de seus ofícios, em uma fronteira entre a docência presencial que se fazia rotina em salas de aula e uma docência onde nem as professoras nem os alunos<sup>4</sup> estão nesse espaço formal e materializado de encontro.

*UNA: ...o que estava acontecendo com aqueles que sumiram...*

O que segue, é certa bricolagem do projeto de tese com as providências produzidas pelo pesquisador durante a apresentação para a Banca Examinadora, através de projeção de alguns slides, que agora se fazem *outdoors* brilhantes na porta das seções ou como anúncios de tópicos/ideias em destaque das etapas em execução e suas respectivas explicações e comentários nos quadros logo abaixo.

Também a palavra “projeto” continuará aparecendo durante o texto, visto que, para além de ser um vocábulo que encaminha a um planejamento ou anúncio do que será feito, ele também remete à fase de preparação para o vir a ser de uma pesquisa que vai se reinventando no durante. Este texto exalta sua própria metamorfose e sua decisão para fazer-se casulo e liberdade numa necessária e inevitável cumplicidade e interdependência.

Decidi não ocultar o que identifico como partes construtivas desta tese, que é nada mais do que a luta pela busca do tema e dela mesma, atravessado de uma infinidade de dúvidas e vontades de agrados e adequações acadêmicas. Este texto é meu anúncio de possibilidade de escrita ou de não-escrita, não só pelas palavras que emergem dele, mas pelas maneiras de dizê-las em um contexto de frases e parágrafos que dançam em busca de harmonia e coerência. Não

---

<sup>4</sup> Do Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa trago a origem da palavra aluno. Do latim *alumnus*, que significa literalmente “afilhado”. A palavra *alumnus* é o particípio substantivado do verbo latino *alere*, que quer dizer “alimentar” ou “nutrir”. A ideia do termo, portanto, é de que o aluno é aquele que está sendo nutrido ou criado. Hoje se sabe que, na construção significativa do conhecimento, o processo é mais complexo, e que não cabe ao professor “alimentar” seus alunos com o conhecimento, mas sim despertar neles a vontade de buscá-lo. De qualquer maneira, não deixa de ser poética a imagem do aluno como ser em desenvolvimento que, com a ajuda do professor, recebe o “alimento da alma e da mente” sob forma de informação. Em tempo: a concepção de que aluno significa “sem luz” é um mito/gafe erroneamente difundido e sem respaldo acadêmico. Quando eu nomear esse ser como “estudante”, será com a concepção de que ele “aprende estudando”, mas destaco que uma não sobressai conceitualmente em detrimento da outra (aluno x estudante).

é um modo de colonizar as vontades ou pensamentos do leitor, mas de apresentar territórios possíveis para a diversidade das compreensões.

**Figura 4 – Abertura à banca examinadora**



•Bom dia pessoas

•Preciso agradecer à UNISC pela acolhida. Aos seres que compõem a estrutura afetiva e organizacional dessa entidade que vive e dá vida à educação de qualidade;

•Um agradecimento ao meu orientador Professor Dr. Cláudio José de Oliveira, que vem representando muito bem a UNISC, através do cuidado docente com seus estudantes, em suas caminhadas, onde vamos conversando...

•Quero dar as boas-vindas à minha vida acadêmica para a professora Dr<sup>a</sup> Elisete Tomazetti: Agora a senhora representa um par inesquecível que vai dançar comigo pelo território de minha pesquisa – vai me falar dos passos possíveis e me anunciar sobre os mais arriscados, mais perigosos... Dos mais espetaculares modos de defender a escola e a docência.

•Meu carinho ao professor Dr. Felipe Gustsack que tem vivido a UNISC junto comigo desde meados da década passada. (trouxe a palavra década na tentativa de um exagero linguístico). Tem muito do que digo hoje inspirado em seus ensinamentos. Na sua linguagem que inventa o mundo. Como nas mandalas ecológicas permeadas de água, ar, terra, fogo e éter. Elementares em nossa vida.

•Professora Dr<sup>a</sup>. Sandra Richter. Fico pensando que a origem da escolha pelo modo de dançar em minha pesquisa, simbolizada pelo tango e seus modos *muy hermosos* de redirecionar as decisões coreográficas, são análogos ao movimento de seus olhos, quando olham para o infinito, para os lados, para as alturas em busca da inspiração para dizer as coisas que dizes... Que brotam dessa sua sempre renovada infância do pensamento, que nasce e se vai... Expande-se. Que celebra a vida dançando teatralmente, acompanhada de um *Petit Gateau* degustado em pequenas doses coreográficas, inspiradas na pedagoga de dança Pina Bausch.

•Professora Dr<sup>a</sup>. Veronice Camargo da Silva. Nossos nomes já estão associados, um ao do outro. Já podemos contar nossas histórias pelas salas de formação de professores. Já produzimos juntos certo letramento social do qual Bryan Street ainda não cogitou. Já habitamos tempos de transcendência de tal forma que sequer Leonardo Boff abordou. Mais uma vez a senhora pega na minha mão e me conduz.

•Esta é minha maneira de agradecer (inspirado nos ditos de Pepe Mujica) pelo tempo de vida que investiram na leitura do meu texto de projeto de tese nomeado à época como: Docência na educação básica: inspirações para ser professor desde as experiências em tempo de crise sanitária; até a derradeira defesa da tese.

**Figura 5 – Fronteira: criação cultural**

- NOMEIO UMA **FRONTEIRA** ENTRE DOCÊNCIA PRESENCIAL E REMOTA PORQUE SÃO COISAS SIMILARES, MAS DISTINTAS. SUPONHO QUE HÁ UM JOGO DE INTERESSES CONCEITUAIS QUE OPERAM DE MANEIRA DIFERENTE. QUE EMANAM DE LUGARES AFASTADOS, EMBORA TANGENTES.
- ESTE CAMPO É UMA **CRIAÇÃO CULTURAL** QUE APRESENTO E QUE ESTÁ ALI, PARA SER VISTO E DISCUTIDO.

- Fronteira: lugares tangentes

• Inspirado em “A vida em crise”, de María Zambrano<sup>5</sup>: não parece muito necessário justificar que acreditamos estar vivendo em crise; é já um lugar comum de nossos dias e, como tantos lugares comuns, leva-nos a correr o risco de que resvalamos sobre ele, sem nos adentrarmos. Porém, a acontecer assim, será como resvalar sobre nossa própria vida. E o grave é que tal coisa - resvalar sobre a própria vida, sem adentrar-se nela - pode ocorrer com suma facilidade. Por isso é necessário que tentemos desentranhar o que há dentro dessa realidade a que aludimos ao dizer crise. Viver em crise é viver em inquietude. Mas toda vida se vive em inquietude. Nenhuma vida, enquanto passa, alcança a quietude e o sossego, por muito que o anseie. Não será simplesmente a inquietude o que caracterize o viver em crise, mas sim, em todo caso, uma inquietude determinada, ou uma inquietude excessiva, além, ou no limite, do suportável.

- (Essa inquietude é parte, compõe minha incompletude).

Então, busco olhar para as práticas docentes que levaram tais profissionais a fazer o que fizeram, agir como agiram, produzir o que produziram e não outra coisa, nessa relação de constante transformação do mundo. Para além disso, esta escrita resta atravessada por inspirações afetivas e conceituais: nos estudos e escritos de Jorge Larrosa Bondía; na cartografia, dançando pelos mapeamentos dos descaminhos, tanto meus como da pesquisa; na artesanaria de pensar e fazer as próprias conexões.

Também, na linguagem das docentes que narram suas experiências através de palavras que falam de seu mundo, no contexto de abertura ao proposto, pois: “A experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, nem “pré-ver” nem “pré-dizer.” (LARROSA, 2015, p. 34). Assim, não é da mera reprodução de excertos das ideias que me ocupo, mas do uso de concepções para operar na escrita deste texto, na produção e especialmente na análise das narrativas.

<sup>5</sup> Excerto de “A vida em crise”, María Zambrano. Publicado em 02/07/2015 por Sílvia Diogo. Disponível em <https://desenhares.wordpress.com/2015/07/02/a-vida-em-crise>

Para início desta conversa: há mais de uma década frequento meu local de trabalho, denominado escola. É lá que em dois turnos, das oito horas ao meio-dia e das treze às dezessete horas, cumpro jornada presencial. Há quem trabalhe também à noite. Lá sou docente. Esse profissional que faz e é a própria escola. Que tem a função de ensinar coisas que estuda e organiza/planeja em forma de aula<sup>6</sup> para seus estudantes.

**Figura 6 – Assim, sou gravura pelos grafites de um estudante**



•Quem é o Edison? ! ... :

•Sou interrogações? Sou exclamações! Sou reticências... Sou dois-pontos: Só não quero ser ponto final. Prefiro ser múltiplas frases inacabadas...

•Sou professor da educação básica, anos iniciais em turmas de 3º, 4º e 5º ano; Supervisor Educacional.

•Sou um docente há pouco mais de 14 anos. Um pedagogo que escolheu estudar para ensinar. Que já experimentou a 5ª pós-graduação nesse mesmo período.

•Por que eu estudo? Porque não quero oferecer sempre o mesmo “arroz e feijão na água e no sal” para meus estudantes... Penso em buscar, a todo momento, outros temperos para servir essa maravilhosa iguaria chamada conhecimento, que potencializa a educação.

Lá, narramos sobre as mais incríveis coisas que acontecem no mundo, para as quais os seres mais novos, envoltos pela potência de suas infâncias, precisam ser acolhidos e avisados de como proceder, para melhor viver nesse ambiente muitas vezes insólito. Mais para uns,

<sup>6</sup> Nóvoa (2022, p. 29) sentencia que “o dia a dia escolar não pode girar em torno da “aula”, mas antes em torno do “estudo”. Ratifico essa assertiva com a ideia de que estudar é premissa basilar para a aprendizagem, e faz-se enunciado que contribuirá com todo este texto. Embora Larrosa traga em seu Abecedário de Educação o entendimento de que a aula é o artefato que melhor caracteriza a escola. Professores dão aula. Os estudantes tomam ou fazem aula. Significa um círculo cerimonial. Um curral onde se encerram os pequenos/ao mesmo tempo protege. Tem algo de cerimonial, de cárcere e refúgio. Espaço vazio que pode ser preenchido por qualquer coisa. Dispositivo pedagógico que começa quando o professor fecha a porta. Começa quando o professor chama a atenção. Lugar da voz. Lugar da escrita. Do quadro. Paredes que se pode escrever, pendurar coisas. Projetar coisas. Lugar de alunos. Se constituem alunos quando entram. Lugar de professor, que é constituído por esse ambiente até aqui citado (LARROSA, 2017). Lembrando que aula não é o mesmo que ambiente de aprendizagem. Aqui ele anuncia a suspeição da extinção da sala de aula (tradução livre e comentários do autor).

menos para outros. Aqui, também os mais experientes estão em permanente aprendizagem. Escola é oficina de incertezas e descobertas, a serviço de uma educação que produz e é a própria vida, desde relações de cumplicidade e coformação.

Quando escrevo desse lugar de afeto e compartilhamento onde vivo e educo, vão juntos nas palavras os sentimentos que emanam dos saberes das experiências que só docente pode relatar, ou seja, “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2015, p. 32). Às vezes quando implicado na ação, falo por nós. Em outras, resta a voz desse eu. Esse lugar de acontecimentos que também me forma e educa. O modo um tanto poético que imprimo, se não restasse natural e involuntário, não seria o meu.

Habito essa docência na educação básica. Anos iniciais do ensino fundamental em escola municipal. Sou menos um mediador de cartilhas nomeadas como base curricular, entre a vontade de educar e os estudantes, do que um curioso em entender o que envolve toda essa relação. Seu processo de produção, suas recorrências e (des)continuidades. Ouso também, interpelar e compreender os inusitados que daí emana.

Mas, para além dessas nomenclaturas, o que me induz a dizer nesta tese, é de que temos encontro marcado com esses estudantes, em um ambiente tradicionalmente recortado na arquitetura dessa escola, que chamamos de sala. É lá onde se dão as aulas.

É para lá que ocorre toda essa população de estudantes, que após serem em boa parcela levados pessoalmente por seus pais ou cuidadores e entregues à equipe diretiva do local, atravessam os portões que são as partes móveis dos muros ou cercados de tela e têm o primeiro contato com o lugar comum daquele ambiente, também dito pátio.

Ali se encontram em mistura de sons e relações físicas das mais diversas: cumprimentos, sorrisos, gritos, abraços, indiferenças, mas muita aproximação corporal e afetiva. Quando ouvem o sinal convencionado da escola, que pode ser uma sirene, uma sineta ou uma voz de comando, dirigem-se aos seus compartimentos devidamente sinalizados no prédio.

É um intenso movimento pelas esquinas e corredores, que parecem estreitos, mais pelo acúmulo dessa massa em pequeno lapso de tempo, do que propriamente pelo espaço físico. Aos empurrões cordiais ou não, pela pressa ou não, logo aquele barulho todo é esmaecido e subdividido em quotas menores e tomam suas particularidades, agora compartimentadas. O professor fecha a porta da sala, em um gesto/aviso de que é o momento de início da aula. Se é que ela estanca, para ou descontinua em algum tempo.

Não antes sem um breve embate de mais conversas dispersas, alguns contatos físicos e andanças nos agora minúsculos corredores entre as classes, que ficam próximas umas das



outras. Ao alcance de meio braço para tocar no colega da frente ou no de trás e de um braço nos lados.

Estão a uma respiração de distância uns dos outros. Quanto ao professor que compõe aquele lugar, cabe estar tão perto quanto seus estudantes queiram ou precisem. Cabe olhar no olho, sentir seus cheiros e notar o arfar de cada um.

Logo são acionados os materiais de estudo: mochilas, livros, cadernos, lápis, borracha e toda uma infinidade de acessórios que o capitalismo/consumismo conseguiu produzir e colorir para instrumentalizar a educação. Todos os objetos manuseados desde as residências e seus familiares até a inesgotável curiosidade e necessidade ou não de cada colega. Suas roupas, nem sempre uniformizadas, vão dançando e tocando o espaço escolar.

Mas, este assunto se alongará pelo texto. Para este momento me resta anunciar os motivos de elencar situações de contato físico em uma escola. Seja dos alunos, dos pais, funcionários em geral e das professoras. Acontece que em um recorte de tempo, que não é maior que uma semana, que antecedeu o fato narrado a seguir, surgiram notícias de que algo muito estranho estava tomando corpo, ou melhor, poderia afetar os corpos dos seres humanos.

Tratava-se de um vírus alastrado por todo planeta que estava interferindo na saúde das pessoas, especialmente no sistema respiratório (que estudamos em ciências, no 5º ano do ensino fundamental) e que poderia matar com a interferência na capacidade de respiração e de outras funções vitais.

Extremamente contagioso, o que denota que a maneira de o evitar é não estar perto o suficiente para que ele se comunique de uma pessoa para outra. Higienizar as mãos com água e sabão ou álcool em gel 70º deveria ser a nova obsessão. As mãos, de quem tocasse os lugares infectados coletariam o vírus para a inserção especialmente através da boca, nariz ou olhos em seu próprio organismo ou para distribuir aos próximos.

Falei disso até agora numa tentativa de costura de algo que me impactou muito: por causa desse temor, veio o anúncio de que não iríamos mais até a escola esperar os alunos para conversarmos pessoalmente sobre educação. A ordem era irmos para casa, todos, sem exceção, e aguardar em isolamento a chegada da tempestade, que poderia ser através de grandes nuvens ou de desavisados respingos trazidos pelo vento do aleatório. Não nos competia sequer discutir sobre o autor da frase: Quem esbarrou nas minhas pipetas e buretas?

A ordem era ficar aguardando ordens ainda não pensadas, ainda não criadas, que seriam construídas em um modo extraplanejamento. Isso me desacomodou. Pensar em fazer algo sem planejamento, especialmente em educação, seria um tanto temerário (sempre será). Nossa condição profissional entrava em colapso, afinal estava sendo alijado do ambiente de trabalho

e das possibilidades de estar ali, mas sem deixar de ser o que era. Todos precisavam ser, sendo de outro modo. Ao docente caberia pensar e agir sem deixar de ser o que lhe caracterizava. Toda a sociedade se viu envolta por esse dilema:

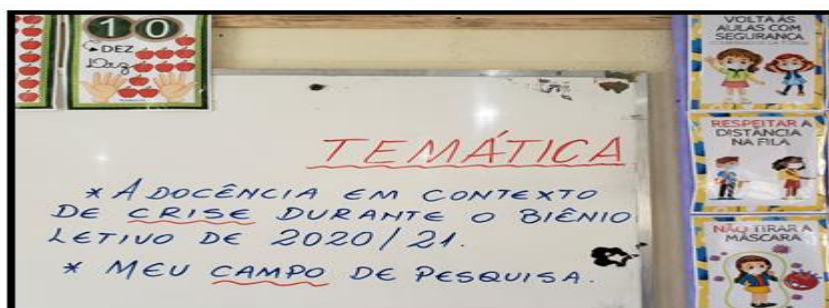
Em poucos dias foi possível alterar o que muitos consideravam ser impossível mudar: desde logo, o espaço das aprendizagens, da sala de aula para casa, com todas as consequências na vida familiar e social; depois, a organização do trabalho, da lição para o estudo através de trabalhos propostos pelos professores, realizados num continuum diário e não no tradicional horário escolar; finalmente, as modalidades de trabalho docente que se alteraram profundamente, com recurso a actividades várias, sobretudo através de dispositivos digitais (NÓVOA, 2022, p. 29).

Mas, não pretendo tratar de entender a pandemia especificamente e sim compreender como se deu a docência, sob inusitado contexto. Interessa pensar e transcrever nesta tese, entre outras coisas, são as condições de possibilidade de atuação das docentes, e suas implicações, sob tais aspectos. Este é um esboço de anúncio do que estará delineado mais à frente no texto.

O que se passou no pensamento das professoras, desde suas adaptações, readequações ao trabalho que já não mais estava ao alcance de suas mãos? Suponho que uma conversa poderá oferecer acesso ao que sequer ousei pensar. Esta aproximação pode anunciar por onde caminhar, neste que parece ser um fértil, embora perigoso território de pesquisa. O que estava emergindo se delineava grandioso. Tentar entender esse evento pareceu uma decisão razoável para pensar as principais nuances desse bolo disforme de acontecimentos. Suspeitei que isso estava para além de minhas percepções. Era bem o que eu queria para uma pesquisa de doutorado.

Minha aproximação ao tema se dá com certa inspiração na perspectiva cartográfica como estratégia metodológica, numa dança com os entendimentos acerca desse modo de caminhar na pesquisa, (des)orientado pelos estudos de Virgínia Kastrup (2015) e com uma maneira de conversar inspirada em Jorge Larrosa, assim como o seu modo de ver o ofício da docência. A maneira com que escrevo e os posicionamentos que assumo são autorizados pelo modo que defendo, conforme afirmação de Gustsack (2018, p. 03), da impossibilidade da neutralidade na pesquisa e na educação, assim serei um pesquisador implicado, que produz vida e vive as experiências de interação no campo de sua própria pesquisa.

**Figura 7 – Temática**



- Resolvi fazer alguns slides escritos à mão... nos quadros de minhas salas... para trazer o cheiro das paredes, das coisas que tem lá dentro... e do chão de escola.
- Um modo ético, estético e poético de olhar para o lugar que habito.
- Essa é minha caligrafia.
- Trago coisas que são permeadas de simbolismos: O canto do quadro; O caos; A fronteira; As coisas que ornaram nossas salas.
- Minha temática e o seu recorte de tempo. O biênio letivo 2020/21.
- Em 18 de março de 2020 pensei: como assim? Terei que sair da minha sala de aula, deixar minha escola e ir para casa... E mesmo assim continuar dando aula? Como que faço isso? E meus estudantes, o que será deles?

Problematizar a docência na educação básica e a sua atuação instalada em uma fronteira de caos que caminha da sua dita normalidade com aulas presenciais, com seus alunos em sala de aula da escola tradicional (aquela física, construída de tijolos e ou madeira, subdividida em salas com mesas, cadeiras, quadros/lousas que recebem escritas de professoras e alunos em um inesgotável escreve, copia e apaga), para uma sala em nuvem, nos ares virtuais e que anuncia um cenário pouco habitado a ser desbravado.

Quero entender como se deu essa metamorfose da atuação no quadro de parede da sala para a tela dos dispositivos eletrônicos. Conversar sobre o dia a dia do docente, de como foi se constituindo sua rotina de trabalho desde o início do biênio letivo de 2020/21, mais precisamente em 18 de março de 2020, que foi o dia em que todos se afastaram da (minha) escola à época. Nesse chamado período de quarentena, que se estenderá até o dia da volta às aulas no chão das salas da escola.

Quero olhar para esse lugar, nesse recorte de tempo, nessa situação. Produzir narrativas e analisá-las em um campo com sua longitude temporal e com sua latitude lastreada por uma ampla fronteira que suponho borrada por inusitados acontecimentos que vão requerendo outras atitudes e experimentos. Nesse território há uma pista, a que representa o futuro, o que está em

vias de se tornar ou se tornará, o devir<sup>7</sup>. Numa extremidade dela há uma não pista que precisa ser preenchida, entulhada, terraplenada ou continuada, permitindo assim outras decolagens para outros sobrevoos. Outros entendimentos.

Acredito na relevância deste estudo para tentar entender o que se deu e como se produziram as ações neste cenário que foi se abrindo ao improviso, embora a empiria que os docentes trazem de suas caminhadas. Penso nas palavras de meus professores e professoras. Estou aqui por causa deles e de tudo que lhes constituiu capazes de me acolherem. Anuncio minha estratégica humildade de aprendiz. Ponho-me nessa posição de escuta e de olhar carinhoso para as possibilidades de conhecer.

Proponho-me a problematizar como o professor foi afetado em sua singularidade, numa docência que vai do modo presencial ao remoto, em contexto de crise, pois

A experiência é sempre do singular, não do individual ou do particular. E o singular é precisamente aquilo do que não pode haver ciência, mas sim paixão. A paixão é sempre do singular porque ela mesma não é outra coisa que a afeição pelo singular. Na experiência, então, o real se apresenta para nós em sua singularidade (LARROSA, 2015, p. 68).

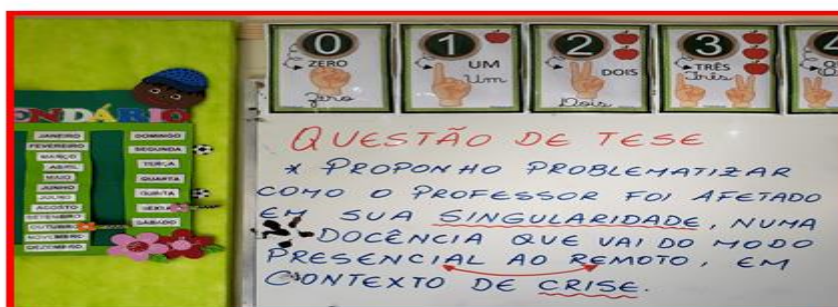
*UNA: ...modo remoto para mim foi o maior desafio...*

Será preciso compreender (desde os inícios) como se deu a emergência dessa docência (processual), permeada por outras soluções/invenções didáticas e metodológicas de exercer tal ofício junto aos estudantes. Entendendo-se que quando o professor é afetado, isso reverbera na escola, no processo educacional que os envolve.

---

<sup>7</sup> “Devir é, a partir das formas que se têm, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em via de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo. Esse princípio de proximidade ou de aproximação é inteiramente particular, e não reintroduz analogia alguma. Ele indica o mais rigorosamente possível uma zona de vizinhança ou de co-presença de uma partícula, o movimento que toma toda partícula quando entra nessa zona” (DELEUZE; GUATTARI, 1997 *apud* BARONE, 2017, p. 159).

Figura 8 – Questão de tese



• Como o professor foi afetado em sua singularidade, numa docência que vai do modo presencial ao remoto, em contexto de crise?

• Singularidade como modo de ser docente que vai sendo constituído por uma empiria, por uma trajetória de ser, fazer e pensar que é tão desacomodada em sua rotina que suponho não seja mais possível dar conta como vinha sendo. Que altera sua cotidianidade.

• Presencial, também é aquele em que os alunos “estão a uma respiração de distância uns dos outros. Quanto ao professor que compõe aquele lugar, cabe estar tão perto quanto seus estudantes queiram ou precisem. Cabe olhar no olho, sentir seus cheiros e notar o arfar de cada um”, onde é possível estar junto e tocando o chão da escola. Em aula.

• Remoto: é entregar aulas aos estudantes de um modo e em um lugar além das portas das salas e dos muros das escolas. Mesmo para as escolas sem muros. Para além da escola tradicional, desde ambientes virtuais de aprendizagem, mesmo que também possam ser nomeados como escola.

Pode ser que o decorrer do biênio letivo de 2020/21 anuncie o tempo de produção efetiva nas relações de ensino e aprendizagem (de um modo até então impensado) voltada para a emergência da necessidade de novas relações do humano com o mundo. Em especial, a maneira com que interfere no ambiente onde vive. Aprendizagem aqui entendida como: o quê e quando o estudante se e nos ensina. O preceito de estudioso começa com a decisão de acreditar e confiar no professor.

O que venho dizendo é atravessado pelo cuidado como fui produzindo uma linguagem carregada de intencionalidades e sentidos comunicativos, pois “o que necessitamos, então, é uma linguagem na qual seja possível elaborar (com outros) o sentido ou a ausência de sentido do que nos acontece e o sentido ou a ausência de sentido das respostas que isso que nos acontece exige de nós” (LARROSA, 2015, p. 68).

De como construí este texto com o aporte de conhecimentos produzidos em ambientes de estudo como: na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, no Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação (UNISC), em especial na temática ligada à Formação de Professores; na Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na

Educação, no Grupo de Pesquisa Linguagens, Cultura e Educação (LinCE - UNISC), no qual, entre outras coisas, me relaciono com o conhecimento ligado à Experiência na Educação Básica. Também sou membro do Grupo de Pesquisa e Estudos Integrados à Educação: Linguagens e Letramentos da Linha de Pesquisa Linguagens e Letramentos nos Espaços Formais de Educação (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) Bagé).

Também me inspiro no que diz a apresentação do Dossiê: Deslocamentos na Educação Contemporânea, da revista Reflexão e Ação (UNISC). Aqui Camozzato e Santaiana anunciam a direção que esperam como ali seja abordado o campo educacional: na contramão de discursos homogeneizantes e universalizantes. Baseado nas intenções dessa ideia, em especial no que tange às indagações acerca de como, de que modo e sob quais condições têm sido possível provocar deslocamentos a partir do campo da educação. Considerando pensá-lo “pelo que difere, pelo que escapa, burla, abre possibilidades para que o próprio campo educacional seja ressignificado e arejado” (CAMOZZATO; SANTAIANA, 2020, p. 3).

Nestes ambientes fui escovando minha linguagem, meus modos de entender as coisas e de dizê-las academicamente, embora me pareça que não há muito mais o que se dizer, ou que ainda não tenha sido dito em educação. Talvez o diferencial seja perceber como ela funciona em situações ainda não pensadas, não vistas e que interferiram de outros modos no processo educacional. Que causaram outras desconfortos.

Aqui, entre outras coisas, potencializo meu fascínio pela dimensão poética, e tento compreender como estabelecer conversas coformadoras, aprendo e ensino para talvez tangenciar à máxima: “mas é isso que é o ensino: começar de novo e de novo até alcançar o momento crítico em que o professor pode desaparecer (PENNAC *apud* MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 35), e seguir experimentando com outros modos de representação do pensamento. Penso, ou ao menos tento pensar e estar presente no que digo, buscando meu melhor possível.

Minha escrita é uma estratégia de luta. Para Tavares e Fróes (2018, 1 min.) “escrever é um ato físico, quase uma disciplina de atleta”. Talvez seja nessa fronteira de escrever o que penso, ou o que me é dado a pensar, e organizar todos esses pensamentos em um texto para trazer à academia, que me leve a acessar energias vitais que jamais suspeitei que fosse capaz de gerar. Mas, gerei.

Com Tavares e Fróes acessei a ideia de caminho e percurso que leva a lugares diferentes e de que as condições de poder, luta e resistência são tão sutis quanto extremamente potentes nas suas condições de percepção, assim “a fragilidade às vezes é mais arrasadora, vence mais que a força bruta. [...] que a linguagem às vezes é uma forma de cegueira. [...] É uma arma tão

eficaz e tão rápida que às vezes nos distrai das coisas essenciais” (TAVARES; FRÓES, 2018, 5 min.). É quando, pela temática e modo de dizer, também lembro o ensaio sobre a cegueira de Saramago (1995).

Quero tentar compreender conversando, com atenção ao mundo, no tempo em que vivemos. Assim, por vezes quero fazer tudo isso com a sutileza e intensidade de uma dança de Tango com os olhos fechados. Saliento que esta tese tende a identificar-se como um ensaio<sup>8</sup> que nada mais é do que a maneira de utilizar certa linguagem, através de comunicação respeitosa com a academia, desde as intencionalidades explícitas neste jogo de palavras entremeadado de leituras, escritas, falas e escutas.

Penso, sempre que possível, identificar as lacunas na minha fala. As incongruências com o que não conheço. É das conversas entre minhas falhas que gostaria de tratar, de colocá-las em confronto com outras dimensões, para olhar para meus abismos. Aquelas que também trazem sua importância. Elas anunciam nas entrelinhas as coisas que não posso. Que não alcanço. Que não toco. São essas que me desacomodam, pela dificuldade de percebê-las.

## **1.2 Como tentei dar formato de canto às asperezas da pesquisa**

Uma meticulosa maneira de pesquisar indica que há um conjunto de regras e instrumentos que precisam ser considerados na feitura da pesquisa, e que assim emprestam razoabilidade e autorizam seus resultados. Não se trata só de como dispor um protocolo de etapas a serem cumpridas, mas de também trazer certa racionalidade para pensar toda sua constituição. Assim nos tornamos acadêmicos: olhando, duvidando e reinventando os modos de pensar. Onde, por vezes, somos atravessados por ondas de perfeccionismo, tentando ajustar/interferir a qualquer custo, as asperezas do mundo à nossa vontade.

A estrutura desta tese está, em boa parte, embasada numa certa maneira infame de pensar um projeto. Em acordo com o eco da voz da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Mara Corazza. Esta maneira de mostrar-se estará metodologicamente homenageando-a, porque ela sentencia também os métodos, que por vezes, nomeia de infames, como modos de temperar nossa constituição acadêmica (e/ou vice-versa).

---

<sup>8</sup> Embora os avanços dos entendimentos acerca do tema, ao longo do tempo, ainda considero necessário pontuar o entendimento sobre ensaio, conforme Larrosa: como um "modo de escrita" normalmente excluído de um espaço de saber. Porém, os dispositivos de controle do saber são também dispositivos de controle da linguagem e da nossa relação com a linguagem, quer dizer, das nossas práticas de ler e escrever, de falar e escutar. Nosso trabalho na academia tem a ver com o saber, é basicamente um trabalho com palavras. [...] ainda que "a lei formal mais profunda do ensaio é a heresia. Apenas a infração à ortodoxia do pensamento torna visível, na coisa, aquilo que a finalidade objetiva da ortodoxia procurava, secretamente, manter invisível" (ADORNO, 2003, *apud* LARROSA, 2003, p. 102-103). Para este texto pretendo uma visibilidade respeitosa.

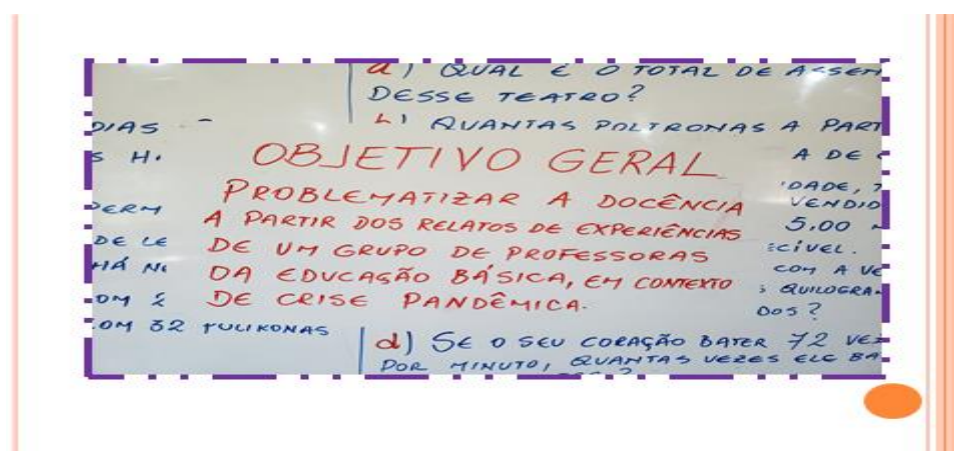
Assim, para a produção da pesquisa, podemos nos valer de escrituras que indicam como e quais passos precisam ser seguidos. Só que elas não são, nem pretendem, nem dão conta de tomar para si um efeito de bula. Quem as utiliza é que ajusta sua dosagem. Sua ordem. Seu protagonismo na caminhada. Assim se dá a heterogeneidade no endereço das chegadas. Cada resultado incita outras partidas. A tese faz-se por toda a caminhada da pesquisa, portanto a importância das chegadas está nas (an)danças.

Estas considerações são possíveis quando ouvimos, lemos, pensamos e conversamos com quem já caminhou por lá. Com quem nos indica o que fazer e o que não fazer quando a curiosidade nos move e as incertezas nos acenam. A pretensão dominante é demonstrar o que o texto pretende abordar e o que ele quer saber. Em qual temática ele se situa. A relevância para o meio ou contexto em que está inserido. E a seguir tentar contemplar o como e os porquês da pesquisa.

Ainda, se anuncia o problema e as perguntas que pretende responder, o que espera validar ou não e quais objetivos são elencados para desenvolver seus pensamentos. Discursa sobre o que leu antes e o que e quem pretende consultar durante? Analisa o conteúdo produzido visando autorizar-se a dizer outras coisas, que se já não foram ditas, ao menos suscitem outros modos de discuti-las?

Por falar em perguntas e objetivos escolhi este momento para trazer as palavras que representarão o meu pensamento quanto a eles. Assim o objetivo geral é o de problematizar à docência a partir das narrativas de um grupo de professoras da educação básica, em contexto de crise pandêmica.

**Figura 9 – Objetivo geral**



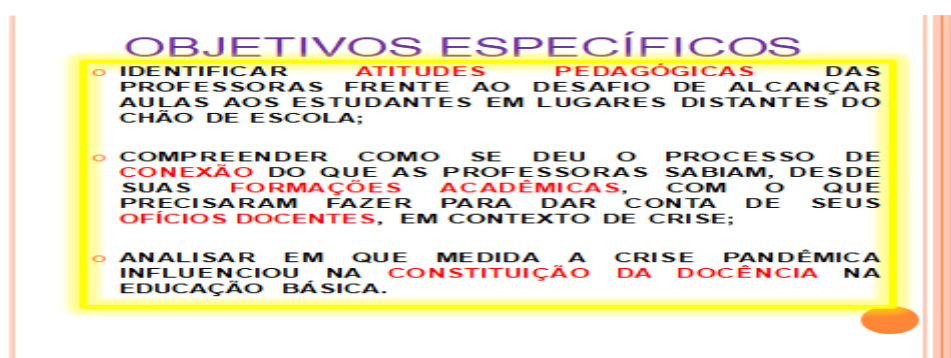
Quanto aos objetivos específicos elenco os seguintes: identificar atitudes pedagógicas das professoras frente ao desafio de alcançar aulas aos estudantes em lugares distantes do chão de



escola; compreender como se deu o processo de conexão do que as professoras sabiam, desde suas formações acadêmicas, com o que precisaram fazer para dar conta de seus ofícios docentes, em contexto de crise; analisar em que medida a crise pandêmica influenciou na constituição da docência na educação básica.

Estes objetivos, que são menos uma necessária formalidade metodológica do que um possível excesso de modos de questionar, nada mais fazem do que exercer uma tentativa de busca por ferramentas e ângulos mais racionais, senão inusitados, para olhar os relatos acerca do tema.

**Figura 10 – Objetivos específicos**



Assim encontro em Richter (2016) algo que me encanta, qual seja: no meu entendimento a possibilidade de arriscar-me à compreensão desses relatos de experiência, olhando para as noções de descrição e compreensão sensível que também me permitam “acolher a experiência educativa tanto como acontecimento, ou seja, como irrupção do imprevisto e do extraordinário, quanto como desafio ao pensamento pedagógico conceber a ação educativa em outra linguagem que permita transgredir hábitos de pensamento” (RICHTER, p. 93, 2016). Aqui ela fala das experiências da docência na infância, algo que tento acoplar à minha intencionalidade de interpretar os relatos de experiência das docentes, em minha pesquisa pelo modo de pensamento Larrossiano. Aquilo que lhes aconteceu nesse tempo de crise.

Ocorre-me o quanto buscamos certo selo de qualidade para o que fazemos. O quanto estamos sempre nos justificando e anunciando outras explicações para o que sequer ainda foi contestado, ou para prosseguir através de indicações e apontamentos que lhe qualifiquem ainda mais. Quando trago a experiência para este texto é pela possibilidade de caminhar com o ritmo e com os passos marcados por certa “subjetividade, incerteza, provisoriedade, fugacidade, finitude do corpo, da vida” (LARROSA, 2015, p. 40).

Quando pensei em produzir esse texto da tese, a premissa inicial que me tomou foi a da relevância da temática como contributiva para o meio educacional. Se ela seria vista como algo

passível de produzir uma devolutiva que trouxesse, ao menos minimamente, outros/novos modos de pensar à comunidade acadêmica. Que os estudos tocassem efetivamente o ambiente pesquisado, com certo modo formativo, junto com as docentes, numa ideia coautora, autorizante. No ambiente delas. Conversando e aprendendo com elas, desde seus ofícios envoltos em um “saber-fazer”. Mas, vou me dando conta que tal missão não precisa, nem deve ser tão abrangente. Talvez nem consiga, mesmo. Se eu me entender e ao meu entorno, já marcarei certa contribuição.

Elejo a escola como um lugar de potência para pensar os motivadores da educação (ensino e aprendizagem entrelaçados), que se fazem possíveis na fronteira das impossibilidades, e convido as colegas professoras para falar dessa escola mutante que pede decisões cambiantes, em constante releitura. Que exige escuta e olhares atentos para um constante turbilhão de acontecimentos educacionais.

Esta pesquisa é acionada pelo acontecimento da pandemia, que desacomodou as relações dos modos de ser docente nas escolas. Às professoras coube visitar as entranhas de suas formações pedagógicas para alcançar/levar currículo aos seus estudantes, que não aquela do olho no olho, presencial<sup>9</sup>. Modos de ser que até então não faziam parte, ou não eram dominantes em suas rotinas de sala de aula. Para tentar entender como se deu essa caminhada, busco a escuta, a conversa, a incitação às docentes que são sujeitos que habitam esse lugar de fala da educação, para dizerem do que lhes aconteceu frente tal situação e nesse recorte de tempo, embora precisemos considerar que:

A educação define-se sempre num tempo longuíssimo, nunca num tempo curto. Mas em certos momentos, como agora, as escolhas que temos perante nós são absolutamente decisivas. Não há inevitabilidades, nem histórias já determinadas. Em cada dia, definimos um pouco, ou muito, da história do futuro (NÓVOA, 2022, p. 30).

Rotulo esta questão como urgente e extremamente relevante. É necessário que se olhe, pense, pergunte, conteste e que se promova sua desconstrução aos limites da exaustão, também como um modo de dar visibilidade ao que a docência produziu nesse tempo.

---

<sup>9</sup> Acredito que a definição a seguir se aproxime da ideia do que emana a palavra presencial, e que representa meu entendimento neste trabalho, pela concepção de Larrosa (2017): Presença - “Assistir às aulas não é obrigatório..., mas a presença sim”. A presença exige estar ali de corpo e alma (no meio, no assunto, na matéria). Presença se opõe à ausência; Atenção à distração. Estar agora - Suspendendo o passado e o futuro. “às vezes a escola detém o tempo, no sentido de que o tempo é um contínuo entre o passado e o futuro e cria o tempo presente, cria o tempo do acontecimento, que é um tempo que nos faz esquecer o tempo”. Uma espécie de êxtase temporal. Presença dos sujeitos + matéria + tempo = somente assim o estudo é possível.

**Figura 11 – Justificativa da escolha dos sujeitos**

**JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DOS SUJEITOS:**

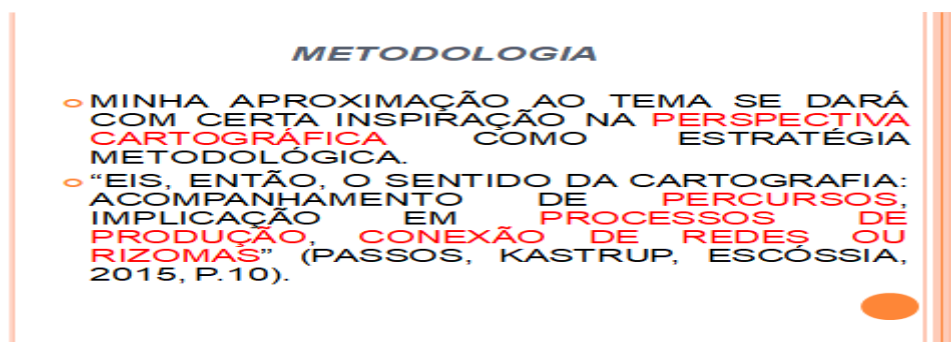
- \* PARA FALAR DE EDUCAÇÃO É PRECISO CONVERSAR COM AS PROFESSORAS.
- \* PARA FALAR DE FUTURO DA EDUCAÇÃO É PRECISO OUVIR, DISCUTIR E ENTENDER O QUE A EDUCAÇÃO ESTÁ DIZENDO E FAZENDO HOJE.
- \* DAQUI PODE EMERGIR LIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.
  - \* ANOS INICIAIS
  - \* EDUCAÇÃO BÁSICA
  - \* ESCOLA PÚBLICA
- \* TRABALHADORAS EM MODO PRESENCIAL/REMOTO

Gosto de ler e reler meus textos para tentar entender a instabilidade de seus rumos. Ou seriam os meus? Acredito que eles são, em grande medida, análogos a quem sou. Desenvolvi uns hábitos ou costumes de escrita que por vezes desconfio se me ajudam ou sabotam minhas dúvidas. Assim vou tentando produzir e me produzindo a partir das coisas que trago dos outros, das narrativas dos que pisam o chão de escola. Ouvindo suas dicas, lendo, assistindo, identificando as recorrências nesses modos de comunicar.

### **1.3 Considerações sobre modos de pensar meus pensamentos**

Para este momento, decidi elencar certas considerações sobre um modo de dançar. Sim! Houve um dia em que me entusiasmei com a possibilidade de ter descoberto uma maneira de caminhar na, com e pela pesquisa. Um modo de pensar meu pensamento. Das primeiras coisas que vem à minha cabeça, durante a produção da pesquisa, é se o orientador vai gostar/aprovar ou outro nome qualquer para isso (as segundas são de subvertê-las), para esses pensares. O meu tem toda essa autoridade porque potencializa minha capacidade de ser pesquisador através de sua positividade elogiosa e incentivadora, que te faz acreditar/entender no que estás fazendo. Assim vou observando e dando manutenção aos dentes usinados e torneados das engrenagens metodológicas que movimentam esta escrita.

## Figura 12 – Metodologia



Nomeio que um marco importante para minha decisão, foi em uma disciplina do curso na UNISC, quando conheci o artigo intitulado “Ensaio de uma clínica do chão: cartografando a saúde mental na atenção básica em interface com a dança” de Barone e Paulon (2019). Nesse texto, não se tratava de dançar na clínica, mas de inspirar-se nos passos da dança para caminhar na pesquisa. Tomando especialmente a dança como intercessora. Propondo uma desestabilização desde a arte para pensar, inventar modos de clinicar e produzir sentidos.

Meu entusiasmo em conhecer a possibilidade não ficou só na empolgação, na imaginação vã. Eu apresentaria aquela aula aos demais colegas. Faria um apanhado de todos os ditos e escritos do texto e traria de forma um tanto “olho no olho” dos presentes. Sim, não seria um resumo, nem uma síntese, nem outro algo que não o entendimento discursivo do pensamento das autoras.

Conforme imaginei, à frente, no dia da apresentação, não seria um copiar do texto e simplesmente replicar, visto que por óbvio, a maioria dos colegas também teria lido tal obra. O que me restava era uma leitura que pudesse ter opções de releitura daquele escrito inspirador sobre cartografia.

Antes do início da aula, perguntei a uma colega de disciplina, que eu sabia de antemão ser afeita à arte do teatro, representações, postura harmonizada à desinibição: - Sabes dançar Tango? Ela logo imaginou o que aconteceria. Eu disse que não tinha certeza se precisaria da técnica. Pedagogo adora uma agrura didática, mas ainda não sabia o que fazer. Ela consentiu com um aceno de cabeça e pôs-se à espera.

Didaticamente eu escolhi não ensaiar. Queria que fosse improvisado, para aproximar-me do inusitado, do inventado em suas mais desconhecidas possibilidades. Saber que tal intervenção estava ou não apropriada a uma maneira cartográfica de me impor algo inusitado, embora consciente. O texto fluíu como o proposto pelas autoras. A condução da leitura se deu

entremeada de intervenções e contribuições, em meio às frases de consentimento do desenvolvimento que eu propusera.

Ao encaminhar a última página do texto, finalmente decidi que aquele pedagogo que habitava em mim, não deixaria filtrar-se pelo chão da sala, aquele ímpeto didático em representar aquilo que discutimos. Sim, foi um arremedo do artigo, mas recheado de coragem e improvisação. Liguei o telefone celular em um tango instrumental: *La Cumparsita*, escolhido de antemão, por precaução.

Tomei a colega nos braços, explicando a quem nos assistia o que estava acontecendo. Primeiro um consentimento, depois a postura em recebê-la, em seguida começamos nossa dança/caminhada pela sala, que teve para isso as cadeiras e mesas afastadas, tudo em um breve lapso de tempo.

O caminho ficou, desde um centro mais amplo, com entradas/saídas para quatro pontos cardiais, para os quais andávamos ora em um ora em outro, com passos para frente, dois ou três para trás, paradas e avanços e experimentações de figuras de bailado de Tango. Todas elas narrei, chamando a atenção para as tomadas e retomadas de direção. Suas paradas e decisões comandadas pela minha mão na cintura da bailarina. A música ao bandoneón fez-se imprescindível.

Os aplausos ao final não foi mero protocolo, nem os elogios para o desempenho alcançado, que obteve seu objetivo de externar modos de ver a dança aliada à pesquisa. Em nenhum momento discutiu-se o quesito excelência técnica de dança de Tango. Mas, sua contribuição para olhar de outro modo, e andar pelas possibilidades pedagógicas de pesquisa.

Daquele momento em diante resolvi que procuraria um modo de entender melhor aquelas possibilidades, que se faziam cartografadas, para pensar em como caminhar metodologicamente na minha pesquisa. E precisa disso? Sim, preciso de uma metodologia para viver! Para manter a lucidez, mesmo que sem direção, mas sem abrir mão da busca de sentido para meus fazeres, por mais cheiro de utopia que eles possam exalar.

O que é a lucidez senão a capacidade humana do pensar? Em a vida do espírito, Hannah Arendt (1971) evoca o pensar como faculdade que nos distingue e nos singulariza como humanos. Escritora e testemunha ocular de um mundo de desumanização, Arendt evoca a “necessidade urgente da razão”, entendida como a atividade do pensar, que se alicerça pelo sentido e não pela cognição. O que nos humaniza não é mais conhecimento, mais técnica, mais verdade, mas a busca de sentido para nossas ações (NÓVOA, 2022, p. 38).

Àquele tempo, tinha recebido e-mail do setor da Assessoria Para Assuntos Internacionais e Interinstitucionais da UNISC, dando conta de um convite para intercâmbio através de uma viagem de estudos de Língua Espanhola em Córdoba, Argentina.

No pacote constava além de quarenta horas aulas de Língua Espanhola, distribuídas pelas manhãs das duas semanas de estudos, além de outras coisas inomináveis de acordo com o gosto de cada um, em seus horários de folga, também excursões pelas cidades vizinhas, visitas a museus, aulas de culinária típica local, *city tours*, degustação de vinhos e aulas de dança! *Tango, por supuesto!*

Decidi que faria todo empenho possível, readministraria minhas prioridades, cortaria na carne de minhas economias e investiria nessa aventura de conhecer outra cultura ou, no limite, as recorrências com as que já habitava e certa incitação ao estranhamento<sup>10</sup>, pela busca de outros conhecimentos como forma de contato com outras maneiras de se socializar e interagir com um mundo ainda não conhecido, comandado por certo desejo de aventura acadêmica.

Foi à beira do Rio La Cañada de Córdoba. Avenida Figueroa Alcorta, esquina com a Rua Santa Cruz. La Recova Restaurante. Em uma sala no 2º piso. Esses encontros de aulas dirigidas e continuação com casais dançando livremente são denominados de *milongas*. Entrei envolto pela curiosidade. À procura de alguém que falasse dos modos básicos de comportamento naquele mundo. Logo a atenção vai para a figura principal da reunião: a professora instrutora de tango. Ela exige ordem, atenção irrestrita, concentração, coloca todos os interessados posicionados em círculo. Ela está no centro.

Logo descubro que os passos são de execução básica e têm figuras “obrigatórias” para serem desenvolvidas com a criatividade e andamento que se faz peculiar, de acordo com o apuro da técnica do casal executor. Tais movimentos podem ser trazidos para a sala, tanto de maneira aleatória, de acordo com o ímpeto momentâneo do condutor, quanto como prévia e exaustivamente ensaiado.

Em outro momento, falei superficialmente sobre o que estava fazendo ali. Um colega de aula de tango me disse em espanhol: - Tens que sentir a música, deixar que ela entre em tua mente, depois começa a comandar teu par, executando as figuras/passos de dança que tens ensaiado/treinado previamente (em tradução livre). Bendigo o planejamento, e a analogia possível da lição, para esta pesquisa.

Conforme uma sugestão de Nóvoa, este texto empreenderá certo andamento musical, eu diria coreográfico, também, porque “não há um único ser humano neste planeta que não tenha

---

<sup>10</sup> Tal é a característica própria do agenciar, ou seja, a incitação ao estranhamento pela colocação em evidência da diferença na forma do conteúdo e na forma da expressão. Agenciar acaba por consistir no ato de renúncia ao já sabido e de entrega ao estranhamento em si, em termos do agenciamento de enunciação que desarranja modos estabelecidos de dizer e fazer e, em termos de agenciamento maquínico (Deleuze, 1995) de desejo, que cria maneiras outras de ser sujeito desbancando regimes cristalizados de subjetividades (SOUZA in BARONE, 2017, p. 59).

relação com a música: “a maior parte da humanidade não lê livros, mas canta e dança” (STEINER, 2006, p. 9). Também, “a música une-nos e liberta-nos. Como a educação.” (NÓVOA, 2022, p. 36). Por óbvio, não se dança tango, nem se faz pesquisa de qualquer jeito. Há certo protocolo, certa estética. Uma metodologia que rege e tenta desbravar caminhos. O som de tango atravessa a escrita da tese. Dançaremos durante toda sua escritura.

Uma experiência que me causa a mais profunda nostalgia. Relembro-a quando leio partes de *Nueva Historia del Tango: de los orígenes al siglo XXI*, de Héctor Benedetti (2015), livro que trouxe sob forte afeto, de lá donde as verdades e os mitos se confundem em harmonia, nessa história, que para meu gosto se presta conceitualmente tanto à analogias metafóricas na maneira de dizer com certa sensibilidade poética, como a acoplamentos aos caminhos da pesquisa, quando assume ritmo como algo que flui em movimento nas idas e vindas, nos redirecionamentos e paradas de atenção, nas tomadas de decisão.

Etimologicamente, metodologia significa meta para um caminho, em que tanto o caminho como a meta, estão dados de antemão. Na Cartografia, haverá um caminho que se descobre/mapeia caminhando, dançando, que entra em si e vai. Pelo ato de ir e descobrir-se no ir, nas suas nuances de após a saída da inércia experimentar velocidades, sentidos, direções frente às encruzilhadas, parando ou não para escolher ou sendo escolhido por algum deles.

Assim, numa pesquisa com abordagem qualitativa, como esta que desenvolvo, “requer procedimentos mais abertos e ao mesmo tempo mais inventivos” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 8), (que os quantitativos). São processos de produção de realidade. Então, investigo através de um acompanhamento processual, que se faz metodológico, mas não formula regras ou protocolos, nem deixar escapar a sintonia entre objeto e método.

Embora, a cartografia inverta a etimologia da palavra método, sendo este um caminho dado para caminhar com meta. A cartografia parte do caminhar em relação a uma não meta, mesmo que não ter uma seja por si só, meta. Uma construível meta no decorrer de uma experimentação e assumida como atitude. Em outras palavras, conforme Lanzarini (2021, p. 22-23):

A cartografia prima pelo emprego de um procedimento das emergências, do acompanhamento da insurgência dos devires. É uma reversão metodológica: transforma o metá-hodos (caminhar para alcançar metas pré-fixadas) em hodos-metá (caminhar que traça, no percurso, suas metas). Uma aposta na experimentação do pensamento. Um método não para ser aplicado, mas experimentado e assumido como atitude.

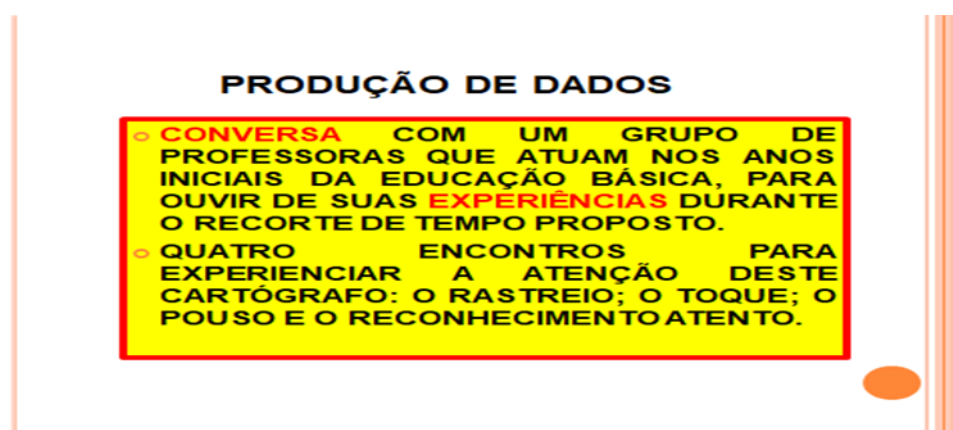
Quando pensei em começar a entender a cartografia, minha primeira percepção foi de que é um não seguir modelo. Que não existe um observador neutro. Que interferimos. Que se estiver

em campo, a análise vai se modificando e a implicação vai se dando. Também sou sujeito da pesquisa.

Penso o quanto minhas percepções estão colonizadas pelo cotidiano, pelas atitudes quase automatizadas pela rotina, o quanto isso está me acomodando ou direcionando para o que já sou, para o que já domino, já conheço, para o que já habita meu pensamento.

São possíveis coisas nunca ditas, essas que tangenciam as utopias de pesquisador? A cartografia não é um relato de experiência. Ela não é replicável, é compartilhável. Embora possibilite operar com relatos de experiências (neste caso, com narrativas de professoras). Produzo com ela, para cada um dos vários inícios pensados, a possibilidade de outras chegadas. Então ela implica em uma não linearidade na produção das narrativas, numa seleção operada pela atenção, movida pelo interesse, e concorre para a ação eficaz, numa pesquisa entremeada por (des)caminhos.

**Figura 13 – Produção de narrativas de vida docente.**



- Conversa com um grupo de 8 professoras, durante quatro encontros... Saliento que, para Larrosa, uma conversa não é algo que apenas se faz, “mas algo no que se entra... E, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... E essa é a maravilha da conversa... Que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer”.

- Trago o conceito de experiência como na visão Larrossiana de que é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” ... Ainda afirma que “a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação”.

- Produção de documentos através da criação de mapas conceituais, escritas em folhas A4, escritas no quadro, desenhos, gravação de som, grupo virtual em rede social...

- 1º encontro agendado para dia 12 de novembro às 15h conforme protocolo construído junto à plataforma Brasil com o Comitê de ética em pesquisa (CEP).

- 1º encontro terá como primeiro ato a assinatura do tele e apresentação desta explanação de proposta de tese

- 1º encontro com a utilização da primeira variedade de atenção do cartógrafo- o rastreio: como varredura do campo... Com uma atenção que visa uma espécie de meta ou alvo móvel... Localizando pistas... Acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo. (parabólica, radar, ameba/lesma)...

- 2º encontro- o toque: um contato leve... Uma rugosidade... Um elemento perturbador... No nível das sensações... (não no nível das percepções ou representações de objetos) ... É quando a atenção do cartógrafo é



capturada de modo involuntário, quase reflexo, mas não se sabe ainda do que se trata... Alí eu precisarei ver o que está acontecendo... Aqui é quando procura-se assegurar o rigor do método sem abrir mão da imprevisibilidade do processo de produção do conhecimento.

- 3º encontro - o pouso: o gesto do pouso indica que a percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom. Um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura. A atenção muda de escala. Vai de fechada ao expandido...

- Reconhecimento atento: é o “vamos ver o que está acontecendo” ... Acompanhar o processo, e não representar o objeto. É preciso então calibrar novamente o funcionamento da atenção, repetindo mais uma vez o gesto de suspensão. Reconhecer um objeto e servir-se dele. É quando começamos a cartografar o território desconhecido... E criar o próprio território de observação.

- Desde os relatos das docentes... (como se deu o que foi feito e que ainda não tinha experimentado... Que precisou ser produzido... Inventado.)

A cartografia como um princípio do rizoma<sup>11</sup>, que mapeia sua acentralidade (como impossibilidade de apontar-se um centro), seria uma arte de utilizar o encontro e o acolhimento da atenção em suas múltiplas nuances, para a ação (ou não) sobre as possibilidades advindas desse funcionamento. Considerando a cartografia como uma estratégia para olhar o rizoma, penso que a constituição deste escrito, considerando-se a questão da identificação ou do acoplamento, pode até ser discutível, mas não desprezível. Assim, “eis, então, o sentido da cartografia: acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 10).

Então, a inspiração nesta estratégia metodológica faz-se procedimento investigativo para minha maneira de estabelecer conexões, visando uma conversa com os sujeitos desta pesquisa, conectando como em um processo de coser, alinhavar coisas que sei, ou que outros dizem e aprendo. Então cada parte conectada faz com que, desde já, influencie no todo que está no porvir, no devir. Talvez o nó que sutura e efetiva tal conexão também tenha muito a dizer. Possibilita pensar o quanto somos uma grande montagem de coisas que se acoplam e positivam ou não nosso modo de ser no mundo e que influenciam em nós e nesse mundo, pois com isso interferimos e modificamos esse processo de constituição.

Um modo que desenha ao mesmo tempo em que gera, conferindo ao trabalho da pesquisa seu caráter de intervenção. Portanto, acredito que se trata de um modo de ver e interferir nas coisas, adotando um olhar contemplativo e desestabilizador, onde não há separação entre objetivo e subjetivo. Habitar os pontos de vista em seus surgimentos, sem identificação e sem

<sup>11</sup> Deleuze e Guattari colhem da botânica um modo de pensar com as plantas: O rizoma sugere outra forma de organização, pois trata-se de um sistema de caules horizontais que tem um crescimento diferenciado, polimorfo, horizontal, sem uma direção definida. A grama é bom exemplo, ela se espalha pelo quintal ocupando todo o território que for capaz. Não há centro, hierarquia, ordem, profundidade. O rizoma é processo de ligação da multiplicidade por ela mesma. Conforme encontra-se em: <https://razaoinadequada.com/2013/09/21/deleuze-rizoma/>

apego a qualquer um deles, produzindo conhecimento/realidade desde uma atenção implicada nessa realidade. Mesmo sendo uma escolha de seguir às cegas pelos caminhos de pesquisa, pois “o real não é coisa e sim acontecimento. A coisificação e a objetificação destroem o real, o põem a perder. Por isso o sujeito da experiência não é um sujeito objetivador ou coisificador, e sim um sujeito aberto que se deixa afetar por acontecimentos” (LARROSA, 2015, p. 110). Assim vou buscando a produção de elementos/acontecimentos para a constituição da pesquisa, na tentativa de um adensamento teórico necessário.

#### **1.4 O Estado da biblioteca de minhas ignorâncias**

Me procurei a vida inteira e não me achei — pelo  
que fui salvo.  
Descobri que todos os caminhos levam à ignorância.

Manoel de Barros.

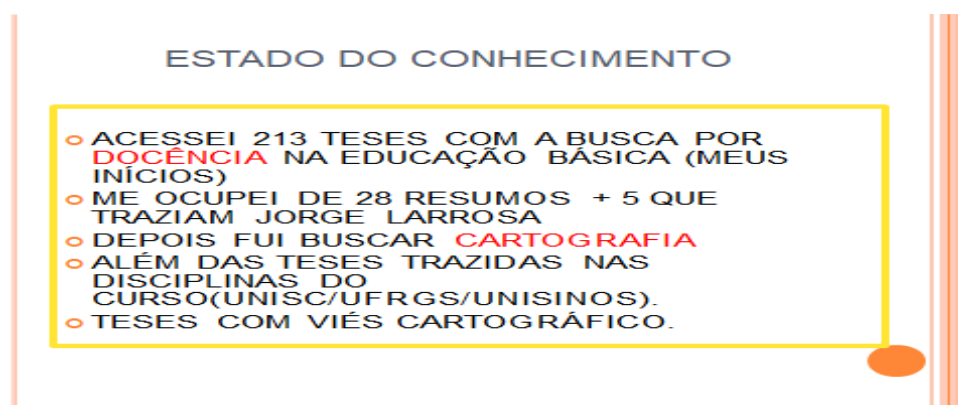
O surgimento da possibilidade de pesquisa que tenho anunciado foi precedido por uns primeiros passos, dados nesse sentido. As primeiras impressões foram vivenciadas durante as discussões nas disciplinas do curso de doutorado. O que tento agora é estabelecer uma conversa desses ensinamentos trazidos e qual a contribuição poderei aproveitar deles, visto a intensidade e a profundidade ora apresentadas. Essa percepção agora será por minha conta e competência, do que pude abstrair desses meus desconheceres, conversas e discussões.

Junto a essas percepções fui entrando em uma fase de busca de leitura de escritas de teses, e isto foi decidido junto a meu orientador, que trouxe indicações desde sua vivência acadêmica. Uma delas foi a base de dados da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Deste modo, fui estabelecendo uma tentativa de saber minimamente o que tem sido dito e escrito, na área da docência, tentando ampliar o olhar sobre minhas possibilidades de pesquisa e também para de certa maneira ambientar-me com outras narrativas e seus modos de dizer dentro de um rigor acadêmico.

Assim, quando lanço a busca eletrônica com o descritor “docência na educação básica: anos iniciais”, encontro nessa base de dados, 213 teses que referem um ou outro dos tais termos em seus títulos. Copiei e li todos os resumos que me levaram a selecionar, seguindo os critérios de interesse iniciais. Ative-me em 33 teses, (28 traziam o tema da docência e mais 5 que aludiam Larrosa), nesse momento li tais resumos e pude experimentar o contato com modos de dizer acadêmicos e ter certo contato com o que a integralidade de seus textos aludiam. Tal leitura me oportunizou recorrer dos seus modos de pensar durante a escrita da análise das narrativas docentes, visto que, para cada vez que lhes faço visita, volto de lá carregado de mimos e ideias

acadêmicas. Desde todos os inícios eu pensei na formação docente e suas nuances. Acontece que com o advento da pandemia, mesmo mantendo o interesse pelo tema da docência, uma coisa que eu sabia que não encontraria em qualquer uma dessas teses seria a alusão aos modos de ser docente sob esse enfoque.

**Figura 14 – Estado do conhecimento**



•Além das teses que acessei... Artigos... Assisti à quase todas as bancas de qualificação e defesa de teses e dissertações realizadas pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação (PPGEDU) da UNISC durante o biênio 20/21.

Mesmo assim, já nos resumos surgem metodologias, modos de pensar, de dizer, que foram mostrando uma maneira mais ampla de ver e pensar as coisas da educação e suas implicações, que foram sedimentando meu solo teórico e me proporcionem outras possibilidades de conversar comigo mesmo. Destaco atenção aos resumos que se aproximaram da minha ideia de pesquisa, que trazem certa inclinação para pensar a docência em suas múltiplas possibilidades. Também aos que citam Jorge Larrosa Bondía.

Quando pensei em entender como pesquisadores inseriam-se metodologicamente em suas caminhadas, voltei a visitar o repositório do banco de teses da UNISINOS. Ao digitar no buscador a palavra “cartografia”, encontrei 3 (três) teses que traziam esse vocábulo em seus títulos. Assim, tive certo contato com o que os produtores dessas teses fizeram com suas intenções de pesquisa.

Talvez, além da tese da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que conheci durante disciplina do curso na UNISC, estas também contribuam com algumas recorrências que, espero, possam abreviar minhas escolhas e sanar possíveis, senão prováveis equívocos conceituais.

Almejei uma incursão às teses que falam, ou se utilizam da cartografia. Primeiro passo foi a identificação dos principais autores que os doutorandos consultados utilizam em seus

escritos (alguns até já se apresentaram para a dança). Um segundo passo se deu com a tentativa de identificação de recorrências desses autores, numa conversa como conexão teórica, com as quatro teses consultadas.

Tese 01: “*Convidando a clínica a dançar: um ensaio Cartográfico da saúde mental na atenção básica*”, de Luciana Rodriguez Barone (2017). Orientada pela Profa. Dra. Simone Mainieri Paulon. UFRGS.

Tese 02: “*Da reconhecimento e da cognição inventiva: uma cartografia das experiências de programação por estudantes de escolas públicas do ensino fundamental*”, de Rafael Schilling Fuck (2016). Orientado pelo Prof. Dr. Daniel de Queiroz Lopes. UNISINOS.

Tese 03: “*Cartografias da (Trans)Formação Docente: uma Experiência Estética com o Cinema*”, de Donald Hugh de Barros Kerr Junior (2012), orientado pela Profa. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris. UNISINOS.

Tese 04: “*Letramento e emancipação digital cidadã: cartografias e rastros na constituição de espaços de convivência híbridos e multimodais*”, de Marcelo de Miranda Lacerda (2019), orientado pela Profa. Dra. Eliane Schlemmer. UNISINOS.

Como minha pesquisa constituiu-se de escolhas, acabei decidindo, após vários rodeios, rodopios e paradas em inspirar-me no livro “*Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*” de Passos, Kastrup e Escóssia (2015). Aqui encontrei acolhimento para esmaecer algumas de minhas dúvidas metodológicas

Durante a procura pelos textos, além do artigo “*Ensaio de uma clínica do chão: cartografando a saúde mental na atenção básica em interface com a dança*” de Barone e Paulon (2019), originado da tese 01, de Barone, citada acima, também vieram até mim os artigos: “*Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual*” de Farina (2008); “*A pesquisa de intervenção cartográfica em arte educação*” de Uriarte e Neitzel (2017); “*A cartografia e a relação pesquisa e vida*” de Romagnoli (2009); “*A cartografia como um mapa movente para a pesquisa em comunicação*” de Rosário e Coca (2018). “*Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos*” de Paulon e Romagnoli (2010).

Com este referencial em mãos imaginei que mapeando meticulosamente seus escritos estaria academicamente inspirado a cartografar minha pesquisa. Também visito Caminhos Investigativos (VEIGA-NETO *et al.*, 2002; WORTMANN, 2005). A realização desta busca mobilizou meu modo de ser e de pensar como pesquisador. Também por isso, resolvi trabalhar com uma técnica de estudo e mentalização dos meus caminhos, que utilizava através de rabiscos organizacionais, durante minhas tentativas de planejamento e que, por hora, nomeio de Mapa Conceitual. Eles atuarão como estratégia didática, tanto na apresentação deste texto como na produção das narrativas e nos olhares para os pareceres da banca de qualificação ao projeto desta tese.

O uso de mapas com grafismos, figuras que se interligam contando a história pormenorizada ao extremo possível: palavras que representam ideias amplas, mas que conversam entre si. Estão de certa maneira, conectadas. Primeiro fui buscar conceitualizar o que eram os tais mapas.

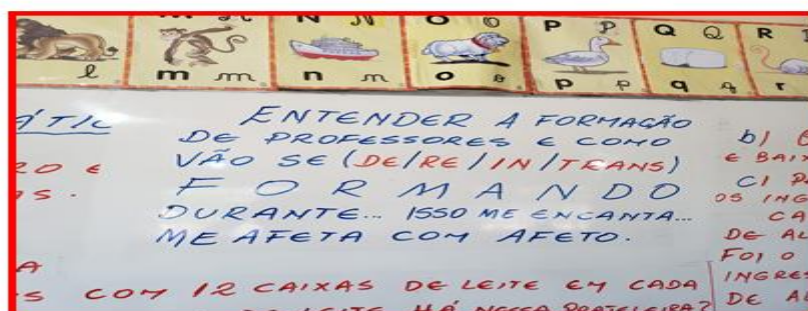
Encontrei artigo de que explica que o mapeamento conceitual, técnica desenvolvida por Joseph Novak na década de 1970, pode ser usado quando escolhermos desenvolver diagramas gráficos para sucintamente expressar relações conceituais organizadas de forma hierárquica através de termos de ligação, com o objetivo de responder determinada pergunta (CORREIA; AGUIAR, 2017).

Já o professor Marco Antonio Moreira (1997, p. 2), da UFRGS, aponta que “O importante é que o mapa seja um instrumento capaz de evidenciar significados atribuídos a conceitos e relações entre conceitos no contexto de um corpo de conhecimentos, de uma disciplina, de uma matéria de ensino”.

É possível acessar sites na internet com aplicativos que nos auxiliam a produzir grafismos, nos quais podemos produzir um mapa conceitual como o *CmapTools* da figura 2 ou o *Wordleclouds.com* da figura 3, que cria uma nuvem de palavras de acordo com a recorrência das mesmas no texto escolhido.

Trata-se de uma decisão tomada com vistas a eleger e posicionar conceitualmente uma centralidade (não geográfica) que olhará e será olhada como um farol para a feitura da tese. Quando o leitor analisar os mapas, acessará um modo comprometido de comunicar de outros modos o que este autor pretende dizer, em um arremedo de meticulosidade e afeto com o conjunto do que tem sido dito, e por todas as sinapses desta rede discursiva, que tenta acompanhar e constituir o percurso pelo qual ousa agir. Embora o mote da formação de certa docência, em seus modos de ser, fazer e pensar, venha assumindo os direcionamentos desta decisão.

**Figura 15 – Entender a formação de professores**



Jorge Larrosa profere um anúncio (ou seria um alerta?) constituído pela ideia de que estamos caminhando para a extinção da docência. Outras coisas têm acompanhado essa linha de juízo, como a extinção da biblioteca e dos cursos<sup>12</sup>. Como o anúncio de quebra de algo dado. Este pensamento tem me desacomodado, visto que leva a pensar acerca da imprevisibilidade dos acontecimentos, por vezes imperceptíveis. Ao olhar para a educação, dinâmica e mutante como é, mesmo que por vezes seu tempo pareça fluir com certa lentidão, é possível afirmar que, em outras, experimenta desafios urgentes e um tanto bruscos, que expõem uma docência tocada por ventos perigosos<sup>13</sup>.

O professor é um ente social que precisa entender, reconhecer esse lugar mutante e a diversidade possível de interação com o conhecimento que daí advém e que está em constante produção de si e de vida, que tem suas práticas autorais e autorizantes produzidas em influência mútua, com a sociedade e para a sociedade. Reconhecer que uma melhor qualidade de vida de seu estudante está para além das coisas que ele aprende. Para Biesta (2017, p. 16), a “educação

<sup>12</sup> Em seu *Abecedário de Educação*, Larrosa traz o entendimento de biblioteca como um arquivo universal, que precisa ser renovada para transmitir a tal educação. São lugares de conexão e pontos de informação. Ainda conforme Larrosa traz em sua palestra: para Foucault, biblioteca é um acumulador temporal onde podemos ir falar com os mortos. Curso – É o que o professor dá. Diz o que procurar na biblioteca. É um assunto desenvolvido no tempo... Com a ajuda de textos. É delimitar um assunto... Um tema... É estabelecer um dossiê e uma série ordenada de (assuntos), leituras. Eleger leituras (elegante) – diz da elegância do professor. A função do professor tem a ver com manter os livros em cima da mesa (para não esquecer o estudado). (LARROSA, 2017, tradução nossa).

<sup>13</sup> Conforme a Professora Dr<sup>a</sup> Sandra Simonis Richter em seu parecer para a defesa desta tese: Talvez, aí, a grande força – e o grande risco e perigo – da docência... autorizar a participação, a autoria no mundo... A força da autoridade docente como autorização à autoria... Autor vem de auctor, aquele que aumenta o poder de vida. Os latinos chamavam assim ao general que ganhava para a pátria um novo território. O gesto de autorizar – acompanhar autorias como aquele instante dramático quando o outro fica fascinado, transtornado por algo que lhe provoca o gesto de sair de si para tocar outros, amplificando-se, é primeiramente um ato de confiança na humanidade, no mundo, no outro. Para mim, este o papel insubstituível de qualquer docência e mediação pedagógica: “ser autor de situações educativas que autorizam progressivamente o outro / o aluno tornar-se autor de si mesmo, exercer sua autonomia” ... Ver GUILLOT, Gérard. O resgate da autoridade em educação. Porto Alegre, Artmed, 2008.

é sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor: mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita – e talvez até mais humana”.

Ao descrever tal conhecimento, me aproprio, lhe modifico e reinvento, assim também o produzo e por isso, “Os objetos podem ser os resultados dos discursos que se enunciam sobre eles” (OLIVEIRA, 2006, p. 83). Resta-nos, entre outras coisas, tentar entender em que medida estávamos programados para agir frente ao inusitado, numa plataforma de incertezas a serem nomeadas.

Nomeio-me como um corajoso e esperançoso contador de histórias acadêmicas. São essas histórias que constituem o que dou a ler e a escutar. Somos crias dos livros que lemos e de professores que nos acolhem, nos dão opções de caminhos e direções. Para Larrosa, professor é aquele que já leu. Que tem sua elegância medida pelos livros que elegeu para leitura e os dispõe em cima da mesa, para dar a ler. Então, não há professor sem leitura. Não há leitura sem alguém que pensa para escrever. Por isso pensar é anterior à ciência. E é a própria.

Como professor da educação básica, eu habito um mundo de carinho, de olhares para a positividade, da esperança de que o dia seguinte será melhor pelo simples fato de que é preciso estudar, trabalhar, colher as coisas que planta e que é preciso escolher com bons olhos as sementes para isso. E isto não é uma fantasiosa ou vil romantização do ofício docente.

Desde sempre professores são meus inspiradores. Desde os primeiros dias de aula, na infância, para os quais eu não abria mão sem antes esgotar todos os argumentos (lembro-me de uma manhã, quando eu tinha uns oito anos de idade e perdi aula para um temporal com raios e trovões). Estar na aula era desde remotos tempos a minha melhor refeição, a melhor iguaria posta à mesa do prazer em conhecer coisas.

Quem me conhecia àquela época, pouco depois do início da segunda metade do Século XX, já me acusava de que seria doutor, no sentido de que teria algum tipo de curso superior em uma época que ser médico, advogado, político, militar, fazendeiro ou funcionário do Banco do Brasil, beirava o ápice do status social e de certo sucesso profissional.

Vim de um espaço/tempo em que precisávamos construir nossos próprios brinquedos (agora tento criar e socializar teorias; docente é um ser em autocriação.) e que brincar era sinônimo de interação com outros sujeitos (talvez todos os tempos tenham sido pensados assim: nem melhores, nem piores, mas com encantos diferentes). Ir para a aula, para quem morava no campo era ter onde se espelhar. Era evocar uma ludicidade de ter com quem rir junto. Chorar junto. (Na academia, penso junto).

O lugar escolar de onde venho faz eco com o que penso entregar em minha docência. Em minha percepção acerca dela. Desde o que possa tocar e o que poderei compartilhar com meus pares sobre ela. Afinal, me parece que a lógica da “escolha” de quem exercerá a missão de falar sobre isso, não resta claro se é ele quem busca, ou é a missão que lhe busca.

Docente fala de quê? De estudantes, é óbvio! Ou não. A sala de aula, suas paredes, seu chão. Os muros que acolhem, protegem do fora e ensinam a voar dentro da gaiola. Escola é laboratório e oficina de mundo, portanto, o próprio mundo. O que há atrás da Porta de Larrosa (aquela que anuncia os inícios das aulas) que se fecha: quem está fora e quem está dentro de quê? Quem e como entrou lá... O que ele faz? Quem lhe dá/empresta/dispensa/nega atenção nessa relação professor/estudante: em busca de significados para si e para as coisas.

Acredito que a minha porta nesta pesquisa é aquela que se movimenta (não só sobre suas dobradiças, mas também em suas configurações e posições na construção) para tentar entender melhor o que é ser professor. Saber com quais atributos básicos preciso contar. Como escolher o melhor instrumento na caixa de ferramentas. Como dar conta das inúmeras tarefas, quando cada estudante é um desafio para a cabeça docente, que parece conter uma multiplicidade de cérebros.

Cada estudante é também uma porta que precisa ser compreendida em sua constituição e funcionamento. Suas aberturas e fechamentos. São esses acontecimentos na docência que me provocam a entendê-los, para entender-me. Para além da significância do professor na vida de todos os estudantes, aqueles que se utilizam do estudo para aprender, seja o que eles querem ou o que lhes dizem que é preciso para eles, ou para satisfazer o mundo que habitarão.

Ensaio que o olhar pedagógico poético é ato possível em nosso modo de ser, quando instalamos um ambiente com uma conotação amorosa, afetiva, que construa por esse modo a efetivação do desejo<sup>14</sup> de estar no mundo. Assim, trazer poesia para a docência é ato ético, estético, mas: pedagógico, didático, metodológico, estrutural. Em tempo: a poesia não é só um instrumento romantizado de manifestação de sentimentos, mas um ato político de estar, ver e interferir no mundo.

---

<sup>14</sup> O desejo cria agenciamentos: mas o movimento de agenciar abre-se sempre em direção de novos agenciamentos. Porque o desejo não se esgota no prazer, mas aumenta agenciando-se. Criar novas conexões entre materiais heterogenéticos, novos nexos, outras vias de passagem da energia, ligar, pôr em contacto, simbiotizar, fazer passar, criar máquinas, mecanismos, articulações – tal é o que significa agenciar, exigindo sem cessar novos agenciamentos. (GIL *apud* BARONE, 2017, p. 160)



### 1.4.1 Coisas de quem pensa por meio do fazer: uma condição docente

O professor carrega em seu imaginário, e em outros lugares, algo que está para além da materialização através da escrita dos conteúdos em um quadro que, para Larrosa (2017, 49 min) “Espacializa o pensamento. Apoia a oralidade. Ajuda a pensar, a falar e a construir. O quadro é o grande brinquedo do professor”. Esse lugar evoca um peso abstrato (e isso é possível) em seus ombros, mas se fosse só nos ombros, físico, seria menos acintoso do que certo peso/pressão exercida sobre sua consciência docente.

Ele precisa entender a todo o momento o que acontece no seu entorno e trazer ao olho e mente de seu estudante. Um estado de atenção constante que produz percepções, como uma forma de pensar por meio do fazer (SENNETT, 2020). Reporto-me ao docente em formação permanente em uma sociedade das capacitações e do desempenho dos indivíduos, que se coloca à prova, estuda e planeja para que cada um dos seus estudantes conheça.

A maioria das frases que construí ao longo deste texto foi produzida dentro de minhas salas de aula (de estudo ou de fazerem estudar, de dar a estudar), minha escuta esteve em todas (salas e frases). Busco fazer frases sobre o que tem acontecido nessa relação com o mundo de conexão virtual com os estudantes lá dos seus receptores de mensagens. O mundo deles, assim como o meu é uma realidade em produção. Nosso dia a dia tem sido temperado pelos desafios em direção ao desconhecido.

Mas, nesse tempo de pandemia, a realidade migrou do “chão de escola” para a “nuvem” (EMC CORPORATION, 2021), nomeação dada para a disponibilidade, sob demanda, de recursos do sistema de computador, com ênfase no armazenamento de dados e capacidade de computação, sem o gerenciamento ativo direto do utilizador. No limite, os dados das aulas emitidas aos alunos permanecem armazenados em certos dispositivos eletrônicos que constituem essa escola atravessada pelos recursos da Tecnologia da Informação, como celulares, tablets, laptops, que são variantes de nomes dessas ferramentas, para serem acessadas via rede mundial de computadores ou via arquivo disponibilizado diretamente na tela.

Na organização do trabalho escolar há certo regramento, certa normatização que, entre outras coisas, visa direcionar protocolarmente o que o docente precisa fazer em sala de aula e, além disso, também precisa relatar em seu caderno todo o procedimento realizado em aula, reescrevendo naquele lugar de arquivo que poderá ser acessado para certo controle e vigilância. Oportuniza a comparação do que é dito que foi dado com o efetivo dado, que só poderá ser comprovado em uma instância material chamada de caderno do aluno. Outra maneira, entre outras, é a avaliação diagnóstica direcionada desde qual objetivo se queira analisar/constatar.

Não se trata de dizer que o docente oferecerá o que bem entender ao seu aluno, mas para além de enfatizar a importância de uma base curricular que auxilia numa maneira organizada/planejada de trabalho, cabe ao docente seguir certa convenção, resolução que independente de nomes que possam ser utilizados para isso, uma coisa que beira o incontestável é no que diz respeito à sua posição de origem: emerge numa verticalidade que vem ao encontro dos executores e que não raro faz-se de encontro aos mesmos.

É um modo que se mantém, do presencial na escola ao múltiplo paradeiro dos estudantes da turma. Agora também é preciso criar outras maneiras para dizer desses outros modos de ser e estar. Embora, para toda e qualquer mudança na educação, mesmo sob condições de inovações técnicas/didáticas, no que diz respeito aos conteúdos curriculares e acompanhamento/produção de aprendizagem, quem está autorizado a liderar/mediar esse processo é o professor.

As pesquisas fluem, derramam na sala de aula coisas que lemos e discutimos, ideias que confrontamos, ditos de especialistas e renomados intelectuais aclamados pelo mundo acadêmico. Têm quase tudo que dizem flutuando, emergindo nos sons, nas falas, nos gestos e movimentos trazidos pelos estudantes. São conceitos e vontades, pensamentos e verdades que habitam personalidades em formação e que formatam as que estão no seu entorno. Assim contribuem com um coletivo que por vezes não parece ter essa noção interativa e contributiva. São também falas de professoras anunciando coisas para serem vistas e pensadas.

É lá nas salas de aula que as professoras testemunham as disputas de liderança nesse território atravessado por múltiplos e difusos interesses. Imposições físicas, ameaças, retruques, xingamentos inomináveis, entonações de voz, piadas infames e de rara graça que servem também para sondar quem lhe acolhe ou presta solidariedade, desde chamativos provérbios surrados aos repetitivos jargões de TV.

Reservei uma coletânea de pequenas histórias, conversas, crenças, etc. contadas por discentes e docentes, de coisas acontecidas nas salas. O modo humano de ser, na escola (o plano é apresentá-las ao rodapé das páginas da tese... em momentos oportunos, ou nem tanto, de escrita). É a partir deste lugar que trago alguns recortes aleatórios, meramente ilustrativos, como representativos de narrativas que emanam dos alunos estudantes<sup>15</sup>, ou sobre eles, no cotidiano de suas presenças, como amostras/representações culturais em chão de escola.

---

<sup>15</sup> (a “senha” para inserir cada história será: “alunos estudantes”).

Uma menina: - Minha mãe disse que não é para eu beber água aqui na escola... É água parada nas torneiras.  
Um menino: - Conversa de mãe é coisa que a gente não dá bola.

São falas que também contribuem com a construção diária da docência, pois discorrem um arranjo emaranhado de narrativas provenientes e constituintes de certo letramento social. Durante o tempo da pandemia, com aulas on-line, a distância necessária ocultou coisas, mas possivelmente iluminou outras. Migramos das salas de aula das escolas para os cômodos nem tão múltiplos das residências. Habitados unilateralmente. Docentes e estudantes, cada um no seu. Agora, estudantes alijados da cumplicidade do olho-que-tudo-vê, e cuida, de suas professoras.

Para a percepção docente, o carinho do olhar é homogêneo, algo que se destaca nas profundezas da heterogeneidade. Todos são especiais. Toda responsabilidade com essa aproximação resultará na sutileza de um cuidado minucioso e interessado. Coisas possíveis na presencialidade aquecida em sala de aula. Ali onde a condição de professor se dá no trato com o outro. Nessas salas em que fluem situações que só o afeto e a acolhida curam. Onde abraço e olho no olho são remédios. Tocou-me profundamente o não estar junto aos estudantes. Nesta crise parece que ofereci um abandono a eles.

Há coisas que emergem nessa interatividade, como o dito de um aluno estudante<sup>16</sup>: Escrever um livro é fazer um diário! Respondi com outras palavras, mas que tentaram dizer isto: Sim! Um diário de tudo que penso, que me vem à cabeça de uma maneira representativa do que me disponho a ouvir, olhar, ler, conhecer, direcionar provisoriamente minha vontade de conhecimento, as coisas que me acionam e que tangenciam minha intenção de pesquisa. Agradei com um olhar emocionado de ter sido tocado por uma percepção tão profunda quanto ampla de simplicidade. Pensei em quanto o que me acontece nesse potente diário (dia a dia) está conectado com o que conheci e o quanto pode influenciar no que sequer conheço. No devir.

A multiplicidade dos modos de ser docente, na contemporaneidade, pode ser um anúncio/indício de que há algo ocorrendo nas conjunções desses momentos e que se encontram sedimentados, mas flexíveis, movediços em sua própria luta pela sustentabilidade de uma identidade docente e de sua condição de ensinar. Se, por vezes produz mudanças com tendência de subversão, extrapolando suas próprias sutilezas - o que lhe confere característica de efêmera - agora também tem associado a isso uma desmedida aceleração da necessidade de compreensão das características dessa mutação.

---

<sup>16</sup> - Professor?

- Oi!

- Agora eu entendi!

- Adoro ouvir isso! Parabéns... Para nós!

Esta pesquisa, ao longo de sua maneira de olhar, também traz para a discussão a migração para a virtualização do que antes era produzido em chão de escola, e que precisa ser entendida como a construção de um novo cenário para a educação contemporânea. Portanto, é possível supor que também esteja configurada a necessidade de uma nova maneira de comportar-se nesse palco. Que haveria um caminho em direção ao esmaecimento de práticas consagradas em favor da busca de outros modos de produzir docência.

Não que ela deixará de existir em suas funções fins, de ensinar, de estabelecer contato com o conhecimento, mas inventará outra nomeação e outros modos de atuar para a encenação. Situação análoga à quando a criança inventa, cria mundos ludicamente, representando, treinando-se inocentemente para sobreviver, no que não será mais totalmente desconhecido.

Inventará outras estruturas para esse novo processo. Que pela sua própria natureza, não estagna seu movimento. É nessa condição de responsabilidade com a circulação de entendimentos educacionais consagrados que vou produzindo esta pesquisa.

A premissa que ampara esta possibilidade é a de que se experimentamos tantos redirecionamentos e adaptações na vida social em geral, durante o biênio 2020/21, é possível argumentar desde já, que a educação nesse período letivo não se constituiu em um mundo à parte, isolado. Questões sociais e educacionais coexistiram e se coproduziram.

É sobre esses acontecimentos que oferecem o cenário que sustentam esta pesquisa e vão formatando a práxis docente que pretendo escutar, analisar e tentar compreender, visando contribuir para a melhor continuidade de sua construção. Que tipo de intervenção foi possível, ou necessária, para a construção de tal processo. Sim, há algo agudo e latente, que me dói. Só que ainda não sei onde, nesta minha existência docente.

Assim se dá uma aproximação acerca do processo de produção de conhecimento, que apresenta tais subjetividades no âmbito dessa docência flexível, mutante. Entender a constituição dos caminhos trilhados para desenvolver seus afazeres em um tempo de desacomodação das práticas até então cotidianas, permeadas por outras incertezas.

Não bastasse todas as características que são pré-requisitos formativos à docência, em paralelo a todas as práticas educacionais, estamos também observando o aumento do abismo entre as relações de trabalho formal e as desesperadas introspecções na informalidade. Fruto quase percipiando da precariedade das possibilidades de manter-se em um emprego estável, aliado a necessidade pela sobrevivência minimamente digna. Este momento é alcançado em sua tangente pela responsabilidade da educação como aporte e ponte que minimiza as dores de atravessar tal abismo. Não só para si como para as outras profissões.

Reforçar a importância da educação para tentar suplantar as agruras sociais, não pode ser uma tentativa meramente discursiva, mas de que se leve às mesas de negociação um rol de propostas que utilizem tal linguagem, visando o fortalecimento dessa relação de forma prática e efetiva, antes que reste apenas a possibilidade de venerar as próprias cinzas, pois

A linguagem não é apenas algo que temos, e sim que é quase tudo o que somos, que determina a forma e a substância não só do mundo, mas de nós mesmos, de nosso pensamento e de nossa experiência, que não pensamos a partir de nossa genialidade e sim a partir de nossas palavras, que vivemos segundo a língua que nos faz, da qual estamos feitos. E aí o problema não é só aquilo que dizemos e o que é que podemos dizer, mas também, e sobretudo, como dizemos: o modo como diferentes maneiras de dizer nos colocam em diferentes relações com o mundo, com nós mesmos e com os outros (LARROSA, 2015, p. 58).

Parece tão impossível que não haja aula em um lugar, um tempo, quanto imprescindível que ela se dê com um professor e estudantes. Ao professor basta um corpo com seus gestuais e uma mente conhecedora atravessada por impermanências e os estudantes em abertura aos seus desconhecidos que, no limite, lhes oportunizam o advento da experiência, esta que “é o lugar onde tocamos os limites de nossa linguagem” (AGAMBEN, 2005 *apud* LARROSA, 2015, p. 67).

A construção de um professor flexível, mutante, pode ser dito naquele que caminha pelas turmas unidocentes, pelas escolas de sua rede, levando consigo suas experiências, seus modos de ser docente que serão menos aquilo que já são do que aquilo que poderão ser. Todas essas, por vezes, desconhecidas maneiras de caminhar acompanhado de adversidades e mutações, são fatores que constituem o enredo desta tese.

Somos funcionários públicos, entregamos serviços às pessoas, numa sociedade que é, pela sua própria necessidade de constituir-se. Trabalhamos para sustentar um sistema e atingimos o máximo da carga que é a dita e almejada autonomia, quando experimentamos o mínimo de cobertura do estado ou do provedor, seja ele qual for. É quando sentimos o ápice do abandono institucional. Não sei se esse é o modo mais importante ou complexo de abordar/entender as dificuldades experimentadas pela profissão docente, embora sua condição de resiliência.

O pé que eu tento tocar na educação básica dá-se na importância do trabalho e da busca do ver a docência em suas íntimas peculiaridades. Mantenho todos os olhares e ouvidos atentos quando ensino, no que acontece e no que me acontece, desde isso ou da possibilidade disso, apesar de toda distinta e constante produção de conhecimento a que isso leva. Mas, não quero continuar pensando o que aprendi a pensar até agora, pois preciso do outro para pesquisar, dentro de uma projeção como plano que pode mudar. Talvez seja esse movimento que estou tentando, adentrando a etimologia da experiência que “vem do latim *experiri*, provar

(experimental). [...] contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo.” (LARROSA, 2015, p. 26-27). Um sair da inércia e descobrir qual acontecimento me aguarda e experimentar o que farei. O que eu sei só passa por mim, e a importância do que eu sei, pode ser medida pelo que eu faço com isso.

Trabalho e pesquisa neste ambiente onde a educação produz e é produzida. Nesta educação básica que precisa ser vista, que precisa falar para poder ser constituída, fortalecida. Faz-se imprescindível trazer esses acontecimentos com a escola da educação básica, para discutir na academia. Essa escola que recebe a todos e precisa oferecer condições estruturais para ocupar-se de cada um. É nela e por ela que vou conversando sobre as coisas que encontro e me encontram nesse lugar de coexistência.

Assim, o Estado do Conhecimento desta pesquisa, foi experimentando certo afastamento de uma ideia mais ampla e geral para dar lugar à uma aproximação com a decisão de pesquisa que não pode ser nomeada senão com enfoque no ofício docente em tempo de crise sanitária. Desde os inícios pensei esta seção como uma espécie de revisão de literatura sobre o tema/problema de pesquisa. Mas comecei a nomear as teses, e logo precisei repensar. Embora a descrição e adoção dos ditos nas referências sobre cartografia, com essa questão metodológica. Logo, se tornou incerta tal exploração do que advinha das produções das teses, visto que, o inusitado temático se fez delineador das propriedades dos caminhos cartográficos e resolvi mergulhar na exploração da mais óbvia incerteza.

## 2 JUNTANDO PALAVRAS PELAS LINGUAGENS DOS CAMINHOS

O CISCO

(Tem vez que a natureza ataca o cisco para o bem.)

Principais elementos do cisco são: gravetos, areia,  
cabelos, pregos, trapos, ramos secos, asas de mosca,  
grampos, cuspe de aves, etc.

Há outros componentes do cisco, porém de menos importância.

Depois de completo, o cisco se ajunta, com certa  
humildade, em beiras de ralos, em raiz de parede,

Ou, depois das enxurradas, em alguma depressão de terreno.

Mesmo bem rejuntado o cisco produz volumes quase sempre modestos.

O cisco é infenso a fulgurâncias.

Depois de assentado em lugar próprio, o cisco  
produz material de construção para ninhos de passarinhos.

Ali os pássaros vão buscar raminhos secos, trapos, asas de mosca

Para a feitura de seus ninhos.

O cisco há de ser sempre aglomerado que se iguala a restos.

Que se iguala a restos a fim de obter a contemplação dos poetas.

Aliás, Lacan entregava aos poetas a tarefa de contemplação dos restos.

E Barthes completava: Contemplar os restos é narcisismo.

Ai de nós!

Porque Narciso é a pátria dos poetas. Um dia pode ser que o lírio nascido nos monturos  
empreste qualidade de beleza ao cisco. Tudo pode ser.

Até sei de pessoas que propendem a cisco mais do que a seres humanos.

Manoel de Barros

Esta escrita também é o anúncio do próprio pesquisador, para uma fluência. Eu, acompanhado de ensinamentos, que fui juntando, que se apresentaram com a provável intenção ou suposição de que se fariam importantes, neste modo de vida que escolheu ser pesquisador. A escolha dessa atitude talvez seja explicada em todas as linhas desta tese.

Nomeio que a escolha cartográfica pela qual me arrisco, produziu em mim uma relevância tamanha, que talvez seja a maneira central de ver/construir esta pesquisa. Quase um sinônimo de planejamento. Aquele em que precisamos conhecer primeiro para depois interferir, como um modo de antever o futuro. Essa ideia eu conheci durante a escrita de minha dissertação, ocasião em que falava sobre Projeto Político Pedagógico (PPP), com a Prof.<sup>a</sup> Dra. Ilma Passos de

Alencastro Veiga (1998). Ela anuncia que o projeto é uma ruptura com o presente, com o posto, e que busca através do planejamento uma inserção, uma projeção identitária no futuro.

Transito entre o entendimento do que é escrito e o como escrever. Entre as palavras que constituem meus pensamentos. Isso tem sido minha tópica ocupação. Certos modos narrativos de expor, que estão inseridos e inserem verdades neles. Também são meus modos de buscá-las.

Quanto às professoras isoladas em suas casas, durante o biênio letivo de 2020/21, para além do que produziram, faz-se interessante discutir como se deu a feitura do que inventaram, as decisões que precisaram ser geradas e foram se efetivando na busca por uma prática que tocasse os estudantes, lá em suas distâncias da escola, em meio às (in)certezas, experimentações e seus improvisos.

Pensei em nomear a docência que se dá em sala de aula na relação professor e estudante como “presencial”, embora por vezes essa ideia não se sustente pelo distanciamento das atitudes e do pensamento que escapa para outras dimensões. Assim é a tentativa de trazer para as situações em que efetivamente os atores não estão em aproximação física, mas em lugares incertos (seja pela irrelevância da localização geográfica ou pela sincronia dos encontros) e normatizo o termo remoto como algo “virtual”, que não escapa de ser uma então “realidade”, mesmo à distância.

Tomo cuidado para não impor ou precipitar minhas ideias e percepções acerca da temática escolhida (ou que me escolheu). A produção da tese resta desenvolvida, também desde as percepções das docentes que comporão um grupo de conversas acerca da questão de pesquisa. Suponho que conhecerei coisas que ainda não pensei, advindas dessa interação. Pretendo falar minuciosamente acerca dos movimentos de montagem de tal grupo, das resistências que foram emergindo e de como operei em (des)favor desse.

Quando, desde já trago algumas suposições, é para revolver o território da pesquisa. Por isso me autorizo a dizer que a sensação é de parcial potência para alcançar o estudante (se é que algum dia fomos plenos potentes). Mesmo as mais criativas técnicas de levar ao estudante o respectivo conteúdo curricular, que é o que se espera da relação discente/docente, essa tarefa não pode ser satisfeita em sua plenitude.

Porque dar aulas não é só propor temas e enviar atividades e receber respostas ou reações às perguntas. Não é só ler e conversar com alguém da família e resolver. Onde dezenas de impressos enviados durante o mês talvez não se equiparem à eficácia de uma boa manhã de diálogo discutido/contestado olho no olho. Impressos, pequenos vídeos, falas curtas, fotos que são menos a efetivação de uma vontade de educar do que a tentativa de cumprir uma complexa missão. Ações que só serão aferidas em sua eficácia em um tempo situado no devir.



É sobre esse corpo de acontecimentos, nesse recorte letivo no tempo da crise, que intuo precise ser conhecido, discutido com toda aproximação possível para que não se deixe escapar sequer uma comunicação ou evento que possa anunciar outras emergências. Entre outras pesquisas que estão acontecendo (para além da crucial e indiscutível importância na busca de antivirais), esta se faz direcionada para entender as possíveis implicações, ou não, nas âncoras/verdades educacionais.

Identificar e analisar possíveis novos conhecimentos para atuar na docência cotidiana, em face da emergência de possibilidades, questões e soluções que atravessam os modos de fazer e pensar soluções curriculares, didáticas e metodológicas. Quais ajustes foram experimentados nas pernas desse tripé? Se a educação não é ou não tem como base só isso, ao menos, em algum momento, não prescinde dessa constituição rizomática de enredar-se na sua multiplicidade de direções e de possibilidade de tensionamentos de suas conexões.

Desde Comenius, no início do século XVII, com a defesa do ensino “de tudo para todos” e sua “Didática Magna” em prol de alcançar uma sistematização da pedagogia e da didática no mundo ocidental, podemos afirmar a importância do como e o que abordar, durante a prática docente frente aos estudantes inseridos em um mundo em constante transformação e, portanto passível de ser descoberto e entendido.

Vou provocando o surgimento de objetivos ao me propor compreender a constituição e as recorrências de narrativas das professoras, no que tange às condições educacionais que aparecem durante esse tempo. Olhar para o como se deu o que foi produzido para além do modo conteudista na relação professor e aluno.

Entender como se deu o que aprendemos desde os conhecimentos que acionamos, seus legados, tendências e suas subversões. Essas conversas que vou tendo comigo, compõem um caldo de objetivos provisórios, que vou acionando, para me manter no compasso e no ritmo da minha coerência acadêmica possível.

Contemplo uma constante e persistente aproximação ao desconhecido. Numa faixa de fronteira que será vista desde sobrevoos, e pensada como pista de pousos e decolagens. Será também um local para estabelecer uma dança entre e com os objetos suscetíveis às nuances gravitacionais. Alguns tocarão o solo, outros flutuarão. Tais decisões só serão possíveis quando e como habitarmos o campo de pesquisa.

Quando estou nesse lugar, é como aquela excursão estudantil de final de ano letivo. Aquela que carrega a expectativa de assistir um show de dança discursiva. Dançar. Analisar e dar a entender. Penso o quanto eu espero/valorizo/dependo desse momento. Quando no solo, a dança. No não solo (a abstração das visões desde um sobrevoo entremeado de outras danças).

Os conceitos de *processo* e *fronteira* são trazidos/pensados pelas suas etimologias desde o Dicio: Dicionário online de português (c2023), conforme a seguir. Processo como “maneira de se fazer alguma coisa; procedimento: processo de criação. Ação contínua e prolongada, que expressa continuidade na realização de determinada atividade.” E Fronteira como “Limite; linha que divide ou delimita, separando coisas de outras. Região que está ao lado ou próxima desse limite”. Podemos pensar a fronteira, no sentido figurado como uma linha que demarca, separa ou distingue uma coisa da outra, ou como “divisão entre dois âmbitos ou espaços físicos ou abstratos.”

Não subsisto com meus sentidos desconectados. Falo desde uma situação de escuta. Sou um escutador de histórias, por isso conto-as. Um pesquisador que, professor, observa com seus sentidos treináveis, o discente em produção, em invenção, frente seu mundo. (talvez eu esteja representando um personagem romantizado, idealizado). Não só ouvi, mas escutei. A escuta me faz pesquisador. As percepções me fazem constructo. Somos, segundo Larrosa (1999), o sentido do que somos. Depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos.

Vou dizendo dos meus pensamentos, inspirado em palavras de Larrosa e, acionando seus ditos e escritos para uma conversa com meus modos de pensar. Para uma caminhada contemplativa pelo território de minha escola: pátio, biblioteca, corredores, escadas, os chãos das múltiplas salas. E conversando comigo e pensando nos encontros com as docentes sujeitos da pesquisa tanto na produção como na análise das narrativas.

Ainda assim, ousou trazer para minha pesquisa um personagem que interferiu e desacomodou todos os rumos possíveis. Por vezes penso que haverá tal figura pairando no entorno de todas as conversas. Não pretendo falar dele, nem da sua incontornável presença, mas dos efeitos de sua chegada, para a educação.

O visitante/personagem que digo é um que pode ser que nos mate. Além de não ter sido anunciado (será?), quer de nós a sua própria sobrevivência. Ele não nos deu tempo de tirarmos o tapete de bem-vindo das portas de nossos territórios. Nem conseguimos dizer que não havia vagas para hospedar tal estranho. Nem que ficaria por mais tempo do que jamais pensamos, ou que não o reconheceríamos a olho nu, nesse assolamento predatório de todas as grandezas e matizes.

Uma das estratégias de defesa talvez seja direcionar nossos olhares de confiança para novos agires com ênfase na pesquisa. Afinal, qual vontade política que decide que investir em arsenais para fazer morrer é mais importante que estabelecer condições de possibilidade para deixar viver? A conta da imprevidência que tem ocasionado reincidentes massacres

humanitários jamais será quitada. Transcendência é uma noção que se encontra em franca desconstrução, sacudindo nossas crenças.

As escolas, com relação às suas infraestruturas (e seus desgastes naturais através do tempo) são as melhores possíveis em relação a si mesmas, capturadas por um poder atravessado por uma racionalidade que emerge do pedagógico, instrumentalizado pela presença do professor que exercita a escuta, o diálogo e que cheira o estudante. Numa escola que reconhece a necessidade de estabelecer novas relações, acompanhar novas demandas e que não abre mão da integridade e manutenção de seus princípios. Mas, continua sendo uma escola que enfrenta dificuldades para existir. E não falo somente dos tijolos de *Pink Floyd* que compõem seus muros. Nem dos necessários processos de manutenção.

Apresento esta narrativa, não pelo fato ou suposição daquela docência ser arcaica, ultrapassada ou fora de moda (Jorge Larrosa provoca dizendo que todo docente é velho, do ponto de vista da anterioridade do que ele traz na docência). Não é esse o ponto que me ateno, mas da emergência de outras possibilidades que pelas suas características mutantes requerem certo modo de enfrentamento, visando às condições mínimas aceitáveis, para existirmos em ambientes cada vez mais insólitos e imprevisíveis culturalmente. Que precisam ser discutidos.

Sim, é a cultura, conforme o pensamento de Stuart Hall (1987) que nos incita a pensar acerca das contradições e disputas de poder em um ambiente globalizado, desenfronteirado, que cada vez mais se manifestam em nosso dia a dia. Isso faz com que integremos uma massa disforme de vontades e atitudes indicadas à sobrevida em um terreno cada vez mais pueril e enredado em conexões que tocam todos.

Nesse contexto que venho narrando, análogo à constituição de um estado do conhecimento, dentro de um estreito lapso de tempo, me fiz mais frequente, frente à tela de meu computador pessoal. Ele tem sido o emissário de meus anseios. Um leva e traz de ideias que são jogadas em rede e que confluem em direção às respostas para as quais ainda nem temos as perguntas.

Há uma clara aceleração da corrida ao desconhecido, numa tentativa, também, de quem chegará primeiro para fincar suas bandeiras de marcação de território. Estive todo tempo tentando acessar o que era dito, feito e suposto por outros estudiosos. Quando também estive isolado do toque de mundo, aproximei-me da convicção de que há muito para ser investigado. Há coisas pelas quais meu desconhecimento clama por discussão.

Viver a educação não é somente pensar em como compartilhar, mas como constituí-la, como construí-la, como ver o que lhe acontece, quais rumos tem tomado, quais eventos lhe agridem mais, quais lhe são mais favoráveis e como defendê-la dos oportunismos. Tentar uma

contribuição com essa escola que produz educação aos jovens é no mínimo um ato de amor. Aquele amor ao mundo do qual fala Hannah Arendt e que perpassa toda sua obra. E que também encontro eco no que dizem Masschelein e Simons (2021, p. 19), de que “uma declaração como “a escola não é um negócio” expressa uma responsabilidade diferente: a responsabilidade - mesmo amor - pela geração de jovens como uma *nova* geração”.

Para a continuidade desta vivência pesquisadora, os procedimentos e decisões que narro nestas páginas também representam certa extensão do estado do conhecimento que passo a viver no contexto de isolamento, pois conto também com as contribuições de múltiplas mídias, como as webconferências e mensagens virtuais, virtuosas ou não. Assim, sendo tais plataformas ocupadas por professores, especialistas no tema em geral, seja qual for, desde que se encaixe em meu interesse de discussão (a docência em contexto de crise) empresto a devida validade às suas conjecturas pelo simples fato de eles serem o que são: Professores.

Também assisto às aulas com meus professores e colegas de grupo de pesquisa, distribuídos em uma colmeia subdividida pelas mais diversas dimensões geométricas. De todos os quadrantes anunciam seus pensamentos, leituras, entendimentos, contrariedades, aproximações e distanciamentos, numa tentativa de embate com suas próprias descobertas. Somos uma assembleia em discussão, onde ouvimos todos e deles percebemos a busca de palavras para dizerem o que lhes desacomoda. Eles são tão eu!

Para falar de educação é incontornável o ato de conversar com docentes. Para entender educação é preciso ouvir, discutir o que pelas suas palavras e vozes estão dizendo e fazendo hoje. Daqui emergem lições para a formação docente, para pensarmos a reinvenção da docência, onde as relações não serão mais as mesmas e as mudanças experimentarão outro ritmo. Uma maneira de ter uma sobrevida frente às adversidades impostas. Como seremos.

Como serão os estudantes nos próximos tempos. Estamos de alguma maneira nessa busca constante de tentativa de antecipação do que está para acontecer. O que influenciará no nosso planejamento que acionará outros planos dentro dele mesmo, não só como um modo de organizar, mas de antever visando as tomadas de decisões.

Escrever esta tese é uma maneira de alimentar certa coragem para olhar nos olhos dos medos e incertezas, que também acompanharam minhas colegas docentes. Assim experimento uma tentativa de afastamento de coisas que nada mais farão do que desregular todo foco racional e afastar-me de um caminho que preciso deixar em modo de espera, sem pensar que o encontro é inadiável e que apenas está sem hora certa na agenda. Embora a percepção de que essa sensação é inerente e emerge também lá das falas docentes:

**UNA:** *...Nesse momento, nesta parada que a gente esteve em casa, a gente também pôde se conhecer, eu me ver como é que eu sou... o que eu quero para mim... Era só dentro de casa, era ali em um círculo fechado... eu sentia falta, eu não podia sair na rua... senti falta de ir na farmácia, de ir comprar uma roupa...eu senti falta do mínimo, do mínimo, do mínimo... vocês não sentiram? ...Tu tens que fazer... eu percebi que aquele ano e meio... aquilo fluiu e eu não fiz nada! O que que eu fiz? Fiquei encerrada!*

**DUAE:** *...tu falaste que não fez nada ... e eu percebo que lá no início da pandemia, principalmente, nós fizemos uma grande diferença na vida das crianças, porque o que é que eles tinham? Em meio aquele medo todo dos pais, os nossos próprios medos, o que é que eles tinham?*

Explorar as plataformas virtuais, para ver outros modos de formação docente e esmiuçar textos como base teórica, expandir conceitos e fazer exercícios teóricos, atentar para novas narrativas que falam de suas vivências, e que também são carregadas de uma característica também a ser destacada: uma abertura à indicação e ao compartilhamento de tais conhecimentos e operando com o significado da palavra experiência como na visão Larrossiana, que por sua vez inspira-se na concepção de Walter Benjamin, de que é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2015, p. 18). Daí advém a possibilidade de entendimento sobre a afirmação de que o mundo está organizado para que nada nos aconteça, daí a pobreza de experiências que caracteriza nosso mundo, justificando a abundância de acontecimentos, embora a raridade da ocorrência de coisas que nos acontecem e ou nos tocam.

Como pesquisador implicado, me autorizo a dizer que já é possível anunciar, como pauta para discussão acerca da educação em nossos dias, para além das questões pedagógicas, está em marcha a iminente ameaça à representatividade da docência presencial. Isso que tem se manifestado através da fragilização estrutural de suas condições de trabalho e da tentativa de rasura da sua imprescindibilidade dentro da sala de aula, frente aos seus estudantes. Nessa atividade que se faz coletiva e simultânea, acompanhados das verticalidades ornadas de suas paredes e quadros e das horizontalidades de suas classes, livros e cadernos de anotações, numa conversa com outras angulações. Senão, vejamos o que emerge:

**NULLA:** *onde vocês pesquisaram... que tipo... o que vocês procuraram... onde vocês procuraram?*  
- *No Google.*

Como se não bastasse a precariedade da acessibilidade à rede mundial de computadores em nosso país, também vivemos tangenciando a utopia das telas para todos, como meio didático, não como fim educacional. Portanto, não é da negação da importância, nem do possível esmaecimento da imagem de sofisticação, que a tecnologia informativa tem comunicado, por seus meios eletrônicos, que estes pensamentos tentam tratar, visto que para Nóvoa (2022, p. 41-42):

Face às possibilidades infinitas do digital, ninguém, no seu perfeito juízo, poderá negar a sua importância, mas as questões tecnológicas não são apenas tecnológicas,

são pedagógicas, e políticas. A nossa pergunta é a mesma de Gert Biesta, ainda antes da pandemia: “chegou a hora de desistir da escola moderna, e das suas promessas, entregando-a nas mãos da Pearson, da Google e de outros capitalistas educacionais, ou devemos tentar uma vez mais e, nesse caso, o que devemos fazer?” (2019, p. 657). [...] num dos grandes livros da pedagogia contemporânea, *la mystification pédagogique*, Bernard Charlot explica que “a educação não se pode fazer por simples imersão da criança no meio social”, pois é necessária “uma mediação entre a criança e os modelos sociais”.

Talvez sim, seja desde o distanciamento conceitual entre informação e conhecimento que anuncio o embate. Dos retalhos que vamos juntando para tecer uma rede maior. Para Harari (2018), a velocidade em que são apresentadas as mudanças no séc. XXI, numa analogia das possibilidades do docente (que eu referencio como presencial) em relação às tecnologias da informação, o estudante em certo momento precisará ficar atento para a sensação de que “nunca terá certeza se aquilo que os adultos estão lhe dizendo é fruto de uma sabedoria atemporal ou de um preconceito ultrapassado. Então, em quem você pode confiar? Na tecnologia, talvez? É uma aposta ainda mais arriscada.” (p. 5). Argumenta ainda que a tecnologia pode ajudar, mas é preciso saber dosar seu uso, sob pena de tornar-se um refém de seu poder. Aqui eu associo a assertiva de Nóvoa (2022, p. 46) de que “há um patrimônio humano impossível de digitalizar”.

Do fato de os alunos estudantes<sup>17</sup> terem que estudar em casa, isolados da escola com seus muros protetores, pois essa escola, conforme Larrosa (2017) é também “um lugar de refúgio, de preservação, de proteção e de custódia”; ali se dá vida interativa em uma sociedade mais ampla que a familiar, onde experimentam seus letramentos sociais; já é possível anunciar que a docência está se expandindo para um território que tem um relevo e riquezas com qualidades que ainda não foram analisadas.

Já é possível afirmar, embora não seja novidade no meio educacional, que experimentamos uma práxis conteudista, no sentido de ter que ocupar o aluno com a feitura/resolução de atividades impressas (professor bom é aquele que enche caderno de aluno?), que domina a quase totalidade das possibilidades das aulas nessa relação escola/professor com o lar/pais, que merece ser mais bem pensada, discutida e avaliada.

A intencionalidade desta pesquisa também anuncia que a pandemia causou efeitos nas formas de viver e ser docente neste tempo, que não estavam explicitadas em documentos curriculares oficiais, justamente pela sua imprevisibilidade. Portanto, é um momento também

---

<sup>17</sup> E a autorização assinada?

- Não sei professor. Deu uma briga feia lá em casa... Do pai e da mãe... Rasgaram uns papéis... Acho que aquele também.

- Te darei outra... Pede para teu pai assinar.

- Não sei... O pai está proibido de entrar lá em casa.

[...] - Um dia eu vi a minha mãe “dar um pau” no meu pai! Depois ela foi embora...

de as universidades e os órgãos políticos/públicos em geral assumirem certo e imediato protagonismo no sentido de olhar a educação e seus desdobramentos para outros devires. Se quisermos aderir ou resistir ao que não conhecemos, então é preciso procurar compreendê-lo. Isolar-nos da percepção e emergência da inovação talvez não seja a melhor escolha, sob pena de tornar nosso próprio território existencial um lugar restrito e enfronteirado. Pensar sob esta ótica tem a ver com a minha decisão de pesquisa.

Esta tese não prescinde do entendimento das decisões legais/normativas que são lastro da docência no passado recente, desde a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 até a BNCC, homologada pelo Ministério da Educação em 20 de dezembro de 2017, válida até os dias da escrita desta pesquisa, e as alternativas possíveis para a emergência de novas ideias pedagógicas que orientarão o futuro da educação (BRASIL, 1996; 2017).

E que isso seja discutido e compartilhado com quem habita o chão de escola. Assim vamos beirando certo ativismo pelas coisas que nos tocam e que vamos percebendo, conhecendo em nosso caminho<sup>18</sup>, ou à beira dele, em seus traçados vicinais, que confluem para outras escolhas de ir.

Embora o objeto de minha pesquisa seja a docência dita pela voz das professoras neste tempo, também não posso deixar de alertar para o constante olhar às possíveis causas do que nos acontece. Para contribuir com essa busca de conhecermos melhor o mundo que habitamos e nossas relações, Mía Couto (2020, p. 1) anuncia que precisamos “reparar mais no nosso entorno, pois ele nos educa para a descentralização de nós mesmos.” Assim teremos a nossa atenção mais voltada ao que o outro quer nos dizer. Esta é também uma pretensa maneira de se comportar, desta pesquisa.

Entendo que este é um modo de distanciamento que vai do ativista ao militante<sup>19</sup>, para pensar, defender e dar visibilidade à educação contemporânea e de colocar-me na pesquisa. O que trago aqui é menos uma opinião recheada de provisórias verdades do que a emergência de uma pauta para pensar coisas que me desacomodam, embora as verdades ainda restem provisórias. Militante quando “afirma a educação escolar como potência para o novo, para a superação, para o pensamento” (TOMAZETTI, 2019, p. 17).

---

<sup>18</sup> Durante minhas viagens de estudo, havia um ser que me esperava à margem da estrada. Quando eu dava bom dia, boa tarde, tchau ou até a próxima àquela árvore à beira de meu caminho: era para ela, ao sol de seu pano de fundo, aos pássaros que lhe acorriam, para o mundo maravilhoso de seu entorno acolhedor... Era para a paz daquele vivível. Haverá sempre uma árvore à beira de nossas emoções.

<sup>19</sup> Conforme a tese *Militância e ativismo: cinco ensaios sobre ação coletiva e subjetividade* (SALES, 2019), o ambiente militante tende a valorizar disciplina, centralização dos processos organizacionais e heteronomia, enquanto o ativista incentiva experimentação, horizontalidade e autonomia. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/190776>.

Também acompanham e matizam esta tentativa de entender as nuances que, por vezes compõem as maneiras de direcionar o foco de meu pensar. São sensações que atravessaram minha escrita e acabaram redirecionando minha atenção para os acontecimentos de um momento que causou tensão, que não poderia ser visto apenas com o canto do olho e ser tratado com um “dar de ombros”.

*QUATTUOR: ...durante essa pandemia me permitiu observar muito as pessoas... tanto as à minha volta como até aquelas que eu não conseguia enxergar... Porque a gente vê tudo muito distante... São Paulo, etc... (nos jornais... na televisão) e eu pensava: e aqui na volta? O que pode estar acontecendo? Aqui, pertinho da gente... e a gente não pode fazer nada... Parece que eu sentia que acontecia alguma coisa... me preocupava muito com isso... e não podia fazer nada... eu acho que entraria a palavra empatia aí... se colocar no lugar do outro... porque muita gente, eu acho que até aprendeu a pensar mais no outro... E aí, em casa será que eles tinham o que comer?... e aquilo ali me angustiava às vezes... tinha dias que eu ficava muito angustiada, né? Às vezes passava... o medo... tem horas que tem mais... passa... depois volta... eu senti bastante isso durante a pandemia... uma ansiedade, também...*

Desde todos os imprescindíveis sem quarentena, onde várias categorias de trabalhadores mantiveram-se ativos pelos espaços externos às suas casas, como os heróis na linha de frente da saúde, as professoras se mantiveram ativas, embora relativamente protegidas em suas casas, estiveram instrumentalizadas e prontas para o enfrentamento, enviando aulas on-line ou indo vez ou outra às escolas para entregarem atividades aos alunos que não dispunham de acesso à internet.

À docência, mesmo que infectada, resta a tentativa de uma reação racional desde sua erudição, complexidade, o inusitado, a profundidade no fazer e no seu ser docente, sublimada e constituída na simplicidade, na maneira natural de dizer o quanto há de natureza no mundo do qual ela fala. Que quanto mais tentamos complicar para arrancar dela outras coisas, mais ela se faz simples e natural e se apresenta em suas maneiras peculiares de manifestação e construção. E assim se dá um consentimento para eu ser o docente que sou neste mundo que precisa mais do que nunca ser cuidado.

## **2.1 A provisoriedade do não sei o quê da pesquisa**

Cada vez que converso com meus pensamentos e eles se fazem mediação entre eles mesmos e minha vida, surgem ideias desde as sementes/imagens deles e dos efeitos do que me acontece, inspirado em Larrosa quando anuncia que “A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida. A experiência tem algo da opacidade, da obscuridade e da confusão da vida, algo da desordem e da indecisão da vida” (LARROSA, 2015, p. 40).



Desde o início da busca pelo meu tema, não esperei que as coisas acontecessem à minha volta, sem tomar providências. Nem receei ante as confusões e obscuridades. Percebi que era preciso produzir algo, mesmo que provisório.

O que estava se dando em nosso meio educacional era algo jamais visto pelas gerações de docentes que me acompanham neste tempo. É algo tão extraordinário que tive a intenção de marcar essa passagem, mesmo que meteórica, em se tratando de um recorte histórico. Acredito na relevância que poderá ser emprestada ao longo da escrita, seja lá qual for a vereda que experimentar.

Assim, a provisoriedade da escrita neste texto, foi tomada por uma linguagem que registrasse minimamente como eu estava significando esse mundo em ebulição à minha volta. Este tempo será visto no futuro através das narrativas que construiremos para dizer sobre ele. Emergem múltiplas relações de poder que nos atravessam nestes tempos ainda em modo de transição e de experimentação de significados. Essas práticas de significação envolvem relações de poder que ainda não têm suas incidências definidas.

Uma das nuances que arrisco a pensar é a de que não viveremos mais uma mesmidade que enreda e captura as pessoas de nosso mundo, desde as mesmas artimanhas e retóricas de convencimento. Seria forçoso afirmar a possibilidade do surgimento de uma nova linguagem para nomear e justificar esse mundo, mas restaria entremeada de palavras advindas, pelo tema que trato, de uma docência que se constitui pelo que pensa e se faz mutante pelos modos de dizer. Assim “Tomo a linguagem como manifestação do humano em seu devir” (GUSTSACK, 2008, p. 1).

E escreveremos de outra maneira, pois estabeleceremos outras interlocuções, estaremos em outras relações de confiança, aquela do tipo que é o elo de professor e estudante. Aquela que faz o alicerce relacional em sala de aula e que sem ela resta esmaecida a função do professor com a percepção desse estudante. Na qual, sem confiança, a relação se faz escorregadia.

Trabalho com questões da docência e da escola como primeiro espaço público ocupado pelas crianças, sem as quais resta nulo todo este empenho discursivo. Questões implicadas, passíveis de discussão numa educação como processo amplo e articulador, que fazem emergir princípios educacionais em movimento. Que permite a análise de diferentes possibilidades conforme variadas perspectivas, tais como: Qual é o papel da escola, do docente, da família e o que é ensino público e gratuito nesse novo arcabouço político/social.

Invariavelmente tenho praticado muitos estudos em lugar que parece ser a fronteira de onde pretendo habitar na pesquisa. O que me ocorreu é que tudo isso que tenho feito não é nem será em vão. Vou procurando fazê-los insumos de minha construção. Não perderei uma vírgula

sequer do que tenho escrito nem das coisas que tenho acessado, ouvido, lido, conversado. Todas aquelas que me interessaram vêm me ajudar a viver esta construção.

O que escrevo tem a ver com os dias vividos durante a pandemia. Este momento inusitado, que provavelmente nossa geração não experimentará mais. Salvo se continuar cometendo os mesmos erros de agressão e descaso com a ordem natural em nosso planeta Terra como organismo vivo, que poderá “nos deixar para trás e seguir seu caminho” conforme anuncia e defende Ailton Krenak (2021, p. 1).

Assim talvez tenhamos a continuidade, com as próximas vidas, permeadas por uma expectativa de constante medo e descrédito com o futuro. Não há como negar que estamos vivendo um momento bastante fértil e desafiador para nossas pesquisas. Embora, para além das incertezas que sempre nos assolaram, é fato que os habitantes da Terra têm dispendido bastante energia para degradá-la de maneira insustentável.

Esta pesquisa está nesse caminho, de olhar, escutar, emitir discussões e impressões desde o que nos é dado lendo, escutando, vendo, conversando sobre tudo que está acontecendo hoje. É tudo muito quentinho, cheirando a ineditismo. Chega a causar certa empolgação, euforia, no sentido de querer supor, propor outras perguntas. Tentando justificar-se a si própria.

Para a produção das narrativas docentes, indico desde já a observância dos preceitos éticos não só em relação aos direitos autorais das ideias trazidas, como os que regem esta conversa com o devido respeito às regras de convivência deste pesquisador com os sujeitos da pesquisa, com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) à disposição como documento primeiro a ser assinado quando da produção das narrativas, embora o preceito ético esteja para além desse protocolo; a carta de apresentação e solicitação de pesquisa na escola, assim como a certa submissão da totalidade deste texto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), desde a resolução nº 510/2016, que considera a ética como uma “construção humana, portanto histórica, social e cultural”.

**Figura 16 – ELAS...**



Aqui eu volto lá da análise (seção 4) que é o futuro desta foto. Eu trago o cheiro do que eu teria dito, sem saber, sem entender o que acontecia... Um presente que só se deixa ver após as reflexões... É quando eu volto do futuro... É uma conversa que só consegui conversar, depois que saí dela e voltei para o tempo anterior. Para cada resposta eu fui buscar a questão. O que as docentes trazem são sempre respostas aos seus motivos de existir...

- Por falar nelas... falta uma...
- Uma está separada (não estava no momento da foto coletiva)
- Optei por marcar essas possibilidades... Dos desencontros...

No ano letivo de 2021 estive lotado em escola de ensino fundamental com turmas de 4º e 5º ano. Em agosto desse ano fomos vacinados anticovid e o perigo das interações por infecção foi se esvaindo. Minha escola, além da entrega de materiais de modo presencial, já tem feito reuniões nesse formato e sob rígido protocolo de cuidados. A equipe diretiva havia consentido a pesquisa na escola. Foram 8 (oito) professoras, todas pedagogas e com pós-graduação Lato Sensu em alguma área da educação e com experiência de sala de aula nos anos iniciais, com tempos individuais de serviço de 10, 11, 13, 22, 26, 28, 29 e 30 anos ininterruptos e que ao fornecerem estes dados também confirmaram a anuência em participar como sujeitos da pesquisa.

Tornou-se possível fazer as reuniões para a produção das narrativas de maneira presencial em sala ampla, com distanciamento de mais de dois metros para cada sujeito. Assim se deu início a fase de experimentação da volta às aulas presenciais. Foi quando comecei a pensar no quanto isso poderia afetar, ou não, os caminhos do meu processo de pesquisa.

**Figura 17 – Mesmo cenário... Mesmo palco**



•Com e sem os motivadores da existência docente... É por estes corredores que dançamos... vamos... voltamos... mudamos de direção... seguimos...

•Mas... É com inspiração nesse lugar que também vamos até eles pelos ares... pelas conexões em nuvem... pelos dispositivos eletrônicos.

Foi quando decidi convidar as oito docentes/sujeitos da minha pesquisa para uma conversa, que tomou um modo de ser que nomeio como um experimento coformativo, no qual falamos superficialmente sobre a temática proposta. Talvez esta pesquisa tenha se configurado, conforme anunciam Masschelein e Simons (2014, p. 21), só como um evento de revelação de algo “ou oferecendo conhecimento sobre o nosso presente educacional, mas como um exercício de pensamento, fazendo um gesto público, convidando-nos a pensar, isto é, nos colocando à prova”. Como se estivéssemos em um laboratório onde fazemos emergir questões que nos colocam à prova, nos instigam em um movimento de pensar publicamente em torno delas.

Antecipo, em síntese, que o primeiro encontro se deu assim: ali, tecemos um mapa conceitual constituído por colagens de sínteses escritas de suas ideias e impressões em um movimento de conexão em rede do que lhes aconteceu durante o biênio letivo de 2020/21, até a véspera da volta às aulas presenciais, ou além.

Usamos o quadro branco da parede, papel pardo, canetões de tinta lavável, canetas, lápis de cor. Esses e outros materiais que habitam e ornamentam salas de aula. Falamos sobre o quanto acionaram de suas formações e como pensaram as coisas que fizeram naquele período marcado pelo modo retirante das salas de aula para outros espaços de docência. O que reservamos foram tempos-reuniões para essa conversa experimental, entremeada por um planejamento temperado com improvisos.

Cada professor é um ser único em sua constituição docente. Mesmo regido por preceitos que são comuns a todos na profissão, mesmas regras, orientações, ele é único em sua maneira

de pensar, agir e reagir às demandas naturais de sala de aula. Eis um motivo pelo qual o vejo como figura central para falar acerca do que ele pensa e do que se dá na práxis docente.

Cada professor tem sua peculiar maneira de ser e estar em seu ambiente de trabalho. Imaginemos em um contexto totalmente insólito. Diante de uma conjuntura que desacomoda toda a lógica e a logística de modo macro, quando atinge toda uma rotina posta, dada, organizada. É possível pensar, supor que daí surgirá eventos significativos ainda não experienciados.

Compreender as práticas pedagógicas que os docentes precisaram criar, desenvolver, produzir. Que saberes emergiram para além da transformação do que sabiam ou pensavam saber, conhecer, entender para desenvolver sua plena capacidade docente em um tempo que lhes trouxe outros inusitados desafios. (trabalhar na escola e agora não mais).

Dar visibilidade para os saberes que foram produzidos e circularam nesse tempo, espaço e contexto a partir de seus próprios olhares e falas. A escola é por si só repetitiva, considerando sua maneira de ser, estar e interferir no mundo educacional. Assim, quando da análise das narrativas emprestarei ênfase ao que é dito, como é dito, para além de quem disse nessa produção, a voz será do grupo. Sem descuidar da contribuição dos silêncios.

Quero pensar numa composição dos modos de formação de futuros professores, desde as possibilidades pedagógicas de invenção que foram postas em jogo. A questão da tese foi desenvolvida a partir de falas docentes. Também pesquiso inspirado nas soluções do texto “Análise de uma Matriz Pedagógica Escolar: a invenção da docência e de pessoas em uma escola da periferia” (FABRIS, SILVA, 2015). Em especial no que tange às inserções de modos de olhar o grupo que fala do que fez e pensou, e estabelecer certa atenção em como se dá a produção de seus ditos.

Minhas perguntas não são desde já soltas, mas provocativas da maneira de pensar aquela que estará no núcleo de minhas incertezas. Elas são “entulhos” da minha pesquisa, como Manoel de Barros clama em anúncio, aceitando-os para sua poesia. Esses mesmos entulhos vão me encorajando, conforme ele, a manter minha “mania de comparecer aos próprios desencontros” desta metafórica dança. Eu compactuo com a ideia que encerra o conceito de metáfora: suas representações que designam coisas/objetos que penso em dizer e que guardam semelhanças com outro, ou numa situação que me apraz poeticamente, por exemplo.

Embora Deleuze anuncie certa aversão pelo sentido estrito da metáfora, conforme Malufe (2014, p. 1), para a qual ele traz o conceito de acoplamento como modo não representacional de compreensão da escrita poética e de relacionar a realidade em seus pensamentos, mesmo assim, por minha vez, espero trazer as figuras de linguagem que me ocorrem, para uma conversa

respeitosa, embora o convite à subversão, com essa compreensão da literalidade dos significados das palavras em Deleuze, já que ele empresta modos de (con)figurar meu caminho com sua concepção de rizoma, que se fez origem da necessidade da cartografia para dizê-lo.

Converso em tom respeitoso de criação e modos de ver a caminhada pela qual me proponho. Assim, reafirmo que meu olhar nesta pesquisa estará sob inspiração cartográfica, como procedimento investigativo para minha maneira de pensar as conexões estabelecidas.

## 2.2 Um recorte do possível campo de pesquisa

Pela minha veia de contador de histórias circula uma que narro a seguir: trata-se do desenho do palco e de um docente atuando na volta às suas funções presenciais. É uma tentativa de contextualizar e historicizar o que e como tem acontecido em minha escola e que não caracteriza nem quer antecipar a produção das narrativas, lá de seu lugar anunciado, muito menos quer perder certa leveza do pesquisar: certo dia, quando estava presencialmente entregando cópias de documentos aulas, aquelas mesmas enviadas aos alunos estudantes<sup>20</sup> via internet, no grupo de *WhatsApp*, uma mãe falou que sua filha queria vir à escola para conhecer o professor. Que ela tinha muita curiosidade em me ver.

Pensei: eu era aquele que se comunicava com escritos e imagens e não estava nem tinha sequer uma silhueta formada para dançar na imaginação daquela estudante de onze anos. Lembro-me do olhar dela me observando. Não se tratava de aprovar ou não, mas senti que não entreguei tudo que ela queria. Que havia faltado algo que não estava em mim.

Na outra quinzena voltaram. A mãe falou que realmente a filha tinha ficado um pouco decepcionada. O motivo: eu estava de máscara! Pensei no quanto faltou minha boca e meus dentes, o som equalizado da voz que diz coisas, meu nariz e o som da respiração. Faltou muito da minha vida. Mas, apesar de tudo e de outras coisas, eu já não era mais apenas uma projeção no imaginário da menina que tinha um professor virtual.

A escola de minha infância não tinha portão, nem muros. Era um campo aberto, a perder de vista para o mundo que rodeava aquela casa de família. Dispunha de uma sala para receber alunos, em regime multisseriado. Minha professora Juraci, era filha dali.

---

<sup>20</sup> Esta história é representativa das coisas que permeiam e afetam experiências docentes em chão de escola, contada pela Una, sujeito desta pesquisa: O menino tinha fome. Um dia a professora flagrou-o comendo um recorte de revista que tinha a foto de um prato de macarronada. Ele era fraquinho... Quase não falava com ninguém... Esquálido! A professora adotou cuidados especiais com o pupilo. No outro dia trouxe uma macarronada preparada no capricho... Uma panelinha ornada com esmero e carinho. O menino adorou... E seguiram a alimentá-lo. Agora já havia outras voluntárias na campanha. Assim passaram-se semanas. Até que, durante um recreio, um chamado foi ouvido na sala das professoras: - Acudam! O aluno/filho de vocês está batendo nos colegas... Ficou forte! Agora os cuidados seriam de outra ordem.

A escola onde trabalho, durante o tempo de tentativa de volta às aulas presenciais, dispunha de guarita com guarda que exercia controle e vigilância, selecionando quem entrava. Auferindo se estávamos fazendo febre. Indicando-nos uma engenhoca com pedal, que fazia brotar álcool em gel através de um tubo. Esfregávamos os calçados em um tapete empapado de antitudo. A máscara estava quase naturalizada. Dalí mesmo já era possível notar algumas salas abertas. Lá ao alcance dos olhares, víamos professoras e professores atrás de duas ou três mesas que serviam de anteparo de distanciamento entre docentes e o limite da guarnição da porta.

Até ali as mães e pais ou responsáveis chegavam para receber as aulas impressas para seus filhos. Também eram feitas as devolutivas das aulas anteriores respondidas em suas casas e que agora chegavam para certa correção/avaliação. Para cada folha manipulada havia um derramamento e esfregação de álcool em gel pelas mãos. As folhas agora ficariam em “quarentena” para serem vistas na outra semana. (Este foi um recorte de cenário em que se deu a prática docente presencial possível, em meio às incertezas e dificuldades provisórias das quais esta tese se ocupa.)

Tudo isso porque não raro as pessoas que iam até a escola faziam relatos de infecção em suas casas e famílias. Outro dia uma avó disse que tinha ido buscar as aulas do neto, pois os pais da criança estavam isolados em um quarto e o menino em outro. Aquele papel pode ter transitado em todos os ambientes da casa, até chegar nessa voluntariosa avó. Agora ele chegara na escola.

Para além da ameaça do vírus, resta uma docência infectada. Aquela que sequer me oportuniza saber o quanto o estudante foi, em detrimento do que ele precisa ser. Ou o que ele poderia ser. Como entenderei o que o separa do que ele seria no seu curso de estudante? Como ele será desde essa migração retirante do seu estado, até certo ponto cômodo, de ser estudante nas salas de aula das escolas, para viver em um território desenfronteirado, deslimitado em suas materialidades de classes, cadeiras, colegas e professoras.

Este é um anseio que visa justificar minha condição docente. Preciso entregar um produto chamado de aula, baseado em conteúdos convencionados por um plano de estudos, que por sua vez emanou minimamente de uma BNCC, que tem sua função contextualizada como algo que explica ou valida (será?), ao menos em parte, as atividades levadas até os estudantes.

Para as tarefas remotas, aquelas de envio pelo grupo de *WhatsApp*, via escola de bolso, dispõe-se do acesso de inúmeros aplicativos e sites especializados em hospedar conteúdos direcionados e selecionados para cada necessidade buscada. Ou seja, existem milhares de possibilidades prontas para serem escolhidas, copiadas, coladas e impressas ou simplesmente salvas como arquivo para reenvio de maneira totalmente gratuita e de livre uso. Lá encontramos

milhares de possibilidades. Não há a necessidade de digitar, formatar, inserir Layout de imagens, formas, etc. O fato, é que essas ferramentas/tecnologias nos oportunizaram realizar uma docência possível, dando continuidade aos processos pedagógicos que se fizeram significativos em pleno caos pandêmico.

Precisamos selecionar o adequado ao nosso planejamento, à nossa visão conteudista. (ratifico a assertiva: há quase que uma convenção discursiva de que professor bom é aquele que “enche cadernos” dos alunos). Pelo sistema remoto isso se mantém: envio de várias páginas, perguntas, interpelações, provocações, desenhos, pedidos de assistência de vídeos, acesso a links que levam o estudante por todos os quadrantes cibernéticos.

Para os que não tinham acesso à internet ou às ferramentas, ratifico que a minha escola (ao menos uma vez por semana em seu sistema de plantão) entregava presencialmente as mesmas atividades em modo impresso. Apresentávamos os arquivos via e-mail para a secretaria. A equipe de gestão imprimia antecipadamente ao dia em que o professor iria até uma sala devidamente identificada com a respectiva turma/ano. Lá eram entregues novas e recebidas as passadas, já resolvidas, como narrei acima.

Mas, essa é apenas parte de minha visão. Do que minhas lentes me possibilitam ver. Suponho que há muito mais, que os meus modos de ver não conseguem vislumbrar. Assim vou montando meus andaimes para me colocar em outros lugares e ângulos. É nesse momento que invoco a presença dos meus sujeitos de pesquisa para uma discussão metodológica ou para cada consideração que ousou construir, na tentativa de perceber o docente pensando e fazendo desde suas maneiras de ser no ofício. Enfrentando suas próprias crises e soluções.

Preciso fazer escolhas. Nas perguntas e no que há de embrionário nelas. Para além das perguntas, minha grande esperança (de esperar e não de esperar, conforme Paulo Freire) é a de me situar desde as falas dos docentes que convidei para tais conversas/discussões. Conduzo e calibro minhas escutas. Aproprio-me afetivamente desse momento de encontro.

Vivemos de escolhas e sendo escolhidos. Assim trago um olhar teórico à docência, como orientação para meu caminho de pesquisar e pensar. Essa docência que intriga e me faz gostar. Que me assusta, agora que sei que estou indo em direção a um menos saber (será?). Quando aqui anuncio que produzi o texto do livro “Uma Pedagogia Inventiva”<sup>21</sup> (tendo pareceres descritivos como objeto de pesquisa) fruto da minha dissertação<sup>22</sup> (divisora de minhas águas) é

---

<sup>21</sup> E-book: Uma Pedagogia Inventiva (KRUSSER, 2018). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/2732>

<sup>22</sup> A Dissertação que refiro e tem como orientador o Prof. Dr. Cláudio José de Oliveira é a que denominamos de: Parecer descritivo: currículo que inventa alunos e professores. (KRUSSER, 2016). Disponível em <http://hdl.handle.net/11624/1094>



para além de uma auto-homenagem, também uma maneira de tocar meus anseios e marcar meus caminhos de professor pesquisador.

Embasado em Fabris e Silva (2015, p. 500), ao trazerem a ideia de invenção de pessoas, citam Ian Haching (2009), que diz: “Categorias de pessoas passam a existir na mesma hora em que tipos de pessoas passam a existir de modo a se encaixar nessas categorias, e há uma interação de mão dupla entre esses processos”. Ali demonstrei que, nos pareceres o professor diz não só de seus alunos, mas também de si mesmo.

Suponho que aqui eles também inventem e se reinventem em tempos de crise na educação, visto que só podemos pensar na invenção de pessoas a partir de um movimento que entende a linguagem não apenas como representativa, mas como constitutiva da realidade. Coisas que venho ousando dizer.

Esta pesquisa, atravessada de docência, acessa o pensamento que movimenta os pensares do professor acerca do ofício de educador. Estabelece uma escuta que observa, que visa interpretar o que acontece e o que nos acontece, tornando possível “encontrarmos estratégias para fugir dos sistemas de pensamento que lhes dão base e abrir os corpos para outras imagens de pensamento” (PARAISO, 2014, p. 44).

Assim também me vejo, diante da responsabilidade de compartilhar. Associo-me então, ao questionamento de “Como refletir sobre a dramática dos professores (compartilhada pelos alunos) nas aulas, mantendo presente a audácia de pensar a docência diferentemente do que já se pensou ou se pensa?” (CORAZZA, 2018, p. 4). Este pensar resta potencializado não só pelo modo, como pelo inusitado e apressado de sua ocorrência, que é a própria desacomodação à qual a educação foi submetida e que proponho convidar para este estudo.

Talvez aí seja um dos pontos de convergência da ideia de construção desde a simplicidade, desde a insignificância onde habitam as desimportâncias mais significativas. A docência é extremamente complexa pela sua tópica excelência estar situada na simplicidade de ver e dizer o mundo aos outros.

Não há escola sem aluno e/ou professor. Não há professor sem aluno. Até pode haver aluno sem professor, na pureza da sua condição de “discípulo a ser alimentado”. Não há como tirar o aluno do professor. São indissociáveis. Na escola não posso ver um sem o outro. Não há

---

Os desdobramentos dessa pesquisa também encontram-se na Revista Cadernos de Pesquisa com o artigo: As Narrativas Docentes “Inscritas” nos Pareceres Descritivos (KRUSSER; OLIVEIRA; KIPPER, 2019) Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/335784760\\_AS\\_NARRATIVAS\\_DOCENTES\\_INSCRITAS\\_NOS\\_PARECERES\\_DESCRITIVOS/link/5d7af08c92851c87c37b1a9b/download](https://www.researchgate.net/publication/335784760_AS_NARRATIVAS_DOCENTES_INSCRITAS_NOS_PARECERES_DESCRITIVOS/link/5d7af08c92851c87c37b1a9b/download)

escola sem coexistência dessa ética, estética e poética, ao olhar para essa relação de cumplicidade. Nem em uma escrita de tese.

Aqui emerge mais uma inspiração trazida por Larrosa, quando ele apresenta as ideias poéticas de ver o mundo de Manoel de Barros. Donde também vem a ideia de que a grandeza da docência está no ínfimo e cotidiano com gestos mínimos, sem espetáculos nem artifícios. Em seu Tratado Geral das Grandezas do Ínfimo (2010, p. 403), onde reforça que “para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas)”. Uma docência como ofício, não como uma simples profissão, embora a grandeza que esta palavra encerra.

Experiencio influenciado por Larrosa quando diz que “a experiência tem algo da opacidade, da obscuridade e da confusão da vida, algo da desordem e da indecisão da vida” (LARROSA, 2015, p. 40). Acredito que estamos atravessando e sendo atravessados por um tempo de súbitas incertezas, para além daquelas que naturalmente nos assolam.

Na expressão “A Arte da Conversa” de Larrosa, citado por Skliar (2003, p. 211) é anunciado um modo de falar, onde uma conversa não é algo que apenas se faz, “mas algo no que se entra... E, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... E essa é a maravilha da conversa... Que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer”.

Incursiono assim nesse meio, olhando de maneira cambiante, mutante e estabelecendo uma escuta com especial atenção ao dito, numa tentativa de acessar, analisar e problematizar possíveis situações que contribuam (ou não) com o conhecimento acerca da educação.

### Figura 18 – Olhar de outros modos...

- OLHAR DE OUTROS MODOS ...
- CONTEXTUALIZAR O QUE TEM SIDO DITO SOBRE O TEMA...
- OS GRUPOS DE PESQUISA, PARA TENSIONAR...
- AS FERRAMENTAS
- A QUESTÃO DO OLHAR PARA O SOCIAL...
- DESCONFIAR DO QUE TODO MUNDO ESTÁ VENDENDO...

•Meu carinho e afeto pela contribuição ao meu projeto dos grupos de pesquisa do PPGEDU/UNISC, em especial ao LINCE, ao Grupo do Chá nas Quintas, ao MINTER, ao Linguagem e Letramentos da UERGS...

Também durante a apresentação dos resultados desta pesquisa, utilizo de ferramentas/dispositivo, como a narrativa, em Larrosa, pois quando penso nas sutilezas que a docência encerra, vislumbro o quanto lhe serve a narrativa, para conversar e provocar movimentos de investigação de percepções culturais, pois:

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (LARROSA, 2002, p. 21).

Ratifico que quando me refiro à cultura é com Stuart Hall, que recorro para me induzir a pensar e analisar como se dá a percepção docente nesse espaço e nesse tempo. Pois, “a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (HALL, 1997, p. 10).

Ainda segundo Hall (1997, p. 15), isso se dá “devido ao amplo poder analítico e explicativo que o conceito de cultura adquiriu na teorização social, em especial ao incutir-se no meio através de normas, padrões e valores. É nessa esteira que busco saber como o professor/sujeito se inventa/produz nesse cenário e conhecer as palavras que utiliza para nomear seu meio, problematizando suas verdades. Identificar quais e como se dão seus modos de dizer sua docência nessa possibilidade, pois “a palavra faz existir. Só existe aquilo que se pode dizer, como em um arremedo da criação divina. A palavra é o cerne da linguagem, e a linguagem é a casa do ser. [...] sempre produz efeitos de verdade” (PEREIRA, 2013, p. 214).

Olhar para as emergências advindas das narrativas docentes e entender como se dá a circulação de conhecimentos possíveis, necessários ou até mesmo genuínos a esse segmento educacional, visto que, esse lugar da Educação Básica se faz recorte que toca essa fronteira borrada por modos, às vezes díspares (ou não) de docência, ou de não docência, nesse lugar impregnado de multiplicidade cultural.

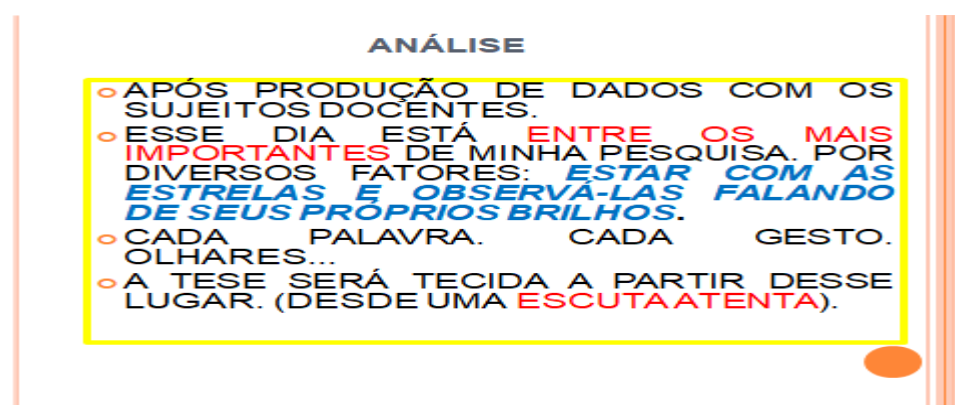
Vou experimentando uma contextualização da minha pesquisa que se dá através de tudo que eu converso durante o desenvolvimento deste relato, meu passado voltado à temática, meu interesse futuro construído no dia a dia do chão de escola, minhas vivências, olhares, percepções que vão me desacomodando e que não me contento em ficar só observando. Acredito que, entre outras possibilidades perceptivas, vou me apropriando do entendimento de que “é preciso também buscar os silêncios” (OLIVEIRA, 2009, p. 187).

### 2.3 Promessas de movimentos no território de análise

Ratifico a suposição de que o amparo desta tese emerge com mais eloquência das falas das professoras. São essas colegas que viveram o momento em que nos retiramos da escola e agora trazem o que fizeram e pensaram durante o período de ápice da crise. As suas impressões acerca do que lhes acontecia e atravessava seus anseios profissionais. E que agora reservam um tempo exclusivamente dedicado para discutir uma temática que lhes toca, com colegas de seu dia a dia, em um ambiente onde se faz análogo à própria casa, pelo tempo que ali habita. Onde poderá emergir coisas até então não ditas.

Como venho provisoriamente anunciando, a conversa poderá direcionar-se ao tema da docência presencial e às soluções da quais lançaram mão, pensando em produzir aulas para alunos distanciados, lá em suas casas.

**Figura 19 – Análise**



O que parece instigante é que pode haver coisas jamais vistas, ditas, estudadas em um ambiente de ineditismo docente que se apresentou à prática nesse lugar e nesse tempo de crise. Quando os docentes estão olhando para as telas de seus PCs e alguns materiais didáticos que constituem suas bibliotecas pessoais imediatas de trabalho e precisam pensar em como será o brilho do olho de quem recebe suas decisões em forma de aula.

Como proponho nesta pesquisa, e por estar implicado nela desde todos os tempos e espaços, sustento desde já que é possível afirmar que algumas palavras como linguagem, metodologia e didática fazem-se importantes nesta pesquisa, pelo modo de como olhar o professor e encontrar/ver o estudante. Também não prescindo do conceito de artesanaria, que já vem impregnando este texto, que fala do fazer como modo de ativar o pensamento. Então,

“Como ferramenta utilizada pelas pessoas para modelar seu empenho pessoal, suas relações sociais e o ambiente físico em que habitam” (SILVA, 2015, p. 15).

**Figura 20 – Artesania**

• SE, FAZER É PENSAR...  
 • QUERO TRAZER A IDEIA DE CERTA  
**ARTESANIA DOCENTE** QUE PENSOU  
**INCLUIR** TODOS SEUS ALUNOS  
 ESTUDANTES EXTRAVIADOS PELO  
 ENTORNO DA ESCOLA...  
 • ARTESANIA DO PENSAMENTO...

Operarei de maneira implicada e inspirada em obras de Larrosa para olhar a feitura da análise, fato que já vem se dando quando nomeio palavras como experiência: - quando nos acontece, e o de conversa: - na qual entramos e vamos criando conexões que são mapas para entender nosso mundo. Ratifico a pretensão, desde meus escritos, da intencionalidade de produzir uma pesquisa de tese de doutorado que se justifique pelo seu rigor acadêmico e pela vontade de entender e contribuir com os desígnios da arte de ser professor numa sociedade em constante e desafiadora mutação.

Defendo que este evento inusitado até aqui descrito, que chegou até a sociedade mundial, precisa ser mais bem visto e entendido, especialmente em seus efeitos no cerne da educação. As contribuições da banca de avaliação desta pesquisa se fazem imprescindíveis para me situar acerca dos modos de dar continuidade, validade e autorização, sendo passível de ser apresentado como uma contribuição acadêmica à sociedade. Pensando nisso que cheguei até aqui, sabendo das possíveis escorregadas pelo perigoso caminho teórico, mas minhas escolhas vão decididamente em direção ao que não sei.

Parece que a produção deste texto, também tem sua logística desafiada, embora não creia que desacomode sua lógica, nem que sofra muitos tremores em sua funcionalidade. Relutei bastante em apresentar este texto, pois estive sempre em busca de um novo ângulo para pensar. (Por isso meu interesse em detalhá-lo, pois vejo que pode emanar uma contribuição/inspiração para operar o modo de pensar metodológico de algum trabalho futuro).

Acredito na produção deste texto, por ter sempre seguido o caminho da qualidade e da honestidade acadêmica para trazer à socialização sua plena capacidade de comunicar. Embora tenha sido sempre acompanhado de uma escolha pelo que mais me intriga. Pelo que jamais

saberei plenamente, mas sem me esquivar de um compromisso honesto. Assim faz-se um anúncio de pedido de impulso. Um comunicado para iniciar a aceitação do encontro.

O quadro a seguir é um lugar onde se dá um ritual de passagem interpretativa. De vontades. De desejos. De amores por tudo que foi feito e pelo que será.

**CAMINHADA PÓS-PROJETO**

Docente é aquele que ainda não é. E jamais será. Somos o limiar da incompletude.

**O DIA DA BANCA**

Será que não faltará energia elétrica ou cairá a internet? Não! Isso é só um pensamento daqueles que se pensa antes para que não aconteça depois. Se acontecer é só dizer que fazia parte do planejamento! Se lá nos “porões” de Veiga-Neto é onde se dá o apoio para o impulso aos andares superiores, do sótão saímos voando...

Às 9h estávamos todos lá: eu, meu orientador, minhas crenças e mitos, minhas leituras e minha selecionada Banca Examinadora. Doutores e Doutoradas. Cláudio José de Oliveira, Felipe Gustsack (UNISC), Elisete Tomazetti (UFSM), Sandra Richter (UNISC) e Veronice Camargo da Silva (UERGS). Organizei uma apresentação com 28 slides (alguns desses que se fazem linguagem e estão pelas salas desta escrita) para um tempo indicado de 25 minutos: utilizei 37. Esse tempo foi afetuoso, acolhedor, alegre desde os primeiros momentos, quando professores da banca foram nomeados.

**Figura 21 – Convite Banca de Qualificação de Projeto de Tese**



Fonte: Figura produzida com recursos gratuitos do aplicativo Canva.

### 3 OS (PER)FORMATIVOS PARECERES DOCENTES

Nesta seção, na qual presto reconhecimento e visibilidade aos pareceres da banca de qualificação, também percebo que os aguardados encontros com as docentes sujeitos desta pesquisa e suas narrativas, são de certa maneira, um lugar de produção de pareceres. Quanto à banca, é quando somos brindados com a apresentação de atrações consagradas por outras caminhadas em território semelhante ou análogo ao que ora se apresenta para a pesquisa. É quando os aprendizes de pesquisador se recolhem para observar e contemplar, vestidos de pura pompa e atenção.

Aqui é de onde tento entender como funciona uma preparação para este baile acadêmico, aos seus motivadores e necessidades; como se faz os anúncios e os convites; a aferição da expectativa; o entendimento das maneiras e do para que dançar; a excelência da organização; a busca da tese da tese como direção principal; a utilização dos instrumentos e a possibilidade do estilo e do desempenho dos músicos. A energia produzida e/ou despendida. Os convidados e os “penetras” (novos aportes intelectuais) nessa tentativa toda de pesquisar dançando.

Depois de lerem e ouvirem praticamente tudo que está escrito até esta página, entram no palco os pensamentos acerca do que a potência do meu modo cultural de linguagem lhes fez pensar, e que agora trazem ferramentas para eu formar, reformar, transformar meus pensamentos. E produzir outros, junto com e especialmente performados por eles.

Para cada grupo de apontamentos do professor e professoras da banca, há um gráfico que mostra as palavras mais recorrentes e um mapa conceitual, onde destaco as ideias, por minha livre escolha e entendimento, do que emerge na escrita do parecer. A ideia é de que essa decisão me possibilite uma releitura concentrada em uma imagem.

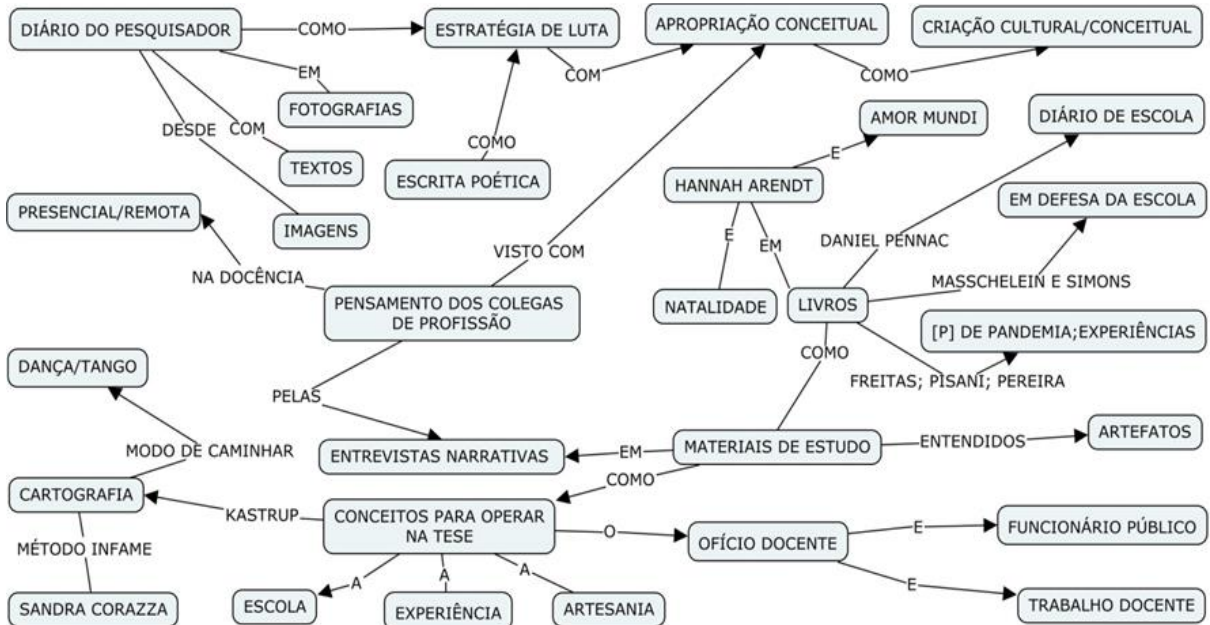
As figuras representativas dos pareceres a seguir tratam da contribuição da banca de qualificação para a feita coautora entre seus apontamentos e as respectivas influências que suscitaram, como modos de provocação, originando outros pensares deste pesquisador. Os textos, na integralidade, estão em anexo ao final da tese. Para que não haja certa quebra no ritmo de sua leitura acerca da narrativa desta pesquisa, considere lê-los em outro momento, embora a proposta que faço, como uma orientação, seja uma tentativa de não pecar por falta, sequer por excesso, na exposição das coisas que considero incontornáveis para certo modo de produzir os caminhos desta tese. Tais pareceres têm essa importância. Portanto, o que segue agora são reduções aos apontamentos técnicos, que também fazem as vezes das amáveis saudações introdutórias trazidas pelas professoras e professor constituintes da banca examinadora.

3.1 Parecer Tomazetti

**Figura 22 – Nuvem de palavras do parecer da Professora Dra Elisete Medianeira Tomazetti**



**Figura 23 – Imagens sobre a vida escolar...**







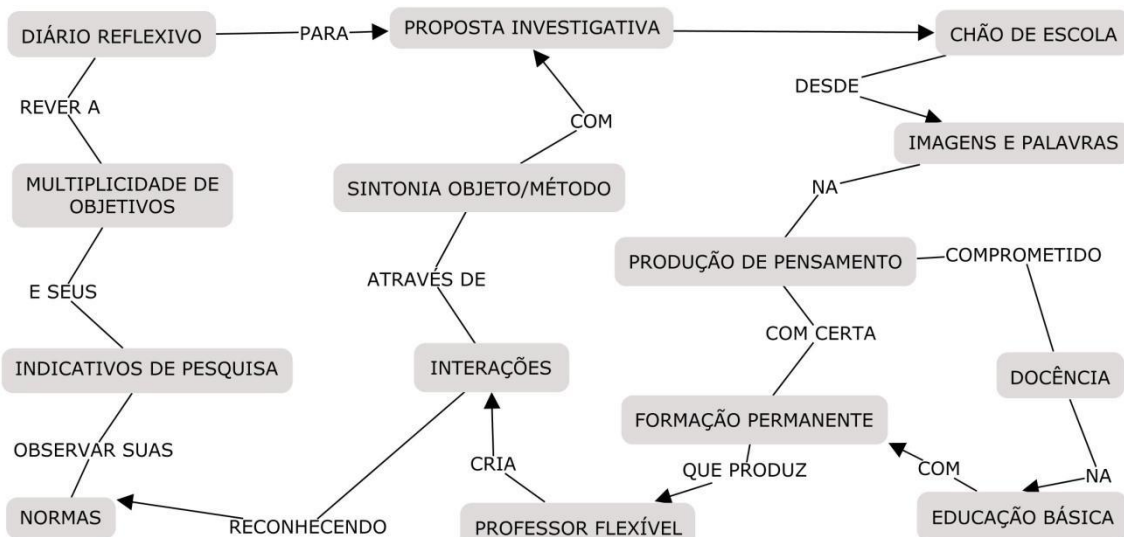


3.4 Parecer Camargo da Silva

Figura 28 – Nuvem de palavras do parecer da Professora Dra Veronice Camargo da Silva



Figura 29 – Do pensamento e da formação docente...



### 3.5 Estratégias pós-qualificação

Fui tomado por um instantâneo arroubo de providências para dar andamento à escrita: produzir mapas conceituais com cada parecer emitido pelos componentes da banca, para tentar entender quais conceitos emergem do que eles pensaram e qual é a tentativa de direcionamento das minhas ações; quais leituras são indicadas, providenciar a compra dos livros, baixar artigos.

Produzir um roteiro de tudo que pensar que precise ser feito e um diário do desenvolvimento das ações. Não esquecer que a complexidade é constituída do simples... Organizar uma pré-produção para a produção das narrativas... (a banca me alertou que produção de “dados” talvez não seja o termo mais adequado...). Organizar materiais didáticos para o dia da produção das narrativas... Narrativas produzidas pela experiência. Para Prof.<sup>a</sup> Sandra é preciso enfatizar a importância do termo *Ofício de Professor*. Fotografar tudo e criar um banco de imagens para utilizar no texto final.

Uma das percepções que trago da banca é a conversa do modo de interrogar e a insistência no seu entorno conforme diz Prof. Felipe e a contribuição do que diz Prof.<sup>a</sup> Sandra que indica que minha pesquisa é da ordem da compreensão. Não estou por aqui para perguntar, mas de outro modo, fazer isso produzindo compreensões que movimentem tal pesquisa.

Pensar em objetivos sensíveis, inquiridores, mas que oportunizem percepções que não estão na ordem da linearidade. Que não estão na ordem dos sentidos, mas das intuições. Se a compreensão é inesgotável a interrogação persiste na mesma medida. Produzir um rol de tópicos provocativos (interrogações). Estou pensando em deixar o projeto tal e qual. Como um recurso didático!

Mostrar os ditos da banca e os respectivos apontamentos e as decisões tomadas a partir deles. Não marcar como perguntas e respostas, mas anunciar o que se pretendia e os caminhos tomados. Pensei em um jogo de prometer e cumprir e como isso se deu durante a escrita no pós-banca. Sem ser pretensioso, mas com um antes e um depois de uma caminhada metodológica que vai se construindo. Já que o projeto traz ares de automontagem.

Ratifico o entendimento de fazer o relato da transição para o que foi feito para a produção das narrativas de vida docente na pesquisa. Como se dão e o que elas impactam no trabalho que vai em frente. Que tenta dizer sobre tudo que foi planejado, e qual análise é possível. Estudar o como se dará a pré-produção do evento de produção das narrativas docentes no campo da pesquisa.

Tudo isso foi surgindo em meus arroubos de planejamento, que já aconteciam, pois dezenove minutos após o encerramento da qualificação do projeto, eu já estava na escola. No

palco da produção das narrativas, foco da análise do que suponho para minha pesquisa. Me sentindo plenamente autorizado a conversar com tudo e todos que me cercavam, que perguntavam como tinha sido... (eu havia postado o convite em nosso grupo de WhatsApp das professoras de anos iniciais da escola). De fato, como já tinha anunciado, comecei a articular junto à direção da escola um encontro para iniciarmos a conversa com as docentes. Foi quando comecei a pensar e escrever sobre as coisas para o primeiro encontro de pesquisa.

Antes de produzir as narrativas, talvez seja preciso pensar em como registrá-las: Como filmar, gravar som de uma reunião; questões técnicas... Microfones, baterias de celulares; papel pardo, A4, cartolinas, canetas, canetão, quadro, lápis... conforto para as entrevistadas; café, lanche, sucos; fazer sentirem-se como que já estivessem voltado para suas casas... Para o sofá delas; A sala das professoras é um lugar confortável... Cadeiras estofadas... Mesa ampla... Com banheiro... Micro-ondas, geladeira... Instalando um quadro teremos uma sala de aula tal e qual... para o primeiro encontro... É a melhor decisão, senão uma necessária... acionar *Google Meet* e gravar; TCLE para assinarem... carta de aceite da direção... assistente para servir e fazer anotações... produzir um ambiente de paz, tranquilidade, confiança para uma conversa; preparar um rol de perguntas e provocações.

Entrevista narrativa? O que é isso? crachás, números atribuídos a cada entrevistada... não quero, nem devo induzir respostas, nem provocar direcionamentos para o que gostaria de ouvir, nem sei se sei o que quero ouvir.... Sei que pretendo conversar para compreender o que aconteceu e que vem ou não influenciando em nossas vidas docentes... “não se faz uma tese com um encontro” ... Com uma conversa... Em única investida... Será? Entrevistas narrativas: técnica adequada para a produção das narrativas, devido à sua complexidade e cuidado com as etapas e suas subdivisões de análise.

Sob todas as dúvidas elencadas anteriormente, se dá o primeiro encontro para a produção das narrativas docentes. Assim chegou o tal momento: foi em 01 de dezembro de 2021. Uma gravação de 24 minutos e 7 segundos. No telefone celular e em um gravador portátil para caso de falha no plano A. Enquanto as docentes falavam, fui construindo no quadro branco de laminado melamínico da sala, em tempo real, um mapa conceitual de suas falas. Essa reunião se deu 1 mês após a qualificação do projeto e teve como característica a de ser a única possível ao final do ano, já que estávamos entrando em período de encerramento do ano letivo. A próxima só seria viável a partir da volta às aulas no fim de fevereiro ou início de março de 2022. O tal tempo que o homem não controla, embora a construção do relógio para seu básico monitoramento, tem sido tão fluído quanto a maneira de olhar e pensar o mundo por Zygmunt Bauman.

Reitero que o início da submissão desta pesquisa de tese de doutorado ao CEP da UNISC se deu logo após a banca de qualificação. Entre idas e vindas de ajustes solicitados pelo CEP, que se fizeram necessários por lacunas que eu deixava entre as providências que eu tomava, esse trâmite teve seu final feliz em 06 de janeiro de 2022 com o *projeto aprovado* e em condições de ser executado conforme documentos anexados à Plataforma Brasil e validados pelo CEP-UNISC. O número representativo do CAAE: 53373721.6.0000.5343.

Somente quase ao final de dezembro de 2021 é que vou perceber um aviso importante, entre idas e vindas de pareceres consubstanciados do CEP, que o pesquisador não poderia produzir dados junto aos sujeitos enquanto não tivesse sido aprovado para tal. Pensei: Nosso primeiro encontro de conversa foi precipitado. Decidi que o desconsideraria, afinal se quero a pesquisa ética a que me propus e submeti, então começaria do zero em 2022. Eu pediria que as docentes tentassem repetir o que disseram. Mas, me ocorreu uma solução tão óbvia quanto plausível, ética e honesta: pedir, no segundo encontro, que elas ratifiquem o que foi dito, então se ninguém quiser modificar algo, teremos nossos vinte e quatro minutos e sete segundos de conversa postos eticamente em validade.

O movimento na escola tem sido frenético e intenso. Estamos cuidando mais dos estudantes que chegam à nossa presença do que qualquer outra tarefa. Da docência em seu estado puro, latente ou seja: relação professor e seus alunos estudantes<sup>23</sup>. O próximo encontro poderá ser chamado de primeiro ou de segundo (segundo se ratificado o já feito; primeiro, se restar nulo aquele). Aqui este pesquisador presta uma reverência à toda e qualquer manifestação docente na direção do tema da pesquisa e que comporão o objeto de análise e pensamento dos ditos. A reunião inicial de 2022 se aproxima.

### **3.5.1 Por onde caminho tem meu cheiro**

Agora habito o lugar que tem o meu cheiro e o dos sujeitos de minha pesquisa. Posso olhar para as docentes que entram e saem de suas salas, vem e vão até uma sala central onde conversam, contam suas histórias mais recentes. Falam dos acontecimentos de momentos atrás. Pedem ajuda com suas vozes ou com seus olhares. Bebem cafés coados ou “batidos” em canecas açucaradas ou não ou nem tanto. Mordiscam biscoitos ou bolachas sem contestar sequer o nome ou sabor. Distraem-se de suas jornadas de perguntas, respostas e tentativas de entender o que é

---

<sup>23</sup> Na minha escola tem uma docente que capta doações de roupas e calçados junto a colegas voluntárias... Outro dia acompanhei um evento de entrega... Um tênis novinho... Ela identificou que uma estudante poderia receber. – Ficou grande! Mas, levou mesmo assim... Decerto serviria para alguém dos seus oito irmãos.

preciso saber para ensinar ou como ensinar o que, por vezes nem suspeitam, que também não sabiam. O saber emerge das maneiras de pensar. Da incitação do pensar.

A sala das professoras, na hora do recreio, agora ouve os sons das vozes dos estudantes como um só e estridente som. Por vezes alguém bate na porta (coitada!) para avisar de alguém que caiu, que esqueceu da água na sala de aula fechada ou simplesmente para avisar sua professora que já “bateu” e está na hora de voltar para seu compartimento exclusivo. Aquele lugar que se presta às particularidades de cada estágio de ensino. Lá onde sobressai a hierarquia que segue uma ordem natural e que não resta contestada, mas que alimenta a convicção de cada estudante para aguardar sua vez de estar lá. Um respeito que se faz incontestado e que tem a marca de exemplo do possível.

Foi por esse tempo que certo dia fui ao mercado comprar folhas A4. Domingo é dia de preparar/planejar aulas para a semana que vem. Ainda bem que há semanas por vir. Na saída ouço uma frase amigável: - Bom dia professor! Olhei e logo reconheci um estudante de tempos idos. Resolvi que embora tivesse notado que seu corpo, por vários motivos, estava diferente, olharia seus olhos. Eu só disse: - Bom dia! Ele foi logo dizendo: - Perdi meu braço... Foi acidente de trabalho, na empresa... Uma correia! Eu, no momento, só pude lançar-lhe o meu olhar mais acolhedor possível e disse de improviso: - Terás que aprender a lidar com isso! Ele disse, em meio a um sorriso: - Eu estou bem professor... Estou seguindo. Deu-me um abraço com tanto carinho, que seu remanescente mostrou a transcendência da falta. Virou-se e entrou sorrindo, para fazer suas compras.

Voltei para casa pensando com palavras que construíam imagens. Sentei ao lado do meu chimarrão e me perguntei: Quantas vezes um docente comete ou é acometido por acidentes de trabalho? As vidas discentes são formatadas pela docência. Quantas faltas e excessos ou omissões são possíveis e como se dão? Por vezes penso na minha tese como um bonsai. Quero que seja robusta, mas que não se expanda muito, ao ponto de eu não dar conta de cuidar plenamente de seus galhos. Vou aparando e cuidando, tanto deles como das raízes. Alimento e hidrato. Converso, discuto e contraponho. Mas, essencialmente escuto-a. Tento compreender suas expansões.

Exerço o papel primordial que difere o homem dos demais animais: a capacidade de contemplação. Não é do conformismo e da resignação, mas da luta de entender a existência que me ocupo. Sobretudo da docência e sua implicação com a própria vida que é.

Neste momento, marcando um dos inícios introdutórios da análise, aciono um sobrevoo no entorno dos sentidos capazes de captar uma mensagem qualitativa, que se faz emanar, pela espontaneidade do que é trazido pela linguagem docente. Esse qualitativo é aliado da grandeza

do que vem expor-se pela sua capacidade de explicar-se em sua manifestação, não necessitando de outras interpretações coadjuvantes ou acessórias, para comunicar. Beiram a autoexplicação, que produz um entendimento e exala cheiros das falas docentes.

Aqui as narrativas trazem e ou são constituídas por um modo que se vale de teorização acerca do pensamento humano, externado pela conversação livre e fluente, sem interrupções ou influências do contexto ou do entorno discursivo do pesquisador, embora implicado, e não isento de certo sofrimento para manter-se nessa condição.

É também uma contação de histórias, que tanto vem se anunciando durante toda a escrita, quanto uma forma elementar das docentes delinear suas percepções, trazendo possíveis indícios dos acontecimentos e ações que foram produzidas e agora podem ser detalhadas, colocadas em discussão e análise pelas intencionalidades desta pesquisa; guardados os recortes delimitados no tempo e sua cronologia, e situados no espaço do enredo temático discursivo.

Reitero que dei movimentos iniciais ao modo como eu pensei me organizar para estreitar na análise, após a disposição das escritas do projeto, da exposição de defesa na qualificação. Do anúncio de oito sujeitos, para a produção das narrativas de vida docente. Os relatos agora aparecerão esquadrinhados, selecionados e destacados em letra cursiva. Mantenho a busca de um entendimento minucioso, embora mais próximo do mínimo do que do seu antônimo, acerca da palavra experiência; o trato da formação docente; o entender como a dança age como intercessora na pesquisa pelo chão das salas e arredores e como ela toca seus personagens de cuidado/acolhida numa analogia com/desde o Tango.

Vou sendo tomado por uma sensação de que o que proponho pode ser pequeno, em caso de dar conta do prometido, e que essa promessa é mínima diante das possibilidades que emergem delas mesmas. Assim, as impossibilidades vão ganhando lugar no território da pesquisa, quais sejam algumas: a ideia de dizer para além das obviedades que contaminaram o modo de pensar diante do inusitado, do impensável que estava para além da fronteira do que estava posto.

A crise esteve sempre à espreita de entrar no palco. Lá nas coxias, algum ator ou diretor já tramava o dramático enredo que hoje ganhou uma conotação distópica, pois deixou de ser hipotético e se fez opressor do *esperançar* Freiriano que “inocentemente”, no sentido amoroso, beirava o utópico, ou não. Se fez anunciado em todos os “*outdoors*” que tocaram os estimados oito bilhões de humanos deste planeta.

Almejo que a estratégia de considerar uma conversa, que emana do modo de contar histórias, vá por si só autogerando e funcionando como geradora de outras percepções que levam a outras compreensões. Mas isso não constitui uma produção infinita, senão certa



centralidade que não escapa, nem se afasta do tema proposto. Nesse tempo de crise, nas escolas, nos espaços educacionais que foram surgindo e se adequando às necessidades dos atores, pelos inomináveis e inumeráveis motivos, que sofreram e exigiram planejamentos estratégicos, redirecionamentos e careceram de distintas habilidades de execução. Isto é o que ocupa o meu pensar. Busco selecionar tais mensagens e compreender a relevância que merece recorte e atenção e as que podem ficar em estado de reserva para posterior apreço.

Acredito que o acontecimento central que se faz motivo desta busca de compreensão: a crise sanitária; Isto precisa ser retomado e nomeado como tema gerador que vai impregnando a escrita e que por si só anuncia sua relevância para este estudo, e que vai sendo contado desde seu conhecido início, passando pelo desenvolvimento, as intercorrências, as motivações, as incertezas que trouxe, as apressadas soluções para as questões que sequer tinham sido emitidas e o fim possível ou esperado ou produzido. Assim vou iluminando a importância das narrativas de docentes que praticaram modos de vida nesse ambiente. Uma história com pretensiosos ares de totalidade, com início, meio e fim, tal e qual uma mística de “redação nota mil”.

Se faz mister nomear que a produção das narrativas se deu através de um tipo de entrevista, se for considerar que houve um período de preparação, quando selecionei os sujeitos através de uma escolha, que poderia ser atravessada por distintos critérios, mas que se sobressaiu pela premissa em ouvir docentes de anos iniciais de uma escola da educação básica. Que às docentes foi dada a livre narração acerca de tema que teve seu início e sua centralidade anunciada e nada mais que isso, e que as narrativas foram emergindo isentas de perguntas direcionadoras de respostas ou de aos moldes de uma entrevista pré-estruturada. A narração esteve sempre na centralidade da produção e em igual grandeza e importância de quem as emitia. O pensamento metodológico e ético na pesquisa esteve sempre em modo práxis.

Assim fui lendo, anotando, buscando relatos, escritos, ouvindo pesquisadores que também se dedicaram ao acontecimento. Para esta fase da exploração do campo, é quando sou apresentado por Ravagnoli (2018, p. 7) à ideia de questão exmanente, que “são as perguntas de pesquisa que o investigador elabora, com base nos objetivos da investigação”, embora devido à natureza da produção das narrativas, não devam ser explicitadas de antemão devido ao cuidado de não direcionar as respostas dos sujeitos. As questões exmanentes “devem refletir as intenções do investigador e antever as questões prováveis de emergir durante a entrevista no relato do entrevistado, as questões imanentes” (RAVAGNOLI, 2018, p. 7).

Me fez sentir um pouco mais seguro, nesta caminhada de produção e posterior análise das narrativas, o encontro de um excerto que diz: “O ponto crucial da tarefa do pesquisador será, no momento da análise, traduzir questões exmanentes em questões imanentes, ancorando

as primeiras na narração e fazendo uso exclusivamente da linguagem do entrevistado” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2000 *apud* RAVAGNOLI, 2018, p. 7). Aqui ratifico o entendimento de que as narrativas dos sujeitos selecionados se constituem não só no caminho como na própria caminhada. Aprendemos caminhando na pesquisa.

Foi com a ideia de questão exmanente que Nulla e eu formulamos o tópico que gerou o início de toda conversa: *Como se sentiu com as aulas remotas... o que aconteceu... o que afetou na tua singularidade... o que modificou na tua vida... o que tu entendeste sobre isso (a pandemia da Covid-19)*. Um tópico com foco na docência, que embora amplo, restou entendido como adequado e de interesse social e comunitário.

Não há interrupção durante a formulação das ideias, apenas a manutenção de contatos visuais e acenos de cabeça encorajadores da continuidade e aceitação da maneira com que estava sendo dito. Inclusive quando se notava que a docente que falava parecia ter chegado ao fim de sua explanação, de imediato se buscava a continuidade com mais alguém através de contatos visuais. E assim viajamos de uma fala para outra. De um encontro para outro.

Durante toda produção das narrativas, em todos os encontros, pudemos experimentar uma harmonia e um interesse pautado pela seriedade, compromisso e honestidade, por parte de todos sujeitos envolvidos na pesquisa. Um dos pontos que pode ser percebido foi o interesse de contribuição científica, o que empresta idoneidade pelo caráter ético e moral em sua plenitude, para a ação de pesquisa, observados seus ínfimos detalhes acadêmicos, supondo que isto é possível.

Somente no segundo encontro que Nulla ousa uma observação acerca de uma questão que se fazia anunciada desde o primeiro encontro e que, portanto, por ser imanente, trazida e produzida discursivamente pelos sujeitos é que vou me permitir enunciar. É quando tem um anúncio tão forte que eu a sublinho:

**NULLA:** *professora... não quero colocar palavra na sua boca, mas posso dizer que nos tornamos mais humanos, é isso?*

Embora Nulla se adiantasse em dizer que não estava colocando palavra no discurso dela:  
- Pode ter colocado! Isso ficou em meu imaginário, para o terceiro encontro. Fiquei me policiando para não cair na mesma armadilha da atenção, inspirado em Nóvoa ao recorrer à Paulo Freire quando este refere-se à necessidade de denunciar e de anunciar:

Denunciar sem anunciar é renunciar. Anunciar sem denunciar é iludir. Na tensão freiriana, queremos introduzir um terceiro termo: enunciar. É esta a razão do nosso texto. Pensar sem ceder ao imediatismo. Só conseguiremos enunciar outras possibilidades se nos libertarmos da tirania do presente. Então, poderemos cumprir a nossa responsabilidade perante a humanidade futura” (NÓVOA, 2022, p. 36).

Ainda sobre esta última fala da professora, logo pude entender que não se tratou de uma interferência, mas restamos contagiados por uma possibilidade plenamente aceita pela sua imanência, produzida fora dos objetivos e justificada pela emergência desde o lugar narrativo das docentes. Assim seguimos em comunicação. Fiz anotações de tópicos durante e após suas falas. Evitei fazer indagações após as paradas das gravações.

Esperei por comentários espontâneos: os que mais se sobressaíram foram os que anunciaram certa sensação de alívio por parte dos presentes, como se tivessem passado por uma sessão de terapia... que fez bem... que precisavam falar tudo aquilo... descarregar uma tensão que parecia um peso sobre os ombros. Elas chegaram exaustas, nesse tempo em que puderam falar e ouvir sobre o que vivenciaram. Isso trouxe o afloramento de emoções sentidas naquele tempo e lugar.

*NULLA: ...Também nesse momento as professoras começaram a rir de uma colega que estava chorando, ao ouvir os relatos...*

Durante as reuniões de produção das narrativas, que se deram em salas da escola: a primeira foi em uma sala com quadro branco, que eu usaria para produção de mapa conceitual, nas outras decidi pela sala de lazer/reunião das professoras, pelo conforto da mesa ampla rodeada de cadeiras estofadas. Em todas essas ocasiões, como as aulas eram suspensas em seu último período, recebemos outras pessoas que não eram necessariamente sujeitos da pesquisa. Estavam presentes por ser o ambiente delas. Se dispuseram em estar naquele lugar, pela curiosidade de saber como acontece um evento assim ou outro motivo qualquer.

O pesquisador escolheu não interferir, nem desconvidar tais membros do corpo docente da escola. Ali é um lugar gentil e de acolhida por natureza e constituição. Entendi que poderia resolver quando da degravação. O caldo de narrativas produzidas não foi contaminado por nenhuma substância estranha, senão pela sua similaridade. Resolveria quando da criação dos pseudônimos para tais sujeitos.

Assim se deu: nomeei as docentes com o nome dos números em Latim. Essa solução veio a mim, a partir do momento em que fui buscar a etimologia da palavra docência, o que me direcionou ao ato de ensinar e à qualidade de docente. DO·CÊN·CI·A (latim *docens*, *-entis*, participio presente de *doceo*, *-ere*, ensinar + *-ia*) substantivo feminino 1. Ato de ensinar. 2. Qualidade de docente (PRIBERAM, c2023b). Desconsidere qualquer interferência que não aquelas oficializadas pelo TCLE assinado.

Ratifico a representação da nomeação das docentes em nomes dos números do Latim grafadas com iniciais em letra maiúscula, pelo nome próprio e no feminino para as três

primeiras, já que essa língua traz essa peculiaridade para os três primeiros números. Eu, nos eventos de produção das narrativas, representado por um personagem implicado, que vem trazer mais um pouco de desafio à minha imaginação, um tempero inusitado, denominado de Nulla, o zero que, dependendo da posição ou de seu isolamento, não terá valor, ou então estando após algum número, ganhará.

Faço uma analogia da dependência deste pesquisador para com as docentes/sujeitos da pesquisa. Tal valor se torna exponencial quando associado a elas. Os números de zero a oito, em latim, têm nomes específicos: *nulla* [0], *unus/una/unum* (m/f/n) [1], *duo/duae/duo* (m/f/n) [2], *tres/tres/tria* (m/f/n) [3], *quattuor* [4], *quinque* [5], *sex* [6], *septem* [7], *octo* [8] e seguem com *novem* [9], *decem* [10] e adiante.

Anuncio o grafismo em fonte *Script MT Bold - script*, toda vez que ocorrer um *recorte de narrativa docente*, ou de Nulla. Trata-se de uma escolha estética motivada pela vontade de destacar as falas das docentes com o pesquisador e também pela questão da recorrência prática desse grafismo nos quadros de parede dos anos iniciais escritos por elas. A distinção de trazer o conjunto completo das falas, com suas minúcias tal e qual se deram, também é uma tentativa de emprestar o *status* de destaque no protocolo desta pesquisa acadêmica.

### 3.6 Degravações dos encontros de pesquisa

**NULLA:** - *Para sua atenção, apresento-lhes as estrelas desta conversa: UNA; DUAE; TRES; QUATTUOR; QUINQUE; SEX; SEPTEM; OCTO e suas narrativas.*

#### 3.6.1 Primeiro encontro: da efemeridade da vida

##### *DEGRAVAÇÃO DO PRIMEIRO ENCONTRO DE PESQUISA 01/12/2021*

**NULLA:** *(Eu represento as intenções discursivas do pesquisador.) A palavra fica à disposição do grupo. Não quis falar antecipadamente da temática para não influenciar nas coisas que poderiam me dizer. Se quiserem fazer alguma anotação. Disponibilizei folhas. A palavra é de vocês.*

**UNA:** *Dá para falar?*

**NULLA:** *Por favor! Como se sentiu com as aulas remotas durante a pandemia... o que aconteceu... o que afetou na tua singularidade... o que modificou na tua vida... o que entendeste sobre isso. Pronto. Acho que falei mais do que eu deveria...*

**UNA:** *Eu, durante o período da pandemia... quando começou... no início eu não me dei conta de quanta coisa iria mudar... no meu ver eu achei que não duraria uma semana... e a extensão foi tão grande e ao mesmo tempo muito desafiador... tive que aprender muita coisa ... tive que tentar trazer as crianças para eles voltarem a sala de aula de modo remoto... esse modo remoto para mim foi o maior desafio porque a gente tinha que organizar as aulas ... e a gente não sabia se eles estavam fazendo ou não... o que ia acontecer... hoje nós fazíamos as aulas e amanhã já não sabia mais o que ia acontecer... então para mim, aquele momento foi muito desafiador... e além de desafiador eu me sentia muito estressada por não saber o que fazer com aquelas crianças que não me davam retorno e ao mesmo tempo eu pensava assim: não me dão retorno porque eles não têm quem ajude, eles não têm*

*ninguém por si, as pessoas às vezes, na casa, também não conseguem porque não sabem ler, não sabem escrever, ou trabalham o dia todo em serviço pesado e não é só uma criança... a gente não sabe também a situação daquelas crianças... como é que eles estavam vivendo porque eles ficaram direto com as famílias... a gente não sabia se eles estavam em situação de rua... se eles estavam em situação de violência doméstica... o que estava acontecendo com aqueles que sumiram... essa parte para mim foi muito desafiadora e muito estressante também... e outra coisa que eu percebi nesse momento que embora a gente tenha os meios de comunicação... a gente tenha celular... tudo que a gente tiver nada substitui o contato pessoal... nada... a gente precisa das pessoas próximas da gente... a gente precisa desse contato olho no olho... seja para ti desabafar, seja para ti reclamar, seja para o que for... e eu percebi tanto o quanto o professor é importante, por que as vezes a gente não se dá conta, às vezes parece que a gente faz um trabalho tão pequeno e quanto essas crianças precisaram de nós e quanto nós precisamos deles... porque eu acho assim ó... eu tive numa fase de ... que eu me senti assim muito depressiva... eu me sentia estressada, cansada e preocupada com eles e a falta que eles me fizeram... olha as crianças me fizeram falta até dos risos, dos barulhos, da bagunça, tudo isso eu achei falta... e eu voltei assim ó... agora nesse meu retorno... eu me sinto assim ó... que eu tenho que aproveitar tudo com eles... seja a bagunça... seja tudo que for, porque eu acho que a vida é tão rápida, tão passageira que a gente não se dá conta... esse foi o meu sentimento agora... de retorno... que a gente precisa das pessoas...do olho no olho...a gente precisa muito e que dinheiro, condição financeira, status, o que tu tiver, se tu não tiver saúde e outra coisa que ainda hoje comentei com meus alunos: que nós precisamos de boas ideias... o que seria de nós se não tivesse (existissem) os cientistas... e descobrirem a vacina para nos salvar. Então isso mostra que a escola, o ensino, a educação, a aprendizagem, seja o que for, é tão importante para a vida da gente que a gente precisa de pessoas que tenham ideias diferentes, pessoas que possam fazer coisas pela gente, mas eu percebi também que se a gente não tiver saúde, pode ter tudo na vida, sem saúde tu não tem nada. (há um certo murmúrio que se resume à frase de que ela disse tudo... resumiu tudo). (Também nesse momento as professoras começaram a rir de uma colega que estava chorando, ao ouvir os relatos...).*

**NULLA:** *Esta professora se declara um tanto brava, tem um tom de voz que por vezes é forte... que não é muito delicada para mandar um áudio, por exemplo, e que está tentando aprender para poder conviver melhor com as pessoas.*

**UNA:** *Nesse momento, nesta parada que a gente esteve em casa, a gente também pôde se conhecer, eu me ver como é que eu sou... o que eu quero para mim... o que vai me acrescentar. Ali eu percebi que nem as roupas que a gente comprava não tinha onde acrescentar... clavo! Era só dentro de casa, era ali em um círculo fechado... eu sentia falta, eu não podia sair na rua... senti falta de ir na farmácia, de ir comprar uma roupa... eu senti falta do mínimo, do mínimo, do mínimo... vocês não sentiram?*

**NULLA:** *... eu pensei: Manoel de Barros!*

**UNA:** *eu percebi também que a vida é tão passageira, que se a gente gosta de andar arrumada, eu acho que tu tem que ser assim do jeito que tu quer... se tu quiser colorir o cabelo, fazer rosa, verde limão, pintar a unha, usar tuas roupas, comprar um perfume bem caro... fazer o que tu quiser... se tu quer viajar... tu quer andar por aí... tu quer namorar todo mundo... quer ficar casada... quer ficar solteira. (risos). Tu tens que fazer... eu percebi que aquele ano e meio... aquilo fluiu e eu não fiz nada! O que que eu fiz? Fiquei encerrada!*

**DUA:** *tu falaste que não fez nada... e eu percebo que lá no início da pandemia, principalmente, nós fizemos uma grande diferença na vida das crianças, porque o que é que eles tinham? Em meio aquele medo todo dos pais, os nossos próprios medos, o que é que eles tinham? Eu, lá no início fiz muitas videochamadas... então durante as aulas eu percebia que eles tinham a mim... eles não tinham mais ninguém...*

**UNA:** *sabe porque que eu digo que não consegui fazer quase nada... Eu percebi que da minha turma, dois tinham celular... e de um o celular não carregava... eu não pude fazer aula pelo Meet como algumas colegas fizeram... eles não tinham... eu não tinha o que fazer... muitas vezes eu ia na casa deles levar material... muitas vezes procurei eles, porque eles não tinham nada... eu não conhecia (todos) eles... se tu tivesse a sorte de pegar uma turma que todo mundo tivesse celular... tivessem condições de assistir uma aula... tu tinha aquele contato com eles, mas eu não tinha... os meus não tinham... realidades diferentes... eu senti que eu fiquei sozinha e eles também...*

**QUATTUOR:** *Eu... me permitiu assim, como eu sou muito observadora, falo pouco, mas observo muito, e durante essa pandemia me permitiu observar muito as pessoas, tanto as à minha volta como até aquelas que eu não conseguia enxergar... ao mesmo tempo eu sentia medo, eu observava o lado bom e o lado ruim das pessoas que aquelas pessoas que realmente são boas, elas ficaram melhores e aquelas que já tem um instinto mais... não sei se ruim... parece que aflorou mais... para o lado da maldade... porque assistindo programas de televisão,*

assistindo jornais... como aconteceu coisas ruins também na pandemia... no caso da violência doméstica... eu pensava muito nos meus alunos... o que será que eles estão passando, né? Porque a gente vê tudo muito distante... São Paulo, etc... e eu pensava: e aqui na volta? O que pode estar acontecendo? Aqui, pertinho da gente... e a gente não pode fazer nada. Parece que eu sentia que acontecia alguma coisa... me preocupava muito com isso... e não podia fazer nada... eu acho que entraria a palavra EMPATIA aí... (no mapa que eu fazia) ... se colocar no lugar do outro... porque muita gente, eu acho que até aprendeu a pensar mais no outro.

NULLA: A professora pensava na família e a relação deles com os filhos, é isso?

QUATTUOR: Pensava como será que eles estavam... lá em um lugar onde eu não podia enxergar, porque eu pouco saía na rua, mas tinha que sair, era necessário... tinham que sair para ir no mercado, aqui e ali... e às vezes eu via algum, um que outro, mas eu pensava muito naqueles que eu não enxergava...

(NULLA: o que leva uma docente a preocupar-se com isso... o que há aí?)

... e que eu sabia que a vida deles não era fácil... o que será que essas crianças estão passando... será que eles têm o que comer... estão tendo carinho... atenção... pensava em quanta coisa tem na escola que não tem lá... a atenção das professoras... a merenda... pensava: eles vão para a escola de manhã ou à tarde... eles comem, né? E aí, em casa será que eles tinham o que comer?... e aquilo ali me angustiava às vezes... tinha dias que eu ficava muito angustiada, né? Às vezes passava... o medo... tem horas que tem mais... passa... depois volta... eu senti bastante isso durante a pandemia... uma ansiedade, também...

UNA: hoje eu trabalhei sobre a gratidão. Sou grato porque: eu pensei o que será que eles vão dizer... geralmente eles gostam de agradecer e pedir o quê... aí eu pensei: vão pedir celular, vão pedir... como eles mudaram: eles são gratos pela família e pela alimentação... a maioria colocou no bilhete: família e alimentação. Porque eu acredito que eles passaram bastante dificuldades... e como estão valorizando a alimentação...

TRES: Isso acabou agravando mais na pandemia... porque além da crise teve a suba das mercadorias (preço) se tornou mais difícil... e ficaram todo mundo em casa... e tiveram a despesa muito maior, né? Sem falar na despesa de energia elétrica, de água... e as famílias em casa... muita gente sem ter renda... dependendo de ganhar uma cesta básica de governo, de sei lá para ter o sustento... para ter o mínimo... foi um momento de a gente passar a repensar em muitas coisas da vida da gente, né? Coisas que a gente pensava que eram pequenas coisas, mas que eram fundamentais na vida da gente... a alimentação, para eles, a maioria das crianças aqui da nossa escola mesmo, que a gente sabe que a escola é meio que o local de socialização deles... eles não têm isso em casa... a gente sabe que a realidade deles é bem complicada, da maioria, né? Então a escola acaba sendo meio que a família deles, né? Então tudo isso a gente acaba repensando... então vem aí aquilo que a guriás falaram... a importância da gente, de nós, da escola como um todo na vida deles... a diferença... a gente vê agora o retorno deles... a alegria de estar convivendo com os colegas... eles chegam... querem abraçar a gente, aquela coisa toda.

NULLA: gostei professora que aparece a palavra escola. Um dos temas principais, palavra-chave, que vai no projeto, é docência... e aí quem é que vive, que trabalha, que constrói a tal escola... as docentes... professoras... vocês! agora fiquei pensando o que pode ser dito por vocês profissionais... como foi essa vida tecnicamente... questão didática... pedagógica... metodológica... querem falar alguma coisa... vocês se sentiram preparadas para trabalhar com isso... quando começou tudo isso... vocês disseram assim: eu tiro de letra ou eu tenho muito o que aprender... o que que eu aprendi... preciso saber disso!

TRES: Eu, no início achava que ia ser difícil, mas foi pior ainda... porque no momento que a gente se depara com alunos em que a maioria não tem acesso à tecnologia para receber essas aulas on-line ou fazer alguma atividade ou alguma coisa... então a gente se sentiu frustrada, né? Porque era a única forma da gente chegar até eles e aí a maioria não tinha acesso à internet... sendo que aqueles que têm acesso a gente sabia que a maioria não fazia as atividades... acabava alguém da família fazendo ou, sei lá... não era uma atividade feita por eles....

NULLA: o que vocês fizeram para conseguir essas atividades? Tinham isso tudo lá prontinho, arrumadinho e diziam agora nessa pandemia nós vamos arrasar com esses conteúdos...

NULLA: quem disse para vocês onde tinham que ir?

Encontraram o que satisfaz a questão didática, pedagógica?

UNA: Olha às vezes eu achava que iria satisfazer... a mim e a eles..., Mas, às vezes não satisfazia nada...

TRES: teoricamente sim..., mas, quando ia colocar em prática...

UNA: *no momento da prática... muitas vezes deu certo... coisas que a gente fez e deu certo*

NULLA: *quando eu pensei a questão de o que afetou a singularidade de vocês... talvez uma pergunta central... uma das importantes seja: o que vocês acham que mudou na vida de vocês? Na vida profissional... de lá para cá... quem são vocês daquele momento e no que vocês chegaram aqui hoje... se bem que o recorte é o período da pandemia... se bem que hoje já estamos voltando praticamente à dita normalidade... o recorte de pesquisa é daquele dia 18 de março até a véspera da volta às aulas presenciais... isso que eu quero saber: o que aconteceu com vocês... e não precisa dizer tudo hoje... nós vamos conversar outras vezes... com a permissão de vocês... com a disponibilidade... talvez até individualmente... hoje é como eu mais ou menos chamo na Cartografia: um sobrevoo sobre o tema e para vocês entenderem sobre o que eu penso em falar... o que mudou na professora, assim, na individualidade dela...*

DUA: *eu acredito que o próprio autoconhecimento... a nossa própria autovalorização... ouvindo as gurias falarem eu vejo o quanto nós somos importantes, porque este amor que as gurias falaram... essa dedicação... a escola também é a casa deles e quem são os pais aqui? Somos nós! E ouvindo vocês falarem... nossa!... não vou falar mais senão vou fazer que nem ela, vou chorar...*

UNA: *eu, de lá para cá, procurei me tornar uma pessoa mais humana, no sentido de ter um olhar diferente com eles, e percebi também o quanto eu aprendo com eles... o quanto eles aprendem entre eles... eu acho que aprendizagem para ela dar certo tem que ter uma humanização muito grande... a gente tem que humanizar... procurar ser mais humano... tem que ter aquele olhar carinhoso com eles, de ver que naquele dia que está frio horrível, aquela criança está ali com chinelo de dedo... passando frio... a gente tem que procurar, tentar ver esse lado... tentar amenizar a dor deles... que as vezes a gente chega na aula, dá os conteúdos e vai embora...*

NULLA: *professora... não quero colocar palavra na sua boca, mas posso dizer que nos tornamos mais humanos, é isso?*

UNA: *sim! Eu acho que eu me sinto mais humana... e sinto que eles precisam se tornar mais humanos... e às vezes eles precisam de uma orientação... um olhar mais voltado para ele, não tanto voltado para o conteúdo, mas voltado para a parte pessoal deles... para o humano deles...*

QUATTUOR: *é que nem aquela frase... não lembro quem escreveu aquela frase: “que antes de ser um bom profissional, a gente tem que ser um bom ser humano”.*

Duae: *o lado afetivo...*

UNA: *eu tenho que ter uma parceria com meus alunos... e essa parceria é totalmente diferente com os meus da manhã... com os da tarde... porque eles são adolescentes.*

Tocou a sirene do fim do turno.

NULLA: *quero agradecer muito para vocês... desde hoje... eu sei que tem as colegas que não falaram... tem a colega que escreveu: (A QUINQUE) ... fica para outro dia... pensem sobre isso... eu vou procurar vocês individualmente... talvez fazer mais um, dois ou três encontros... vou desligar a gravação.*

NULLA: *Me digam: o que vocês acharam do assunto? - Interessante... Aqui, ó (apontando o coração) ... Mexeu com o emocional... Agora eu queria falar, não falei... Burburinho. Desligado.*





### 3.6.2 Segundo encontro: da reinvenção

#### DEGRAVAÇÃO DO SEGUNDO ENCONTRO DE PESQUISA EM 15/06/2022

NULLA: - *Uma das questões principais que eu queria falar de início é que eu estava em fase de submissão do projeto ao CEP, uma das premissas era de que não se produzisse dados antes da aprovação pelo CEP. Como nós já fizemos isso, e vocês que estão presentes aqui sabem disso, já falaram durante 24 minutos na outra reunião, eu gostaria que para ter validade dessa reunião anterior, que se tem alguém que gostaria de modificar o seu depoimento, ou quer ratificar, ou seja: que seja válido aquele primeiro depoimento, mesmo antes da aprovação pelo CEP, visto que as docentes teriam que repetir as mesmas coisas de antes e, claro que não diriam as mesmas coisas, então eu pergunto: alguém gostaria de anular aquela primeira reunião? Acho que esse é o termo.*

TODAS: - *Não!*

NULLA: *Está certo! Então nós continuamos, hoje... Fico muito agradecido por isso... Nós continuamos... nomearei esta como segunda reunião... segundo encontro, para falar de docência durante a pandemia... Para a professora Septem que não esteve na primeira reunião... A pesquisa tem um recorte no tempo e no tema... o tempo é daquele 18 de março de 2020 até o tempo em que nós voltamos às aulas presenciais. O que aconteceu com a vida de vocês, o que modificou na singularidade como profissionais. O que vocês sentiram durante esse tempo que possa contribuir, que vejam como importante de se trazer para uma pesquisa acadêmica. Está com vocês a palavra...*

SEPTEM: *quando iniciou a pandemia, nós não estávamos preparadas, fomos pegas de surpresa, tanto as docentes quanto pais e alunos também... então nós tivemos que nos reinventar, tivemos que criar estratégias, meios para poder conseguir chegar até os nossos alunos, mesmo à distância ...*

QUINQUE: *E este chegar... foi bem complicado... do início até o fim. Porque nós não conseguimos atingir a todos eles da mesma forma... alguns vinham pegar as atividades impressas, outros atendíamos via WhatsApp, outros via Web, via Meet, via Zoom... então foram várias tentativas, vários meios e mesmo assim ainda ficaram alguns que não conseguimos atingir...*

UNA: *mostrando para nós que agora (quase) pós-pandemia... depois que passou (a pior fase)... que nada como o contato físico... o olho no olho e convivência para atingir os objetivos que a gente tem com as crianças... não interessa a tecnologia ou o que for... a nossa presença física ainda é mais importante...*

TRES: *e nesse ano, durante a pandemia, precisamos nos reinventar e neste ano de retorno também, nos reinventar mais ainda, porque estamos trabalhando com toda essa variação de níveis (de aprendizagem) deles na sala de aula... a dificuldade deles de interação... dificuldade de aprendizagem mesmo, então a gente está tendo que se reinventar também em sala de aula... tendo que começar, digamos assim, lá do zero...*

SEPTEM: *para fazer esse resgate da aprendizagem deles...*

TRES: *é um grande desafio...*

UNA: *o que eu percebo também além do reinventar... a gente observa que muitos alunos... familiares... eles aproveitaram o momento da pandemia... não sei se é a palavra correta, para se acomodarem ainda mais... a gente percebe, não sei se vocês também, eu percebo na minha turma, que qualquer motivo, qualquer pouca coisa já é motivo para não estar na sala de aula, porque eles estão ainda com o reflexo lá da pandemia, que não tem importância faltar... que pode faltar, que a presença física ainda não é importante... então eu observo isso em alguns alunos... estão ainda com o reflexo de trás... que não vêm para a sala de aula... eu percebi assim: muitos desacomodaram e muitos se acomodaram... e continuam acomodados ainda... até no sentido de deslocamento... de trazer... de ter o compromisso de trazer, porque eles são pequenos... compromisso de ir e vir... muitos estão achando que é possível ficar em casa e que eles vão avançar... que foi o que aconteceu no ano passado que a gente teve que avançar por "n" motivos... por coisas que nem nós sabíamos o porquê. Todos fomos pegos de surpresa.*

SEPTEM: *eu acho que não foram só coisas negativas que aconteceram com a pandemia, por exemplo: à medida que eles tiveram que estudar em casa, muitos não conseguiram, porque os pais começaram a perceber a importância de um professor em sala de aula e a importância do ambiente, do espaço, de estar ali naquele espaço alfabetizador ou de aprendizagem, por que é bem diferente tu ensinar uma criança em casa, sozinha da*

que ele ter aquele coletivo para poder trocar experiências e ele ter todas aquelas informações e acessos para ele poder ter esse crescimento... então eu acho que isso foi uma das coisas válidas que os pais começaram a perceber o quanto é difícil o trabalho de professor e valorizar um pouquinho mais e saber da importância de enviar essa criança para a escola, embora não tenham sido atingidos todos ainda... como a professora Una acabou de dizer... que tem uns que ainda não perceberam essa necessidade de estar presente, mas eu acho que para muitos isso foi válido.

**SEX:** esse período de pandemia, apesar da gente já vir escutando, não imagina que ela chegaria tão perto e atingir de uma forma tão grande... porque a gente saiu para ficar uns dias em casa e acabou ficando mais de ano... um ano e meio... e não só em casa, mas aquele “trancado” em casa... porque toda vez que tu saía, mesmo que tu saísse de casa, tu saía de uma forma trancada... era tudo aquilo rapidinho... aquela fugidinha... aquela ida rápida no mercado, que no início nem ir no mercado... era tudo entrega (domicílio)... e a gente vê assim como professora, a gente teve que se adaptar a dar aula à distância... a mandar aula... e a escola foi em casa... e aí também a gente vê a grande dificuldade que é, como mãe, ensinar o filho em casa... porque eu tenho uma adolescente... o conteúdo que ela estava vendo lá no... terminando o ensino fundamental, no outro ano, estava iniciando o (ensino) médio... já não lembrava mais o conteúdo... então tu tem que estudar junto, procurar, ver vídeos, tem que estar com várias alternativas... e quando tu ainda consegue ter outros meios, ainda consegue dar uma levada, uma jogada, mas não que ela tivesse aprendido, e eu acredito que a maioria dos nossos alunos, eles só fizeram umas jogadas, mas o aprender mesmo... não aprenderam, né? Mas também tem aquele lado ali... a família... eu acho que tinha famílias que nem se encontravam e ficaram em casa juntos e eu acho que acabaram se encontrando... ou, na verdade, se reencontrando, porque a gente via mães aqui que não ficavam muito tempo perto do filho e de repente tiveram que ficar junto com seu filho, digamos assim “aguentando” seu filho... tinha umas que “atiravam” seus filhos aqui e diziam assim: agora a senhora educa! Né? Então, tiveram que educar... e aí eu chamo a atenção para o projeto de lei, que é agora este ano... (não sei se já pode...), mas este ano foi aprovada a educação domiciliar... e aí como é que fica? Será que vão conseguir? Porque na verdade o que é esse domiciliar: quando se tem condições, tu vais contratar um professor para ir na tua casa... sai muito mais barato do que tu levares o filho até a escola... então é uma questão financeira..., mas, e para ele?... como disse a colega... e o contato com o outro, a socialização? Porque ficar só naquele mundo da casa vai ser um tipo de socialização, mas e a diversidade que tem de cada família, cada um traz uma coisa, uns são mais, outros são menos, na questão da educação ali, de conhecimento... essa troca, né? Eu acho que houve também essa contribuição aí de positivo na pandemia, que foi esse retorno, esse repensar dos vínculos familiares... ao repensar do professor... de outra forma de chegar no aluno, de chegar na família... eu sei que muitos professoras aqui ficaram mais de um ano sem realmente ter contato com aluno... eu, como na época estava, também, na sala de aula e mais a direção, a gente tinha mais contato com as famílias... a gente vinha uma ou duas vezes por semana... estava na escola... tinha mais contato e via a dificuldade deles em fazer com que o filho parasse para dar uma lida naquele material que foi, né? Porque uns diziam assim (pais/mães): eu não entendo, mas ele não quis, eu não sei o que fazer... aí, ele tinha uma criança, duas... e a gente com mais de vinte ali... e tinha que fazer todos lerem... então, ser professor é reinventar, é ser elástico, é estica e puxa o tempo inteiro... mas, eu acho que foi muito bom... eu, como professora, eu acho que eu mudei muita coisa... eu não vou dizer que eu mudei assim o meu ritmo de aula, assim... que eu ainda continuo bastante no papel, no livro... porque a escola também não oferece audiovisuais assim... computação... essas coisas a escola não tem, mas a forma como a gente passa para o aluno, tem um jeito diferente hoje do que a gente teve há um ano, dois anos atrás... eu acho que todo mundo teve um repensar diferente... até em casa, tudo teve uma coisinha nova... teve aquilo que não foi bom, mas teve muita coisa boa.

**SEPTEN:** eu acho que a gente mudou também até a maneira de olhar, de ver, de enxergar o nosso aluno... e os nossos colegas também, né?

**SEX:** É, uns ficaram mais... egoístas... outros menos... outros mais apegados ao material... a maioria não tão apegado (ao material) ..., mas, ainda enraizados naquilo que eu posso ter... o meu, meu, meu..., mas, e o do outro também?... ah, eu quero todos os cuidados para não ter (Covid-19) ..., mas, e os outros? Começando pelo mercado: eu acho que a maioria ficava em casa trancada, fechava o seu portão... queria que largasse a sacolinha lá no portão... penduradinha... e isso era proteção para mim, e aquilo estava ótimo..., mas, e o coitado do entregador? Nunca ninguém pensava no entregador que estava ali, que tinha que fazer cem entregas no dia... são cem lugares diferentes que ele esteve... mas, o importante era o meu do outro lado do muro... então aquela palavrinha que para mim, eu ainda não consegui assimilar ela... que agora eu até esqueci... que é... empatia... para mim a empatia é uma antipatia, né? Porque na verdade, a empatia foi para poucos, né? Porque no momento que eu deixo o entregador, o repositor do mercado trabalhando, a farmácia trabalhando (e acho que tem que trabalhar) porque a maioria, todo mundo precisa, desses... e ainda achavam que eles tinham a

obrigações e eu não... eu tinha que ficar em casa... não estou dizendo que o professor não tinha que ficar em casa, mas eu acho que de certa forma, nós também podíamos trabalhar mais, ter vindo mais na escola, ter dado um outro tipo de atendimento, que não fosse só esse virtual, porque eu acho que alguns grupos de trabalhadores tiveram essa obrigação, todo mundo, com cuidado... teria. Então tem os dois lados... isso que eu quero dizer: que assim como tem o lado do cuidado... o lado de ficar do outro lado do portão... tem aquele outro lado. Então, se a gente for pensar, tem várias "coisinhas" que a gente nunca repensou, nunca pensou que poderia ser diferente... e a gente vê, às vezes, professoras, colegas, que não queriam vir um dia, entregar o material... fazia um escândalo porque tinha que vir aquele dia entregar o material... só faltava vir com duas bolhas de plástico, mas para outras coisas tiravam (a bolha) ... há um repensar em tudo! É só um desabafo!

NULLA: (Penso que estas falas funcionam como uma terapia docente... não é a primeira docente que diz (em off) que falar no grupo lhe fez bem... que descobriu o quanto precisava ter exercitado isso... colocar para fora! Que pode haver uma oculta carga sentimental que ainda precisa ser trabalhada... e que segue influenciando em sua nova maneira de ser docente... parece que a preocupação do momento é trabalhar conteúdos, recuperar as pontas que ficaram soltas..., mas, há algo bastante instável nos sentires de cada uma, que ainda não foi tratado...)

TRES: de certa forma foi um reaprendizado para... tanto para as famílias como para nós...

SEX: mas é que a questão de... aprendizagem que tu falaste, né? Nós, no quarto ano... a gente via letras que não eram do aluno... jamais seriam do aluno... muito bonitas... muito bem escritas... cadernos... que os pais faziam. E aí tenho certeza que no pré é a mesma coisa... que é muito mais fácil eu recortar para ele do que eu ir lá juntar os papéis que ficam no chão, né? Isso acontece muito... e aí a gente teve também esse problema de avaliação... todos eu acho que passaram por isso aí... chegou na hora... porque a maioria... o ensinar não é dizer como fazer... eu acho que os do quarto ano, eles ditavam e a criança escrevia... algum escrevia com a letra dele, né? Porque quando a gente foi ver... teve uns que não sabiam nem ler... porque o ano passado a gente pegou crianças que tinham dezoito dias de primeiro ano, né? Então... como é que ele iria saber?

QUINQUE: uma coisa assim também, puxando o gancho do que a colega falou... acompanhei minha turma o ano passado (NULLA: esse ano passado do qual as docentes falam é 2021, em que as aulas presenciais foram sendo retomadas aos poucos desde os primeiros dias do mês de agosto)... praticamente o ano todo online, uma vez na semana, e era sessenta por cento da turma, mais ou menos, que participava dessa aula que a gente fazia semanal... e o restante não participava porque não tinha acesso à internet ou as mães não estavam em casa ou tinha um aparelho só para toda família... era complicado, mas sessenta por cento participou e quando nós retornamos estes sessenta por cento estava bem, obrigado! Né? Eles eram acompanhados pela família, eram acompanhados pela prof. semanalmente... as atividades eram revisadas naquele período, naquela hora de aula à tardinha que nós tínhamos... então eles tinham esse acompanhamento... e aqueles outros quarenta por cento, como a colega falou ali, as atividades que a gente recebia que eles pegavam impressas, vinham com letras que não eram deles, porque muitos não sabiam quando chegaram na sala de aula no presencial, que eles retornaram, não sabiam fazer nem o nome, né?... então a gente vê a diferença do acompanhamento com o professor, mesmo à distância, e aqueles que não tiveram acompanhamento do professor à distância e que a família também não deu esse suporte... então foi visível assim a nossa importância, como as colegas já falaram...

OCTO: eu vejo bem... fica bem claro nisso a importância da escola como lugar de oportunidade de crescimento para todos, porque eu percebi também a grande desigualdade social, mesmo, das crianças e como prejudicava... eu via crianças que tinham até uma professora particular, paga para assistir as aulas pelo Meet e ajudar a criança a fazer... enquanto outros não tinham nem acesso a um celular para assistir às aulas e aí o reflexo disso, depois, na volta às aulas é muito grande e a gente vê a diferença gritante da desigualdade social, como impacta negativamente aqueles que não tem condições... e aqueles que são mais favorecidos, obviamente que sentiram muito menos o impacto de ficar em casa... com as aulas pelo Meet que seja... então a gente escutando tudo isso vê a importância da escola... como nosso papel é extremamente importante para o desenvolvimento das crianças.

NULLA: sei que quanto menos eu interferir... a questão do direcionamento... ótimas todas essas colocações... fiquei pensando que a gente já pudesse começar hoje, mas talvez uma provocação para o próximo encontro; estou pensando: vou fazer alguns individuais e depois um encontro derradeiro... acredito que está ótimo o que conseguimos produzir até agora... talvez uma provocação importante, do momento, é o que mudou na professora, vocês mesmas, nas docentes... como vocês se sentem... se fosse pegar o parâmetro de como eram e como são hoje... o que que modificou... que docente é essa que se transformou... que chegou hoje e que antes não

era e vice-versa... houve alguma mudança? O que vocês percebem... se sentem diferente em quê?... na sua singularidade...

**OCTO:** eu dava aula pelo Meet... eu comecei a gravar as aulas porque tem a opção de gravar as aulas... tinha... depois eu me assistia dando aula e aí como isso às vezes é muito interessante fazer essa autoavaliação de ver: Nossa! Como eu expliquei isso! Poderia ter feito de tal jeito, ou... ah, eu tenho esse cacoete que preciso mudar... então achei muito legal essa oportunidade de fazer autoavaliação por causa das aulas gravadas... e às vezes também um pouco assustador a gente se olhar assim... meio que de fora...

**QUINQUE:** assistir aos vídeos que nós produzimos para mandar para eles, né? Era até meio engraçado de ver... (risos)...

**SEPTEN:** eu assim, ó... eu tenho uma preocupação muito grande como alfabetizadora, porque eu considero que a educação infantil é a base de tudo... é o alicerce... é como se nós fôssemos fazer uma construção e no caso nós estamos agora... sem o nosso alicerce, sem a nossa base... porque nós tivemos que retornar, começar do zero para poder resgatar esses alunos... e nesse resgate nós percebemos, como as gurias disseram ali... quem tem o primeiro ano, eles não tiveram pré 1, nem pré 2... então, educação infantil para eles não existiu... quem está com o segundo ano, eles não tiveram o primeiro ano... então eu acho que... posso até ser criticada pela colega aqui... (risos) ... (R: não!) ... que ela está bem positiva nesse sentido... e eu estou um pouquinho menos... eu acho que nós estamos tendo que nos doar mais ainda do que nós já nos doamos sempre, para poder realizar esse nosso trabalho, e para poder atingir todas as crianças... porque elas estão vindo de dois anos paradas em casa, sem limite, sem discutir, sem combinar regras... as atitudes, cada um do seu jeito... então está bem difícil para a gente conseguir chegar até alguns, atingir alguns... então eu acho que isso vai... nós vamos perceber ainda, por um bom tempo... porque os alunos aprendem de várias maneiras, de jeitos diferentes... uns são mais visuais, outros mais auditivos, então... e nós também temos que nos adequar às necessidades do momento... eu acho que está sendo um trabalho bem difícil, bem desgastante, mas nós vamos conseguir... mas eu acho que ainda vai demorar um pouquinho... porque quando eles passarem para o segundo ano a professora vai sentir algumas sequelas que ela vai ter que retomar do início e continuar no terceiro, quarto, quinto ano... pior quarto e quinto, porque eles já são maiores e tiveram uma falha bem grande, ali bem na parte onde eles precisavam mesmo... na consolidação da alfabetização... então, a gente vai sentir isso por um bom tempo.

**SEX:** eu não sei se eu entendi a pergunta, mas eu tenho 30 anos de magistério e nesse retorno da pandemia eu me senti como se eu estivesse no meu primeiro ano de magistério de novo... então, eu acho, começando por tudo assim... até a questão do material que tinha, que eu usava... eu comecei a ver ele como um material que não era bom para mim, agora... eu comecei a ver como se tu estivesse entrando em um emprego novo, numa escola nova... tudo diferente, até essa questão de regras... bom dia, boa tarde, boa noite, obrigado... até essa questão das regras... aboli... não estou dizendo que essa educação não faz parte... ser educado com todo mundo, mas, eu digo assim: não tem mais aquelas regras que a gente fazia com a turma no início do ano... nem pensei nisso... e acho que o trabalho está fluindo bem melhor, mesmo eles estando com a aprendizagem lá atrás, sabe?... não sei se é eu que estou me sentindo melhor, porque eu fiquei em casa... não que eu não tenha ficado sem fazer nada, mas a gente fica ali já pensando... aqueles dois meses que a gente fica em casa nas férias, que a gente sai em janeiro, não sei vocês, eu é assim... já no final de janeiro tu já está pensando o que é que tu vai fazer quando retornar... pensando no primeiro dia de aula... como disseram os outros, já estão lá separando, salvando material para imprimir depois quando voltar... até esse material que eu salvava eu já tinha um olhar diferente... então eu acho que voltei renovada... essa seria a minha palavra.

**NULLA:** colegas fico muito agradecido pela participação de vocês... já bateu... obrigado por mais esse outro minuto! Eu vou procurar vocês agora, individualmente, a minha próxima etapa, com mais tempo... não quero interferir na vida diária de vocês, da escola, de recreio, mas a gente vai combinar... nós faremos uma verdadeira reunião, provavelmente eu vá trazer algumas perguntas para a gente ter uma dinâmica, ou um outro tipo de dinâmica na fala... e é bem provável que para culminar, nós tenhamos alguns comes e bebes...

(Burburinho: Ó... está gravado, hein? – achei que ele não ia falar isso!... vai ter!... achei que ele não ia falar da comilança! Burburinho!)

**NULLA:** acredito que meu trabalho poderá ser um elogio à docência... Em nenhum momento as docentes reclamam ou se queixam do que precisaram fazer... Parece que tudo isso foi natural para elas... Corriqueiro... A preocupação foi todo tempo com seus nomeados alunos... Como chegar neles... Como tocá-los... Como eles estavam... Como seria seu futuro... Em nenhum momento elas reivindicam o direito de não morrer fazendo aquilo... Fosse de onde fosse...

*Em tempo: eu tento saber delas... (o projeto anuncia isso) ... E elas só falam da escola e dos alunos...*

*É possível pensar em uma analogia à dissertação lá do mestrado... Em que as professoras estavam inscritas, se revelavam, na escrita dos pareceres de seus próprios alunos... Podiam ser percebidas no cheiro que as linhas escritas traziam... Eles estavam inventados naquela narrativa... Por mais sutil que seja, a grandeza desse ínfimo (M. Barros) se faz extremamente potente... Há aqui uma invenção nata... Involuntária... Que se dá naturalmente... Faz parte da constituição docente e que não se faz treinável... Ela emerge de sua própria natureza. O afeto. O acolhimento.*

Figura 32 – Palavras mais recorrentes nas narrativas do segundo encontro



### 3.6.3 Terceiro encontro: transfor(a)maram-se

#### DECLARAÇÃO DO TERCEIRO ENCONTRO DE PESQUISA EM 20/07/2022

**NULLA:** *É sobre vocês, essas docentes, essas professoras de chão de sala de aula que eu quero saber... no que vocês se transformaram, se é que aconteceu isso... (transfor(a)maram-se) ... no que vocês mudaram... como vocês se sentem hoje?*

**QUINQUE:** *– Eu me senti assim: naquele momento que nós fomos para casa, eu imaginei que seria como daquela outra vez... do fIn1... que nós ficaríamos uma semana, quinze dias, no máximo um mês afastados, mas... se prolongou... passou um mês, dois, três, quatro... terminou 2020... iniciou 2021, tudo da mesma forma... eu me senti, no início: perdida. porque eu não sabia por onde começar, até porque nós tínhamos apenas poucos dias com as crianças... eu não conhecia muito bem eles, não sabia como trabalhar...*

*(NULLA: aqui noto/sublinho a importância do conhecer/entender o aluno)*

*...mas, depois eu fui muito bem recebida pelas famílias, tanto on-line quanto quando nós entregávamos as atividades impressas aqui, para as famílias e eu percebia assim, me senti bem nesse sentido porque eu percebi*

que a minha turma, as famílias, eles valorizavam muito o meu trabalho... eles buscavam sempre o contato telefônico, WhatsApp... eles entravam em contato... às vezes as crianças mandavam bilhetinho... eu mandava uma balinha... mandava um pirulito... às vezes eles mandavam desenhos, mandavam fotos deles trabalhando... então aquilo tudo foi gratificante durante aquele período...

(NULLA: as profs. falam de si pelo que fazem/fizeram com seus estudantes... pelo que eles fizeram com/nelas... elas se anunciam nas entrelinhas do discurso narrativo... há uma cultura emergindo)

...na questão de como eu me senti e de como eu me sinto agora, percebo que me tornei uma professora pesquisadora...

NULLA: (anúncio de efeitos)

... porque no momento que eu tinha que buscar atividades diferenciadas para trabalhar com eles à distância... com eles em casa... eu percebi que eu não tinha todo esse leque de atividades e que tinha que correr atrás... então eu busquei cursos on-line, atividades diferenciadas com jogos, com brincadeiras...

(NULLA: aqui um anúncio de como tocar as crianças... a ludicidade, a reprodução de mundo significativo...)

... eu acho que deu certo e eu carrego isso hoje, dentro da sala de aula presencial, pós-pandemia... eu procuro seguir com esse trabalho. Acho que é isso!

QUATTUOR: eu pensei muito nisso... além de ir em novas buscas, eu pensei muito no lado humano também... eu pensava neles... e eu acho que depois de todo esse tempo que a gente ficou em casa... não sei se com todos aconteceu isso, mas acho que o lado humano da gente, pelo menos da minha parte eu voltei mais humana... eu acho. Não quer dizer que eu não fosse antes (risos)... eu pensei, eu refleti muito durante esse tempo que eu estive em casa... eu pensava na situação deles... eu não pensava só na aprendizagem deles... eu pensava no lado da fome, da violência... porque eles ficaram todo esse tempo isolados em casa...

NULLA: (a escola está para além de uma condição da vida humana, mas uma necessidade que a constitui)

... eles não tinham aquela parte assim: tem crianças que a única coisa para eles é a escola... o único... o melhor lugar para eles é a escola... a professora... as professoras aqui... eu pensava muito neles assim, distantes de tudo isso... o que podia acontecer com eles durante esse tempo... não sei... é o que eu sinto.

UNA: eu percebi assim: o quanto eu não estava fazendo quase nada por eles, no sentido humano... vou ser bem sincera... eu gosto muito do juntar... quando eu digo para juntar... eu gosto muito de fazer um juntamento... eu gosto disso... porque eu acho... eu dependo tanto do meu colega... que eu não sou nada sem ele... eu preciso da opinião dele, da maneira... não no sentido de todos... por exemplo: as vezes eu preciso de uma pequena atividade, um modo diferente de uma colega falar... ela ensina muito mais do que eu passo uma semana ensinando... então eu voltei com meu pensamento que o juntar... para mim, se eu puder juntar tudo e trabalhar sempre junto e aglomerado: eu quero! Isso é eu que acho! (risos) eu me sinto assim... eu vejo que as crianças voltaram... hoje eu fiquei tão feliz na aula, porque eles disseram para mim: professora eu não queria que terminasse as aulas... queriam que continuasse. (recesso de julho). Então significa que eu estou sendo uma pessoa legal, apesar de eu ser uma pessoa que às vezes briga com eles... e sou uma pessoa que às vezes não tenho uma certa delicadeza, não nasci com essa delicadeza, mas eu fiquei feliz e ao mesmo tempo, triste, porque o quão ruim tá na casa que eles não querem ficar em casa parados... que eles querem ficar aqui na escola com a gente... eu me preocupo tanto com as crianças nesta época de inverno... eu acho a época mais cruel... porque quando é verão eles podem vir com a roupa deles... pode ser rasgada, suja, OK... mas, agora eu vejo que tem crianças que passam frio... eles não têm condições... se eu pudesse comprar roupa e dar para todo mundo, eu dava... claro que eu não vou abraçar o mundo, não vou mudar... mas, uma pequena atitude já traz uma certa felicidade, apesar de eu ter um filho em casa que se pudesse vir nu e vem batendo queixo, roxa para o colégio... e não tem o que faça com o tênis espedaçado... que dá vontade de também fazer uma campanha para ele... mas, para conscientizar a cabeça... (risos)... porque não quer usar roupa (agasalhar-se adequadamente para a estação)... tem uns que não querem e uns quantos ali que precisam... e eu vejo o quanto essas crianças voltaram... eu olho às vezes para alguns... o quanto eles precisam de uma atenção... porque tem a minha aluna... tem dias que ela está furiosa... então ela pensa que ali é a casa dela... que ela pode brigar com todos e tapear e fazer o que for... o dia que ela está feliz... feliz. E o quanto eu não sei também trabalhar com eles... o quanto eu preciso aprender a conviver com eles... e o quanto as coisas mudaram no sentido de convivência... que eu vejo que as crianças não sabem... já não sabiam, mas a gente diz assim para eles: vamos parar um pouquinho e vamos conversar... eles se tapeiam... (atiram) mochilas... perderam o hábito de dialogar olho no olho... e hoje eu ainda comentei na sala de aula, que os meios de comunicação nos ajudam muito, mas prejudicam também... quem tem filhos, como eu tenho, hoje os adolescentes jogam sem parar... tem aqueles joguinhos... não é o jogo que me incomoda... são aqueles adultos que fizeram os jogos... são palavrões do céu à

terra! Eu pergunto o que acrescenta na vida dessas crianças... eu acho que tinha que haver uma conscientização, no caso, que não é nós que vamos fazer, mas podemos comentar, de não ter palavrão nesses jogos, porque quantos adolescentes... eles naturalizam o palavrão, as armas, o tiro... tudo é "normal" naqueles jogos... e eles vivem aquela situação como se fosse a realidade... e claro, a gente sabe que tem muitos que vivem... além de viver na realidade, ainda tem aquilo para incentivar... então eu acho que é uma faca de dois gumes... as mídias ajudam e prejudicam muito também... e quanto às aulas on-line: eu não tive... porque os meus alunos... só dois tinham celular... daqueles que não carregavam... que nem o meu ... quando eu vou lá para fora (interior do município) não tem internet... só gira. Eu não tinha porque eles não tinham celular. Não tive essa oportunidade de trabalhar longe deles... eu só via eles aqui... muitos eu não conhecia... só conheci depois. E eu percebo que tem mães, hoje, na minha sala... tem mães que superprotegem... elas voltaram com um medo maior do mundo... eu tenho um menino que se a mãe pudesse colocar numa redoma de vidro... ele não sabe o que vai fazer com o lanche... outro dia ele machucou um dedo, não arranhou nem nada... só deu uma machucadinha... ele chorava desesperado... acho que na cabecinha dele, que ele ia perder o dedo... e não tinha nada, dali a pouco ele esqueceu... então assim como nós temos pais superprotetores, nós temos pais que não estão nem aí... e tem o meio termo. E nós estamos no meio deles. Eu também me preocupo: será que eu sou uma professora meio-termo... protetora... estou nem aí? Eu sempre estou me avaliando... e eu me avalio assim: será que eu queria assistir minha aula? Eu queria isso para mim? Eu sou o quê? Porque na verdade a gente é um pouco de tudo, né? E a gente tem que aprender a lidar com essas mudanças que aconteceram... que eu acho que foram muitas e a gente está aprendendo e reaprendendo todos os dias. Eu sou uma profissional que eu sei que nada sei... tenho 29 anos de serviço e todas minhas aulas que eu tenho, eu faço aula todos os dias, toda semana, porque aquilo ali que eu tenho eu sei que nada sei... em todos os momentos está mudando e eu preciso acompanhar e muitas coisas eu não acompanho... muitas eu tento... eu acho assim: a gente tem que se humanizar e tentar humanizar essa geração que está chegando aí.

**NULLA:** numa analogia filosófica: a professora se olhou no espelho lá em 2020, ele lembra daquela imagem profissional, como ela era. E se olhando hoje, quem ela vê?

**OCTO:** Eu, como eu era, como eu me senti no início da pandemia eu me senti muito perdida, acho que todo mundo, não sabia muito bem como fazer, nas escolas em que eu trabalhava tinha a mesma carga de cobrança de atividades, de conteúdos, como era antes da pandemia... então a gente entrou 2020, começou a pandemia e tinha a mesma cobrança e eu não sabia como fazer funcionar, como fazer as crianças aprender. Então foi muito difícil, me senti muito perdida e o que me ajudou foi a troca com as colegas. Nós fazíamos grupos, e conversávamos. Eu lembro que às vezes a gente passava umas tardes inteiras planejando, conversando e pensando o que nós poderíamos fazer para ajudar as crianças e aí eu vejo que hoje eu sou muito fruto dessa troca, que essa troca com as colegas me ajudou muito e fez com que eu melhorasse a minha prática pedagógica. Eu aprendi muito com as colegas. Aprendi muito também com os erros durante a pandemia, porque eu tinha possibilidade de analisar melhor o que eu fazia... então aprendi muito com os erros, com os acertos, com a troca com as colegas, então isso me faz hoje ser uma professora melhor, de ter um olhar mais atento com as crianças, com a aprendizagem, com o que elas precisam... como dar aula, também... que nem o que as colegas estavam falando, que pesquisaram, fizeram cursos, isso também foi um lado positivo, eu também fiz... estudei, tive que... fui obrigada a aprender outros meios, outras técnicas... então isso me faz hoje ser uma professora melhor **NULLA:** (pensei: formação permanente)...

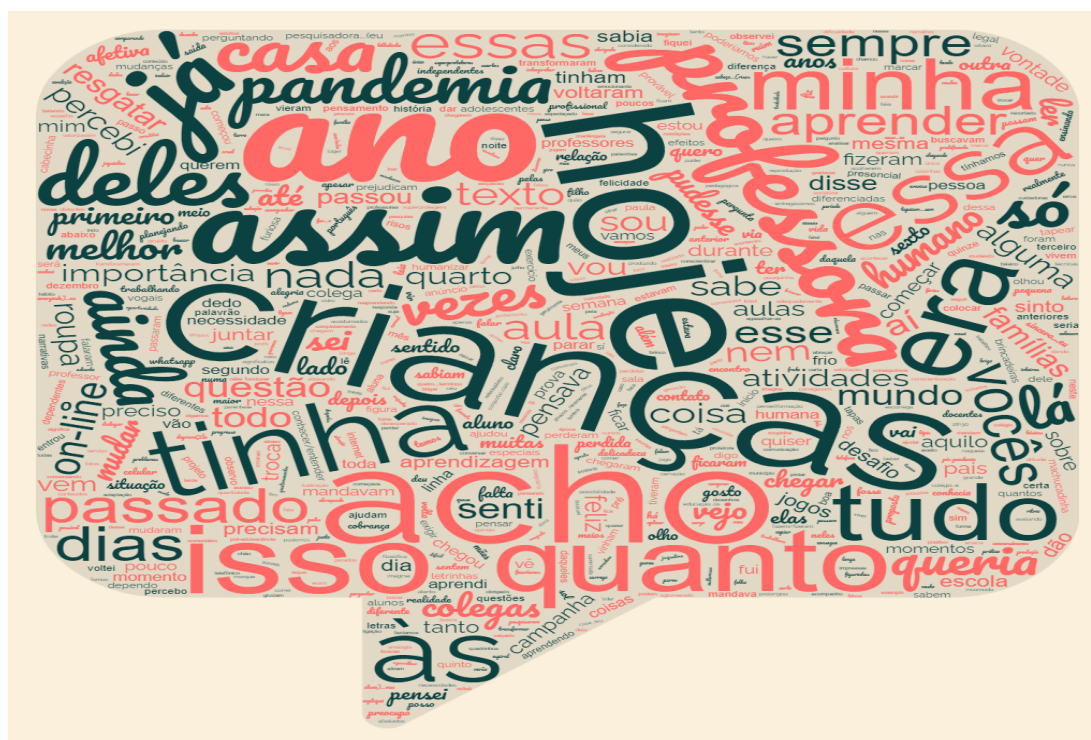
**SEX:** eu, concordo com tudo que as colegas falaram, que cada uma passou por uma situação... são séries, anos diferentes, mas hoje como professora a gente tem aquele grande desafio de pegar crianças com atraso na aprendizagem, não que eles tenham problemas, não são crianças com necessidades especiais, né? Hoje, são momentos que necessitam de atividades especiais para poder fazer com que aquele aluno suba as escadinhas da educação... os meus estão no quarto ano, mas lá... Ainda com pensamento de segundo ano (quando eles chegaram)... agora já estão mais independentes... quarto ano geralmente já são mais independentes... eles chegaram este ano perguntando até se podia mudar de folha... a linha... ainda tem muitos que perguntam se pode mudar de linha... são coisas que a gente ainda tem que aprender e trabalhar de novo, porque tu já estava trabalhando, já indo para uma, digamos, pré-adolescência... hoje eles começam tudo mais cedo... e agora a gente está lá com aquelas coisinhas básicas... de saída de segundo ano... então é uma questão hoje, como professora, a gente tem que se transformar o tempo inteiro... porque cada dia é um desafio... cada dia eles vem com uma pergunta nova ou alguma coisa que eles colocam que a gente fica... isso inclusive para os da noite... vou fazer um parêntese, como diz o professor... fui aplicar uma prova à noite para uma aluna, já de oitavo ano... então ela parou lá no sexto, né? Era uma prova de português... e ela me chamou para perguntar sobre o texto, porque o exercício... já começava a prova no exercício 1... leia o texto e responda as questões abaixo... eu disse: tu lê e marca, tu pode marcar com um X, ela não pediu o que que era para marcar... pode ser um X, uma +, pintar como tu quiser... aí ela me olhou e disse: tá professora, mas aqui diz: leia o texto e marque as questões abaixo. Eu disse: sim! E ela:

mas, e o texto? onde está o texto? Eu disse: O texto é este aqui. É uma história em quadrinhos... aí ela passou o dedo e disse: aqui não tem letrinhas! Era para ler a história do desenho... a leitura era a ilustração. Para ela, o texto tinha que ter as letrinhas... eu expliquei para ela... para a gente é o básico... interpretar a figura... para ela, com 16 anos foi uma dificuldade que o ler o texto era ler a figura...

TRES: foi meio que uma adaptação... a gente teve que primeiro trabalhar essa parte afetiva deles... até hoje a gente vê assim a carência afetiva deles... eles têm uma necessidade... ficam abraçando, tendo contato com a gente... aí a gente vê a importância da relação das pessoas... da falta que fez.

NULLA: só tenho a agradecer para vocês... já passou do tempo... não quero ficar abusando da boa vontade... é bem provável que na volta das férias, se alguém quiser conversar mais alguma coisa, me fale que eu vou incluir no trabalho, até porque eu tinha considerado que um quarto encontro seria produzido em conversas individuais... em momentos mais reservados... posso pensar que nem sempre conseguimos dizer tudo que queremos em uma breve reunião assim... é emocionante chegar nesta fase do trabalho... foi uma longa caminhada... produção de textos, projeto, narrativas... e ratificar: vocês que são o meu trabalho. Obrigado por me acolherem!

Figura 33 – Palavras mais recorrentes nas narrativas do terceiro encontro





#### 4 VEIAS ABERTAS DE UMA TESE VIVA

Me apraz produzir algumas provocações que por sua vez produzam maneiras de pensar desde outros ângulos. Por falar em pensar me inspiro também em Manoel de Barros, quando diz que “quem não tem ferramentas de pensar, inventa”. Eu escrevo algumas anotações como um roteiro simbólico e respeitoso, conforme nos ensina Michel Foucault em *A Ordem do Discurso*, para dizer do quanto eu me importo e valorizo cada um que está lendo este texto...

Minha inspiração, para além das coisas que venho estudando e pesquisando, está pontuada embora de maneira acêntrica, nas falas e escritos de um grande pensador acerca da educação e ferrenho defensor da escola e de professores: Jorge Larrosa Bondía. Ele defende a busca pela educação através da ênfase às belezas do mundo, já que a beleza não está nas coisas, mas na relação sensível que estabelecemos com as coisas.

Traz como uma das tarefas da escola para as crianças, a demonstração e discussão de que está feito o mundo, para que elas sejam capazes de interessarem-se por esse lugar, pois delas depende a continuidade desse mundo. Faço um adendo a essa ideia de que para vermos as belezas desse mundo é preciso que cultivemos a paz. Se não há paz, não há importância.

Também, conforme o pensamento de Nóvoa (2022, p. 7), estudar, buscar conhecimento é algo da ordem do fazer juntos, é aprender juntos, é produzir um ambiente de paz que envolva o outro e em harmonia: “Hoje, no meio desta tragédia pandémica, sabemos, melhor do que nunca, que isoladamente pouco ou nada podemos. Só “juntos” poderemos definir os caminhos de futuro para a educação”. Em cocriação.

Mas, o que me ocupo por esta vez é da educação e de falar sobre o ofício de professor e suas experiências: eu sou professor da educação básica, anos iniciais. Trabalho em uma das três turmas de terceiro ano do ensino fundamental de minha escola. Tenho muito orgulho em dizer do quanto as outras duas colegas são importantes para a evolução da minha docência. (lá nas narrativas, elas são sujeitos desta pesquisa). O que eu não sei eu pergunto. O que eu não alcanço eu peço ajuda. O que eu encontro de novidades eu compartilho.

Sinto-me potencializado e empoderado quando produzo e sou produzido por essa generosidade que é compartilhar modos docentes, modos didáticos, produção de currículo, decisões acerca da ensinagem e da aprendizagem. E isso é corroborado nesta pesquisa quando, entre outros anúncios Octo e Una dizem:

*OCTO: Eu lembro que às vezes a gente passava umas tardes inteiras planejando, conversando e pensando o que nós poderíamos fazer para ajudar as crianças e aí eu vejo que hoje eu sou muito fruto dessa troca, que essa troca com as colegas me ajudou muito e fez com que eu melhorasse a minha prática pedagógica. Eu aprendi muito com as colegas.*

*UNA: ...eu gosto disso... porque eu acho... eu dependo tanto do meu colega... eu preciso da opinião dele, da maneira... não no sentido de todos... por exemplo: as vezes eu preciso de uma pequena atividade, um modo diferente de uma colega falar... ela ensina muito mais do que eu passo uma semana ensinando.....*

Acredito que não seria exagero nomear o que nos acontece como uma incrível cooperativa de ensinagem e aprendizagem desde um trabalho colaborativo desenvolvido pela potência de um trio de docentes, pois “A cooperação é uma das chaves da educação do nosso século.” (NÓVOA, 2022, p. 19). Assim vamos sendo atravessados, em alguns momentos, por experiências que nos tocam e nos tornam uns melhores diferentes, pelo simples fato da transformação. Das narrativas docentes, durante os encontros de pesquisa, jorraram situações atravessadas de experiência. Para Larrosa (2022) a palavra experiência, que embora seja uma palavra muito antiga, ela tem uma sonoridade educativa muito interessante, porque está sempre colada/ligada à palavra formação. A experiência tem a ver com a formação e a transformação do sujeito. Tem a ver com uma educação mais cheia de vida. Nesse mesmo sentido Maturana (1998, p. 29) diz que:

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. A educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar.

Uma educação para além da transformação do sujeito, mas também do ponto de vista da atenção ao mundo. É preciso pensar uma escola mais rica em experiências, mas também pensar experiências mais ricas no mundo. Paulo Freire (1981) diz que ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, pela mediação do mundo. Assim, o que está no meio é sempre o mundo ou algum fragmento de mundo.

A tarefa do professor é abrir o mundo às crianças. Transformar o mundo em matéria de estudo. Um dos papéis da escola é o de mostrar a beleza do mundo... De revelar o mundo. O que ensinamos e o próprio acontecimento do estudo precisa ser interessante e significativo. Tem que constituir-se em um evento para o estudante e isso é bem diferente de dizer-se que a ênfase seja na ideia de motivação. Conforme Masschelein e Simons (2021, p. 52):

Esse é o acontecimento mágico da escola, o movere, - o movimento real- que não deve ser rastreado até uma decisão individual, escolha ou motivação. Enquanto a motivação é uma espécie de caso pessoal, mental, o interesse é sempre algo fora de nós mesmos, algo que nos toca e nos leva a estudar, pensar e praticar. Leva-nos para fora de nós mesmos. [...] Sem um mundo não há interesse nem atenção.

A emoção do professor é constituída do êxito em mostrar a beleza desse mundo que lhe afeta. Belezas que emocionam (mexem com os sentidos do professor) e que por isso ele elege para apresentar aos seus alunos estudantes<sup>24</sup> ou às suas famílias. Eis a elegância do professor: eger coisas do mundo, como suas maravilhas, para alcançar aos que chegam até ele; os livros sobre a mesa... A maneira com que escreve no quadro... Como se dirige aos seus estudantes... Como prepara suas aulas... Como viaja na imaginação dos domingos que planejam a próxima semana letiva, para tocar seu estudante mais carente de afeto, de amor, de ensinamentos. Aquele que primeiro precisa confiar para depois aprender.

As histórias (somos construídos de histórias que precisam ser compartilhadas). Para Larrosa, que cita Simone Wile, um dos papeis do docente é envolver de poesia a vida humana. Que todo ser humano está enraizado no mundo por uma certa poesia terrena e que o sofrimento e a miséria representam a perda desse enraizamento no mundo... Ela diz que “destruir essas coisas ou excluir os seres humanos dessas coisas e cortar todo onexo de amor entre as pessoas e o mundo é submergi-las no horror da feiura. Dificilmente pode-se imaginar um crime maior” (WILE *apud* LARROSA, 2022.)

Embora eu acredite que é preciso também contemplar a feiura para compreendê-la nessa binaridade. Quero então iluminar a beleza que é compartilhar o mundo e o que pode/precisa ser mostrado aos novos que chegam ao mundo... Que por si sós renovam o mundo... Que por si sós embelezam e são sujeitos e objetos de existência no próprio mundo. O Amor Mundi<sup>25</sup> de Hannah Arendt.

Nossas pesquisas para além de olharem e entenderem precisam avançar nas discussões: é preciso transformar o que está posto. E este encontro, do texto com sua leitura, constitui-se em uma das maneiras possíveis de entendermos um pouco mais este universo do qual vamos nos apropriando para entregar em forma de conhecimento aos nossos estudantes. Então: defendo o

---

<sup>24</sup> Quando eu disse à mãe que seu filho estava lendo: - Está lendo? Um sorriso transformou seu rosto em uma boca com uns 50 dentes branco-brilhantes... Minha alma, se fez exagero também...

<sup>25</sup> Para estas estudiosas da obra, inclusive da tese de doutorado de Hannah Arendt, “perceberemos que pouco sobrou das considerações acerca do conceito de amor agostiniano. A verdade é que Arendt apropriou-se do conceito Amor Mundi e o adaptou para propósitos completamente diferentes do seu sentido original. Portanto, Amor Mundi, em Hannah Arendt, diz respeito a sua teoria política de amor, cuidado com mundo, tendo um sentido de conservação, preservação, permanência, durabilidade. É importante destacar que a preocupação de Arendt com a categoria da natalidade também emergiu de Agostinho, e na sua tese ela já aponta suas primeiras considerações sobre esse tema. Para ela, é o nascimento ou natalidade que torna o homem um ser relembrente. Em *A Condição Humana*, Arendt desenvolverá suas principais ideias acerca da natalidade, como característica essencial das experiências políticas. A possibilidade de iniciarmos algo novo pela ação, nos leva à esperança em meio a possibilidade do desespero completo. A natalidade, como nascimento e como início de algo novo através da ação, é o milagre que salva o mundo” (SAMPAIO; CARVALHO, 2021, p. 160). Saliento que essa “apropriação” se faz por pura adaptação aos tempos históricos e propósitos intelectuais de Arendt.

amor, o afeto, a beleza, a cooperação em toda sua força de união, a acolhida envolta pela aura da paz.

Se é a experiência e não a verdade o que dá sentido à educação (LARROSA, 2015, p. 5). Se tanto o ato de educar, ou de escrever, têm como movimento ótimo o transformar o que já sabemos, então não é das verdades postas que devemos nos ocupar, senão da possibilidade da emergência de algo que nos transforme. As postas, dadas, já fizeram isso conosco. Queremos mais. Além. E esse mais não é só um além que se posiciona numa hierarquia superior, mas diferente. É a diferença que está para além do conhecido, que nos move.

Esta pesquisa é também da compreensão da experiência. Em especial a compreensão advinda das narrativas docentes, que trazem inúmeras maneiras de pensar e sentir, que desde suas peculiaridades, lhes afetaram ou nem tanto. Não é de algo escondido atrás de um evento, mas da condição de posicionamento para olhar, desde as saliências e ranhuras até a efetiva eclosão dos efeitos, e saber entender como causas, consequências, ou nenhuma dessas. Refiro-me também à grandeza da responsabilidade com que o docente se conduz, ao ser voz e produtor de vozes educacionais, em um universo encharcado de responsabilidades com o mundo que mediamos.

Para Max Frisch, em seu prólogo ao livro Tremores, de Jorge Larrosa, “a experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida e tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta” (FRISCH *apud* LARROSA, 2015, p. 10). Diz ainda: “é verdade que pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática. E é verdade que a partir daí, a partir da experiência, tanto a educação como as artes podem compartilhar algumas categorias comuns” (2015, p. 12).

Posso então associar a ideia da docência como uma arte pedagógica. De cunho inspirador. Da produção de exemplos e possibilidades para ler, escrever, escutar, agir, interferir no/com o mundo. A pedagogia na fronteira da arte. Tremores como um certo e inexplicável sinal da suspeita de ocorrência da experiência. Um anúncio, um acorde, um improviso inspirador de vida, de latência.

Assim, preciso escolher as palavras para pensar, para dar ritmo ao pensamento. Para impor-lhe certa coerência e equilíbrio. Para que a qualquer tempo eu me sinta abalado por tal visita. Estou tecendo coisas com palavras: “quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (LARROSA, 2015, p. 17).

Palavras são dispositivos que não só desbravam, mas colonizam seus territórios de alcance, elas se impõem e até silenciam outras, mas também positivam e empoderam diversas ou a si mesmas de acordo com seus interesses. As palavras também dizem de quem as diz. Do momento e da intencionalidade ou da luta pela descoberta da melhor relação entre significados.

Mas, como dizer da experiência com palavras? Quais eu poderia lançar mão para tornar essa tarefa mais fácil, mais lógica, mais eloquente em suas vontades de dizer? Se “a cada dia se passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2015, p. 18). Onde está a experiência docente no caldo da crise sanitária? Para Larrosa, experiência não pode ser confundida com informação, com opinião. Ela se torna mais rara devido a esses fatores e também pela falta de tempo e pelo excesso de trabalho. A efemeridade do tempo não permite que a memória “saboreie” aquilo quando nos acontece.

Durante a crise sanitária os docentes tiveram ao seu alcance múltiplas informações e emitiram opiniões, mas tiveram ao seu dispor, mais para uns, menos para outros, mas tiveram um tempo diferente para pensar suas possibilidades pedagógicas e se alguns tiveram suas cargas de trabalho aumentadas, outros não. Mas tiveram suas rotinas modificadas pelo advento de permanecerem mais nas salas de professores, agora nomeadas como suas próprias casas, do que seus estudantes nas salas presenciais. Para Nóvoa (2022, p. 41):

Estamos perante um choque inédito na história da educação. Por agora, prevalecem as ilusões, ilustradas, sobretudo, pela possibilidade de a escola ser substituída pela “casa” e pelas “tecnologias”. Citemos o jogo de palavras de François Dubet: “a escola na escola é melhor do que a escola em casa e do que a escola digital” (2020, p. 111). Primeiro, é preciso dizer que a “casa” é o contrário da “escola”. Em casa estamos entre iguais, na escola entre diferentes: e o que nos educa é a diferença. Em casa estamos num ambiente privado, na escola num ambiente público: e não pode haver educação, se alguma coisa comum não acontecer num espaço público (GREENE, 1982). Em casa estamos num lugar que é nosso, na escola num lugar que é de muitos: e ninguém se educa sem iniciar uma viagem juntamente com os outros. A grande vantagem da escola é ser diferente da casa. Por isso, é tão importante a colaboração entre a escola e as famílias, porque são realidade distintas e ganham, uma e outra, com esta complementaridade. segundo: é preciso dizer que as tecnologias, por si só, não educam ninguém.

Estou trazendo este alinhavo de conversa entre Larrosa, Nóvoa, Masschelein e Simons para uma tentativa de ir sedimentando o que este pesquisador pensou durante esse tempo, que também me afetou, afinal sou o piloto que se interessa por essa história, mas também passageiro do que aconteceu nesse que foi um tempo que oportunizou pensar mais no que se deveria ou poderia fazer do que o próprio fazer em sala. Um tempo de constituição do planejamento. Um tempo de pensamento no sentido da adequação ao que estava acontecendo. Aí emerge a percepção de reinvenção de si, e do seu fazer. É também o seu saber que está em ebulição. Que

está sendo posto à prova. Raras vezes o docente teve esse tempo para pensar na sua qualidade de ser, pois sua prática se mantinha à beira do naturalizado.

Seu quebra-cabeças didático, que estava montado e pendurado em sala de aula, para mostrar como um mapa dos caminhos até então seguidos, e que parecia obsoleto e inerte, quase dispensável por ter sua função automatizada no cotidiano, agora caiu! Misturou-se a outros desconhecidos e precisou ser transferido, para ser montado, pensado e entendido em outros lugares, mas sem perder sua função primordial: a da relação ótima entre docente e estudante, seja lá onde, quando e como for.

Mas qual é a importância de compreender experiência sendo o que é ou que possa ser? Talvez nem seja ela, ou ele, ou outrem, mas sua obscuridade conceitual que se adapta incertamente tal e qual as incertezas das quais esta pesquisa se ocupa. Talvez entendendo o que ele não é, o que não quer nem aspira, nem invoca, mas um mapeamento do território por onde ele se estende e no qual habita em si mesmo. Que é o sujeito de si: “esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer” (LARROSA, 2015, p. 25).

O próprio território que é afetado, tremido pela experiência. Que agora é o lastro onde se darão as escolhas das posições para referenciar e executar movimentos. Numa rede tecida de (re)conexões, que se estende como um pântano fofo, movediço, sinuoso, sensível aos mínimos estímulos, assim:

O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. [...] é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. [...] é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. [...] O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura.” (LARROSA, 2015, p. 25-26).

Assim é possível afirmar, mesmo que em caráter provisório, que os sujeitos desta pesquisa são também vetores e receptores de possíveis experiências que lhes passaram e ou tocaram. E isso de modo inominável, indefinível, vem afetar o que parece ser o mais receptivo sujeito, sob o aspecto do entendimento da experiência, seja na aproximação a um modo de conceituar-lhe, quanto etimológico, que o sujeito desta pesquisa é, por excelência, a escola e o seu chão onde habitam e se movimentam seus múltiplos entes da ensinagem e da aprendizagem. A escola e tudo o que ela encerra, acolhe e, portanto, lhe constitui.

Numa conversa cartografada, caminho dançarolando pelo chão de minha sala de aula e penso em quantas configurações de solo ele exprime: por vezes está esburacado, me fazendo

desviar, contornar, pisar dentro de uns mais rasos, experimentar a profundidade, que por vezes é escura, de outros.

Faz-me pensar como entulhar, terraplenar, ou como marcar os melhores caminhos entre os que ainda não conheço. Aliás, conhecê-los e saber de seus perigos talvez seja uma aconselhável solução. Estariam eles em rede? Conversar com eles, saber das suas origens, o que lhes pôs ali, se constituíram cavados ou simplesmente suas bases implodiram e se foram. Seus terrenos eram arenosos, movediços, falsos ou foram fissuras que se erodiram? Águas, ventos, pressões de ordem natural ou sofreram interferências planejadas, premeditadas, intencionais.

O que ainda mantém algumas estruturas firmes, fortes e intactas? O que há de sublime nos limites de seus alicerces, ou seriam estes que dão vazão às suas cedências, que lhe traem o trabalho em equipe. Que escorregam suas resistências, como em um cabo de guerra ao contrário, onde a missão é não deixar que ele se expanda, empurrando do centro, os seus resistentes.

Mas, seria esse solo só um chão? Mas, seria esse chão só um solo? E suas propriedades rugosas, desniveladas, sinuosas, reflexivas/espelhadas (aquelas que retratam o semblante pensativo, buscador de soluções, que se utiliza de lágrimas de realização ou não, para suas vaidades de polimento, de afastamento de suas poeiras ou da construção de seus próprios barros). Argiloso, madeirado, cimentado, revestido de outras vontades, de outras vaidades, mas que mesmo assim, em suas falhas traz suas falas construtivas. Esse chão esburacado donde emanam os silêncios dos ditos e a gritaria dos não-ditos. Esse lugar onde eles se reúnem para divagar acerca da exposição de suas utopias.

Suas sustentações opacas, translúcidas, transparentes. Seus limites enfronteirados que tocam, tangenciam outras continuidades. Refletem, ecoam, reverberam outros sons. Contam-nos coisas impensáveis de quando não estávamos ali. Falam dos arrastões tontos das classes e cadeiras que ali habitam. Dos pezinhos desinchinelados que lhe acossam com seus calcâneos e metatarsos revestidos, grudentos de suor e pó.

Dos habitantes que também percebem esburacamentos que eu não vejo, mas que pisam em buracos que só existem para mim. Tais percepções são, por vezes, dizíveis para um e não para o outro. Que sina a minha de conseguir ver o que para ele ainda não está exposto. Que sina a dele, de ter eu a guiá-lo, em meio a varrições.

Me faço aflito, pois ainda não conheço como se dá a liquefação desse estado todopoderoso ou todos os obstáculos de seus caminhos, assim me exponho a pesquisar. Quem sabe esse contato com as Paredes Larrossianas lhe empreste outras intenções, outras direções... As paredes agora estarão traçando outras linhas, outras perpendicularidades em suas retas/planos: “Trata-se, porém, de uma passividade anterior a oposição entre ativo e passivo, de uma

passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. O sujeito da experiência é um sujeito ‘ex-posto’” (LARROSA, 2015, p. 26). A escola é esse lugar que tem como uma das características constitutivas a sua abertura à exposição de e para o mundo.

A escola é um lugar de acolhida estendendo sua pista para os pousos e as decolagens, sob quaisquer condições, seja acompanhada de probabilidades mensuráveis de risco como de coexistência com as possibilidades de mundo que lhe acorrem. Mundos-vidas que chegam com suas no(vida)des, suas reno(vida)des latentes, que precisam ser postas à prova. Que chegam com e para a curiosidade do novo bailar, conectando suas redes umbilicais receptivas de fluidez.

Ser tocado pela experiência requer essa receptividade, mesmo que involuntária, de quem abre o corpo e a alma para um abraço apaixonado ao sol nascente, que tem a missão de compartilhar luz e energia. E que assim nos transforma. Por isso estamos a todo momento e com uma efemeridade incontrolável, deixando de ser os mesmos: à beira do renascimento vicioso, feito uma rota em espiral onde estamos infinitamente e à toda velocidade deixando de ser o que somos.

Jorge Larrosa (2015, p. 41-45) tem o cuidado de elencar algumas precauções para o uso da palavra experiência, como: separar experiência de experimento (não coisificá-la); tirar dela todo dogmatismo, toda pretensão de autoridade (ela é particular e não se impõe ao outro); separar claramente a experiência da prática (pensar não a partir da ação e sim a partir da paixão); evitar fazer dela um conceito; evitar fazer dela um fetiche – um imperativo; tratar de fazer dela uma palavra afiada, precisa... difícil de utilizar... para evitar que tudo se converta em experiência... para evitar que ela fique neutralizada e desativada. Sabendo disso, tenho por vezes, a impressão que a palavra experiência seja quase que impronunciável, quase que proibida de tentativas de utilização ou explicação contextual, embora sua própria condição legitime à abertura e acolhida de suas contradições. Por esse, e outros motivos, amparados pelo quase, ela se faz parte de minha linguagem.

Anuncio a percepção do quanto há uma pressa, uma corrida para marcar território e fincar bandeiras em pontos estratégicos, no afã curioso e na busca de antecipar soluções para o que a crise fez emergir. O quanto essa pressa em olhar para um lugar superficial do acontecimento faz com que se sobressaiam cenas da ação de uma metralhadora com emissão giratória de opiniões.

Não há, ainda, um ordenamento, um planejamento estratégico e incisivo, mesmo nas superficialidades, que possibilite um ângulo para um olhar cuidadoso para esse acontecimento: “mesmo que tenha a ver com a ação, mesmo que às vezes aconteça na ação, não se faz a



experiência, mas sim se sofre, não é intencional, não está do lado da ação e sim do lado da paixão. [...] Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição” (LARROSA, 2015, p. 68).

Meu texto está para ser lido, criticado, visto e revisto, que até provoque desconforto (talvez não seja uma má virtude), se é que seu antônimo seja preciso quando se escreve, no que tange às vontades de dizer. Esta é uma produção do que penso ou não seria eu. A produção de pensamento ou é ou então nem se pense. A característica de autoral está atravessada pelas leituras que me encantaram. Com as coisas que aprendi e que me foram dadas a aprender: “quem emancipa não precisa se preocupar com o que o emancipado deve aprender. Aprenderá o que quiser, talvez nada. Mas saberá que pode aprender” (RANCIÈRE, 2003 *apud* LARROSA, 2015, p. 173). Quanto à minha emancipação, ela estará sempre sob suspeita.

Escola é lugar de convergências e de emergências. Tudo é efêmero, mesmo diante da sua condição de lentidão, de ócio, mas de “Movimento, sim, mas ao ritmo humano, porque o tempo da escola é lento, precisa de um passo seguro, pausado. A escola só vale a pena se for diferente da sociedade.” (NÓVOA, 2022, p. 43). O ritmo “lá fora” é diferente. Aqui “dentro”, como lugar de experimentação, os conflitos vêm, divergem e aquecem. Apagam. E logo qualquer outro sopro de convívio, reacende. E o ciclo segue seu redemoinho espiralado.

Conflito não é necessariamente um conceito conflituoso, exceto pela sua capacidade interativa. Ele pode ser ímpar, isolado, fechado em si. Solo. Esse é um dos que mais intrigam o convívio social ou a sua negação. Produzir um estudo em que impera a ideia de escolher compreender algo e socializar os resultados, traz consigo o perigo de, para além de dizer sobre o que encontrou, também pode produzir certa probabilidade de risco de não dar conta de analisar ou produzir uma compreensão que se faça satisfatória.

Conforme Ferlosio (*apud* Larrosa, 2015 p. 120): “não faz nenhuma falta tocar as castanholas, mas em caso de tocá-las, mais vale tocá-las bem do que tocá-las mal”. O mesmo vale para esta tese: que ela seja o que pensa que pode ser ao invés de ser apenas o que ela é. Que pelo menos seja atravessada por certo pensamento analítico e que dê conflitos aos pensares.

Esta tese é da ordem dos sentires. É da busca do reconhecer-se, desde a percepção do que se passa em si. O que digo resta inspirado pelas falas das docentes, desde suas vivências e impressões, portanto estou em constante análise do que foi dito e não simplesmente dizendo o que penso apoiado em meus próprios devaneios. É certo letramento acadêmico que trago para a escrita pois, se meu pensamento resta contaminado pelas narrativas que emergem da pesquisa, então ele é por si só uma construção coletiva, com cuidado metodológico.

Depois dessas palavras, que já se fazem inspirações advindas das falas das docentes, continuo a repisar no terreno das minhas interpretações. É sobre o que elas dizem que produz o que se dá este modo de pensar o pensamento. São breves comentários acerca de um bloco constituído de excertos aleatórios (ou nem tanto) dessas narrativas. O que eu passo a dizer não anula ou esmaece as intencionalidades discursivas docentes, até porque emanam uma multiplicidade de significados, que dão vida e pulsam nesta tese, e que este pesquisador não ousaria modificar ou profanar. Mesmo assim, embora também, meus comentários não se fazem banhados de inocência e neutralidade. Talvez, muito pelo contrário.

Habitamos um ambiente no qual ficamos todos direcionados para um quadro porque não há ainda a possibilidade de que cada um tenha um para si, em rede. Assim e por outra infinidade de motivos, a escola é o que é, e não o que deveria ser. Porque ela não é uma unanimidade conceitual nem estrutural. Ela é luta e resistência processual, produzida de vários querereres. Pelo seu estado de mudança a todo momento e à toda velocidade possível, acaba sendo no máximo, a marca do que ainda não foi, nem nunca será.

Em nenhum momento pretendi interferir nas falas docentes, mesmo com a tranquilidade que a justificativa de poder ser um pesquisador implicado me validava. É quando percebo que aquele sujeito neutro, denominado Nulla, estava por vezes implicado em incitar as falas, no sentido de personagem metodológico, da ordem da linguagem que fluía nas veias abertas<sup>26</sup> da conversa e não das pronúncias conceituais que porventura surgiam. Aquele caminhar na ponta dos pés, aquela pegada com as pontas dos dedos nos pensamentos construídos naquele contexto, que recheavam ou revestiam o bolo discursivo, não eram representativas da presença do pesquisador, senão um ente coadjuvante da pesquisa. Um ente etéreo que eleva e se faz dupla personalidade metodológica com implicação analítica, embora reste as interpretações como decisões únicas e exclusivas deste pesquisador.

Saliento que Nulla somente age nos encontros ou para falar deles. Ele integra-os e produz modos de pensar deste pesquisador quando em análise daquele tempo e lugar discursivo, donde emergem unidades de sentido. Aqui, funciona como um subterfúgio, para contornar a dificuldade que me oprime por ser e saber quase tudo que as docentes diriam.... esta tentativa/necessidade de distanciamento me fez sofrer bastante... eu, pautado pela metodologia e ética na pesquisa, não queria direcionar o caminho do discurso.

---

<sup>26</sup> Esta menção alude ao título desta seção, inspirado na analogia ao modo de dizer de Eduardo Galeano em: Las venas abiertas de America Latina (1971). Trago, como uma recusa à posição de alienação a qualquer ideia educacional que subjugue a voz docente. Vide: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4194484/mod\\_resource/content/1/As%20veias%20abertas%20da%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4194484/mod_resource/content/1/As%20veias%20abertas%20da%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf)

Não se tratava só de influenciar nas falas delas, mas de produzir uma versão que era mais minha do que das emergências, dos inusitados, dos achados da pesquisa. Muito do que foi dito se constituía em obviedades para mim, não pela maneira com que diziam, nem pelo que diziam, mas pelo meu lugar análogo ao delas como sujeitos: eu vivi tudo aquilo. Acredito que a multiplicidade dos modos e ângulos para ver a mesma coisa me mostraram o quanto não posso prescindir de uma conversa com todas as incertezas que nos contém. Nulla me fez pensar desde as coisas que emergem na e da instantaneidade narrativa. Nulla é uma ludicidade séria e ao mesmo tempo uma seriedade lúdica.

Assim desafio minha compreensão acerca dos provisórios significados de alguns marcadores desta análise, inspirado em Nóvoa (2022), quais sejam: proteger, transformar e valorizar. Pontuando que tais palavras ganham múltiplos contornos de acordo com a diversidade dos contextos a que sejam submetidas, portanto, em nenhum momento o que será dito sobre elas poderá ser replicado, senão comparado em análise. Nesta pesquisa elas assumem certo protagonismo e se sustentam nesta situação, durante tal recorte de tempo e lugar de pesquisa:

*QUINQUE: E este chegar... foi bem complicado... do início até o fim. Porque nós não conseguimos atingir a todos eles da mesma forma... alguns vinham pegar as atividades impressas, outros atendíamos via WhatsApp, outros via Web, via Meet, via Zoom... então foram várias tentativas, vários meios e mesmo assim ainda ficaram alguns que não conseguimos atingir...*

Sim! A vida se fez muito complicada, no sentido de que ela experimentou as fronteiras do caos. Foram diversas em quantidade e qualidade interpretativas. O que aconteceu, fluía com pouca clareza, oportunizando decisões confusas e interpretações de difícil compreensão, já que o ambiente escolar exigia atitudes pontuais, didáticas e eficientes devido à necessidade de responder às demandas que precisavam atingir estudantes em situação de afastamento das salas de aula. E isso, decididamente não era recorrente no cotidiano da educação escolar.

Esta professora quis pegar pela mão e conduzir, sem deixar ninguém para trás. No sentido tácito de proteção. Mesmo suspeitando que, em todos os tempos e situações, “atingir” todos ao mesmo tempo e na mesma intensidade seja uma tarefa que beira a utopia, embora isso não seja subterfúgio discursivo capaz de amparar a desistência pelos caminhos e tentativas. Até mesmo porque umas das palavras mais trazidas para discutir as possibilidades de ação docente, mesmo sob efeito das incertezas, é a reinvenção, à qual precisam recorrer, mesmo ainda não contando com a construção da compreensão desse conceito durante a própria ação autoconstrutiva. Isso é, também, uma docência em meio ao acontecimento da transformação.

**SEPTEM:** *quando iniciou a pandemia, nós não estávamos preparadas, fomos pegas de surpresa, tanto as docentes quanto pais e alunos também... então nós tivemos que nos reinventar, tivemos que criar estratégias, meios para poder conseguir chegar até os nossos alunos, mesmo à distância ...*

**UNA:** *...o que eu percebo também além do reinventar a gente observa que muitos alunos... familiares... eles aproveitaram o momento da pandemia... não sei se é a palavra correta, para se acomodarem mais...*

**SEX:** *...a gente teve que se adaptar a dar aula à distância ... a mandar aula... e a escola foi em casa... e aí a gente vê a grande dificuldade que é, como mãe, ensinar o filho em casa... eu, como professora, eu acho que eu mudei muita coisa...*

**QUINQUE:** *...Assistir aos vídeos que nós produzimos para mandar para eles, né? Era até meio engraçado de ver... (risos).*

**SEPTEM:** *...É como se nós fôssemos fazer uma construção, e no caso agora nós estamos... sem o nosso alicerce, sem a nossa base... porque nós tivemos que retornar, começar do zero para poder resgatar esses alunos...*

**SEX:** *...Eu me senti como se estivesse no primeiro ano do magistério de novo...*

**TRES:** *... e nesse ano, durante a pandemia, precisamos nos reinventar e neste ano de retorno também, nos reinventar mais ainda, porque estamos trabalhando com toda essa variação de níveis (de aprendizagem) deles na sala de aula... a dificuldade deles de interação... dificuldade de aprendizagem mesmo, então a gente está tendo que se reinventar também em sala de aula... tendo que começar, digamos assim, lá do zero...*

Aqui Tres anuncia um reinventar da reinvenção: já é uma terceira situação, considerando-se o que era antes, o que precisou ser durante e agora ainda se depara com o pensamento de como precisará ser. Mas, é plausível que se diga que toda esta construção linguística chegue na fronteira da possível e necessária (trans)formação, que está para além de um constante estar sendo, no sentido de que nunca se é definitivamente. Que nada é natural, senão que tudo é produzido. Inventado de modo efêmero e constante.

Não bastasse tal discussão, encontramos também genuínos, embora provisórios, conceitos para reinvenção que aparecem nas falas de Sex: *... ser professor é reinventar, é ser elástico, é estica e puxa o tempo inteiro...*, o da Tres que anuncia: *...tendo que começar, digamos assim, lá do zero...* ou da Septem que diz: *...tivemos que criar estratégias, meios para poder conseguir chegar até os nossos alunos, mesmo à distância...* Todos nos levam a pensar o quanto somos pautados pelo conceito de fluidez existencial. O quanto somos mutantes em um mundo cambiante. São (in)flexões que escolhemos discorrer, ao ocupar este lugar da educação básica para chegar à academia, como pretensivas lições para um outro futuro.

O quanto estamos em vias de uma valorização advinda da luta de sermos para além do que jamais fomos, ou sequer cogitamos. Isso é formação permanente em estado puro, onde o pensamento é tomado pelo desejo da ação em conhecer para dar a conhecer. A situação que se apresentou incitou a busca por outros sentidos para os outros eus, pelo modo do cuidado de si e dos outros. Aqui aparece indicações de que para além da função conteudista e suas múltiplas

técnicas didáticas para produzir esse fazer docente está certa docência cuidadora: aquela que se produz com o olhar amoroso para si e para existência plena e feliz de seus estudantes:

**QUINQUE:** *...na questão de como eu me senti e de como eu me sinto agora, percebo que me tornei uma professora pesquisadora...*

**QUATTUOR:** *...eu pensei muito nisso... além de ir em novas buscas, eu pensei muito no lado humano também... eu pensava neles... e eu acho que depois de todo esse tempo que a gente ficou em casa... não sei se com todos aconteceu isso, mas acho que o lado humano da gente, pelo menos da minha parte eu voltei mais humana... eu acho. Não quer dizer que eu não fosse antes (risos)... eu pensei, eu refleti muito durante esse tempo que eu estive em casa ... eu pensava na situação deles... eu não pensava só na aprendizagem deles... eu pensava no lado da fome, da violência... porque eles ficaram todo esse tempo isolados em casa...*

A escola está para além de uma condição da vida humana, mas uma necessidade que a constitui... assim elas são “docentes cuidadoras” ... são anúncios dos efeitos da busca pela excelência do acolhimento e, sim, para amar ao outro é preciso amar a si próprio.

**UNA:** *...hoje eu fiquei tão feliz na aula, porque eles disseram para mim: professora eu não queria que terminasse as aulas... queriam que continuasse. (recesso de julho). Então significa que eu estou sendo uma pessoa legal, apesar de eu ser uma pessoa que às vezes briga com eles... e sou uma pessoa que às vezes não tenho uma certa delicadeza, não nasci com essa delicadeza, mas eu fiquei feliz e ao mesmo tempo triste, porque o quão ruim está na casa, que eles não querem ficar em casa parados... que eles querem ficar aqui na escola com a gente ... eu me preocupo tanto com as crianças nesta época de inverno... eu acho a época mais cruel... Eu também me preocupo: será que eu sou uma professora meio-termo... protetora... estou nem aí? Eu sempre estou me avaliando... e eu me avalio assim: será que eu queria assistir minha aula? Eu queria isso para mim? Eu sou o quê? Porque na verdade a gente é um pouco de tudo, né? E a gente tem que aprender a lidar com essas mudanças que aconteceram... que eu acho que foram muitas e a gente está aprendendo e reaprendendo todos os dias.*

**OCTO:** *...no início da pandemia eu me senti muito perdida, acho que todo mundo, não sabia muito bem como fazer, nas escolas em que eu trabalhava tinha a mesma carga de cobrança de atividades, de conteúdos, como era antes da pandemia... então a gente entrou 2020, começou a pandemia e tinha a mesma cobrança e eu não sabia como fazer funcionar, como fazer as crianças aprender. Então foi muito difícil, me senti muito perdida e o que me ajudou foi a troca com as colegas. Nós fazíamos grupos, e conversávamos. Eu lembro que às vezes a gente passava umas tardes inteiras planejando, conversando e pensando o que nós poderíamos fazer para ajudar as crianças e aí eu vejo que hoje eu sou muito fruto dessa troca, que essa troca com as colegas me ajudou muito e fez com que eu melhorasse a minha prática pedagógica. Eu aprendi muito com as colegas. Aprendi muito também com os erros durante a pandemia, porque eu tinha possibilidade de analisar melhor o que eu fazia... então aprendi muito com os erros, com os acertos, com a troca com as colegas, então isso me faz hoje ser uma professora melhor, de ter um olhar mais atento com as crianças, com a aprendizagem, com o que elas precisam... como dar aula, também... que nem o que as colegas estavam falando, que pesquisaram, fizeram cursos, isso também foi um lado positivo, eu também fiz... estudei, tive que... fui obrigada a aprender outros meios, outras técnicas... então isso me faz hoje ser uma professora melhor.*

Méritos para ideia de formação permanente, aquela que faz pensar e buscar ajuda para o que não sabe. Aquela desinibida, que não prescinde de perguntar, de aconselhar-se, de buscar exemplos que deram certo, de abraçar as oportunidades dos cursos, das palestras ou da grandeza do ínfimo de um comentário adocicado, endossado pela práxis de sucesso de uma colega. São também características do que poderemos nomear como de uma docência flexível. Que está sempre disposta a aprender e a ensinar. Que acolhe e recolhe seus estudantes para junto do peito

e os alimenta de saberes para viver na multiplicidade e flexibilidade “dos seus mundos”. Que exige respeito através da primazia em respeitar o outro. Que busca compreender para compartilhar compreensões.

*SEX: ...hoje como professora a gente tem aquele grande desafio de pegar crianças com atraso na aprendizagem não que eles tenham problemas, não são crianças com necessidades especiais, né? Hoje, são momentos que necessitam de atividades especiais para poder fazer com que aquele aluno suba as escadinhas da educação...*

Uma questão que aparece com força para diagnosticar, pensar e agir sobre, é a da validação do que os estudantes aprenderam durante esse período de afastamento do chão e do olho no olho, por entre as mesas e cadeiras da educação escolar. Essa relação do dentro/fora e as causas/efeitos dessas binaridades se fazem desafios para também pensar e produzir outros modos de avaliação, que não esse linear, que simplesmente diz quando o estudante alcançou ou não a fronteira da qualidade razoável, aceitável para cada momento da aprendizagem.

*TRES: ...foi meio que uma adaptação... a gente teve que primeiro trabalhar essa parte afetiva deles... até hoje a gente vê assim a carência afetiva deles... eles têm uma necessidade... ficam abraçando, tendo contato com a gente... aí a gente vê a importância da relação das pessoas... da falta que fez.*

O que essa profissional traz para a discussão e que diz de sua preparação para o ofício da docência, é também uma ideia de acolhimento. Mesmo sob a situação de imprevisibilidade, sua condição de dar abrigo, refúgio e proteção se sobressai.

Se antes da pandemia a tarefa da escola, entre outras, era a de mostrar as belezas do mundo, depois, continua sendo a mesma. Agora, este pesquisador traz certa compreensão do que aconteceu com o mundo nesse recorte... para falar desse mundo. Trazer para a discussão, também, se as novas tecnologias são capazes ou não de transmitir o amor ao mundo... a beleza do mundo. Inferindo que o docente emana e se sustenta do constante amor humano ao mundo. Esse amor é diretamente proporcional ao quão doente esse mundo possa estar, embora essa não seja uma condição única. Ama pela sua primordial condição humana. Como início, meio e fim de tudo, pela relação constante desses estágios com o futuro.

A Covid-19 deu um grande impulso a estas tendências que se apresentam, agora, como uma “inevitabilidade” para o futuro. Com discursos atraentes, inovadores, empreendedores, criativos, negam a herança histórica da escola e procuram fomentar uma educação esvaziada das dimensões públicas e comuns, pautada pelo ritmo do “consumismo pedagógico” e do “solucionismo tecnológico” (NÓVOA, 2022, p. 35).

Sustento uma escrita/documentário: trago esta ideia ao longo do texto ao tentar dizer de como fiz e fui feito pela própria tese. Pedagogo é um sujeito que precisa ser verbo tratando de didáticas e de metodologias. Para nós que conhecemos um pouco dos detalhes da constituição

da escola, para nós que já habitamos tal espaço, parece que tudo emerge na fronteira de um quotidiano corriqueiro e repetitivo em sua rotina. É preciso desde todos os tempos que se faça luz sobre as nuances que os olhos, ainda externos, buscam conhecer. Portanto defendo que esta pesquisa precisa ser vista por mentes pesquisadoras que se interessam pela temática, para decidirem o que fazer ou não em seus trabalhos.

Algo que me chamou a atenção, como um destaque nas narrativas docentes, foi a constatação de que a docente não fala diretamente de si... ela se diz em ação com o estudante. Ela está lá na vontade docente. Ela não diz eu sou assim e assim, por muitas frases... logo ela traz o estudante e o que ela fez ou não fez, o que ela disse ou não, o que ela entendeu ou deixou de entender. Ela é o que cria junto a ele. O ser docente não é, quando não acompanhado de discente. São cocriações. Acredito que seja possível comprovar que o sucesso individual é uma marca produzida desde o coletivo. Esse olhar foi constatado desde a produção dos encontros.

*NULLA: ... Em nenhum momento as docentes reclamam ou se queixam do que precisaram fazer... Parece que tudo isso foi natural para elas... Corriqueiro... A preocupação foi todo tempo com seus nomeados alunos... Como chegar neles... Como tocá-los... Como eles estavam... Como seria seu futuro... Em nenhum momento elas reivindicam o direito de não morrer fazendo aquilo... Fosse de onde fosse...*

Por falar em marca, eis uma que se faz crucial no entendimento das docentes que conversaram nesta pesquisa, e que vai direto ao núcleo do sentido literal de cuidado com o ser humano<sup>27</sup>. A condição humana da pobreza, que não é só da escassez de alimento à mesa que lhe define, mas da precariedade das vidas discentes, tema para o qual a docência direciona suas mais influentes forças, no sentido do esmaecimento desse tipo de condição estrutural que nada mais faz do que causar sofrimentos. Este tema dói nas entranhas das pluralidades humanas e precisa sempre que possível e também no impossível ser trazido à visibilidade, para a plena discussão em busca de soluções. Talvez todas nossas aulas, com preparos, planejamentos, organização, olhares e carinhos sejam para minimizar os efeitos da pobreza existencial, essa que faz doer os vazios e as carnes.

*UNA: ...Porque eu acredito que eles passaram bastante dificuldades... e como estão valorizando a alimentação...*

*TRES: ...a gente sabe que a realidade deles é bem complicada... da maioria, né? Então a escola acaba sendo meio que a família deles, né?*

---

<sup>27</sup> Para Nóvoa (2022, p. 47-48) A educação funda-se sempre em dois gestos: adquirir uma herança e projetar um futuro. Na conclusão do seu livro mais recente, *Éducation ou Barbarie*, Bernard Charlot (2020, p. 319) explica que a educação é humanização, o que significa “socialização e entrada numa cultura” e “singularização e subjetivação”, pelo simples facto de nascer na espécie humana, todo o ser humano tem direito à humanização, portanto à entrada num grupo social e numa cultura e a tornar-se um sujeito singular”. O erro de muitas correntes pedagógicas é desvalorizar um destes gestos”.

UNA: *...de lá para cá, procurei me tornar uma pessoa mais humana, no sentido de ter um olhar diferente com eles, e percebi também o quanto eu aprendo com eles... o quanto eles aprendem entre eles... eu acho que aprendizagem para ela dar certo tem que ter uma humanização muito grande... a gente tem que humanizar... procurar ser mais humano... tem que ter aquele olhar carinhoso com eles, de ver que naquele dia que está um frio horrível, aquela criança está ali com chinelo de dedo... passando frio... a gente tem que procurar, tentar ver esse lado... tentar amenizar a dor deles... que as vezes a gente chega na aula, dá os conteúdos e vai embora...*

UNA: *sim! Eu acho que eu me sinto mais humana... e sinto que eles precisam se tornar mais humanos... e às vezes eles precisam de uma orientação... um olhar mais voltado para ele, não tanto voltado para o conteúdo, mas, voltado para a parte pessoal deles... para o humano deles...*

QUATTUOR: *é que nem aquela frase... não lembro quem escreveu aquela frase: “que antes de ser um bom profissional, a gente tem que ser um bom ser humano”*

DUAE: *o lado afetivo...*

Talvez o entendimento de mais humano possa ser percebido aqui como da ordem de uma outra sensibilidade que aflora diante de tais dificuldades afinal, proteger os mais pobres (que habitam a escola e seu entorno) não é só evitar, colocando um escudo entre o estudante e a facada, o tiro, a pedrada, o tombo no cimento áspero ou na escada, ou bater a cabeça na parede em meio às correrias dos recreios. Ou ensurdecê-los e ou cegá-los dos xingamentos e humilhações nas suas diversas linguagens, com seus gestuais representativos.

Proteger os pobres estudantes pobres e os não-pobres, é mostrar-lhes o quanto a vida nos prega peças em suas repetições, e o quanto nos faz falta um manual ou tutorial de sobrevivência, sem o qual sucumbimos ou sofremos até compreender o que está acontecendo, se der tempo. É mostrar-lhes a grandeza das minúcias do mundo comum e fazer dessa sensibilidade uma condição da racionalidade nas escolhas dos caminhos. É entender como agir e contornar, na medida do possível, o inevitável. Defender a existência das escolas é fator incontornável para uma proteção básica ao humano que chega ao mundo em sociedade, assim me associo ao que Nóvoa denuncia:

Há muitas tendências que apostam numa desintegração das escolas. Nós, não. Consideramos que as dinâmicas de “desescolarização”, nas suas diversas e distintas modalidades, são sedutoras, mas, se fossem concretizadas, traduzir-se-iam em maiores desigualdades e injustiças sociais. A escola, com todos os seus defeitos e limites, é ainda uma das poucas instituições que pode proteger os mais pobres e vulneráveis (NÓVOA, 2022, p. 44).

É tempo de olharmos para essas docentes e vislumbrarmos uma nova possibilidade de profissionalidade docente. Lembro de uma situação que enobrece: o prazer e a potência humana que há na representatividade cidadã de ter o nome inscrito em um cabeçalho de página de um livro ponto, à espera de assídua assinatura. Um escaninho numerado, personalizado ou armário todo seu, para guardar tudo que não cabe na bolsa, como: cadernos, canetas e canecas, com a



opção de cadeado. Essas são algumas imagens, discursivas por excelência (qual, não é?), do lugar que habitamos.

Meu texto tem a pretensão de ser uma ode à docência do futuro, por tentar iluminar, também, o que espera o universitário<sup>28</sup> que chega à essa profissão ou àquele que também deseja dizer sobre ela. Este é um texto filantrópico e bem intencionado de boas-vindas. Portanto está convertido em escrita àquela cultura que é caldo comum nas salas de escola.

Meu modo de ver e fazer está aqui e onde ele quiser ou ser dado a estar. Assim entendo minha relação com Sennett, no que diz respeito à feitura do meu modo de pensar, e com os andaimes que me proporcionaram aceder este texto: para além de um conceito para operar, há o toque da artesanaria nos modos de ser e dizer-se. Portanto, elevo a tarefa de ouvir o que as docentes disseram para além do som de suas vozes. Lá onde habitam as múltiplas compreensões.

É preciso falar muito e escutar mil vezes mais. Assim elevaremos a qualidade dessa fala de maneira exponencial. É importante a apropriação dos conceitos que permeiam as conversas, que atravessam as narrativas que vamos construindo. Isso sustenta nossos argumentos. É uma questão de treinar a atenção. Este é um ponto: entender o poder da escuta. Outro dia, não sei quando, desses que somos tomados pelo não sei o quê, estava hesitoso em emitir opinião. Foi quando descobri que minha caminhada, permeada pela aprendizagem até este momento, me autorizava a ser autoral. Confiei nisso!

Me surpreendo o quanto o desenrolar do dizer vai constituindo o pensamento e interferindo na emissão e adequação da próxima ideia em palavras. O quanto tenho compreendido que é preciso desconfiar dos significados das palavras e das ideias que elas exprimem ou não. Assim ousou me apropriar da imagem de que meus (conceitos..., estejam limitados entre um parêntese e uma reticência...

Esta pesquisa é coisa de escola, e da qual falo não é uma escola genérica, no sentido etimológico. Ela tem a potência de ser municipal, básica, de ensino fundamental, de periferia e afastada de qualquer coitadismo romantizado.

Num texto notável publicado no jornal francês *Le Monde*, em 2010, Edgar Morin refere-se ao sistema Terra em termos que são totalmente pertinentes para pensar também o sistema Escola: “Quando um sistema é incapaz de tratar dos seus problemas vitais, degrada-se, desintegra-se ou então é capaz de suscitar um meta-sistema capaz

---

<sup>28</sup> Conforme Bahia e Oliveira (2018, p. 3), “a coformação, nesse sentido, é uma ação compartilhada de formação entre a universidade e a escola ou entre sujeitos que estão envolvidos com o fazer pedagógico também em diferentes instituições de formação. Coformação, porque é uma operação que demanda um envolvimento dos sujeitos que estão em formação, tanto dos que estão produzindo a formação, quanto daqueles que já estão atuando na profissão. Por isso, a formação é copartícipe.”

de tratar dos seus problemas: metamorfoseia-se. (...) O provável é a desintegração. O improvável, mas possível, é a metamorfose. (...) Hoje, tudo deve ser repensado. Tudo deve ser recomeçado. Já existe, em todos os continentes, um fervilhamento criativo, uma série de iniciativas locais, no sentido da regeneração económica, ou social, ou política, ou cognitiva, ou educacional, ou ética, ou da reforma da vida. Estas iniciativas não se conhecem entre si, mas são o viveiro do futuro. (...) Já não chega denunciar, é preciso enunciar” (MORIN *apud* NÓVOA, 2022, p. 14)

Atravessamos um tempo de laboratório da educação. Embora proliferem as dúvidas e incertezas, me associo à ideia de Masschelein e Simons (2021, p. 60) de que “na escola não há problemas, apenas questões”. Não estávamos somente afastados do lugar escola e sim produzindo uma escola que ainda não tinha saído totalmente do papel e das imaginações. Passamos um tempo de fantasia, de ludicidade educacional, de representatividade de um ambiente *in vitro*, dentro de um casulo esterilizado (ou nem tanto) e que foi se constituindo diante dos olhos e das mentes, mas de maneira tão palpável que precisou ser compreendida e gerida durante sua própria transformação.

Por isso é preciso compreender que “O que está em causa é o modelo escolar, tal como se organizou nos últimos 150 anos, e não a escola, instituição central para as sociedades do século XXI, pela capacidade de conduzir todos os alunos às aprendizagens, mas também pelo seu papel na construção de uma vida em comum” (NÓVOA, 2022, p. 15). É também uma estratégia de luta e de resistência desse modelo, o modo de pensar apontado por Nóvoa, que sustenta que ainda é possível que se busque gestos em direção à sobrevivência, numa tentativa de transformação análoga a de uma salvadora e reconciliadora metamorfose da escola. Ele ratifica essa defesa por três razões principais:

Primeiro, porque as aprendizagens são decisivas, mas a educação não se reduz apenas às aprendizagens, e não se podem ignorar as dimensões de socialização e de convivialidade; depois, porque as questões da personalização são de grande importância, e respondem a um propósito antigo de assegurar a diferenciação pedagógica, mas a escola não se esgota no plano individual e constitui uma instituição central para a vida social; finalmente, porque a escola não pode ser vista apenas como um bem privado, arrastando uma lógica consumista, e tem de ser pensada também como um bem público e um bem comum (NÓVOA, 2022, p. 14).

Em um apanhado sobre dimensões que se fazem importantes para a análise de algumas lições aprendidas durante a pandemia, Nóvoa destaca as respostas dadas pelos sistemas de ensino, as escolas e a pedagogia e que vêm ao encontro das constatações arguidas durante o desenvolvimento da análise das falas das docentes, sujeitos desta pesquisa. Na sua constatação as respostas do sistema, por parte das autoridades públicas foi frágil e inconsistente, pela dependência de plataformas e conteúdos disponibilizados por empresas privadas e as dificuldades para sequer assegurar o acesso aos meios digitais para os estudantes em geral. Tanto em déficit de dispositivos como de acesso à rede mundial de computadores.

Quanto às escolas, as respostas foram bem melhores, com uma assistência e engajamento das equipes diretivas que conseguiram boa ligação com as famílias, na medida do possível, entregando materiais impressos, organizando grupos em redes sociais de acesso gratuito. As melhores respostas vieram do engajamento das professoras que tiveram como ponto positivo o conhecimento estreito entre seus estudantes e suas condições de vida e local de moradia, onde puderam exercer toda sua garra e autonomia profissional com destaque para o sentido inclusivo de suas vontades pedagógicas: “mais do que nunca ficou claro que os professores são essenciais para o presente e o futuro da educação” (NÓVOA, 2022, p. 26).

Ainda na mesma linha de pensamento, é relevante que se destaque a importância das professoras, pelo potencial de resposta devido a autonomia, ao trabalho cooperativo e suas ligações com as famílias demonstrando a capacidade de flexibilidade, evidenciando que estruturas rígidas precisam ser oxigenadas pela autonomia em recorrer a soluções diversas, através de projetos que signifiquem a heterogeneidade dos modos educativos, escolares e pedagógicos que o mundo de hoje demanda. O pensamento construído desde uma ideia de coletividade. O que implica em busca de consenso e de acolhimento das multiplicidades de modos de compreensão e, por isso, torna nulo qualquer tipo ou possibilidade do apagamento de modos de pensar.

*UNA: ...Então isso mostra que a escola, o ensino, a educação, a aprendizagem, seja o que for, é tão importante para a vida da gente que a gente precisa de pessoas que tenham ideias diferentes...*

*UNA: eu tenho que ter uma parceria com meus alunos... e essa parceria é totalmente diferente com os meus da manhã... com os da tarde... porque eles são adolescentes...*

Quanto aos ambientes de aprendizagem<sup>29</sup>, saliente-se que o mais importante

É a construção de ambientes educativos coerentes, que permitam concretizar o que, há muito, dizemos que é preciso fazer: envolvimento e participação dos alunos, valorização do estudo e da pesquisa, aprendizagens cooperativas, currículo integrado e multitemático, diferenciação pedagógica, etc.” (NÓVOA, 2022, p. 27).

Destaca-se ainda a importância de reconhecer a criação de certa capilaridade educativa, contemplando “processos educativos que existem em muitos lugares da sociedade, e não apenas na escola [...] Nada disto é novo. Há muito que o modelo escolar revela dificuldades para responder às necessidades dos alunos do nosso século” (NÓVOA, 2022, p. 28-29).

---

<sup>29</sup> Ratifico a indicação do texto da professora Betina Von Staa (2022) para pensarmos, entre outras coisas, como recuperar a aprendizagem perdida na Pandemia; também para quem quiser compreender um pouco mais como isso é possível, especialmente com a utilização de meios eletrônicos, em diversos níveis, como por exemplo em como mexer nas estruturas das escolas e universidades.

#### 4.1 Inspirações pós-análise

Esta tese é também um investimento na potência das narrativas docentes. A importância do movimento de seus pensamentos que conduzem seus corpos por entre as salas e corredores que produzem suas vontades até os estudantes que para lá acorrem, na situação tradicional presencial. Lá onde a docência se dispõe para ser tensionada e passível de problematização.

Este ensaio é a própria caminhada cartográfica, donde emerge a tentativa de sustentar-se metodologicamente através da inserção na produção de conhecimentos a partir do que é dito e não-dito pelas docentes. Nesse tempo e lugar me desafio à escuta, à atenção minuciosa e sutil, que por vezes teima em escapar, em fluir por entre as possibilidades de compreensão.

Este caminho atravessa um ambiente de transformação da escola, ou dos modos de ser escola. Entre os medos que olham para uma não-escola. Entre as defesas e justificativas da importância da luta pela manutenção do ambiente presencial que acolhe todas as renovações. Que também olha para as recorrências. Que é tomada por movimentos heterogêneos com velocidades também variadas, compassadas ou não. Que possibilitam a proliferação de entendimentos e sentidos acerca da educação que ali se sustenta.

Lá onde rabiscamos e mapeamos certo delineamento e nomeação de como se constitui o território por onde dançamos. Envolto em uma diversidade de sons que desafia a multiplicidade de sentidos que perpassam a inteireza do corpo deste pesquisador, à escuta dos anúncios contidos nas falas que escapam pelas percepções docentes, das suas lamúrias, das conquistas, das decisões, dos imperativos que lhes apontam dedos...

Assim desdobram-se gestos de escuta de uma docência envolta em uma crise que não é sua, mas a toma para si, aglutinando à sua própria, aquela mesma, que se faz companhia permanente desde a criação das escolas, que agregam, aglutinam para si como um elemento constitutivo de sua própria construção e existência. Crise é elemento de produção de escola.

Assim, problematizo a potência dessa docência, tomando como intercessores os movimentos essenciais de uma dança que por vezes vai, volta, gira sobre si, retoma, ensaia e reensaia, experimenta, quase para, repara, segue...

O que acompanhamos em nossa escola? desde o portão que é a parte móvel do muro, onde se aglomeram pais, mães, responsáveis em geral pelos bem pequenos, ou nem tanto. Ali já começa um burburinho que é mais uma disputa de quem entra primeiro, de quem chega e não quer ser lesado pelos que “roubam fila”, até o aparente prazer de formar fila na porta de sua sala de aula, ou para tomar água, ou para desfrutar de um espaço coletivo na quadra poliesportiva de cimento áspero e pintada com linhas que anunciam as possibilidades de cada

esporte: as demarcações do futebol ou do voleibol. De resto o que delimita é uma tela que parece dizer: - Por aqui tu não passas correndo... faz a volta! procura uma saída<sup>30</sup>!

O cuidado com o asseio do local é anunciado pela disposição de lixeiras em cada entrada de salas que estão distribuídas, naquele retângulo do primeiro piso, de uns cinquenta metros de lado por uns trinta de fundo, a mesma medida do muro da frente. Por ali é possível acessar portas de salas da direção, das professoras, biblioteca, banheiros e portas que levam à outras construções pelo território da escola. Este lugar denominado pátio é objeto de desejo de estudantes ávidos por uma correria, uma brincadeira, uma interação com os colegas que não são de sua sala ou turma, ou simplesmente para escaparem daquele lugar que foi formatado para confinar, dividir, separar, ordenar, organizar suas vidas, sob controle e vigilância, em compartimentos de estudos que levam à aprendizagem.

É nesse lugar de recolhimento que o docente opera suas melhores técnicas pedagógicas de acolhimento, de convencimento de que ele é o melhor e mais confiável ser que habita aquele lugar. É incrível que neste lugar tão pré-disposto ao amparo, seja dele mesmo o motivo para que o estudante esteja, na maioria das vezes abusando da recorrência de escapar, seja com desculpas e subterfúgios de ir ao banheiro, beber água ou perguntando se falta muito para o recreio, se hoje tem educação física, se falta muito para a merenda ou para voltar para casa.

A saída para o recreio é o momento em que a maioria dos estudantes imprimem a maior e mais espetacular velocidade inicial de seus movimentos em direção ao pátio, mesmo que após chegar por lá não haja nada de especial para fazer, a não ser a sensação de estar em um grupo maior, donde pode a qualquer momento surgir uma diversão nova, ou dar continuidade a alguma “treta”, desavença recorrente, com algum colega. Mas, não há como contestar que a ideia central é estar junto de muitos. Quem quer viver isolado pede para ficar na sala, ou nem vem desfrutar desse tempo livre em um ambiente coletivo e de formação cooperativa.

O que está institucionalizado em minha escola? Ocorreu-me trazer um recorte de documento que é um orientador da entrada do docente no magistério público. Pelo menos para minha escola aconteceu assim. O edital de concurso, que varia de acordo com a empresa responsável pela aplicação, mas que não foge muito da média do que se entende como atribuição inicial para o profissional que se dispõe ou se habilita a trabalhar com anos iniciais do ensino fundamental. Assim eu trago na caixa de texto abaixo, alguns “mandamentos” que são basilares para o que se espera do professor que se habilita a assinar o livro ponto de uma

---

<sup>30</sup> Vivemos em fuga... pela sutil sensação de que sempre estamos dentro de algo, mesmo que seja uma espiral. Por isso, reforço e anuncio, para certas situações, o estorvo e a inutilidade das âncoras.

escola. Tudo isso associado ao modo humano de ser e estar no mundo que vem constituindo esse candidato, que será reconhecido através de um número/código no sistema da mantenedora, se selecionado.

Descrição analítica: Elaborar e cumprir o plano de trabalho segundo a proposta pedagógica da escola; levantar e interpretar os dados relativos à realidade de sua classe; zelar pela aprendizagem do aluno; estabelecer os mecanismos de avaliação; implementar estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; organizar registros de observação dos alunos; participar de atividades extraclasse; realizar trabalho integrado com o apoio pedagógico; participar dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; colaborar com as atividades e articulação da escola com as famílias e a comunidade; participar de cursos de formação e treinamentos; participar da elaboração e execução do plano político-pedagógico; integrar órgãos complementares da escola; executar tarefas afins com a educação (CAÇAPAVA DO SUL, 2020, p. 40).

Ainda considerando-se os conhecimentos específicos para o professor de anos iniciais com nível superior para esse cargo, trago como ilustração para eventual discussão, o seguinte programa: 1. Articulação da escola com a sociedade contemporânea. 2. Aprendizagem como processo de construção do conhecimento. 3. O planejamento pedagógico e o ambiente de aprendizagem. 4. A proposta pedagógica realizada com o coletivo da escola. 5. Currículo: como organizar e o que ensinar; Inclusão escolar. 6. A construção do conhecimento e a avaliação. 7. A prática docente e as necessidades da educação atual. 8. Interação professor/aluno: o papel de cada um (CAÇAPAVA DO SUL, 2020, p. 68).

O excerto anterior traz um exemplo e faz uma analogia com as condições básicas de currículo, das quais as docentes em questão nesta tese, em seus níveis de competência, precisam ou precisaram dar conta para admissão ao cargo. A seguir trago os anunciados entendimentos e modos cartográficos de dançar com elas, pelos caminhos desta pesquisa, inspirado nas experimentações de Barone:

Isto não é equivalente a trazermos a dança como recurso terapêutico à clínica, pois não se trata de tomá-la, simplesmente, como mais uma entre tantas “técnicas de intervenção”. Apostamos na potência do corpo, com sua sensibilidade despertada a partir das experimentações dançadas, para pesquisar (BARONE, 2017, p. 14).

Aqui a autora fala das possibilidades da dança, em seus passos desviantes, criadores de espaço para caminhar/dançar. O que o tango tem a ver com a docência, o que ele pretende, ou o que é pretendido com ele?

A ideia de uma construção constante neste texto também se afasta de uma condição inclinada ao pré-determinado. Nunca estivemos parados, mas qual era o nosso movimento? Quais dobras emergem dessas falas e como fazer uma pesquisa sem intervir? Como evitar interferir em algo que somente pelo gesto de querer olhar já modifica. Como não interferir sendo parte do conjunto (como é o caso de Nulla) que se dá justamente pela característica de pertencimento. Como assoprar sem levantar o pó dessa existência? Em momento algum eu

interfiro para não dizer o rumo... Quem o faz são as narradoras e suas escolhas. São elas que conduzem o par pesquisador. Ele que é tomado pelo ritmo e pelas mais inesperadas acrobacias deslizantes, salteadas, trôpegas, redirecionadas e perfumadas de paixão pelo que está sendo feito. Só por estar ali, sou movimento, inércia e errância.

Estar perto das docentes e do chão da escola, com o tango (cada fala de uma é a mão de quem eu pego para movimentar-me), então a dança é o movimento, como se dá na pesquisa. Tango é dança? É música? É um ritmo? É uma cultura? Quais são seus movimentos característicos? Se são sinônimos inseparáveis, então por isso dançar não é um gesto qualquer. Há nela quesitos e escolhas representativas e que tal e qual a escola, cabe nela também o mundo. Elas, a escola e a dança são representativas das amostras de mundo. São o teatro e o espetáculo que desnuda o mundo, sendo o próprio, afinal

Da paixão também se desprende uma epistemologia e uma ética, talvez inclusive uma política, certamente uma pedagogia. Mas se trata de manter sempre na experiência esse princípio de receptividade, de abertura, de disponibilidade, esse princípio de paixão que é o que faz com que, na experiência, o que se descobre é a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que repetidamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa vontade (LARROSA, 2015, p. 42).

Aqui emerge a questão do acoplamento dos movimentos da dança com os modos da docência. Assim como o aquecimento, os pesos, as levezas, as decisões de direção, a potência do descompasso, dos tropeços nas próprias pernas, no cadarço solto, no salto quebrado, do esbarrão no bailarino ao lado, do deslize pela ausência de atrito. É quando emerge as possibilidades de outras criações coreográficas. Outras docências. Como se as docentes buscassem a superação de seus limites, de suas vontades, de suas ainda não conhecidas possibilidades. Prontas para o enfrentamento, onde o corpo que habitamos é apenas uma das possibilidades passível de comando pela nossa mente.

Conforme Barone (2017), em sua dança pelo chão de uma clínica, trazendo a dança como intercessora de seus movimentos pelos modos de olhar e agir, entrega-se às possibilidades de sua própria criação “Com esse corpo-clínico convidado a dançar, dispomos apenas do próprio corpo para tentar criar outra” (p. 59). Assim iluminamos a dança como referente externo, que exprime em imitação nossos pensamentos. Assim a contribuição do Tango é da ordem dos campos sensoriais. Da percepção do que está nos acontecendo e de como vamos nomeando o que nos acontece.

A docência não é um encontro casual... As coisas que nos acontecem nesses lugares não podem ser invisibilizadas. Essas coisas que estão na ordem dos sentidos e que não podem escapar. Precisam ser nomeadas antes que se esvaziem e virem lembranças porosas de

esquecimentos. O que vimos e sentimos precisa ser registrado para alimentar discussões formadoras de outras soluções. Precisamos fugir da mesmice dos repertórios e dos argumentos que abafam a busca por novos caminhos e modos de caminhar. É tempo de dar movimento para as acomodações. Precisamos expor e dar a ver e discutir o que nos desacomoda: “expomo-nos, misturando sujeitos e objetos pesquisados, e transformando problema em método, como nos sugere Dantas (2007), ao dizer que “devemos pesquisar a dança, dançando.” (apud BARONE, 2017, p. 105). Assim, estivemos (eu e esta pesquisa) todo tempo eviscerando a docência, sendo docentes.

Aqui, neste lugar e nesta imagem, tenho a sensação de tocar em um dos pontos nevrálgicos para entender como a cartografia age neste texto e possibilita acoplamentos inspiradores. Se estive sempre presente, então estive a todo tempo rabiscando certo diário. Um diário de crise. Diário em crise. Poético e autoral pelo garimpo de palavras não ditas, mas que estão no discurso “ensaiando gestos clínicos que vão formando um texto esburacado, transpassado por diários de campo, poesias, autores e palavras experimentadas. para tanto, reinventamos vivências clínicas e dançadas, incrementadas nesse exercício de ensaiar uma escrita” (BARONE, 2017, p. 106).

Foi dito tudo nas narrativas? óbvio que é possível dizer que: - Continuo não sabendo. Jamais saberei. Esta pesquisa é uma conversa com o amanhã. Nem sei como os autores de ontem aceitaram entrar nesta conversa, senão pelas suas projeções e afinidades com o depois. Mas, o que é possível ver agora do que está para acontecer?

Escola é lugar de emoções. Para o aluno estudante<sup>31</sup>, rir ou chorar é algo fácil e fluente, seja pelo pé torcido, o joelho ralado, o dedo amassado ou pelo julgamento que teima em se adiantar à análise da dor, seja física ou existencial. É nesse ponto que a fragilidade tem um poder que beira e até suplanta a força bruta, conforme diz Gonçalo Tavares. Docente é gente que chora com o choro do estudante. Daí emerge a grandeza e a sensibilidade do soluço de choro de dó, de piedade, de carinho, de torcida para que seu estudante vença suas contrariedades e desencontros com a existência em construção. Assim, tentei trazer novos odores para lugares já cheirados. É uma maneira de incitar que não deixemos de reolhar o que já vimos. Trabalho para o amanhã também é aquele que vai e volta no tempo, inclusive após onde jamais imaginou.

---

<sup>31</sup> O estudante foi à aula. - Chegou, olhou, falou pouco e “vazou”. Sua professora avisou. A suspeita é de que teria fugido por ser um dia de prova. O supervisor ao ligar para a mãe do menino ouviu dela: - Ele falou da festinha de confraternização na sala... e não tinha prato pra levar... Por isso não quis ficar! (pré-julgamentos/rótulos/sentimentos/emoções).



Tanto para lá como para cá, independente onde eu esteja. Vou e volto nele mesmo. Volto do futuro para conversar com o passado que queria ser amanhã.

O setor docente se apressa na defesa da escola na mesma proporção que o setor tecnológico (aqui representado pelas ferramentas que circulam/atuam na/com a rede mundial de computadores) tenta avançar sobre esse lugar educacional.

Então, enquanto não há solução para isso e, também não é de meu interesse responder, por hora, até pela questão da competência, me aterei às tentativas de compreensão de como se deu o desenvolvimento do que foi possível pensar ou fazer, por parte dos agentes docentes na frente de defesa da responsabilidade de ensinar seja lá com qual for a modalidade ou condições de possibilidade de atuação.

Não é de todo possível afirmar que após o oferecimento de informações aos estudantes pelo modo à distância restaram lacunas de aprendizagem. Pelo contrário: o período todo de crise sanitária representa uma grande lacuna educacional que se faz constituída de pequenas inserções possíveis de ensinagem, pequenas lacunas positivas que se fazem pequenos “riscos” no gráfico da aprendizagem pretendida. Por mais “conteúdos” que tenham sido entregues aos estudantes, a ensinagem não esteve presente em sua plenitude possível, senão necessária.

Foi e continua refletindo sua composição como a de um deserto atravessado por alguns estreitos riachos rodeado por escassas matas ciliares de conhecimento possível. Nessa representação os riachos emanam de um centro nevrálgico (que são as tentativas apressadas de representação de aulas presenciais através de soluções remotas, à distância da escola) e se direcionam às bordas, às extremidades de maneira paralela, portanto não se cruzam, não conversam, não são produzidos com tendência interdisciplinar. Chegam ao extremo da viagem e não desaguam em nada. Viajam e evaporam em si mesmos. Não se sustentam, pela sua característica desidratada e pouco significativa. Não têm apoio, nem emanam aos que coexistem.

Além da inoperância do que foi apresentado, também foi possível constatar a ineficácia para pensar diante do inusitado. Não foi possível apresentar nada significativo para além de paliativos educacionais, quando o ensino foi desterritorializado. Ainda não foi possível tecer algum comentário razoavelmente inteligente sobre as providências tomadas para sanar a educação durante a crise e sequer se conseguiu apontar alternativas para o que poderia ser feito, mesmo porque não seria concebível seu teste de eficácia.

A educação na pandemia, assim como outras áreas da atuação de prestação de serviços públicos, com raras exceções como é caso da área da saúde, que apesar das dificuldades e entraves políticos teve elogiável, senão heroico, desempenho. A educação, por sua vez, entrou em modo de recuo e dispersão desordenada. Enquanto na saúde (mesmo não sendo meu foco

de estudos, pode ser chamada provisoriamente para uma analogia) a sociedade convergiu, ocorreu à sua centralidade de atendimento. Das escolas as pessoas se dispersaram. Elas deixaram suas portas fechadas, suas salas vazias e assumiram certa acentralidade nas operações educacionais. Neste momento me associo e trago o que Nóvoa (2022, p. 37) nomeia como uma crítica a três ilusões<sup>32</sup> perigosas, que rondam nossos tempos:

Primeira – A ilusão de que educação está em todos os lugares e em todos os tempos e acontece, “naturalmente”, num conjunto de ambientes, sobretudo familiares e virtuais. Segunda – A ilusão de que escola enquanto ambiente físico acabou e, a partir de agora, a educação terá lugar sobretudo “à distância”, com recurso a diferentes “orientadores” ou “tutores” das aprendizagens. Terceira – A ilusão de que a pedagogia, enquanto conhecimento especializado dos professores, será substituída pelas tecnologias, “dopadas pela inteligência artificial”.

São percepções que emergiram com mais força e assim, entre outras coisas, passaram a justificar seu papel em modo rede. Em modo rede mundial de tecnologia da informação, com celulares, computadores, difundindo tecnologias educacionais digitais, etc. Outra questão que merece ser anunciada, pois aparece muito forte, é a da judicialização da educação. Enquanto a limitação do contato pedagógico presencial havia sido suspensa, as decisões judiciais começaram a ser olhadas e iluminadas. Logo e à toda velocidade, o embasamento e a autoridade jurídica, com a força das normas expedidas têm avanço em protagonismo, mas em nenhum momento prescindem da importância do papel das professoras nesse processo.

Entre outros, pode ser trazido a emergência do termo *Busca Ativa*, que representa o controle e a vigilância sobre os estudantes que estariam ou não recebendo conteúdos oriundos do lugar escolar em que estavam matriculados, quando não para suas justificativas de legalidade no acesso às políticas assistenciais de governo e que acionaram certo aparato público, entre eles as escolas, Conselhos Tutelares, Ministério Público. Talvez estes gestos possam ser associados à constante necessidade da produção cada vez mais firme e decidida de políticas que enfrentem as mazelas da in/exclusão, recorrentes em nosso país. Também a pressão por soluções, por parte da sociedade, do que deveria ser feito com a educação de seus filhos, ou do “efeito creche” (quando os pais contam com a escolas, em suas diversas modalidades, para acolherem seus filhos, enquanto eles (pais) trabalham), que obteve certa “solidez” do que emanou do Poder Judiciário.

---

<sup>32</sup> Nóvoa (2022, p. 37) comenta que: “Em alternativa a estas “ilusões”, utilizaremos três termos para salientar que a educação implica sempre uma intencionalidade, obriga a um esforço de construção, de criação e de composição das condições, dos ambientes e dos processos propícios ao estudo e ao trabalho dos alunos. É este esforço que define o papel dos professores. [...] - O papel dos professores na construção de um espaço público comum da educação. - O papel dos professores na criação de novos ambientes escolares. - O papel dos professores na composição de uma pedagogia do encontro”.

Determinou-se o que fazer: aulas remotas através da internet; cópias em folhas A4 de “conteúdos selecionados como importantes” (a “nata” da informação para proporcionar conhecimento pontuais desejados – ou a “borra”, o “chorume” disso tudo); livros didáticos enviados às pressas, etc. a partir desses instrumentos caberia aos estudantes, suas famílias e seus recursos, receberem, compreenderem e restarem abstraídos. (não necessariamente nessa mesma ordem). Conteúdos esporádicos, meramente transmitidos (sim, transmissão pura e fria, com louváveis exceções). Uma literal transmissão de dados.

Uma questão que não pode ser invisibilizada, que não pode ser deixada de lado, é a contribuição da docência com uma formação para além da questão cultural e educacional (embora, de alguma forma elas estejam sempre presentes). Refiro especialmente sobre a inserção das pessoas, dos estudantes numa sociedade mais justa. Num lugar de acolhida onde todos são vistos desde o critério da igualdade de direitos e deveres, e com a característica de terem oferecidos para si o que de melhor uma sociedade pode produzir, que é a questão do oferecimento de oportunidades, do viver junto em busca de paz e harmonia. É o que podemos nomear como estado democrático de direito.

A escola é lugar de tratamento do ponto de vista da igualdade. De suspensão da ordem desigual natural. Todos são recebidos com os mesmos direitos e deveres e sob este aspecto, eles são humanizados. A diferença não é, nem deve ser naturalizada, mas entendida do ponto de vista da igualdade de ser e estar no mundo. Só é possível experimentar/produzir o entendimento das diferenças habitando essa diferença com um olhar inspirado na igualdade, fomentando certa interdependência, mesmo e também por isso, que se dê em um lugar em que via de regra todos restam diferentes. Por outro lado, também surge como a “materialização e espacialização concreta do tempo que, literalmente, separa ou retira os alunos para fora da (desigual) ordem social e econômica (a ordem da família, mas também a ordem da sociedade como um todo) e para dentro do luxo de um tempo igualitário” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 29).

Essa condição não pode ser negligenciada pela invisibilização dessa posição da docência frente a formação da sociedade no mundo em que vivemos. Professoras são mediadoras dos conhecimentos que oportunizam aos indivíduos a busca da qualidade de vida. De pertencimento das pessoas na sociedade. Elas que também dizem, auxiliam, proporcionam, dão opções, mostram os caminhos para a percepção das oportunidades de socialização. Estes são alguns preceitos incontornáveis para a pessoa viver, conviver e sobreviver<sup>33</sup> neste mundo.

---

<sup>33</sup> Detesto o dia que algum de meus atuais ou ex-alunos estudantes é baleado em confronto com a polícia ou por algum desafeto de seu meio social... Me sinto recebendo um parecer que lavra um incerto e inexplicável fracasso de minha docência...

O advento da crise sanitária nos pôs a pensar na revisão do conceito de docência, pois fez emergir um rol de possibilidades ainda não elencadas, que tornou imperativo afirmar que ainda há muito o que acrescentar e ou revisar. Mas, o que pode ser adiantado, para essa revisão, desde este estudo, é o empoderamento da classe docente, que se mostrou resistente e competente “lutando uma boa luta” com os recursos de que dispunha ou que precisou produzir, pois conforme Nóvoa (2022, p. 29), as melhores respostas às questões trazidas pela crise “foram resultado da colaboração entre grupos de professores, da mesma escola e de escolas diferentes, que foram capazes de apresentar ideias e projectos inovadores, mantendo os vínculos com os alunos e mobilizando-os do ponto de vista das aprendizagens”.

Esse tempo e as atitudes desenvolvidas possibilitou também um olhar mais atento a importância das professoras e de tudo que elas representam para a construção da sociedade. É crível sustentar a afirmação de que a classe docente está visibilizada de uma maneira bem mais positiva em relação ao entendimento anterior da sociedade com o papel da docência. Com isso, não estou dizendo que havia uma ideia negativa, mas que não se tinha olhado com essa intensidade e nem desse ângulo de situação de emergência, ou no mínimo inusitada, desconhecida para a sociedade atual.

A classe docente conseguiu mostrar a sua luta com relação ao trabalho que foi desenvolvido. Então, não se trata de produzir comparações com o que era ou deixava de ser, mas sim pelas soluções/respostas para as inusitadas demandas/questões. Hoje encontra-se em estado de franco fortalecimento. O que também ajuda na discussão de certas questões oportunistas, como as que negam o modelo de escola como ela tem sido, e que vêm tentando se apropriar desse lugar da docência.

Tais questões precisam sim ser discutidas, mas com muita seriedade e argumentação convincente e sustentável, em um futuro breve, pois não há como negar que “a pandemia revelou que a mudança é não só necessária, mas urgente e possível. É esta consciência que nos permite, hoje, imaginar, isto é, construir a escola futura” (NÓVOA, 2022, p. 30). Importante salientar que a classe educacional não é e nem pretende ser refratária a críticas, muito pelo contrário, a autocrítica tem sido um tema recorrente, com constantes autoavaliações, na busca da melhor maneira de sustentar o crescimento e a busca da excelência da prestação de seus serviços à sociedade.

Afirmar que os estudos e as aprendizagens não foram constituídos por uma imensa lacuna, vazia de solução, então é compreender a educação como algo insignificante para a constituição da sociedade. Talvez neste momento é quando é ampliado e desmistificado o poder da educação para a sobrevivência dessa sociedade em todas suas possibilidades e necessidades.

Esta pesquisa não se constituiu para atacar ou defender a escola ou seus modelos ou suas possibilidades. Acredito que estou na fronteira do que é aludido no lugar de “muito pelo contrário” ... Compreender isso pode significar que tentei me colocar em um lugar de atenção permeada de intencionalidades para a escola que foi ou precisa ser produzida. Pode ser que seja minha experiência de vida acadêmica. Até por me autorizar a usar a palavra experiência dentro do que ela significa, ou não, do que ela diz, ou não, pela sua característica da impossibilidade de definição conceitual é que me embrenhei nesse território que por si só excita minha vontade de conhecimento.

Talvez seja esta a palavra (conhecimento) que me situa na pesquisa, ornada de acessórios como: curiosidade, pela vontade de compreensão do mundo, embora para certo proveito indireto de minhas descobertas, visto que pensei em saber para contribuir ou compartilhar com terceiros: comunidade acadêmica e com os modos de olhar e agir com os que habitam o chão de escola. Assim tentei aliar-me aos modos de caminhar pelos lugares onde são produzidos os sentidos da educação.

Esses lugares nada inocentes, exceto quando recebem, acolhem as vidas que renovam seu próprio mundo... isso é possível inferir quando a mãozinha sai da condição de filho, agarradinha pela mão da mãe ou pai e através de um gesto permeado de voluntariedade, chega como aluno estudante, à mão da primeira professora. É um instante, um ritual de passagem. Não é um momento “raso”, do tipo: “toma que o filho é teu”. É um momento de relação de confiança necessária, às vezes “chorosa” pelas partes envolvidas, em que o filhote é entregue para conhecer outras possibilidades de estar no mundo.

Por isso resolvi olhar nos olhos de cada fala docente. Sim! Dialogar com cada anúncio trazido nos parágrafos narrativos, como numa tentativa de estabelecer uma conversa com o que eu considero, para o momento, atravessada de provisoriidades, como num rastreio aos biografemas. Não será, em nenhum momento, um contraponto, um confronto, uma crítica, uma ironia, ou qualquer outro significado, senão o de tentar despertar neste pesquisador algo que não consegue ver, entender, perceber.

E nem poderia ser diferente, mesmo! Uma conversa, que embora seja com a fala de alguém, será um monólogo metodológico com o tema, através do que me ocorrer dizer para mim mesmo, já que não contemplei a possibilidade de voltar a conversar com as docentes e pedir outras explicações para o que disseram, porque, em que condições e como se deram os pensamentos acerca do dito, naquele tempo e lugar dos encontros. Até porque tais encontros, únicos em suas potências de contribuição acadêmica, jamais serão maculados ou

descaracterizados em ação de análise. As narrativas docentes atravessam toda a tese isentas de qualquer efeito de profanação.

O amor não é algo definível, nem análogo ao sentimento desvairado, poético ou desmedido de sentir o que sequer entende, por algo ou alguém. Mas, o amor pode ser construído ou produzido, demonstrado por fragmentos de ações, de atitudes, de vontades que ao final ou em algum momento pode trazer sensação de afeto, de acolhida. Esse sentir que o outro emana por alguém, é um tipo de amor: “para o professor, o aspecto formativo do ensino infundido de amor é a sombra brilhante de sua mestria” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 80). O interesse, o cuidado, o afeto pedagógico pela pessoa que a ti acorre, por esse aluno estudante<sup>34</sup> que é de tua responsabilidade em grau vital, é um tipo de amor.

#### **4.2 Coisas que (me) dou para pensar na saída da milonga**

Acredito que esta tese, para além da presunção de trazer respostas para algumas coisas, ela se constitui como um anúncio que identifica grandes questões para serem tratadas na educação. Elenca coisas que precisam ser trazidas para a discussão e que isso não fique de modo passageiro, do tipo que aconteceu, toca a vida e volta para a normalidade. Volta para o que era antes, quando sequer entendíamos o que era esse tal antes.

Com a pandemia, o futuro mudou muito. A tragédia da Covid-19 acordou-nos? Ainda bem. Neste presente incerto, precisamos de afirmar que há sempre a possibilidade de outros futuros. Nem tudo se esgota no imediatismo do presente. Só o ser humano sabe que há futuro. É isso que nos distingue de todos os outros seres vivos (INNERARITY, 2011). Voltar à normalidade? Não. Este é o tempo de inventar, isto é, de construir coletivamente uma outra educação (NÓVOA, 2022, p. 52).

Não estou aqui só dizendo que as coisas são ou serão radicalmente modificadas, torcidas ou distorcidas, mas esta pesquisa também anuncia o surgimento de questões nas falas das docentes, que se fazem importantes para uma permanente discussão e não podem ser invisibilizadas, deixadas de lado, no sentido de que são acontecimentos que lhes tocaram, e representam certa interferência nos modos de vida na escola.

Ou seja, algumas que me ocorrem agora: a questão do termo da reinvenção. As docentes se reinventaram ou aquilo já estava ali, como uma coisa inerente ao preparo delas? Da práxis. É uma coisa do que foram se constituindo, durante esse período de profissionalismo. Esse tempo

---

<sup>34</sup> Ela já sabia ler (um pouquinho), sabia calcular (um pouquinho), prestava atenção às aulas (um pouquinho) no terceiro ano do ensino fundamental, após quase dois anos letivos em casa devido à crise sanitária... era agredida pela mãe, pelo padrasto, pelos irmãos, corria perigo na rua... sentia fome (quase sempre) ... se fazia associada aos lanches dos solidários colegas... sempre amorosa com todos: - não passar de ano seria no mínimo mais uma brutal agressão. (exemplo de decisão baseada em percepção amorosa docente).

em que elas trabalharam e que agora chegam no momento de: - Sim, elas estão prontas! Estão preparadas, tanto que elas demonstraram isso. Outra coisa: até que ponto o ensino remoto como modo didático de chegar aos estudantes, foi, é ou continuará sendo importante... como isso será inserido e viabilizado tecnicamente no sistema educacional? Outra: a questão dos vícios que vão surgindo a partir da crise sanitária... os vícios educacionais, por exemplo: a questão da assiduidade... é preciso mesmo frequentar as salas de aula? A obrigatoriedade é somente para a frequência? A aprendizagem é algo secundário frente à possibilidade de avanço de ano em favor da excelência dos índices de aprovação? Assim, para a Educação Básica a questão que parece urgente é a de discussão acerca da permanente reconceitualização do vocábulo “básica”.

Esta tese elenca narrativas docentes que se fazem condições e trazem insumos para as escolhas dos caminhos a serem pensados para uma escola do futuro. Assim, não quer hierarquizar seus apontamentos, muito menos excluir a legitimidade dos pensamentos que habitam a educação, embora a ideia de hegemonia seja, de algum modo, algo que se preste a ser mantida sob constante suspeita.

Vejo como importante salientar que em nenhum momento esta pesquisa estabelece uma disputa de importância entre o modo/condição de ensino presencial e o ensino remoto, senão ocupa-se de entender como se deu essa transição abrupta e necessária de um para o outro dadas as circunstâncias impostas pela pandemia da Covid-19 e de como isso afetou os modos de ser docente nas escolas que tinham como premissa o ensino presencial. De qualquer modo, esta tese também não se ocupa de falar do que poderia ter sido, em detrimento do que realmente foi, ou se deu.

Não trata, de dizer ou não, que o ensino remoto prejudicou ou diminuiu as possibilidades de ensinagem, mas da precariedade com que foi possível desenvolver o ofício docente junto aos estudantes, pelo apressado da implantação e do desconhecimento acerca do domínio desse modo de apresentação das implicações didáticas e de suas precariedades tanto na execução quanto das impossibilidades de tocar todos os estudantes, seja pelo desaparelhamento deles, como dos provedores das possibilidades da excelência desse acesso. O interesse esteve em torno de como isso se deu e suas implicações para os modos de ser docente.

Os resultados dessa transição provisória só poderão ser aferidos em um futuro de avaliações e de análises das possíveis lacunas que daí advirem, como foi anunciado em outros momentos da pesquisa. Portanto ratifico a ênfase do olhar às singularidades afetadas no efetivo exercício da docência nesse tempo e sob tais condições. Por óbvio, não se trata de aferir o que o estudante aprendeu, mas o que e porquê não. Então, para um estudante nota seis, numa escala de até dez, os olhares precisam se voltar para o quatro que faltou. Para além e sem deixar de

tentar entender o que o seis, que se fez aprendizagem, poderá influenciar no vir a ser desse estudante. Aliás, não foi sempre assim?

Resta possível também trazer para a discussão a relativa inoperância ou inviabilidade do pleno poder de controle que o sistema educacional vigente desejaria exercer sobre os estudantes, em comparação àquele que pensa que exerce no modo presencial. Tudo isso em meio às discussões do que ensinar, sob o ponto de vista conteudista, como ensinar e seus modos elencados, por que ensinar isto e não aquilo e como avaliar para tornar seu estudante um número qualitativo capaz de autorizá-lo a ser, tornar e tomar seu próprio e outro degrau na hierarquia hegemônica e autorizante de avanço ou não, estabelecida para dizer das capacidades e contradições de suas peculiares transformações ou não.

Avançar ou não? A questão do avanço ou da retenção... a questão das escadinhas<sup>35</sup>, dos degraus... eu preciso realmente ir do segundo para o terceiro, do terceiro para o quarto ao final do ano ou eu preciso entender, saber, compreender que eu sei mais... que ocorreu a aprendizagem? Outra para ser discutida e pensada: quem amparou as coisas metodológicas, trabalhistas da escola... me parece que vai surgindo e eu venho pensando desde o início da crise, a questão da judicialização da educação... o quanto as secretarias de educação, as pessoas que comandam a educação estavam ou não aptas ou era emprestada aptidão a elas... competência para que elas tomassem as decisões... o quanto o aparato judicial foi entrando na seara da administração dos conflitos que foram tomando corpo e ofereceu amparo legal para as decisões que fizeram funcionar as atitudes das escolas. Ditando o que deveria ser feito com as aulas... a obrigatoriedade das aulas impressas, da transmissão das aulas pelos aparatos eletrônicos e o quanto isso funcionou para aquele momento.

Outra questão: o que esses estudantes realmente aprenderam durante esse tempo, com todo esse “esforço” que foi feito, por parte das docentes, das direções das escolas, das pessoas que habitaram mais as salas da direção da escola, da supervisão e da orientação educacional... O quanto elas buscaram, que é outro termo que surge lá com o que eu nomeio de judicialização da educação: aqui retomo a questão da Busca Ativa... quem estava recebendo aulas, quem não,

---

<sup>35</sup> Aqui, quando a docente cita as “escadinhas da educação”, refere-se à uma maneira de olhar para o coletivo dos estudantes de uma determinada turma e “classificá-los” em níveis de aprendizagem, onde uns estarão em “degraus” mais ou menos elevados de percepção das coisas que são inerentes aos estudos em sala de aula. Assim, a docente poderá planejar estratégias específicas para trabalhar com cada estudante ou grupo de estudantes, de acordo com suas necessidades, considerando-se a lógica da heterogeneidade inerente a tal coletivo. Não é com a intenção que todos cheguem no mesmo patamar ao mesmo tempo, mas com a lógica de não deixar ninguém para trás, perdido pelos caminhos da aprendizagem. (Esta é uma práxis recorrente na escola em que trabalham os sujeitos desta pesquisa).



porquê, onde eles estavam, o que faziam e onde ficou a questão da aprendizagem nisso? O quanto isso foi proveitoso ou não.

O quanto todo esse aparato escolar tocou uma sociedade em ebulição permeada de contradições e interesses múltiplos, o que não é nenhuma novidade, mas não se pode negar o potencial de acentuamento das diferenças sociais. O quanto esse estudantes voltaram à sala de aula com esse proveito ou não... de tudo isso que foi feito durante esse tempo em que as professoras, também, é preciso que seja dito e se traga essa provocação, o quanto as professoras fizeram isso também para justificar a sua questão trabalhista... em todo caso muitas alegam, dizem que, e é comprovado que trabalharam bem mais em casa durante esse tempo de crise do que quando cumpriam seus horários letivos lá na sala de aula presencial, na escola... o quanto isso se sustenta ou não.

São coisas que esta pesquisa traz... aponta estas questões... e para além disto, não só como perguntas e nem com a pretensão das respostas, mas coisas que emergiram durante esse tempo e que elas precisam continuar na pauta das discussões até para nós entendermos não só o que houve, o que aconteceu com a educação durante esse tempo, mas o que vinha sendo feito com a educação e fazer essa ligação com o óbvio futuro... pensando no amanhã, nos possíveis e múltiplos depois.

Esta pesquisa tenta iluminar, desde seus múltiplos instrumentos, como as narrativas dos acontecimentos diários com as docentes, as reflexões deste pesquisador acerca dos seus lugares na escola, as contribuições dos diversos atores que conversaram pelo caminho, que desempenharam um papel primordial para marcar, narrar, nomear fatos, ocorrências. Eventos que se não elencados, possivelmente deixariam de contribuir como fontes históricas e críticas deste efêmero presente, em prol dos estranhamentos que emergirão em todos os futuros.

Quisera eu ouvir sobre as coisas que não disse, que a inocência não me deixou, ou não me ajudou a ver, para dar a dizer. Sinto uma nebulosa nostalgia pelas coisas que jamais direi por lá, senão representadas pelos ecos das linguagens que atravessaram todos meus passados.

Embora envolta pelos núcleos e membranas da coletividade, a docente vê seu aluno estudante<sup>36</sup> de modo individualizado, em suas particularidades, cada um tem suas peculiaridades, suas necessidades, suas dores próprias, seus sonhos genuínos, seus desejos, seus

---

<sup>36</sup> Fui às pitangueiras lá do Forte. Tropecei com meu dedinho numa pedra... Não sabia se chorava ou comia pitangas.

---

- Professor, Perdi meu lápis!  
- De que cor?  
- Branco com borboletas.

olhares em direções diversas. Agora quem tem o poder de ver isso tudo e de tomar providências é quem tem essa capacidade, que até pode ser inata, mas também adquirida desde suas maneiras produzidas de perceber. As docentes criam modos de atenção a cada ser humano que lhe ocorre. Elas sabem onde dói e a qual “remédio” recorrer. A atenção seletiva e direcionada faz com que aquele humano cuidado se sinta acolhido e importante, com a sensação de existir no e para o mundo. Aí, um dos começos da “cura”, que mais representa o estado de situar-se nesse mundo do que propriamente uma anomalia ou déficit patológico. O estudante descobre que ele existe e é querido pelo mundo. Não bastasse o filhote de humano ser um dos mais frágeis e dependentes dos cuidadores, desde seu nascimento, ainda precisará de um bom tempo sob os cuidados dos genitores. Lá na escola ainda estarão em um lugar em comum, atravessado por rituais de passagem e de experimentações, que tem sua prática mediada pela docência acolhedora.

O contrato entre a escola e a sociedade, estabelecido no final do século XIX, tem de ser revisto. A Covid-19 já o revogou. É preciso pensar o que designamos por capilaridade educativa, metáfora que procura traduzir uma distribuição da educação por diferentes espaços e tempos. Mas esta capilaridade deve assentar em duas bases: o comum e a convivialidade, melhor dizendo, a construção do comum e a construção da convivialidade. [...] A educação deve ser vista, acima de tudo, como uma forma de produzir o comum, aquilo que, valorizando as diferenças, nos faz pertencer a uma mesma humanidade. [...] Aprender e estudar em comum é a melhor forma de promover uma vida em comum, uma sociedade convivial. [...] não há educação sem o desejo de poder ser outro alguém (NÓVOA, 2022, p. 42).

A celebração de um contrato, do qual Nóvoa fala, é a atribuição da sociedade à escola, como sistema especializado de ensino, o direito e o dever de promover a escolarização das crianças e jovens. Eu diria, que a nova redação desse acordo social, no mínimo, embora a palavra educar seja sempre tão forte, precisa ter o olhar para o quanto isso pode influenciar nas atitudes, nas coisas futuras que serão feitas na educação. Talvez uma das contribuições que me ocorre nesta tese é isto: a educação é sempre da ordem do pensar para um amanhã em comum.

Este lugar de escolarização que acolhe, cuida, ensina a pensar, a estudar para entender o que se dá e a produção das atitudes possíveis para quando o futuro se apresenta. Para Reboul (1980) citado por Nóvoa (2022, p. 48): “Entre o indivíduo e a sociedade há a humanidade. Por isso, a educação do ser humano é determinada por duas dimensões: ser livre e não estar só. É nesta tensão que se define uma pedagogia do encontro, no seu sentido mais amplo”. Assim registro, de modo sintetizado, seis<sup>37</sup> apontamentos que ele defende para apresentar, e mostrar

---

<sup>37</sup> Além de inacabados, conforme diz Nóvoa (2022, p. 48-49), ainda estão resumidos por este pesquisador, mas não diminuídos em importância: Primeiro. A pedagogia é sempre uma relação humana. Temos necessidade dos outros para nos educarmos. Segundo: Não há ensino sem conhecimento, sem um encontro intenso, por vezes

como professores são centrais para a composição e pensar essa pedagogia, embora ainda inacabados.

O quanto escapamos do que éramos, envoltos em um processo de reinvenção sob suspeita. De desconfiança corajosa. Mas, que precisou ser olhada como resultado de uma nova produção, que dependeu de sua anterioridade latente e pulsante. Foi um jogo de passado e futuro entremeado por um efêmero presente, atravessado por dúvidas, para o qual:

Precisamos também de ser capazes de pôr em causa um modelo escolar que, durante muito tempo, parecia imutável. Não há conhecimento nem ciência sem dúvida, sem desobediência mesmo, diz-nos Michel Serres (2019). A certeza é o caminho mais curto para a ignorância. Por isso, o melhor que podemos fazer nesta fase decisiva da história da escola é pensar as nossas dúvidas, debatê-las com rigor e responsabilidade, trazê-las para o debate público. A desintegração da escola é um cenário possível. A sua metamorfose também (NÓVOA, 2022, p. 20).

Me emociono menos com o que digo, do que com a descoberta de que foi possível entender minimamente o que os autores e coautores deste texto trouxeram para esta maneira de dizer. O quanto sinto certa segurança em tê-los em minha biblioteca de vida. Me fiz feliz quando minha varinha/forquilha de achar água, inclinou-se tantas vezes para a ocorrência da água/conhecimento, passível de convite para uma conversa com minhas questões. A água e o conhecimento imprescindíveis para a fonte da vida, que teima em esvaír-se na secura. Por isso a necessidade da constante renovação das nossas ignorâncias.

Estamos em permanente fuga do que somos, pois queremos ser melhores, conhecer outras coisas, outras possibilidades de estar no mundo. Uma das estratégias de busca de conhecimento se dá com a tentativa de ser envolvido por uma formação permanente, que nos possibilite certo crescimento pessoal e que nos dê visibilidade no mundo em que vivemos. Essa formação passa a ser coformação quando há a possibilidade de aprender com o outro. Isso nos amplia a sensação de liberdade, conceito que se potencializa na relação que se dá entre e com esses outros. Assim, a liberdade é sempre relacional e, portanto, formativa. Então:

É esse espaço escolar, de questionamento e diálogo, que pode transformar-se em um espaço de coformação entre pares e continuar alimentando-se das relações com outros espaços formativos da comunidade. Todavia, a experiência coformativa envolve uma atitude, um desejo de pertencimento a uma comunidade formativa, aqui, referindo-se aos profissionais da Educação que desejam partilhar e receber conhecimentos

---

duro e difícil, com o conhecimento. [...] Para um professor, não há nada mais importante do que saber lidar com a imprevisibilidade de cada momento, transformando cada incidente ou circunstância numa ocasião de aprendizagem. Terceiro: A pedagogia não pode ser a repetição monótona do que já conhecemos, mas deve ser, como a pesquisa, um gesto de procura, de descoberta, de curiosidade. Quarto: O encontro não se dá com um “conhecimento acabado”, pronto, concluído. Quinto: As neurociências têm dado contributos muito importantes para perceber o funcionamento do cérebro e os processos de aprendizagem. Sexto: A pedagogia é um processo conjunto de construção das aprendizagens, mas é também uma forma de pertencimento mútuo.

pedagógicos, conhecimentos teórico-práticos que são inseparáveis da ação pedagógica (BAHIA; FABRIS, 2021, p. 200-201).

Não penso em discutir a eficácia das aulas escolhidas, se houve aprendizagem ou não, até porque isso só será possível de ser aferido no depois. Me interessa as tentativas e decisões durante o recorte de tempo proposto. Em nenhum momento eu duvidei de que não daria conta dos anúncios desta pesquisa, mas fui elevando minhas intenções para um limite de tempo mais próximo do horizonte, entendendo que para dizer o que poderia, não necessariamente estava vinculado ao que deveria dizer. Então fiz um acordo com minhas limitações: dizer o meu possível.

Estive dentro de minha escola, durante as férias de 2023, para revisitar e escovar meu texto, com o esperar de dar-lhe mais o que dizer. E dei. Quanto aos ditos conceitos, cuidei para que não aparecessem em lugares que lhes tornassem inexplicáveis, pelos seus significados ou pelos seus modos de operar na linguagem anunciada. Escutei tudo que estava escrito usando a função “ler em voz alta” do *Word*. Foi lá que descobri, entre outras coisas, que também estive todo tempo falando de linguagem, coformação, formação de professores, estudantes, escola, de cultura e sociedade, de sentires e sentimentos, e de coisas ínfimas que são partes/componentes imprescindíveis para a constituição disso tudo. Este foi um dos meus melhores desencontros.

Para não dizer que não sentei um pouco para falar de escola, (poderia fazê-lo em movimento, mas o ato requer certo protocolo) depois de ter grafado tantas vezes esta palavra e que afinal o que mais pode ser dito? Talvez o que eu tenha feito durante todas as vezes que me referi a ela tenha sido uma sutil, mas fervorosa e resistente defesa de sua existência. Mas, não é de uma existência pura e tácita da sua materialidade, que se estende pelas ladeiras, ruelas e outros múltiplos relevos das comunidades, senão do que ela representa para o modo do indivíduo tornar-se coletivo, social. Conviver na paz e harmonia com seus pares e aprender com eles nessa relação mútua de partilha que se faz incontornável para a constituição do ser e estar humano no mundo, pois:

É evidente que, ao nos tornarmos professores, as responsabilidades e exigências são diferentes, mas o que temos problematizado é a ideia de coletivo no sentido da coformação e da partilha profissional, pois independente de anos de experiência, estamos em constante (trans)formação, mas a inserção na profissão pode ser o momento com maiores desafios. É nesse momento que o coletivo pode ser potente para a constituição de uma ética da partilha, não como algo que funcione como “receita” sobre como as coisas funcionam na escola, mas como apoio e suporte para as dúvidas e inquietações comuns ao início da carreira e, especialmente, um espaço de construção e reflexão sobre essas práticas, um espaço de pertencimento e de responsabilidades partilhadas (BAHIA; OLIVEIRA, 2018, p. 4).

A escola é um lugar e uma condição que é anterior à toda e qualquer discussão acerca de questões educacionais. Primeiro faça-se a escola. Por isso e pela maneira firme da escrita de Em Defesa da Escola: uma questão pública, é que convido Masschelein e Simons, do qual tomo algumas assertivas para dar tom a este parágrafo: Esse lugar de tempo livre dos afazeres mundanos do trabalho precoce; que transforma o conhecimento em bem comum; que dá tempo e espaço para renovar e coformar o mundo. Lugar para conviver gerando interesse e atenção ao que nos acontece e aos modos de olhar o mundo que se apresenta, pois “não está separada da sociedade, mas é única, visto que é o local, por excelência, de suspensão escolástica e profanação pela qual o mundo é aberto.” (2021, p. 45). Reitero, ainda assim, e por isso mesmo: faça-se uma escola generosa<sup>38</sup>.

Faça-se como lugar de convivialidade. Por isso, durante o desenvolvimento desta pesquisa, emerge um dos anúncios possíveis, dadas as circunstâncias trazidas: o esmaecimento da possibilidade da plena coformação. Essa que se dá pela relação com o outro. E que é uma condição/atributo da escola pelo fato do estar junto. O tempo para estar especificamente unido e reunido a cada dia para formar-se. É uma criação necessária para a vida das pessoas.

Mas, como seria possível criar uma rede de cooperação com vistas à (co)formação docente? Uma resposta possível está no fomento à programas de iniciação à docência<sup>39</sup> entremeados com o intenso protagonismo das docentes que habitam e compreendem o chão de escola desde um notório saber relacionado à práxis docente, para acolhida e acompanhamento durante os primeiros passos nesse chão, às profissionais que estreiam no estágio docente, produzindo uma empoderada coformação para quem chega, para quem acolhe, para a educação como processo interligado, oportunizando o exercício do autoconhecimento e (re)conhecimento de si e do outro no ambiente escolar. Também se faz produtivo que universidade/egressos mantenham relações de acompanhamento/compartilhamento e retorno de informações, mesmo

---

<sup>38</sup> “Escola como instituição generosa” é uma contribuição de Larrosa (2017, tradução nossa). Ele diz que a escola dá três coisas: Dá Tempo. “Aqui você tem tempo”. Dá espaço. “aqui você tem um lugar”. Dá materiais. “Aqui você tem coisas interessantes para brincar”. Dá tarefas, regras, procedimentos... Direito ao estudo. A escola é um direito e uma obrigação. O professor é generoso porque agradece e porque sua forma de dar é também uma forma de agradecer. Recebemos da escola, muito mais do que podemos devolver.

<sup>39</sup> Elenco a seguir duas dessas possibilidades, já existentes, que podem ser potencializadas: O Pibid oferece aos alunos da primeira metade do curso uma aproximação prática com o cotidiano da escola. Já o Residência Pedagógica atende aos estudantes que estão na segunda metade da licenciatura, com atividades que contribuem para sua formação teórica e prática e seu aperfeiçoamento profissional. Nos dois Programas, as atividades dos bolsistas são desenvolvidas na rede pública de educação básica. Vide: [https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/fase-de-habilitacao-do-pibid-e-do-residencia-pedagogica- hoje#:~:text=O%20Pibid%20oferece%20aos%20alunos.pr%C3%A1tica%20e%20seu%20aperfei%C3%A7oamento%20profissional](https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/fase-de-habilitacao-do-pibid-e-do-residencia-pedagogica-comeca- hoje#:~:text=O%20Pibid%20oferece%20aos%20alunos.pr%C3%A1tica%20e%20seu%20aperfei%C3%A7oamento%20profissional). Em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/programas/educacao-basica/pibid/pibid> ou em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>

durante a carreira de efetivo profissional da educação, através de congressos, encontros, jornadas, cursos específicos para tal fim.

A própria coformação representa uma analogia do que se presta a fazer casamentos incestuosos entre palavras. Formar-se é pela necessidade de deixarmos de ser o que somos e ser outro deixar de ser. Por isso nunca seremos, mas isso jamais será um fim em si mesmo, senão um desejo de liberdade. Apagar a escola é negar a plenitude dessas correlações. Embora, em meio às discussões de oferecimento de modalidades escolares, é preciso atentar para o que nos dizem Ravallec e Castro (2022), em especial ao conceito de pública que acompanha a palavra escola:

Entendemos que o que está em disputa, neste momento, não é uma questão de decisão entre modalidades de ensino distintas (presencial ou remota), mais ou menos adequadas — até porque o ineditismo de nosso tempo presente, ao reduzir ou impedir a possibilidade de atuação presencial, não nos deixa muita margem de escolha. O que está em jogo é a defesa de uma escola pública, laica e democrática para *todes*, em tempos virtuais.

Esta tese é um diário de minhas percepções acerca da docência durante esse tempo. Toda vez que falo é eu pensando, imaginando o que senti durante esse período... minhas opiniões são uma aura permanente deste pesquisador implicado, (não bastasse as inferências de Nulla), que traz experiências docentes encarnadas, compartilhadas, dada a aprendizagem ao longo da já não tão tenra vida. Que provoca e desafia o encantador risco do pensar. Por isso, tais falas docentes não são meros anexos. Elas são o lugar de onde emana o sustento que atravessa meu pensamento acadêmico e me dão coragem para, através deste modo, nomear educação como acontecimento.

Outra percepção que traz encantamento para meus pensares, é constatar que tem muito mais coisas nas escolas do que nos cursos que tratam sobre elas. O que serve de alerta para a permanente necessidade do olhar cuidadoso para o chão de escola e para o que emerge das atitudes docentes, a título de contribuição para discutir os processos de produção dos currículos dos cursos de formação de professores, pois conforme Nóvoa (2022, p. 52): “Precisamos apenas, e já não é pouco, de conhecer o que se faz, de enunciar o trabalho de professores nos mais diversos lugares, de debater, de partilhar, de nos envolvermos coletivamente na produção de futuros.”

Enunciar que os exemplos, o olhar, o ver, tudo isto que venho dizendo durante a tese fica esmaecido devido à essa falta ou incompletude. Fica impossibilitado, impraticável, impalpável. O termo que é o toque, o olhar, o estar junto. A crise sanitária nos ofereceu especialmente a experiência do distanciamento, mas potencializou a percepção da necessidade do estar junto, como uma máxima humana.

Considerando-se que sempre estamos tentando justificar o que defendemos e que essa defesa não resta inocente nem desprovida de suas intencionalidades, embora a dificuldade e o sofrimento em descobrir quando ou como saber que poderia dizê-lo, logo, não é por minha ‘*vocação para explorar os mistérios irracionais*’ que esta afirmação terá sua importância rasurada ou esmaecida. É preciso destacar também o acontecimento da profanação do conceito de normal<sup>40</sup>, gerado pelas incertezas que atravessaram as práticas educacionais, e que se presta para discussões desde o antes até o incerto depois.

Resta reiterar que o que acontece com a educação neste período merece ser visto desde e pelas ínfimas grandezas de suas minúcias. A grandiosidade deste acontecimento requer continuidade, permanência e aprofundamento acerca de seu entendimento, sob pena de não produzirmos conhecimento para as gerações futuras, especialmente para não serem pegas de surpresa como a nossa. Assim estaremos colaborando com o futuro. Colaborar, fazer juntos, pensar no depois se constitui em uma das premissas para a educação no devir.

Então é provável que se possa afirmar que a educação se fez muito prejudicada, e isso poderá ser aferido em um depois, já que os estudantes não tiveram esses contatos. Essa socialização. Devido ao isolamento da possibilidade de aprender com o outro pelos modos ditos formais, consagrados pela presença, do estar junto característico da organização escolar. Não se trata de um puro e simples isolamento do outro, mas de um isolamento das possibilidades lúdicas de aprender com o outro. Da possibilidade de brincar, de treinar de ver e rever o mundo junto com seus pares:

Desse modo algo da sociedade é posto em jogo ou executado em jogo. Isso volta a uma das palavras latinas para a escola, *ludus*, que também significa “jogo” ou “brincadeira”. Em certo sentido, a escola é de fato o playground da sociedade. O que a escola faz é trazer algo para o jogo. Isso não significa que a escola não tenha regras. Muito pelo contrário (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 41).

Discorri acerca da docência como ela tem sido... Como ela pôde ser... Ouvi as docentes desde suas falas para o ambiente de análise – esse lugar, tempo e atitude – estendi no território toda cobertura possível, com suas viscosidades, texturas, falhas, nós e busquei olhar sob e desde todas as perspectivas e dimensões. Estive envolto pelo manto da inocência e das oportunidades que pairaram, orbitaram meu entorno, mas jamais desconsiderei as possibilidades trazidas pelos

---

<sup>40</sup> A profanação da qual falo é a rasura que surge sobre a mesmice e acomodação dos afazeres cotidianos na educação, e que precisam aderir e entender ao que passa a ser chamado de “novo normal” a ser praticado. Conforme Nóvoa (2022, p. 35), “Muitos, seduzidos pelo canto destas sereias, aderem acriticamente a modas e a um *pathos* da novidade que é tudo menos transformação. Outros, assustados, recusam qualquer debate, e querem imaginar o presente como um parêntesis até que as coisas voltem a um “normal” que imaginam feliz. [...] Pela nossa parte, recusamos encerrar-nos nesta dicotomia entre o “ilusionismo futurista” e a resignação. É preciso compreender a espessura do presente e agir pela construção de uma outra escola, não pelo seu desaparecimento”.

seus anúncios ou insinuações. Estive sempre com minha atenção sob estado de alerta. O que me escapou estava grafado desde sempre em meus anúncios, pelas multiplicidades condicionadas ao planejamento não estanque e fluído.

O advento da Covid-19 constituiu o que considero um abalo na constituição da educação. Não se trata de uma simples divisão, mas do evento de um corpo denso que caiu e produziu um buraco que emanou ondas em múltiplas direções e sentidos. Elas afetaram o núcleo e a periferia desse lugar, que se viu tomado por uma neblina que envolveu todo palco do pensamento educacional. Salvo, com raras inserções e ou flashes de lucidez, embora todo investimento intelectual, que talvez tenha pecado quando também se fez em polvorosa para emitir respostas apressadas. O fato é que ainda não houve um pleno encaixe dessas respostas produzidas, nas perguntas que sequer emergiram ou foram elaboradas, porque ainda não nos alcançaram, seja pelas suas causas ou efeitos, ou pelas suas divagações. Sigamos discutindo, duvidando, pensando!

Essa possibilidade de aprendizagem ao longo desse tempo importantíssimo de estudos (refiro-me aos anos iniciais, recorte deste estudo) e que se dá em geral sua formação junto com outras pessoas, observando, se espelhando, se inspirando, tendo como exemplos, e aqui não ousou discutir se bons, maus ou nem tanto, ou seja: independe de quais sejam os adjetivos para esses adjetivos, faz-se interessante para pensar, que a dificuldade em entregar os escassos recursos, que as professoras dispuseram para trabalhar com os seus estudantes (embora isso não seja nenhuma novidade: a “escassez”), enviando aulas impressas, livros para que estudassem em casa, vídeos, aulas gravadas, aulas on-line síncronas ou assíncronas, que se não se fizeram suficientes para sanar ou inibir o aparecimento dessa grande lacuna educacional, também não podem ser debitadas exclusivamente na conta da docência.

Se restou alguma marca nesse espaço, não passa de breves rabiscos no gráfico representativo desse fenômeno social. E o fenômeno do qual falo não é a pandemia sanitária em si, senão as coisas que ecoam e reverberam como soluções paliativas trazidas para a educação e hoje precisam ser revistas, revisadas na sua acepção e provavelmente precisem ser retomadas com a grande maioria dos estudantes. Que não tiveram as melhores condições de receberem e de estarem juntos no seu meio social, que é parte significativa de sua própria formação, para aprenderem juntos em um lugar organizado, centralizado de aprendizagem, em que tanto aprendem com o desenvolvimento de escrita, da leitura, com o que o professor diz, mas especialmente com os colegas que convivem naquele ambiente e que também vão formando e modificando esse ambiente através da sua coformação.



**NULLA:** *só tenho a agradecer para vocês... é emocionante chegar nesta fase do trabalho... foi uma longa caminhada... produção de textos, projeto, narrativas... e ratificar: vocês que são o meu trabalho. Obrigado por me acolherem!*

Resolvi deixar as honras da despedida dos encontros de produção de narrativas para Nulla, que se faz extensiva a todos leitores desta tese. Assim estive representado por um personagem/sujeito implicado que produziu e foi produzido por um lugar que pode ser nomeado como de coformação mútua. Assim, embora alguns sanados, ficou, entre outros, o gosto pelas dúvidas de: Onde estão as outras insignificâncias na escola? Qual silêncio é recorrente sem anunciar-se aos gritos? O que beira o imperceptível, que somente emerge senão com a atenção de todas as possibilidades dos sentidos contidos no corpo? Qual sutileza escapa e me olha de soslaio, ou que me guarda obliquidade no chão de escola? Conforme Manoel de Barros (2010, p. 461), “tenho o privilégio de não saber quase tudo... E isso explica o resto”.

Considerando-se o entendimento de uma docência processual, donde resta constituída de soluções didáticas e metodológicas respeitando certa continuidade e coerência desde um plano político e pedagógico, que validam e coproduzem currículo aos estudantes, em um espaço-tempo caracterizado pela cumplicidade entre suas etapas, é possível afirmar que tal processo ficou prejudicado, o que não invalida as tentativas de solução, mas também tem afetada a coerência de sua completude, que tocou os modos de ser docente e portanto da escola e do processo educacional que os envolve.

Ao nos distanciarmos da “escola de ontem”, não significa apagar a “escola que queremos”, senão um exercício de resistência, ao tentar produzir e vislumbrar qual modo de “tempo livre” estamos sedimentando para as próximas gerações.

Ao permitir que esta pesquisa entrasse em minha mente (como aquele tango da milonga, lá na Argentina), também experimentei uma compreensão que me fez mais humano, protetor, transfor(a)mado e valorizado: Foi juntando saberes sobre o ofício da docência, que o rio que passou ao lado deste pesquisador (como o córrego que ficava à beira de um menino<sup>41</sup>), chega mais poderoso e empresta certa beleza ao mar dos conhecimentos. Assim, encantado e nostálgico, deixo tudo que vivi nesta pesquisa e... Dançarolando... Me vou por outras terras estranhas!

**NULLA:** *Mas, há algo bastante instável nos sentires de cada uma, que ainda não foi tratado...*

---

<sup>41</sup> Poesia: O menino e o córrego. Manuel de Barros, 2010, p. 104.

## ADIÓS PAMPA MÍA

Música por Francisco Canaro e Mariano Mores

¡Adiós, pampa mía!  
Me voy, me voy a tierras extrañas  
Adiós, caminos que he recorrido  
Ríos, montes y cañadas  
Tapera donde he nacido  
Si no volvemos a vernos  
Tierra querida  
Quiero que sepas  
Que al irme dejo la vida  
¡Adiós!  
Al dejarte, pampa mía  
Ojos y alma se me llenan  
Con el verde de tus pastos  
Y el temblor de las estrellas  
Con el canto de tus vientos  
Y el sollozar de vihuelas  
Que me alegraron a veces  
Y otras me hicieron llorar  
¡Adiós, pampa mía!  
Me voy, me voy a tierras extrañas  
Adiós, caminos que he recorrido  
Ríos, montes y cañadas  
Tapera donde he nacido  
Si no volvemos a vernos  
Tierra querida  
Quiero que sepas  
Que al irme dejo la vida  
Me voy, pampa querida, me voy

## REFERÊNCIAS

- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; OLIVEIRA, Sandra de. Dimensão ética na constituição do professor iniciante: por uma ética da partilha. *In: ANPEd-SUL*, 12., 2018, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: ANPEd-SUL, 2018. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1610-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1610-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 21 mar. 2023.
- BAHIA. Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. **Revista Textura**, v. 23, n. 53, p. 192-215, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5806>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- BARONE, Luciana Rodriguez. **Convidando a clínica a dançar**: um ensaio cartográfico da saúde mental na atenção básica. 2017. 195 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/193798>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- BARONE, Luciana Rodriguez; PAULON, Simone Mainieri. Ensaio de uma clínica do chão: cartografando a Saúde Mental na Atenção Básica em interface com a dança. **Interface** (Botucatu), v. 23, p. e180599, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.180599>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo, SP: Leya, 2010.
- BENEDETTI, Héctor Ángel. **Nueva historia del tango**: de los orígenes al siglo XXI. Buenos Aires, ARG: Siglo XXI Editores, 2015.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Base na Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 23 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 23 de mar. 2023.
- CAÇAPAVA DO SUL. **Concurso público nº 01/2020**. Provimento de cargos públicos e formação de Cadastro Reserva (CR). Caçapava do Sul, RS: FUNDATEC, 2020. Disponível em: [http://publicacoes.fundatec.com.br/portal/concursos/563/Edital\\_de\\_Abertura\\_563\\_Rev5\\_Demais\\_Cargos\\_Primeira\\_Versao\\_Publicada?idpub=480462](http://publicacoes.fundatec.com.br/portal/concursos/563/Edital_de_Abertura_563_Rev5_Demais_Cargos_Primeira_Versao_Publicada?idpub=480462). Acesso em: 23 mar. 2023.
- CAMOZZATO, Viviane Castro; SANTAIANA, Rochele. Dossiê: deslocamentos na educação contemporânea. **Revista Reflexão e Ação**, v. 28, n. 2, p. 3-6, 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- CO-. Prefixo. *In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. [internet]: PRIBERAM, c2023b. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/co->. Acesso em: 13 jan. 2023.

CORAZZA, Sandra Mara. Inventário de procedimentos didáticos de tradução: teoria, prática e método de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230032, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230032>. Acesso em: 23 mar. 2023.

COUTO, Mia. Literatura e Biologia: um ponto de encontro. [Entrevista concedida a] Paulo Hebmüller. **Fronteiras do Pensamento**. [internet]: 16 mar. 2020. Disponível em <https://www.fronteiras.com/entrevistas/literatura-e-biologia-um-ponto-de-encontro>. Acesso em: 23 mar. 2023.

DOCÊNCIA. In: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. [internet]: PRIBERAM, c2023a. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/doc%C3%Aancia>. Acesso em: 28 ago. 2022.

EMC CORPORATION. **Armazenamento e gerenciamento de informações**. São Paulo, SP: DELL, 2012. Disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4120169/mod\\_lesson/intro/EMC\\_ism\\_v2.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4120169/mod_lesson/intro/EMC_ism_v2.pdf). Acesso em: 23 mar. 2023.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Análise de uma matriz pedagógica escolar: a invenção da docência e de pessoas em uma escola de periferia. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 492-507, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10400153-Analise-de-uma-matriz-pedagogica-escolar-a-invencao-da-docencia-e-de-pessoas-em-uma-escola-de-periferia.html>. Acesso em: 23 mar. 2023.

FARINA, Cynthia. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 31., Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/ge01-4014--int.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1981, p.79

FREITAS Alexander de; PISANI, Marília Mello; PEREIRA, Marinê de Souza. **[P] de Pandemia**: experiências. Curitiba: CRV, 2021.

FUCK, Rafael Schilling. **Da reconhecimento e da cognição inventiva**: uma cartografia das experiências de programação por estudantes de escolas públicas do ensino fundamental. 2016. 352 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Universidade do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5272?show=full>. Acesso em: 23 mar. 2023.

GUSTSACK, Felipe. A falácia da neutralidade na pesquisa e na educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, ago. 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8741>. Acesso em: 23 mar. 2023.

GUSTSACK, Felipe. Elogios da linguagem: perturbações na formação de professores. In: ANPEd-SUL, 7., 2008, Itajaí. **Anais [...]**. Itajaí: UNIVALI, 2008. Disponível em: <https://silo.tips/download/elogios-da-linguagem-perturbaoes-na-formacao-de-professores-gustsack>. Acesso em: 23 mar. 2023.

- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 40-41, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- HARARI, Yuval Noah. Educação. A mudança é a única constante. *In*: HARARI, Yuval Noah (org). **21 lições para o século 21**. Tradução Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 319-330.
- KERR JUNIOR, Donald Hugh de Barros. **Cartografias da (trans)formação docente: uma experiência estética com o cinema**. 2012. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Universidade do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4416/48b.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- KRENAK, Ailton. Ailton Krenak: “A Terra pode nos deixar para trás e seguir o seu caminho”. [Entrevista online concedida a] Anna Ortega. **Jornal da Universidade UFRGS**, Porto Alegre, 12 nov. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/ailton-krenak-a-terra-pode-nos-deixar-para-tras-e-seguir-o-seu-caminho/>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- LACERDA, Marcelo de Miranda. **Letramento e emancipação digital cidadã: Cartografias e rastros na constituição de espaços de convivência híbridos e multimodais**. 2019. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Universidade do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9025>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- LANZARINI, Joice Nunes. **Docência universitária e artesanaria em tempos de inovação**. 2021. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/3219/1/Joice%20Nunes%20Lanzarini.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- LARROSA, Jorge. **Abecedário com Jorge Larrosa Bondía**. Canal Cinead Lecav, 10 jul. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4A>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- LARROSA, Jorge. Laboratório Inteligência de Vida. **Como a experiência nos afeta na educação**. [Entrevista online concedida a] Joana London. CONGRESSO LIV VIRTUAL, 3., 2022). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=qv5oeTiFl3A>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação e Realidade**, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643/14981>. Acesso em: 23 mar. 2023.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana** – danças piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MALUFE, Annita Costa. Aquém ou além das metáforas: a escrita poética na filosofia de Deleuze. **Revista de Letras**, v. 52, n. 2, p. 185-204, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/letras/article/view/6645/4883>. Acesso em: 23 mar. 2023.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MATURANA Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MOREIRA, Marco Antonio. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. Porto Alegre: UFRGS; Instituto de Física, 1997. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/mapasport.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**. Proteger, transformar, valorizar. Colaboração Yara Alvim. Salvador, BA: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Cláudio José de. Formação docente na revista Nova Escola. In: OLIVEIRA, Cláudio José de; HILLESHEIM, Betina; SILVA, Mozart Linhares da (orgs.). **Estudos culturais, educação e alteridade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p. 178-198.

OLIVEIRA, Cláudio José de. **Políticas educacionais e discursos sobre matemática escolar**: um estudo a partir da Revista Nova Escola. 2006. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Universidade do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2057>. Acesso em: 23 mar. 2023.

PARAISO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 25-48.

PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia, ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PAULON, Simone Mainieri; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 10, n.1, p. 85-102, 2010. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a07.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

PEREIRA, Marcos Villela. A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 213-244, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D6Hyj3DHR3Dznk3nKVy5ZPC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2023.

PROCESSO; FRONTEIRA. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, c2023. Disponível em: Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 23 mar. 2023.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na linguística aplicada. **The Specialist**, v. 39, n. 3, p. 1-14, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/34195/27433>. Acesso em: 23 mar. 2023.

RAVALLEC, Carmen Teresa Gabriel Le; CASTRO, Marcela de Moraes. Ensino remoto como uma alternativa obrigatória: escola pública sob ameaça? **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270108>. Acesso em: 23 mar. 2023.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. Educação, arte e infância: tensões filosóficas em torno do fenômeno poético. **Revista Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 90-106, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/99>. Acesso em: 23 mar. 2023.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. Roberta Carvalho Romagnoli. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 2, p. 166-173, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/zdCCTKbXYhjdVYL4VS8cXWh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2023.

ROSÁRIO Nísia Martins do; COCA Adriana Pierre. A cartografia como um mapa movente para a pesquisa em comunicação. **Comunicação & Inovação**, v.19, n. 41, p. 34-48, set-dez 2018. Disponível em: [https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_comunicacao\\_inovacao/article/view/5481](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/5481). Acesso em: 23 mar. 2023.

SAMPAIO, Kamila Fernanda Barbosa; CARVALHO, Zilmara de Jesus Viana de. O cuidado com o mundo ou amor mundi e sua relação com a ação política em Hannah Arendt. **Kínesis** (Marília), v. 13, n. 34, p. 142-161, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/12141>. Acesso em: 23 mar. 2023.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a Cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SENNETT, Richard. **O artífice**. 9 ed. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Sennett & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SKLIAR, Carlos. Sobre a temporalidade do outro e da mesmidade – notas para um tempo (excessivamente) presente. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 37-64.

STAA, Betina Von. Como Recuperar a aprendizagem na pandemia. [internet]: **D2L**, 2022. Disponível em: <https://www.d2l.com/pt-br/recursos/relatorios/como-recuperar-a-aprendizagem-perdida-na-pandemia/>. Acesso em: 23 mar. 2023..

STEINER, George. **Le silence des livres**. Paris: Arléa, 2006.

TAVARES, Gonçalo; FRÓES, Romulo. **Canção entre ruínas**. Canal Instituto CPFL, 3 out. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IF-Fy5t6eh4>. Acesso em: 23 mar. 2023.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Quando militância significa defender a escola e a docência. **Trilhas Filosóficas**, Caicó, v. 1, n. 1, p. 15-26, 2019.

URIARTE, Monica Zewe; NEITZEL, Adair de Aguiar. A pesquisa de intervenção cartográfica em Arte Educação. **Educação Unisinos**, v. 21, n. 3, p. 387-394, 2017. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.213.12/6340>. Acesso em: 23 mar. 2023.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VEIGA-NETO, Alfredo *et al.* Novos olhares na pesquisa em educação. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002. p. 13-38.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes. *In*: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; COSTA, Marisa Vorraber (orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 45-67.



## ANEXOS

ANEXO A – *Tomazetti*

Parecer da Professora Dra Elisete Medianeira Tomazetti

Agradecimentos ao colega Cláudio e ao Edison pelo convite e pela confiança. Me senti feliz e honrada por ler o projeto de tese e poder participar do encontro com os colegas da banca: Sandra, Veronice e Felipe.

Apresentarei aqui alguns comentários, algumas anotações e sugestões.

Trata-se de um texto diferenciado e singular. Escrito em modo ensaístico, que mostra toda a potência da pesquisa que virá. Um texto que trama a dimensão autoral com conceitos e ideias de diferentes autores, de modo claro e rigoroso. Indica sua escrita poética como uma estratégia de luta, como forma de colocar o pensamento em ação. A apropriação conceitual é significativa, pois os conceitos aparecem de modo claro e “simples” ao longo da escrita. Há rigor conceitual mesclado com/na escrita poética.

Considero significativa apresentação do mapa conceitual que expõe a trama de questões que provocam o autor nesse momento do projeto e a complexidade da realidade. Muito interessante a utilização desse recurso.

Há a indicação clara de qual seu objetivo da pesquisa: “pretendo saber o que se passou no pensamento dos colegas de profissão. Como se deu suas adaptações, readequações ao trabalho que já não mais estava ao alcance de suas mãos”.

A descrição da escola que fazes é muito boa; permeada de detalhes, de imagens sobre a vida escolar, como por exemplo quando te referes ao que a pandemia não permitiu – “olhar no olho, sentir seus cheiros e notar o arfar de cada um”. Foi nesse momento que lembrei do livro Em defesa da escola e do Diário de Escola de Daniel Pennac. Há semelhança no modo como vocês descrevem a escola. Vale acessar esses livros.

Faço destaque à expressão “materiais de estudo”, artefatos utilizados na escola para o estudo, conforme indicam Masschelein e Simons no livro “Em defesa da escola pública: uma questão pública...”

A escolha da cartografia como caminho metodológico me parece muito adequada e importante. Bem como a referência ao modo de pesquisar produzido pela professora Sandra Corazza, o método infame de produzir pesquisa, é também uma homenagem a ela e sua produção. Metáfora da dança, do tango para dizer da pesquisa como Cartografia. Gostei muito.

Objetivo Geral – “problematizar a docência a partir dos relatos de experiências de um grupo de professores da educação básica, em contexto de crise pandêmica”

Sugiro que avalies se a expressão “relatos de experiência” não deva ser substituída por “narrativas de professoras”.

Conceitos a operar na tese, e que desde agora aparecem com força e rigor. No entanto, no desenvolver da pesquisa certamente os desenvolverás ainda mais, talvez incorporando outros autores:

- Ofício docente
- Artesania
- Experiência
- Cartografia
- Amor mundi
- Escola

Sobre professor funcionário público na sociedade atual, sobre trabalho docente. Como sugestão talvez se valer de referências que discorram sobre.

Sobre a entrega de material aos alunos, que substituiu as aulas, a presença, o encontro. Minha experiência no Estágio – as três folhinhas. Aula é mais que material, é mais que conteúdo explicado e você discorre sobre de modo muito detalhado.

Iminente ameaça à representatividade da docência presencial.

Me parece que esta questão poderá aparecer com força na pesquisa. Essa ameaça à docência mesmo antes da pandemia. Talvez em algum momento explorar o conceito de Sociedade da Aprendizagem.

também destaco o que denominas de fronteira entre docência presencial e docência remota, como uma criação cultural. E eu acrescentaria – uma criação conceitual. Sugiro que invistas nessa ideia e a desenvolva.

Dizes que sempre que necessário vais consultar a legislação. Fiquei pensando como vais fazer e por que. Penso que é importante, mas dependerá do modo como vais trazê-la para tua argumentação, porque não exploraste no projeto muito essa questão.

Sugestões de leitura:

Livro Em defesa da escola;

Explorar de modo detalhado os conceitos de: suspensão, profanação, skholé como tempo livre.

Hannah Arendt: conceitos de natalidade, amor mundi;

Daniel Pennac – Diário de Escola;

Livro [P] de Pandemia: experiências. Autores: Alexander de Freitas, Marília Pisani; Marinê Pereira. Publicado pela editora CRV, em 2021. São meus colegas da Filosofia e eu esqueci de mencionar na banca. Penso que o livro dialoga muito com tua perspectiva. Sugiro muito. A escrita do projeto foi para você um modo de significar o que estavas sentindo.

Dizes que trabalhas com questões muito próximas da escola. Eu diria que trabalhas com a questão da escola e da docência.

Produção de dados – eu diria que são mais que dados, são narrativas de vida docente.

Você usa o termo narrativas para dizer da experiência das entrevistadas.

- Oito professoras de tua escola, todas pedagogas.

Reuniões que você denominou de experimento coformativo. Talvez fosse interessante pensar na escrita de um diário do pesquisador, que te acompanharia desde o início das entrevistas e serviria depois para a análise.

No relatório final da tese, penso que a riqueza dos materiais de estudo que serão apresentados pelas professoras poderão compor o texto: imagens, fotografias, pequenos textos, enfim.

Talvez se valer de “entrevistas narrativas”, pois conforme Jovchelovitch e Bauer (2008), a narrativa, enquanto “[...] técnica recebe seu nome da palavra latina narrare, relatar, contar uma história” (Ibid., p. 93). Esses são elementos que marcam os modos de ser e de estar no mundo, que nos constituem humanos. Para Abreu, narrar “consiste em trazer o movimento da vida, contando como um ser tornou-se o que ele é” (ABREU, 2011, p. 48).

Por fim, considero o projeto aprovado. Configura-se como anúncio de uma bela e importante pesquisa sobre a docência no período da pandemia – crise sanitária. Problema de pesquisa, metodologia e referencial teórico estão em sintonia.

Parabenizo Edison e seu orientador Cláudio pelo projeto apresentado e mais uma vez agradeço a possibilidade de lê-lo e de mergulhar na bela narrativa que o estrutura.

Elisete M. Tomazetti

Data: 29/10/2021

## ANEXO B – *Gustsack*

### Parecer do Professor Dr. Felipe Gustsack

Foi com muita alegria que recebi o seu convite, Edison, para compor a banca avaliadora do seu projeto de pesquisa para a tese de doutoramento em educação e devo dizer, logo sem rodeios, que essa alegria se ampliou muito ao passo que fui lendo o texto que o constitui. Por isso, lhe agradeço, assim como agradeço ao orientador do seu trabalho, o colega e amigo, professor Claudio José de Oliveira. No espírito dessa mesma emoção quero saudar as colegas professoras Dra. Veronice Camargo da Silva (UERGS), Dra. Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM) e Dra. Sandra Regina Simonis Richter (UNISC), pela oportunidade de com elas compartilhar este momento simbólico de mútuas aprendizagens. Ainda no mesmo espírito saúdo também aquelas pessoas que lhe são mais próximas e que privam de seus afetos, Edison, porque sempre é digna de nota a dedicação com que assim como às demais parcerias de caminhada de estudos que hoje nos acompanham.

### PENSANDO COM JÁ-DITOS E NÃO-DITOS

A escrita que você nos apresenta neste projeto, Edison, é um dos aspectos que me levou à alegria de que falo. Nele pude ir percebendo toda uma estrutura que o caracterizam como de fato um texto, ou seja, uma textualidade. Para compreender o que anuncio como presente em seu projeto, vale dizer que a textualidade se configura, como aprendemos nas respectivas e diversas teorias da linguagem, quando o texto nos apresenta, entre outros, os seguintes elementos centrais: a repetição, a progressão, a não contradição e a relação. Estes elementos surgem um após o outro, relacionando-se com o que já foi dito, com o que se vai dizer e com o contexto sócio histórico do/no momento de sua produção. A análise do discurso veio a agregar a esses elementos, uma outra faceta que compreendemos com o conceito de não-ditos.

Nessa perspectiva, passamos a ver um texto como discurso, isto é, “como prática social, efeito de sentido entre interlocutores, construído no movimento em que se interligam o intradiscurso – discurso como estrutura – e o interdiscurso, o já-dito em outro lugar” (PÊCHEUX, 1997). Assim, na maioria das vezes inconscientemente, um texto – um discurso – se constitui “do que é dito em um discurso e do que é dito em outro, do que é dito de um modo e do que é dito de outro modo, contemplando também o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária [...] porque [...] só uma parte do dizível é acessível ao sujeito pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras. Ou seja, o não-dito, nessa compreensão, faz parte do texto – discurso – que não é palavra, ainda; que não se comunica direta e objetivamente conosco, mas que, diante da impossibilidade de um texto – de um discurso – abranger toda a enunciação pretendida, uma enunciação completa, o não-dito é constituinte, é fundador desse texto, desse discurso” (ORLANDI, 2005, p. 34).

No seu texto, Edison, há muitos não-ditos que são e constituem a textualidade necessária à compreensão e, portanto, à coesão e à coerência. Mas, o principal desses aspectos, para mim, é o desejo latente do seu autor em dizer. Ou seja, os não-ditos que repousam nessa gana de dizer e de querer ainda dizer mais – algo que lá em Paulo Freire se pensaria como ‘ser-mais’ – configura, para além do estilo da escrita, o que é essencial no/do seu projeto de pesquisa, Edison. E, é exatamente essa ‘emoção’ quase não revelada, quase oculta, mas que se mostra nos não-ditos que faz da sua proposta de pesquisa um anúncio de grandes e significativas reflexões assim como de importantes, ainda que às vezes possam parecer pequenas, interrogações em torno do que conhecemos e do que desejamos conhecer em termos de educação.

Dessa maneira, entre ditos e não-ditos, podemos pensar e perceber as diferenças entre uma proposta de pesquisa que se estrutura segundo uma lógica tradicional do assim chamado

‘problema de pesquisa’, em que pesquisadores formulam perguntas na perspectiva e intenção de lhe alcançarem respostas, e uma outra, na qual se formulam interrogações e se busca assumir uma atitude investigativa fenomenológica, complexa. Ainda que possa ser e parecer óbvio – como no exemplo “é claro e é óbvio que uma mulher (de carne e osso) é humana, feminina e adulta: é óbvio e, por ser óbvio, não precisaria ser dito” –, quase sempre o óbvio precisa ser dito. Ou seja, precisamos dizer também o óbvio mesmo correndo o risco de termos nossas falas e escritas classificadas como vazias porque no exemplo dessa humana, feminina e adulta por vezes não estamos conscientes de que é uma mulher diferente para cada olhar que a ela se dirige e sobretudo porque quando falamos mulher (ou homem) precisamos ter presente que nossa fala está ancorada em um conceito e, portanto, dentro dos seus limites. Porém, também precisamos ter presente que uma concepção desde sempre está e estará carregada de aspectos filosóficos, sociológicos, antropológicos e psicológicos para além daqueles biológico/fisiológicos que a princípio a classificam fora de um mundo-vida. E, o que quero dizer com isso nesse parecer, Edison, é que o significado original da palavra problema não nos ajuda muito a pensar, sendo que esse substantivo tem o sentido de ‘uma dificuldade na obtenção de um determinado objetivo’.

Com Maria Aparecida Viggiani Bicudo (2005 - <https://editora.sepq.org.br/rpq/issue/view/2>), julgo importante, ainda que possa parecer óbvio, trazer aqui duas reflexões que são interdependentes. A primeira se refere a uma concepção de pesquisa qualitativa. Em suas palavras, “pesquisar quer dizer ter uma interrogação e andar em torno dela, em todos os sentidos, sempre buscando suas múltiplas dimensões e andar outra vez e outra ainda, buscando mais sentido, mais dimensões, e outra vez mais... A interrogação mantém-se viva, pois a compreensão do que se interroga nunca se esgota”. A segunda reflexão tem a ver com a própria concepção do que seja, do que significa e do que se busca em uma pesquisa quando pautada pela perspectiva da interrogação, no bojo da qual tendo a ver a sua proposta, Edison. Porque a compreendo como uma interrogação que nos leva e assim leva e eleva a educação para além de uma ideia, de um conceito, associando-a àquilo de que ela trata em sua totalidade histórica, da vida, das espirais de compreensão, de compreensão passadas, presentes e futuras das relações recursivas do devir humano-mundandade, no contexto sócio cultural em que se torna possível, como ditos e não-ditos. Ou seja, percebo que estou, com seu projeto de tese, diante de uma pesquisa que, segundo afirma seu texto, pode eleger “a escola como um lugar de potência para pensar os motivadores da educação (ensino e aprendizagem entrelaçados), que se fazem possíveis na fronteira das impossibilidades [...] que convida os colegas professores para falar dessa escola mutante que pede decisões cambiantes, em constante releitura. Que exige escuta e olhares atentos para um constante turbilhão de acontecimentos educacionais”, inventando nessas fronteiras os limiares de passagem.

No mais, se eu dissesse, seria dizer o óbvio. Mas, para manter a coerência com meus próprios argumentos, vamos lá.

A temática escolhida, e que pude perceber também escolheu você, além de ser atualíssima e, portanto, perigosa o suficiente para merecer nossas atenções, é de grande importância e pertinência à área da educação à qual o seu doutoramento está vinculado.

Os objetivos estão apresentados e explicitados com a devida atenção em relação ao tema, casando-se com o método de inspiração cartográfica que também considero apropriado às pretensões e desejos de conhecer poética e carinhosamente articulados, dançados no texto. Aqui, talvez ajude para os próximos passos na escrita da sua tese, observar com o mesmo carinho as contribuições já registradas sobre cartografia como método de pesquisa na tese da colega Joice Nunes Lanzarini; e, logo, sob um outro ângulo, nos recortes e aproximações de métodos diversos a tese da Eliege Marizel Moreira Barbosa.

Quanto às referências teóricas, tanto aquelas principais quanto as secundárias, também penso que já fizeste ótimas escolhas e o percurso realizado é suficiente para a caminhada até aqui, destacando-se a importância singular do seu levantamento do estado do conhecimento sobre o tema.

Por fim, venho novamente agradecer pelo convite a essa primeira leitura de seu projeto de pesquisa, Edison, e reafirmar a alegria que esta ação me trouxe. Na perspectiva de continuarmos conversando, reafirmo a sugestão de que você incorpore na tese as ideias de Masschelein e Simons presentes no livro “Em defesa da escola: uma questão pública”. E, talvez para que possa continuar (re)visitando as próprias reflexões em torno de sua autoria da tese no estilo de um texto ensaio, a sugestão que faço é o livro “Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios”, do sociólogo norte-americano C. Wright Mills.

Como uma terceira sugestão, talvez seja importante você se questionar a respeito do que ‘perdemos’ e/ou ‘deixamos de aprender’ durante a pandemia porque imagino que as participantes de sua pesquisa irão lhe trazer narrativas (não dados) com esse viés. Nesse sentido, a sugestão que faço – apenas como uma inspiração, porque se trata de material um tanto quanto aligeirado – é você visitar o documento intitulado “Como recuperar a aprendizagem perdida na pandemia?” que está disponível no sítio Desire to Learn (D2L) e que foi elaborado pela Dra. Betina von Staa (<https://www.d2l.com/pt-br/recursos/relatorios/como-recuperar-a-aprendizagem-perdida-na-pandemia/?asset=7015W0000009M57QAE>). Porque, afinal, as professoras que participarão da pesquisa devem ter lançado mão de tecnologias digitais diversas para poderem continuar sendo parceiras de danças de suas/seus estudantes, acreditando, esperando que “O futuro e o presente da educação não podem depender de sorte, mas de ações e atitudes”.

Muito obrigado a você e ao Claudio por essa oportunidade não apenas da leitura do texto como também de privar da companhia e das reflexões oportunizadas pelas palavras e compreensões aqui apresentadas pelas colegas de banca: Sandra, Elisete e Veronice.

Felipe Gustsack

ANEXO C – *Richter*

Parecer da Professora Dra Sandra Regina Simonis Richter

Ao agradecer o convite e a confiança de Edison e Claudio em minha leitura, agradeço a oportunidade de reencontrar e conversar com Elisete, Veronice e Felipe.

Para desencadear uma conversa, destaco três pontos do projeto apresentado por Edison que considero relevantes para as pesquisas desenvolvidas na linha de pesquisa ATLE: a força da escrita em sua opção pelo ensaio acadêmico, a pertinência existencial da interrogação pelas “práticas docentes” distanciadas do espaço e tempo da escola municipal de ensino fundamental e a coerência entre objetivos e proposta de cartografar narrativas das experiências docentes para a intenção de compreender seu ofício em uma escola municipal de ensino fundamental no período de distanciamento imposto pela pandemia.

Para tanto, o projeto assume a dimensão poética da linguagem, o rigor e os perigos da linguagem, como “ato político”, “de temperar nossa constituição acadêmica” – “lá donde as verdades e os mitos se confundem”; ou seja, lá onde a tensão da linguagem nos processos de conviver no mundo convoca a emergência das contradições, das ambiguidades, dos paradoxos como condição de enfrentamento ao tema, apontando a impossibilidade de simplificar as questões ao pretender deslocamentos e ressignificação de ideias e sonhos em educação, com “afeto, amorosidade e desejo de estar no mundo”.

Com estes destaques, busco contribuir com o percurso formativo de Edison em sua intencionalidade de “escovar minha linguagem, meus modos de entender as coisas e de dizê-las academicamente”. Para tanto, destaco duas questões que visam impulsionar a intenção, enunciada na primeira frase do projeto, de “compreender os modos de ser docente em situação de crise sanitário-educacional”.

A primeira é o verbo “compreender”. Sugiro mantê-lo como o que articula a escrita da tese no sentido arendtiano da ação de compreender<sup>1</sup>, aquela que “não se cansa do diálogo interminável nem dos ‘círculos viciosos’, porque ela confia que a imaginação acabará por obter pelo menos um vislumbre da luz sempre assustadora da verdade<sup>2</sup>. [...] Somente a imaginação permite que enxerguemos as coisas em sua perspectiva adequada, que tenhamos forças suficientes para afastar o que está demasiado próximo, a fim de conseguir vislumbrar e compreender com generosidade suficiente para transpor abismos de lonjuras, a fim de conseguir ver e compreender, como se fosse uma questão pessoal nossa, tudo o que está demasiado distante de nós. Esse distanciamento de algumas coisas e avizinhamo de outras faz parte do diálogo da compreensão, pois, para suas finalidades, a experiência direta envolve um contato próximo demais e o mero conhecimento ergue barreiras artificiais. Sem esse tipo de imaginação, que de fato é a compreensão, nunca seríamos capazes de marcar nossas referências no mundo. É a única bússola interna de que dispomos. Somos contemporâneos na exata medida do alcance de nossa compreensão”.

1 ARENDT, Hannah. Compreender: formação, exílio e totalitarismo (ensaios). São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 346.

2 “Distinguir a imaginação da fantasia e mobilizar seu poder não significa que a compreensão dos assuntos humanos se torna ‘irracional’. Pelo contrário, como disse Wordsworth, ela ‘é apenas um outro nome para [...] a mais clara percepção, a ampliação do espírito/E a razão em seu mais sublime estado’ (The prelude, Livro XIV, 190-2)”. In ARENDT, 2008, p. 346.

3 ARENDT, 2008, p. 417.

Com essas palavras Hannah Arendt<sup>3</sup> responde à crítica de Eric Voegelin à obra “As origens do Totalitarismo” e defende o modo de proceder que nela adotara, ou seja, seu modo de escrever. Não se trata para ela de empregar os conceitos forjados pela historiografia recente, mas de encontrar outro modo de tratamento que não procure explicar o totalitarismo – ou a DOCENCIA NA pandemia nesse projeto de tese – a partir de uma cadeia de causas

explicativas que remeteria seu sentido a processos que lhe são anteriores. Apenas se pode chegar à compreensão requerida partindo-se de seu caráter sem precedentes e se esforçando por distinguir os elementos em ação ao longo da história e que em um momento se cristalizaram no evento particular do totalitarismo – ou que se cristalizaram no evento particular da virtualidade da escola na pandemia.

A compreensão substitui, portanto, o estudo das causas por uma distinção de elementos. Nessa concepção, “a escrita pertence [ao] compreender”, ou seja, é o modo pelo qual a escrita se faz que a inscreve na compreensão. Dois textos que chegam às mesmas respostas a partir de tons diferentes não dizem o mesmo, pois é em seu desenrolar que um texto distingue sua questão. Não se trata assim de fornecer respostas que possam ser retiradas de seu contexto, pois o que se encontra em jogo é o modo pelo qual a escrita se faz em textos que se desdobram no modo de uma resposta. Isso significa que a escrita se define COMO movimento sensível à questão à qual se dirige. Nessa definição, o modo de escrever, ou “o problema do estilo é um problema de adequação e de resposta (e “response” é a raiz de responsabilidade)”.

O modo de escrever não é a contribuição subjetiva que o texto guardaria da pessoa de Edison, bem real, que o teria escrito a partir de sua história pessoal, com suas preferências, fantasmas e idiossincrasias. O modo de escrever é o critério da compreensão, sendo o modo pelo qual um texto corresponde ao que estuda; sua responsividade ou responsabilidade. Ele é a maneira pela qual um texto enfrenta a questão e a mobiliza em direção à sua compreensão.

4 Se apesar do caráter solitário da escrita, Hannah Arendt considera que ela faça “parte [...] do processo da compreensão”, é porque ela corresponde a um aspecto singular da “vigília humana”. Trata-se daquele que, em vez de agir por gestos ou palavras no espaço público, produz uma obra. Como toda obra, a sua inscreve-se no quadro da memória, adicionando livros e outras formas de texto ao vasto conjunto de obras que se acumula no mundo” (ARENDDT, 2008).

5 LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação e Realidade*. 28(2), jul.-dez. 2003, p. 101-115 (p. 114)

Com essa primeira questão, sublinho a força da escrita apresentada no projeto. Em minha leitura, essa força emerge da ousada – tão decidida quanto errante – proposta de uma escrita ensaística que interroga a vida escolar ao nela tensionar seus saberes e seus fazeres em situação de distanciamento e interação virtual entre professores e alunos.

Para Larrosa, o ensaio apega-se aos textos e sustenta-se na sua existência para garantir a densidade da tessitura das palavras, como elemento da composição da escrita em sua incompletude e descontinuidade. Nessa perspectiva, garantem o chão que sustenta a caminhada, pois “o ensaio necessita de texto pré-existente, não para ser examinado, mas para ter um solo onde correr”<sup>5</sup>. Ensaíar implica não separar o “chão da escola” do “chão do texto”, isto é, implica não cindir teoria e prática, forma e conteúdo. Ensaíar é transitar, é tatear, é experimentar-se na escrita para perseguir uma experiência de pensamento e não uma verdade verificável ou generalizável, pois “ensayar tiene la humilde pretensión de mostrar el movimiento de la vida, y la vida no está nunca bien articulada”<sup>6</sup> e, por isso, o ensaísta inicia no meio e termina no meio: porque a vida é descontínua em suas irrupções.

6 MÈLICH, Joan-Carles. *Filosofía de la finitud*. 2. ed. Barcelona: Herder, 2012, p. 22.

7 Em 20 de Julho de 2018 – Carlos Skliar, encontro na UFRGS.

8 Idem.

9 Marina Garcès, *Novo esclarecimento radical*, 2019, p. 18.

10 Marina Garcès, *Novo esclarecimento radical*, 2019, p. 18.

Aqui, o foco no pensamento não é trivial. Cada época significa o que ela faz com a gente, ou seja, o que a época que vivemos nos faz pensar e falar o que pensamos e falamos<sup>7</sup>. Para Marina Garcès, “não há mais ou menos verdade no passado. O que há são formas distintas de combater a credulidade que nos oprime em cada época”<sup>8</sup>. Em outras palavras, cada

situação singular e histórica impõe limites para nossas possibilidades de sonhar e interrogá-la. E a possibilidade de educar e exercer o pensamento é hoje cada vez mais difícil. Sonhar e interrogar são hoje anacrônicos diante da premência de respostas ou urgentes soluções impostas pela pragmática das inovações redentoras de um modo econômico de conviver. “A educação, o saber e a ciência afundam, hoje, em um desprestígio do qual apenas podem se salvar caso se mostrem capazes de oferecer soluções concretas ou imediatas para a sociedade: soluções laborais, soluções técnicas, soluções econômicas. O solucionismo é o álibi de um saber que perdeu a atribuição de nos fazer melhores, como pessoas e como coletividade”<sup>9</sup>. Não cremos em nossos saberes “e, por isso, a ele pedimos soluções e nada mais que soluções. Já não contamos com a possibilidade de juntos produzirmos sentido para a existência, “apenas com a de obter mais ou menos privilégios em um tempo que não vai a parte alguma, porque renunciou a apontar um futuro melhor”<sup>10</sup>. O desafio educacional a enfrentar nesse tempo que nos cabe viver está na resistência às simplificadas tendências escolares de exercer o ofício da docência a partir de nosso sistema contemporâneo de crenças.

Todo esse arrazoado é para impulsionar Edison continuar a imaginar, a não desistir de ensaiar as interrogações que orientam sua busca pela questão da virtualização da escola a partir da compreensão do ofício ou saber-fazer dos docentes – suas ações e narrativas e não pela explicação causal ou factual de dados. Isso exige abandonar a ideia de analisar ou explicar dados ... para investir nos verbos ... VER os objetivos / a intenção de explicar – analisar – dados ...

A segunda questão diz respeito ao substantivo “crise” constante no título e no tema de estudo e visa impulsionar a atenção de Edison para dois modos de ler o termo crise: a incontestável e a contestável. Se nos últimos dois anos vivemos planetariamente uma crise sanitária incontestável, em educação vivemos há décadas a contestável manutenção da “crise” da educação pública brasileira pelos discursos e narrativas de sua ineficiência, em especial as imputações das famílias pelo fracasso dos filhos e dos professores pela insuficiência de sua formação docente. Em 1977, num Congresso da SBPC, Darcy Ribeiro<sup>11</sup> destacava em uma palestra que ele chamou de “Sobre o óbvio”<sup>12</sup>, que “a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos”<sup>13</sup>. Não é muito difícil afirmar que, 44 anos após, vivemos um projeto ou política educacional explicitamente vinculado aos interesses e necessidades do capital, entre eles a manutenção das desigualdades sociais e seu desdobramento na privatização dos sistemas de ensino, em especial do ensino superior<sup>14</sup>. Um projeto politicamente imposto que atinge diretamente o ofício da docência e, como escreve Edison, “quando o professor é afetado, isso reverbera na escola, no processo educacional que os envolve”.

<sup>11</sup> Darcy Ribeiro estava renunciando a partir da tendência tecnicista traçada naquela época, a futura trajetória do Plano Político Pedagógico da Educação no Brasil.

<sup>12</sup> Sobre o óbvio/Ensaio insólitos - Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1986 (2ª edição; 1ª ed. Editora L&PM, Porto Alegre, 1979 e 3ª ed. pela Editora Global, São Paulo, 2015)

<sup>13</sup> [http://www.biolingua.com/ling\\_cog\\_cult/ribeiro\\_1986\\_sobreobvio.pdf](http://www.biolingua.com/ling_cog_cult/ribeiro_1986_sobreobvio.pdf)

<sup>14</sup> Um setor sequer implementado no território nacional, que vinha se expandindo no país de modo capilar ao torna-se na última década “mercado da educação”.

<sup>15</sup> Sugestão: O ofício da docência na Educação Básica: ser professor desde as experiências em tempo de crise sanitária

<sup>16</sup> (LOPEZ, 2019, p. 80). LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Sobre el estudio: ocio, melancolía y cuidado. Ediciones Universidad de Salamanca. Teri. 31, 2, jul-dic, 2019, pp. 69-86.

Nessa consideração, sugiro que o termo ofício não apenas apareça no título<sup>15</sup>, mas que seja explorado e aprofundado desde as narrativas e os saberes-fazer dos professores. “Saber hacer algo significa tomar el mundo en las propias manos y así poder compartirlo”<sup>16</sup>.



“Lo propio del ser humano no es apenas sobrevivir en sentido biológico, sino darse a sí mismo una forma de vida. Cuando se subordina o ejercicio de um ofício (y las técnicas que lo tornam posible) a la mera satisfacción de necesidades o resolución de problemas, se pierde el carácter creador (poietico) del hacer humano. En ese sentido<sup>6</sup>, atender al mundo no es lo mismo que dar respuestas a dificultades y problemas prácticos, ni procurar la mayor eficacia y eficiencia de cualquier emprendimiento. Si la educación siempre gravita en torno a un mundo común, un mundo producido de modo colectivo, entonces el cultivo y la transmisión de un arte o un oficio no es una cuestión meramente económica, sino profundamente política y existencial, dado que es a través de una técnica particular que alguien se vuelve un individuo capaz de intervenir en la formación de ese mundo. Como lo recuerda Richard Sennett (2015, p. 32), en la Grecia arcaica los artesanos eran llamados demiurgos, una combinación de demios (publico) y ergon<sup>17</sup> (producción). Podemos percibir en esta denominación el reconocimiento de estos artesanos, entre los que se contaban aceiteros y carpinteros, pero también músicos, mensajeros y médicos, como aquellos que creaban, por medio de su arte, un mundo común”<sup>18</sup>.

17 ERGON - labuta (como esforço ou ocupação); (por implicação) um ato [a partir do primário (mas obsoleto) ergo "trabalhar"]; - ação, trabalho. A palavra grega “ergon” significava obra, trabalho, coisa feita.

18 LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Sobre el estudio: ocio, melancolía y cuidado. Ediciones Universidad de Salamanca. Teri. 31, 2, jul-dic, 2019, pp. 69-86.

19 NANCY, Jean-Luc. Demanda. Literatura e filosofia. Florianópolis: Ed. UFSC; Chapecó: Argos, 2016, p. 36.

Para finalizar, considero que o projeto apresenta clareza em seus objetivos e coerência metodológica em suas intenções de estudos. O tema da docência desafiada a realizar seu ofício em condições virtuais aponta para a ambiguidade na qual estamos mergulhados – entre o antes e o durante a pandemia que continua entre nós. Essa ambiguidade torna-se rara oportunidade de parar e interrogar como miramos e pensamos a vida escolar e o ofício da docência. Aqui, o pensamento “começa exatamente ali onde o sentido é/está interrompido”<sup>19</sup>. E começa sempre com uma interrogação. É justamente por Edison se deter nessa interrupção do sentido de educar na escola de Educação Básica, nas bordas do tempo presente, que destaco a coragem de escrever para interrogar e compreender seu ofício em seu tempo.

Para mim, o projeto diz respeito à impossibilidade de dissociar o pensamento da existência, de dissociar o que estudamos do modo como com-vivemos. Porém, se hoje é amplamente tomado por sonhador ou “sentimentalóide” aquele ou aquela que vive o que pensa e escreve, aquele ou aquela que vive o que estuda e ensina, também podemos considerar que se o que estudamos e pesquisamos em Ciências Humanas não tem a ver com a vida que vivemos, com o que pensamos e sonhamos, torna-se difícil assumir os riscos de sermos pesquisadores no campo da Educação. Um percurso sempre sem respostas definidoras, pois educar educando-se diz respeito à vida, à coexistência no mundo comum. Como escreveu Guimarães Rosa<sup>20</sup>, “o correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”.

20 ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: Veredas. [1956] Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

21 CASTRO (2004, p. 55). CASTRO, Manuel Antônio de (org.) A construção poética do real. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004, p.13-82.

22 NANCY (2013, p. 421). NANCY, Jean-Luc. Fazer a poesia. ALEA: Rio de Janeiro. Jul-dez 2013a Vol 15/2, p. 414-422.

23 NANCY (2013, p. 421). Idem.

24 NANCY (2017, p. 33). NANCY, Jean-Luc. Arquivada. Do senciente e do sentido. São Paulo: Iluminuras, 2017.

Essa coragem encontro na afirmação da “escrita como estratégia de luta” que assume a errância – o ato de ensaiar-se – “nessa fronteira de escrever o que penso, ou o que me é dado a pensar, e organizar todos esses pensamentos em um texto para trazer à academia, que me leve a acessar energias vitais que jamais suspeitei que fosse capaz de gerar. Mas gerei”. Um caminho gestado ou percorrido de “olhos fechados”, “dançando tango” que afirma “condições de poder, luta e resistência tão sutis quanto extremamente potentes nas suas condições de percepção”, nas quais “a fragilidade às vezes é mais arrasadora”... um paradoxo que apenas reafirma “a sutileza e a intensidade” da ação de “conversar” e da “atenção ao mundo, no tempo em que vivemos”. Essa atenção ao mundo diz respeito ao poético, o qual exige o rigor da sutileza e da intensidade da presença como tempo presente. É pelo vigorar do tempo que toda presença está permanentemente tendendo à realização em linguagem. Esse “agir” – por ser linguagem – não é o que o humano faz ou realiza, “mas o que constitui e realiza o humano”<sup>21</sup>. Supõe compreender, com Nancy<sup>22</sup>, que o poético implica “primeiramente ao que o fazer quer dizer: o que o fazer faz à linguagem quando a perfaz em seu ser, que é o acesso ao sentido. Quando dizer é fazer e quando fazer é dizer”<sup>23</sup>. O maior desafio desse processo é do sentido <sup>24</sup>.

Sandra Regina Simonis Richter, out 2021

## ANEXO D – *Camargo da Silva*

Parecer da Professora Dra Veronice Camargo da Silva

Primeiro quero dizer de minha alegria em participar de um trabalho em andamento, proposto pelo Edison, que caminha comigo desde 2017, no momento de sua especialização em Docência no Ensino Religioso, na UERGS, unidade Bagé. Além das nossas incontáveis reflexões, diálogos e bate-papos e, ainda, por fazer parte do grupo de pesquisa por quase quatro anos.

Muito orgulho em ver, agora, um trabalho investigativo de tamanha importância sendo direcionado em Pós-Graduação na UNISC. Ainda, fico muito feliz em ler as páginas iniciais deste projeto – um grande diário reflexivo de Edison – que indica tamanho comprometimento, amor, busca, luta, seriedade com a docência na educação básica. Destaco como caminhas lindamente na tua proposta investigativa, uma proposta de chão de escola. Quero agradecer o convite ao Edison e ao prof. Cláudio, seu orientador, e dizer da minha satisfação em compartilhar este espaço com vocês e com os demais membros da banca.

Para contribuir com reflexões em torno da escrita até aqui realizada, da proposta de pesquisa em andamento, trago comentários que poderão auxiliar nos diálogos entre orientador e doutorando, caso assim julguem pertinentes.

1) Sobre a delimitação do tema, problema, objetivos e justificativas. A temática escolhida, sem dúvida, configura-se num estudo extremamente interessante e muito produtivo, em especial à formação, pelo fato de o Edison trazer como tema a Docência na Educação Básica. Muito acertada, portanto, sua escolha. Já no início, é possível constatar que o autor revela sua experiência e, ao mesmo tempo, a apresenta familiaridade com a temática abordada demonstrando consistência na tessitura de seus argumentos em socorro do seu ponto de vista – o que lhe confere autoridade intelectual na defesa escrita de suas ideias. Apresenta, de forma singular, um panorama e suas inquietações sobre esta temática.

Sugiro que o título “Decolagem de uma proposta de tese”, possa fazer parte da metodologia exatamente porque a intenção, de acordo com o autor, é mostrar o projeto em imagens e palavras que produzem pensamento, tanto por onde ousam dançar como pelas suas recorrências.

A justificativa está bem pontual, uma vez que provoca a escolha do tema como espaço de possibilidades em que o professor pode ser convidado a refletir sobre a educação e os modos de ser docente de professores da educação básica, mais especificamente num contexto de crise da saúde pública.

O problema constituiu-se como delimitador para o estudo ao deixar explícito: “Minha questão de tese se propõe a problematizar como o professor foi afetado em sua singularidade, numa docência que vai do modo presencial ao remoto, em contexto de crise”. No entanto, sugiro considerar a possibilidade de que os objetivos de tua pesquisa possam ser retomados. Talvez (sem perder tua forma singular de escrita) não os objetivos, mas o que vem antes, pois em vários pontos (até chegar na problematização) há muitos, digamos, indicativos de pesquisa:

- Pretendo saber o que se passou no pensamento dos colegas de profissão.
- (um questionamento) Como se deu suas adaptações, readequações ao trabalho que já não mais estava ao alcance de suas mãos.
- Problematizar a docência na educação básica e a sua atuação instalada em uma fronteira de caos que caminha da sua dita normalidade com aulas presenciais,
- Quero entender como se deu essa metamorfose da atuação no quadro de parede da sala para a tela dos dispositivos eletrônicos.
- Entender o que se deu e como se produziram as ações neste cenário que foi se abrindo ao improvisado, embora a empiria que os docentes trazem de suas caminhadas.

• Depois da problematização, tem este objetivo: compreender (desde os inícios) como se deu a emergência dessa docência (processual).

Minha sugestão está no sentido de que possas, ao retomar os objetivos da pesquisa, encontrar teu ponto de apoio da pesquisa. (no item como desenvolver a pesquisa - que dá uma compreensão de que seria a metodologia): o objetivo geral é o de problematizar a docência a partir dos relatos de experiências de um grupo de professores da educação básica, em contexto de crise pandêmica.

2) Sobre o referencial teórico: O projeto de pesquisa revela apropriação do referencial teórico com relação ao tema proposto. Em termos de sugestões para a continuidade e aprimoramento do rigor do texto, entendo que seja importante trazer alguns conceitos/teóricos para poder dialogar.

Também deixo minha sugestão para que tenha subtítulo sobre formação continuada.

Por fim, em termos teóricos, seria importante buscar fontes para problematizar o conceito como “professor flexível”.

3) Sobre os caminhos metodológicos: Com relação à metodologia, sugiro que seja considerada a possibilidade de explicitar melhor alguns pontos relevantes, sem emoldurações e sem perder a analogia com o tango: os sujeitos (quem são, de onde, quantos (a apresentação-8), porquê da escolha); instrumento para coleta do material (relato de experiência, como serão coletados? - na tua apresentação, deixaste estes indicativos).

Dizes: uma conversa com os sujeitos desta pesquisa (será que daria conta de teus objetivos? Talvez uma conversa com indicativos).

Certamente essas informações somariam à reflexão teórica do pesquisador, suas experiências e sua própria prática em um contexto de ensino.

Bem.... Na Cartografia: haverá um caminho que se descobre caminhando, que entra em si e vai.

Também dizes: Então, preciso investigar/acompanhar processos através de um método processual, que não formula regras ou protocolos. Mas... “Sem deixar escapar a sintonia entre objeto e método.” Por isso, minha sugestão vai na direção dessa sintonia.

4) Sobre a escrita: Destaco as marcas de autoria bem evidentes, mas não posso deixar de pontuar que algumas questões de normas precisam ser consideradas, mas (mais uma vez reforçando), sem deixar de considerar as marcas e singularidades do doutorando.

Conclusão do parecer: Nesta análise do projeto de tese supracitado, fiz sugestões que, espero, possam colaborar na continuidade da pesquisa, mas que serão discutidas e consideradas ou não pertinentes pelo doutorando e seu orientador. O projeto tem problemática clara, assim como referencial teórico adequado. As considerações sobre objetivos e metodologia trazem para discussão outros pontos de vista possíveis, mas que não invalidam a orientação já dada ao projeto. Sendo assim, o parecer é favorável à aprovação do projeto submetido à qualificação.

Finalizo enfatizando a potencialidade da pesquisa e parabenizo mais uma vez pela proposta apresentada. Desejo um trabalho forte, com ótimas interações, construção de regularidades de análise (agrupamentos de elementos comuns ou singulares) e análises críticas dos dados.

Veronice Camargo da Silva

## **ANEXO E – O derradeiro parecer desta tese**

### **Síntese da Banca Examinadora:**

O texto atende os requisitos necessários para um relatório de tese. A banca destaca a relevância, atualidade do tema estudado e sublinha a qualidade do texto, sua escrita autoral, diferenciada e inventiva, fluida e com rigor acadêmico. A banca destaca, ainda, a contribuição da pesquisa, que se configura como um documento histórico acerca do presente vivido nas escolas durante a pandemia, que deu visibilidade para a conformação docente.

A banca aprova a tese e destaca o mérito do trabalho e sugere a publicação na forma de artigos e em eventos científicos.

## **ANEXO F – Carta de apresentação e solicitação de pesquisa na escola**

### **PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

### **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO**

### **CARTA DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO DE PESQUISA**

Prezada Senhora Diretora:

Ao cumprimentá-la cordialmente, apresento o doutorando Edison Aran Nunes Krusser como aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Em sua tese, o pesquisador objetiva investigar a docência na educação básica em tempo de crise sanitária. Para isso, propõe-se a anuência da Escola \_\_\_\_\_ à uma reunião de conversa com um grupo de professoras de anos iniciais. Tendo a clareza dos princípios éticos e morais que regulam o seu trabalho como pesquisador, através deste documento, é solicitada a participação e colaboração da escola na pesquisa, a começar pela cedência de uma sala para a reunião e aporte na organização da mesma, por parte da equipe diretiva.

Atenciosamente,

---

Prof. Dr. Cláudio José de Oliveira

**ANEXO G – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)**

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo investigar a docência na educação básica em tempo de crise sanitária, tendo como sujeitos de pesquisa as professoras dos anos iniciais, dos 1º aos 5º anos, dessa Escola\_\_\_\_\_. A produção dos dados se dará ao longo do último trimestre do ano letivo de 2021, em uma reunião de conversa específica para tal fim. Os registros poderão ser realizados presencialmente ou via rede social. Quando realizados de forma presencial, poderão ser gravados sons, imagens, ou anotados de forma escrita em folhas brancas formato A4 e em papel almaço marrom para construção de um mapa conceitual e através de anotações em quadro branco que serão fotografadas a seguir, entre outros. Salienta-se que a presente pesquisa não prevê riscos aos seus participantes, uma vez que não envolve procedimentos experimentais. Entende-se que os resultados desta pesquisa poderão contribuir de forma significativa para o campo da Educação Básica. Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informada, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetida, todos acima listados. Fui, igualmente, informada: • da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa; • da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento; • da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa; • do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando; O Pesquisador responsável por este Projeto de Pesquisa é o professor doutorando Edison Aran Nunes Krusser, cujo nº de telefone é (55)999632557; e-mail: edisonarannunes@gmail.com. O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

Nome e assinatura do voluntário

---

Pesquisador Edison Aran Nunes Krusser