

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ JANERSON DE MATOS MORAES

ESCOLA E CUIDADO DE SI: OUTROS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Lages

2026

JOSÉ JANERSON DE MATOS MORAES

ESCOLA E CUIDADO DE SI: OUTROS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a defesa de Dissertação do Mestrado em Educação.
Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação.

Orientador: Vinicius Bertoncini Vicenzi.

Lages

2026

Ficha Catalográfica

M827e Moraes, José Janerson de Matos
Escola e cuidado de si : outros espaços de formação continuada / José Janerson de Matos Moraes ; orientador Prof. Dr. Vinicius Bertoncini Vicenzi – 2026.
160 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. Lages, SC, 2026.

1. Intervalo escolar. 2. Filosofia da educação. 3. Formação docente. I. Vicenzi, Vinicius Bertoncini (orientador). II. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370

Catálogo na fonte – Biblioteca Central



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

José Janerson de Matos Moraes
**ESCOLA E CUIDADO DE SI: OUTROS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Planalto Catarinense
para a Defesa de Dissertação do
Mestrado em Educação. Linha de
Pesquisa: Políticas e Fundamentos da
Educação.

Lages, 13 de abril de 2026.

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **VINICIUS BERTONCINI VICENZI**
Data: 16/04/2026 10:25:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Vinicius Bertoncini Vicenzi
Orientador e Presidente da Banca - PPGE/UNIPLAC

Documento assinado digitalmente
 **MIGUEL DA SILVA ROSSETTO**
Data: 15/04/2026 14:12:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Miguel da Silva Rossetto
Examinador Externo – PPGEdu/UPF

Documento assinado digitalmente
 **RAFAEL ARALDI VAZ**
Data: 16/04/2026 10:12:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rafael Araldi Vaz
Examinador Interno - PPGE/UNIPLAC

Aos meus pais, Neli e José Valdevino (Caneza),
que, sob muito sol,
me permitiram chegar até aqui,
na sombra.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Neli e José, que amo sem reservas, e que realmente sob muito sol me permitiram chegar na sombra. O incentivo que começou aos cinco anos, oferecendo o que tanto lhes faltou, doando de si para que eu, sem merecer, recebesse muito mais que podia imaginar. Agradeço ao Yan, amor da minha vida, que com paciência e amor tem me encorajado em seguir nos rumos dessa pesquisa, pelas horas em que dividi o tempo com você e com Foucault, muito obrigado. À minha irmã Elessandra, com quem partilho as angústias e as alegrias da pesquisa, você que sente na pele as exigências da pesquisa acadêmica. Aos meus amigos, que de perto ou de longe comungam de afinidades. Amigos são mesmo muito parecidos, as discussões, filosóficas ou não, são fundamentais para construir o que eu sou. Agradeço aos meus professores, desde os que me iniciaram nas letras e aos que me acompanham hoje, sou grato pela sabedoria e por terem estado ao meu lado. Vossas palavras, críticas e apreciações são fundamentais na vida de um estudante. Agradeço aos meus colegas de trabalho, professores da educação básica, que sob pressões e desafios não perdem o sorriso e honram o ofício que exercem como uma arte. Vocês muito me inspiram e muito inspiram esta pesquisa. Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) o apoio recebido em forma de bolsa de pesquisa. Foi fundamental para que eu chegasse até aqui. A viabilidade de pesquisas que transformam o mundo dependem dessa valorização. Agradeço à banca avaliadora que, cheia de generosidade, contribui para que este trabalho se refine e seja de fato uma contribuição para o campo educacional. Agradeço ao meu orientador, professor Vinícius, pelas valiosas trocas intelectuais, a alegria de ampliar a vista depois de cada orientação jamais será esquecida. Por fim agradeço aos que um dia possam encontrar esse texto, é um grão de areia no universo, mas foi produzido com amor e entusiasmo.

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para o Exame de Defesa são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 13 de abril de 2026.

 Documento assinado digitalmente
JOSE JANERSON DE MATOS MORAES
Data: 11/07/2026 13:05:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

José Janerson de Matos Moraes

Ser expectador é estar separado ao mesmo tempo da capacidade de conhecer e do poder de agir (Rancière, 2012b)

RESUMO

A presente pesquisa investiga os intervalos da escola como espaços heterotópicos e de possibilidades para a formação docente continuada e em serviço, valendo-se dos conceitos de cuidado de si, subjetivação e governamentalidade de Michel Foucault. Tem como objetivo analisar espaços outros com potenciais de formação a partir da ética do cuidado de si. Para isso, problematiza os impactos das racionalidades neoliberais sobre a formação continuada de professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina, analisa a ética do cuidado de si como alternativa aos modelos tradicionais de formação e discute espaços intervalares da escola como espaços heterotópicos de formação a partir das vozes dos próprios docentes. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando observação participante e troca de cartas com professores como instrumento. Os resultados apontam que as formações continuadas institucionalizadas são frequentemente percebidas como fragmentadas e pouco conectadas às experiências concretas da docência, enquanto os intervalos escolares ressoam como espaços de partilha, reflexão, escuta e elaboração coletiva da prática pedagógica. As análises mostram que esses momentos favorecem processos de subjetivação e práticas de cuidado de si, permitindo aos professores construir sentidos para sua atuação profissional para além das exigências institucionais e das lógicas neoliberais de desempenho. Os resultados referem-se a um contexto específico da rede estadual de ensino de Santa Catarina, não possuindo pretensão de generalização, mas de contribuição para a compreensão das experiências formativas vividas no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Intervalo. Filosofia da Educação. Formação docente. Cuidado de si. Heterotopia.

ABSTRACT

This study investigates school intervals as heterotopic spaces and as possibilities for continuing and in-service teacher education, drawing on Michel Foucault's concepts of care of the self, subjectivation, and governmentality. Its main objective is to analyze alternative spaces with formative potential through the lens of the ethics of care of the self. To achieve this goal, the study problematizes the impacts of neoliberal rationalities on the continuing education of teachers in the state public-school system of Santa Catarina, examines the ethics of care of the self as an alternative to traditional models of teacher education, and discusses the school's in-between spaces as heterotopic sites of professional formation based on teachers' own voices. The research adopts a qualitative approach, using participant observation and the exchange of letters with teachers as data collection instruments. The findings indicate that institutionalized continuing education programs are often perceived as fragmented and disconnected from the concrete experiences of teaching, whereas school intervals emerge as spaces for sharing, reflection, listening, and the collective construction of pedagogical practice. The analyses show that these moments foster processes of subjectivation and practices of care of the self, enabling teachers to construct meanings for their professional work beyond institutional demands and neoliberal performance-oriented logics. The results refer to a specific context within the state public-school system of Santa Catarina and are not intended to be generalized; rather, they aim to contribute to a broader understanding of formative experiences embedded in everyday school life.

Keywords: Interval. Philosophy of Education. Teacher Education. Self-care. Heterotopia.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados da busca na base de dados BDTD (B1)	26
Quadro 2 – Resultados da busca na base de dados BDTD (B2)	31
Quadro 3 – Carta de apresentação	92
Quadro 4 – Carta resposta do professor Evandro	93
Quadro 5 – Trecho da carta da professora Araci	94
Quadro 6 – Trecho da carta da professora Araci	96
Quadro 7 – Trecho da carta da professora Luna	99
Quadro 8 – Trecho da carta da professora Maria.....	100
Quadro 9 – Trecho da carta da professora Maria.....	101
Quadro 10 – Trecho da carta da professora Maria.....	101
Quadro 11 – Trecho da carta do professor Evandro	104
Quadro 12 – Trecho da carta do professor Cássio	106
Quadro 13 – Trecho da carta da professora Luna	107
Quadro 14 – Trecho da carta da professora Luna	107
Quadro 15 – Trecho da carta da professora Luna	108
Quadro 16 – Trecho da carta da professora Luna	109
Quadro 17 – Trecho da carta da professora Heloísa	109
Quadro 18 – Trecho da carta da professora Heloísa	110
Quadro 19 – Trecho da carta da professora Heloísa	110
Quadro 20 – Trecho da carta do professor Lucas	111
Quadro 21 – Trecho da carta do professor Lucas	111
Quadro 22 – Trecho da carta da professora Luna	112
Quadro 23 – Trecho da carta da professora Luna	112
Quadro 24 – Trecho da carta do professor Rômulo	113
Quadro 25 – Trecho da carta do professor Rômulo	114
Quadro 26 – Trecho da carta do professor Rômulo	114
Quadro 27 – Trecho da carta da professora Luna	118
Quadro 28 – Trecho da carta da professora Luna	120
Quadro 29 – Trecho da carta da professora Araci	122
Quadro 30 – Trecho da carta da professora Araci	123
Quadro 31 – Trecho da carta do professor Evandro	127
Quadro 32 – Trecho da carta da professora Araci	128
Quadro 33 – Trecho da carta da professora Araci	130
Quadro 34 – Trecho da carta do professor Cássio	130

Quadro 35 – Trecho da carta da professora Heloísa	131
Quadro 36 – Trecho da carta da professora Araci	131
Quadro 37 – Trecho da carta da professora Araci	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

B1	Busca 1
B2	Busca 2
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SED	Secretaria de Estado da Educação
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. PERCURSO METODOLÓGICO	18
2.1 CARACTERIZAÇÃO, CONDIÇÕES GERAIS DO ESTUDO, SELEÇÃO E AMOSTRAGEM	20
2.2 QUESTÕES ÉTICAS E PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS	21
2.3 ANÁLISES DE RISCOS, ATENDIMENTO DOS RISCOS E BENEFÍCIOS	22
2.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO DE PARTICIPANTES	22
2.5 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO DE PARTICIPANTES	23
3. REVISÃO DE LITERATURA: PERSPECTIVAS SOBRE O CUIDADO DE SI E AS HETEROTOPIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE	23
3.1 CUIDADO DE SI E FORMAÇÃO CONTINUADA	23
3.2 HETEROTOPIA ESCOLAR	29
4. DA DISCIPLINA AO BIPODER	35
5. O CUIDADO DE SI NO ALCEBÍADES DE PLATÃO EM OPOSIÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA TRADICIONAL E NEOLIBERAL	41
5.1 PRÁTICAS DE SI: O SUJEITO EM TRANSFORMAÇÃO	46
5.2 DESAFIOS DIANTE DO NEOLIBERALISMO NA FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO DE PROFESSORES	51
6. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS INTERVALOS DA ESCOLA? UM ESPAÇO DENTRO DO ESPAÇO	57
6.1 INTERVALOS DA ESCOLA COMO HETEROTOPIAS	58
6.2 A FILOSOFIA DO INTERVALO EM RANCIÈRE	61
7. O OFÍCIO COMO EXPERIÊNCIA DE CONSTITUIÇÃO DOCENTE	63
7.1 A DOCÊNCIA É FEITA DE QUÊ?	65
7.2 CURRÍCULO, IDENTIDADE DOCENTE E DISPUTA DE SENTIDOS	67
7.3 FORMAÇÃO CONTINUADA COMO OFICINA DO OFÍCIO	69
7.4 O OFÍCIO COMO EXPERIÊNCIA	72
8. ANÁLISE DOS DADOS: DISCURSOS SOBRE FORMAÇÃO EM OFÍCIO, NEOLIBERALISMO E CUIDADO DE SI NOS INTERVALOS ESCOLARES	77

8.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	77
8.1.1 A escrita epistolar como dispositivo principal de análise	77
8.1.2 A observação participante como dispositivo complementar	83
8.2 OS DISCURSOS SOBRE FORMAÇÃO EM OFÍCIO E SEUS ATRAVESSAMENTOS PELA RACIONALIDADE NEOLIBERAL	87
8.3 AS IDEALIZAÇÕES E RESOLUÇÕES PRESENTES NAS NARRATIVAS DOCENTES	99
8.4 AS DIMENSÕES EXISTENCIAIS DA DOCÊNCIA: DESGASTE, PERMANÊNCIA E CONSTITUIÇÃO DE SI	112
8.5 OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AOS INTERVALOS DA ESCOLA	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE A – CARTAS COM OS PROFESSORES.....	139

1. INTRODUÇÃO

Essa pesquisa fala muito sobre experiência, e ao começar esse texto é importante falar das experiências que me conduzem até o mestrado, pois a pesquisa é viva na medida em que encarna no pesquisador os seus desejos, a sua intencionalidade. De começo há um pequeno interesse pela filosofia que vai crescendo. Na graduação em filosofia o interesse vira encantamento pela descoberta e pelas dúvidas do mundo. Não se encontra fácil um filósofo profissional, a maioria dos graduados em filosofia estão em sala de aula, e lá também está o ansioso Janerson com seus vinte oito anos de idade, iniciando na docência da rede pública estadual de Santa Catarina no ano de 2018. Nos últimos seis anos, muitas inquietudes, mas a fundamental, aquela que mais causa deslocamento, é o seguir regras sem saber a razão. São alunos, professores, funcionários administrativos, equipes pedagógicas, direção, muita gente fazendo coisas no automático, sem saber qual a razão. O que inquieta é a reprodução sem reflexão, tomando como dada uma verdade que diz o jeito certo de fazer educação.

Aos poucos há uma aproximação com Michel Foucault. Parece que as coisas começam a ganhar um pouco de elucidação, talvez nem tanto. Encontrar problemas e identificá-los pode estar muito longe de uma solução. Essa pesquisa tem um gosto de “tenho esperança”, uma possibilidade de encontrar brechas para as conclusões reais que já se tem, mas, por vezes fatalistas, sobre a educação e a figura do professor. Não dá para se esperar um mundo escolar perfeito, como diria um amigo, o professor Eládio Boccardi, “o paraíso sem a cobra”, mas também não dá para cruzar os braços em uma posição de um drama sem solução e que tudo não tem mais jeito. A posição intermediária é de uma esperança realista, que dentro do possível e das brechas que o mundo oferece, constrói e faz.

O tema central que guia o trabalho de pesquisa são os intervalos da escola e o cuidado de si como possibilidades de formação docente. Considerando aqui que o cuidado de si foi tratado desde os gregos antigos, mas retomado, especialmente, por Foucault em suas últimas obras, a pesquisa assume como base teórica o pensamento do filósofo francês para aprofundar os conceitos de governabilidade, neoliberalismo, cuidado de si, subjetivação entre outros, em sua interação com os processos formativos de professores. Pensadores como Jorge Larrosa, Jacques Rancière, Jan Masschelein, Maarten Simons, Silvio Gallo, Miguel Arroyo, entre outros, servem de aporte para a reflexão sobre os docentes, a formação continuada, o intervalo e a escola.

Ao tomar o neoliberalismo como uma racionalidade que está presente em toda a sociedade, surge a compreensão de tensões no âmbito da constituição do sujeito professor e da

sua formação continuada, o que, por sua vez, nos leva ao seguinte questionamento: como pensar em uma dimensão formativa que acontece não nos momentos dados, instituídos, “cheios”, mas nos espaços de intervalo, de “vazio”, nos momentos “entre”, entre os tempos escolares, entre os professores? Como pensar, assim, os intervalos da escola como possibilidade de contribuir para uma formação docente que se preocupe com práticas de liberdade e com o cuidado de si?

Essa problemática parte da constatação dos impactos do neoliberalismo e dos discursos hegemônicos presentes nas formações continuadas da rede estadual de ensino de Santa Catarina. O foco dessa pesquisa são os professores e suas experiências com a formação, em especial com o que se convencionou chamar de formação continuada. A partir disso busca-se, em alguma medida, compreender as dinâmicas que promovem ou não a participação, o cuidado de si, as práticas de liberdade, nos espaços de formação que ocorrem após a formação inicial, abrangendo momentos de formação continuada e formação em serviço. Mas, também lança-se ao novo, olha outros espaços escolares em que pode acontecer o cuidado de si e, assim, enxerga neles, também, possibilidades de repensarmos o conceito de formação de forma mais ampla, propondo pensarmos uma formação em ofício (Larrosa, 2019a). Dentre esses dispositivos, salientamos a sala dos professores, o conselho de classe, oficinas, e mesmo dentro das formações já institucionalizadas, o que podem oferecer “entre” o ordinário, em momentos de expressão própria do professor quanto à sua formação continuada.

O objetivo geral desta pesquisa é, assim, analisar os intervalos da escola como espaços heterotópicos possíveis para a formação docente a partir da ética do cuidado de si. E a partir desse objetivo se desdobram os objetivos específicos que se constituem em um primeiro momento em compreender os impactos do neoliberalismo na formação continuada dos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina e, em um segundo momento, analisar a ética do cuidado de si como alternativa às formações continuadas tradicional e neoliberal. Por fim, após esses passos, discute-se os intervalos da escola como espaços heterotópicos de formação de professores.

Considerando que o neoliberalismo aos poucos vai se espalhando nos mais diversos lugares das sociedades, atravessando as diversas relações e instituições, não é sem razão encontrá-lo na educação e nas escolas, na vida dos professores. Seguindo essa análise, Dardot e Laval (2016) defendem que as práticas neoliberais se preocupam na formação das subjetividades porque assim se torna mais eficaz colocar as práticas e a linguagem que eram próprias da economia de mercado no domínio da vida pessoal dos sujeitos.

Muito se fala em participação dos professores na sua formação, na ideia de professores que falam sobre suas rotinas escolares e, assim, contribuem para o melhoramento da mesma.

Esses discursos caminham ao lado da defesa da participação democrática nas tomadas de decisões e no desejo de criar um ambiente para que seja efetiva a gestão democrática das instituições de ensino. Esse anseio de práticas de liberdade é um dos motores que impulsionam essa pesquisa, indagando sobre as possibilidades do cuidado de si que, para Foucault, podem conduzir a um processo emancipatório do sujeito. De modo especial, aqui, o sujeito professor.

Em pesquisas de educação existe uma produção sobre os lugares de formação, mas existem poucas investigações, ainda, sobre ambientes como a sala dos professores, ou lugares outros do ambiente escolar, em que o professor traz a sua fala de forma espontânea, em que ouve e é ouvido por seus pares, onde pode exercer o que aqui é definido por cuidado de si. É relevante pensar outros espaços para a formação continuada, ligando esse tipo de formação com a promoção de práticas de liberdade do professor.

Esta pesquisa está organizada para apresentar na introdução a contextualização do tema, defendendo a relevância e apresentando o problema de pesquisa com os objetivos e em seguida o percurso metodológico. É apresentada uma revisão de literatura que mapeia as pesquisas que tratam de temas e problemas que se alinham em alguma medida com esta pesquisa. No intuito de anunciar, já aqui, o percurso reflexivo e investigativo é importante dizer que em um primeiro momento de fundamentação teórica é problematizado o processo da disciplina ao biopoder em relação ao sujeito. Parte-se dessa análise para, então, pensar o alcance do neoliberalismo na formação continuada dos professores em conversa com os autores já elencados. Com o avançar da pesquisa, e com os dados coletados, busca-se apresentar, então, a compreensão dos professores sobre o avanço do neoliberalismo em suas formações continuadas. Em um segundo momento trata-se da ética do cuidado de si como possibilidade de um jeito de formação continuada em oposição aos jeitos tradicionais e neoliberais de formação. O terceiro momento que corresponde à parte de campo da pesquisa, acontece, a partir de uma troca de cartas entre o pesquisador com outros professores e também entre esses professores, que fazem parte da rede estadual de educação de Santa Catarina, e de uma análise narrativa dos discursos presentes na formação continuada destes professores, discutindo como os espaços e os tempos de intervalos podem contribuir em sua formação.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação. Segundo Lösch, Rambo e Ferreira (2023) esse tipo de investigação tem o intuito de entender fenômenos culturais, sociais e educacionais, tendo como objetivo compreender de forma detalhada um tema estudado em

vez de medi-lo quantitativamente.

Na área da Educação, as pesquisas qualitativas são as mais adequadas, principalmente por sua abordagem subjetiva, que se preocupa em entender os sujeitos e suas produções e se dedica a interpretar e observar a realidade e os fenômenos ocorridos. (Lösch, Rambo e Ferreira, 2023)

A pesquisa adotou um caráter de investigação com análise do discurso e buscou como formas de coletar seus dados a troca de cartas com outros professores e a observação participante, buscando assim captar as vivências e perspectivas dos professores a partir dos discursos produzidos, ora na escrita de si, ora na fala informal da sala dos professores. A pesquisa iniciou com o intuito de encontrar uma postura franca por parte daqueles que falaram das suas experiências. Nas palavras de Jorge Larrosa (2019a), falar daquilo que lhes toca.

Os momentos de fala do autor da pesquisa, bem como as provocações trazidas, se intercalam com a fala dos professores e professoras com quem dialoga. Tal movimento parte das observações da atividade docente do próprio pesquisador e se organiza a partir de um viés fenomenológico, na medida em que busca descrever as experiências vividas no contexto escolar. Breton (2020) apresenta a possibilidade de interação entre dois regimes narrativos, a descrição fenomenológica e a narração biográfica. Esse desenho metodológico permite observar os fatos ao passo que o observador narra, a partir de si, os elementos observados, articulando a narração com a experiência.

Importa destacar que, no plano analítico, a pesquisa se ancora na perspectiva da análise do discurso inspirada em Michel Foucault, especialmente no que se refere à problematização das práticas discursivas e dos modos de subjetivação. Assim, a fenomenologia e a hermenêutica operam como dispositivos de escrita e compreensão da experiência, enquanto a análise foucaultiana orienta a leitura crítica dos discursos produzidos nas cartas e nas interações entre os professores.

A escolha dos professores com quem se tem uma relação de proximidade e amizade não é aleatória, baseia-se na troca genuína de experiências e reflexões no campo educacional, baseada na escuta parceira e na confiança. Em vez de optar por uma seleção aleatória, randômica, a proposta é criar um espaço onde as conversas possam se desenvolver de maneira mais autêntica, permitindo que as contribuições pessoais e subjetivas dos participantes se integrem ao processo de pesquisa. Para Larrosa (2019), a troca de cartas vai além de uma simples troca de ideias; ela é, na verdade, um exercício de cuidado e escuta, fundamentais para o aprendizado e a transformação mútua. É bem verdade que os prazos de uma dissertação são

previstos em um tempo cronológico, o que, em certa medida, inibe o tempo de experiência das cartas, um tempo aîônico, que pressupõe certa ausência de pressa na troca, em que as respostas não precisam ser imediatas. Foi parte do trabalho de pesquisa, especialmente em sua dimensão de pesquisa de campo, conciliar esses tempos e garantir que essas experiências “entre” professores pudessem ser pensadas e analisadas com cuidado e atenção.

Além de constituírem uma estratégia de produção de dados, as cartas contribuíram diretamente para o objetivo da pesquisa ao possibilitarem que os docentes narrassem experiências de formação vividas em espaços não formalizados institucionalmente. Nas correspondências, emergiram relatos de aprendizagens construídas em conversas entre colegas, momentos de intervalo, encontros informais, formações espontâneas e experiências compartilhadas no cotidiano escolar. Dessa forma, as cartas permitiram identificar e analisar como esses espaços outros operam como lugares de produção de sentidos, subjetivação e formação docente.

2.1 CARACTERIZAÇÃO, CONDIÇÕES GERAIS DO ESTUDO, SELEÇÃO E AMOSTRAGEM

Houve como forma de coleta de dados, observações do pesquisador nos espaços escolares, como a sala dos professores, os ambientes de reuniões, os corredores, as formações continuadas, constituindo como lugar de coleta de dados os espaços formais e informais da escola. Essas observações aconteceram na escola na qual o pesquisador é lotado como servidor, a Escola de Educação Básica General José Pinto Sombra, no bairro Guarujá, em Lages, Santa Catarina. A escolha desta escola justifica-se pelo fato de o pesquisador estar como servidor nesta instituição, o que permitiu um acesso facilitado e ético ao campo. A familiaridade com o contexto escolar possibilita ao pesquisador uma escuta sensível e atenta aos discursos produzidos nas interações cotidianas entre os professores e demais sujeitos que compõem a escola. As observações ocorreram em diferentes ambientes, tais como sala dos professores, corredores, reuniões pedagógicas e formações continuadas. Esses espaços são entendidos como lugares ricos de produção de sentidos e significados sobre a docência, sendo fundamentais para a compreensão do objeto investigado. As observações não foram sistemáticas com protocolo fechado, mas sim registradas em diário de campo reflexivo com foco nos discursos e nos sentidos produzidos pelos professores.

A parte da troca de cartas que trata este projeto foi realizada com oito professores da educação básica da rede estadual de ensino de Santa Catarina que atuam em escolas no município de Lages. A proposta envolveu a troca de cartas, escritas em editor de texto e

compartilhadas via aplicativo de troca de mensagens, visando um contato mais prático. O período das trocas de cartas foi de julho de 2025 a janeiro de 2026. A utilização do formato de cartas teve como propósito criar um espaço de diálogo sensível, onde os professores puderam compartilhar livremente suas experiências, sentimentos, reflexões e perspectivas sobre a prática docente, além de que os períodos de pausas, de intervalos, para pensar a si e a sua prática fizeram parte dos aspectos que a pesquisa buscou compreender e estiveram fortemente ligados aos conceitos teóricos de intervalo e heterotopia.

Os números de participantes das trocas de cartas seguiram um princípio de saturação que é próprio da pesquisa qualitativa. Envolver um número maior de participantes exigiria mais tempo que o planejado para a execução da pesquisa, sendo importante, para tanto, destacar que a prioridade se encontrou na profundidade da análise discursiva e não na representatividade estatística. A intencionalidade da amostra esteve em pleno alinhamento com os objetivos da pesquisa, buscando compreender os sentidos presentes nos discursos dos professores, não sendo o foco a generalização dos dados coletados.

2.2 QUESTÕES ÉTICAS E PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

Partindo de um princípio ético o pesquisador se responsabilizou por este projeto de pesquisa e com os procedimentos dele decorrentes, bem como com a documentação e guarda necessária, cumprindo integralmente com o que se dispõe sobre a pesquisa que envolve seres humanos. Os professores que participaram de forma direta nas trocas de cartas precisaram concordar e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no apêndice deste projeto. Também foi necessária a Declaração de Concordância da Instituição participante.

Nas trocas de cartas os arquivos foram alocados em uma pasta própria sob controle único do pesquisador, que se responsabilizou pela manutenção do sigilo das correspondências. A identidade dos participantes não foi revelada em nenhum momento da pesquisa, mantendo o anonimato sobre o que foi produzido, sendo utilizadas nomenclaturas fictícias.

No que toca ao procedimento das observações participantes, o pesquisador teve um diário de campo reflexivo onde fez observações pertinentes sobre o que aconteceu na rotina dos professores, não colocando em nenhum momento nomes ou alguma forma que pudesse identificar os profissionais. As observações ocorreram em espaços coletivos e institucionais, como a sala dos professores e reuniões pedagógicas, locais nos quais o pesquisador já atua como

profissional da educação.

Para garantir os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, foi adotada uma estratégia de coleta de dados baseada na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que permite ajustes metodológicos em pesquisas das ciências humanas e sociais, onde o pesquisador coletou os dados a partir da observação do ambiente que já é do seu trabalho rotineiro.

2.3 ANÁLISES DE RISCOS, ATENDIMENTO DOS RISCOS E BENEFÍCIOS

A pesquisa apresentada possuiu um risco mínimo para os participantes, mas foi importante mencionar que poderia ocorrer algum tipo de constrangimento no momento de coleta de dados, bem como desconfortos em algum momento da participação. Nesses casos a clínica escola de psicologia da UNIPLAC esteve sempre disponível para atendimento gratuito.

2.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO DE PARTICIPANTES

Para a etapa de observação participante, foram incluídos os professores que atuaram na escola durante o período da pesquisa, que atuam em sala de aula, e que participam das formações continuadas, considerando que a investigação se desenvolveu em espaços institucionais coletivos, como a sala dos professores e reuniões pedagógicas, nos quais o pesquisador já circula como parte de sua rotina de trabalho.

Já para a etapa de troca de cartas, os critérios de inclusão consideraram: professores que atuam ou atuaram em sala de aula nos últimos cinco anos. Entre os professores que compuseram o grupo que trocou cartas com o pesquisador, houve ao menos um que iniciou seu trabalho em docência na educação básica há menos de cinco anos e ao menos 1 que iniciou seu trabalho em docência na educação básica há mais de 15 anos. Foi importante que tivessem afinidade espontânea e a disponibilidade emocional e ética para o processo de escrita compartilhada. Por se tratar de uma metodologia que exige confiança, abertura subjetiva e um vínculo minimamente construído entre pesquisador e participante, a seleção se deu de forma intencional e voluntária, a partir da concordância mútua. O uso da afinidade como critério de inclusão esteve ancorado na ética do cuidado e na escuta sensível, elementos fundamentais para a produção de dados em abordagens qualitativas com base narrativa.

2.5 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO DE PARTICIPANTES

Na etapa de observação participante foram excluídos de coletas de dados os professores que estavam readaptados na escola, ou seja, os que não estavam atuando em sala de aula, considerando que suas atividades estavam mais focadas em partes administrativas e de funcionamento da escola não encontrando aderência ao projeto.

Na etapa da troca de cartas foram excluídos os professores que estavam readaptados, ou seja, estavam fora da sala de aula, considerando que o fim de suas atividades não encontrou aderência ao projeto. A qualquer momento o participante pôde ser excluído desde que fosse de seu desejo, sem que isso lhe causasse nenhum tipo de constrangimento. Foram também excluídos do estudo os professores que não concordaram em assinar o TCLE para a troca de cartas, e os professores que manifestaram o desejo de não participar da pesquisa na parte da observação. Nesse caso esses profissionais não estiveram sujeitos às observações durante a pesquisa.

3. REVISÃO DE LITERATURA: PERSPECTIVAS SOBRE O CUIDADO DE SI E AS HETEROTOPIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Na tentativa de analisar o campo de pesquisa, a fim de descobrir as pesquisas já produzidas que tivessem relação com o que se pretende investigar neste trabalho, foram realizadas três buscas na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O objetivo foi identificar produções acadêmicas que conversam diretamente com a temática do cuidado de si, da formação continuada de professores e da perspectiva dos intervalos da escola. A análise desse material permitiu identificar tendências e abordagens da área, fato que permitiu seguir com a pesquisa de forma segura e com um panorama do que já está produzido sobre o tema da presente pesquisa.

Com os filtros que foram colocados a busca apresentou em um primeiro momento um campo mais amplo de produções que exigiu um refinamento para que o material analisado focasse nos conceitos que também foram elegidos como centrais desta pesquisa.

3.1 CUIDADO DE SI E FORMAÇÃO CONTINUADA

A primeira busca (B1) apresentada no quadro a seguir foi realizada no segundo semestre de 2024. Optou-se por um recorte temporal dos últimos dez anos, tendo de forma mais geral como critério para exclusão os trabalhos que não possuíam relação com o conceito de cuidado de si em Michel Foucault e/ou que não relacionavam o mesmo com a questão da formação continuada de professores.

Quadro 1 – Resultados da busca na base de dados BDTD (B1)

Descritores	Resultados	Filtros aplicados	Crítérios de exclusão	Total
“cuidado de si” AND “formação continuada”	153 trabalhos	Últimos dez anos (2014–2023)	- Trabalhos que não possuem ligação direta com a construção do sujeito em Michel Foucault. - Trabalhos que tratam do cuidado de si em outras perspectivas que não no pensamento de Michel Foucault. - Trabalhos que não relacionam cuidado de si/ construção do sujeito com a formação continuada de professores.	4 trabalhos (3 dissertações e 1 tese)

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Os trabalhos localizados na B1 possuem os seguintes títulos: Formação continuada: tutoria de área e constituição do sujeito professor quanto ao cuidado de si (Tese), de Cássia Rodrigues dos Santos (2017); Coordenador pedagógico: dilemas na busca por uma formação de si e dos outros (Dissertação), de Gislene Garcia (2016); Formação docente continuada e a espiritualidade: uma abordagem a partir do último Foucault (Dissertação), de Cezar Menegat (2017); Movimentos entre a política cognição (in)formação e (trans)formação: formação de professores e professoras no contexto de Parcerias Público-Privado na Rede de Ensino Municipal de Caruaru e a constituição de subjetividades docentes (Dissertação), de Joselha Ferreira da Silva (2023).

Ao realizar um levantamento sobre os trabalhos de pesquisas que tratam sobre o conceito de cuidado de si e da formação de professores, de modo especial a formação que se refere ao professor que já está atuando em sala de aula, essa formação que se convencionou chamar de formação continuada, é notória a produção em pesquisas sobre a formação

continuada. Mas relacionada ao conceito de cuidado de si essa produção aparece em menor quantidade.

Ao analisar a tese de Cássia Rodrigues dos Santos (2017) foi possível encontrar a relação entre o que é apresentado como a formação de professores com a perspectiva de Michel Foucault do cuidado de si. O trabalho foca na formação continuada a partir de uma experiência de tutoria do professor, que é apresentada como tutoria de área. Essa formação continuada se distingue de outras formas que geralmente ocorrem em ambientes fora da escola ou em grandes grupos de professores que vão para assistir palestras. Na tutoria de área a abordagem é individualizada ou em um grupo menor de professores, e acontece na escola.

Segundo Santos (2017) para compreender em um primeiro momento a metodologia da tutoria de área na formação continuada é necessário levar em conta a necessidade de uma reconstrução da prática docente. Essa reconstrução é vista como o momento em que o professor volta para si mesmo, avalia sua prática e percebe que está em contínuo aprimoramento. Nesse sentido, essa metodologia formativa está baseada na reflexão e interação dialógica, pois se espera que exista a interação com algum professor, o tutor, que passou por outras experiências e assim caminha junto do docente de modo a auxiliar na reflexão e na visão de possibilidades para o trabalho em sala de aula.

Esse tipo de formação permite que o professor seja tomado como sujeito por ele mesmo e não como alguém que apenas está presente em uma palestra de capacitação, como são geralmente as formações continuadas. Analisando essas capacitações, é importante ressaltar o forte viés hierárquico e de imposição de conhecimentos como certos e que precisam ser já levados pelos professores sem uma maior reflexão sobre os mesmos.

A pesquisa de Santos (2017) trouxe em seus resultados uma avaliação de que os professores que participaram da metodologia da tutoria de área tiveram maior engajamento em suas práticas no ambiente escolar. Também houve maior autonomia em tomadas de decisões que exigiam uma aplicação de estratégias de ensino. O caráter dialógico dessa abordagem metodológica na formação permite, em um processo dialógico, que o docente construa sua identidade como professor de maneira consciente e autônoma.

Em paralelo com a tese de Santos (2017) foi analisada a pesquisa de Silva (2023) que trata sobre a formação continuada. Nesta última a pesquisa volta-se para a problemática das parcerias público privadas no que se refere à formação continuada dos professores. A análise feita por Silva (2017) está restrita ao seu contexto de rede municipal de ensino, porém o teor da sua pesquisa apresenta pressupostos mais gerais que apontam como instituições privadas estão cada vez mais presentes nas formações de professores e como essa presença está vinculada ao

contexto neoliberal. As duas pesquisas também conversam do ponto de vista da base teórica adotada, trabalhando com os conceitos de Michel Foucault, trazendo para a pesquisa a governamentalidade neoliberal, tecnologias de poder e o cuidado de si.

A formação continuada pode ser compreendida como (in)formação ou como (trans)formação. Isso porque a (in)formação está voltada para uma política da cognição em que são transmitidos conhecimentos prontos para os professores. Vale lembrar que, de modo geral, esses conhecimentos estão alinhados às lógicas neoliberais. Já a (trans)formação aproxima-se de um caminho de busca de sentido e autonomia do professor, e pode-se dizer de resistência, na medida em que destoa do contexto neoliberal e do que ele espera dos docentes.

Neste estudo, entendemos que essas forças de subjetivação estão presentes também nas formações pedagógicas, com foco em habilidades e competências, na política cognição (in)formação, promovida pelo setor privado, bem como no trabalho docente apoiado pelos materiais pedagógicos apostilados, os quais advêm, nesse caso, da iniciativa privada e vão para as salas de aula, tensionando o processo de formação, que se dá no cotidiano do trabalho docente (Silva, 2017, p.17).

O modelo da (in)formação e da (trans)formação está no centro da pesquisa de Silva (2017), que apresenta como o professorado está em momentos envoltos nas regras e exigências da estrutura neoliberal, buscando cumprir metas e preocupados com avaliações de larga escala, e em outros momentos alterna para práticas nos espaços micro da educação onde existem brechas para a inventividade do trabalho docente.

O avanço neoliberal no campo educacional torna o ambiente escolar um espaço tomado de um discurso individualizante em que os valores da competição e do empresariamento fazem com que os caminhos adotados sejam para resolver os problemas do mundo empresarial e não do mundo da coletividade. Como afirma Silva (2017), a educação focada na qualidade, calcada em valores de igualdade e equidade, são deixadas de lado para que se possa socorrer as crises que emanam do próprio sistema capitalista. A autora ainda aponta como possível escape a constituição do sujeito pelo cuidado de si, constituindo, assim, uma linha de fuga ao controle neoliberal que avança sobre a escola.

Sobre o cuidado de si, e pensando em uma contribuição para o campo educacional, a dissertação de Cezar Menegat (2017), que tem como título “Formação Docente Continuada e a Espiritualidade: Uma Abordagem a Partir do Último Foucault”, relaciona a espiritualidade com o processo de formação docente, apontando que a formação precisa repensar a primazia dos aspectos técnico-pedagógicos sob a dimensão subjetiva dos professores.

Em um primeiro momento, Menegat (2017) realiza um movimento para definir a

espiritualidade não como um conceito ou prática religiosa, ao menos não para os objetivos para os quais a sua pesquisa caminhou, e, sim, tomando a espiritualidade como prática de reflexão da pessoa consigo mesma. No que se refere a essa pessoa como um sujeito professor busca refletir sobre sua prática pedagógica. Dessa maneira, a espiritualidade é apresentada pelo autor como uma forma de cuidado de si, dando ao professor a possibilidade de ser sujeito da própria formação, não reduzido ao executor de prescrições oriundas das políticas educacionais. Essa visão de Menegat (2017) alinha-se com a reflexão de Santos (2017) que trata da Tutoria de Área como um espaço e momento de reflexão que contribuem para a autonomia do sujeito professor, e também se alinha com a pesquisa de Silva (2023) que trata das brechas pelas quais os professores podem encontrar e resistir às investidas cada vez maiores das parcerias público privadas, que anunciam aquilo que é próprio da lógica neoliberal.

Menegat (2017) define em seus argumentos que a espiritualidade é um espaço e um movimento de interiorização do sujeito. Isso em nada relaciona-se com um movimento de individualismo. É importante essa ênfase para que não haja equívocos de pensar a espiritualidade (forma do cuidado de si) como desligada de uma vivência política e preocupada com a coletividade. Essa interiorização advinda da espiritualidade, que gera autoquestionamento, permite ao professor ser mais que um reprodutor de métodos já dados como verdade. Nessa linha de pensamento, os conceitos abordados por Menegat (2017) estão ligados com a crítica que Silva (2023) traz à (in)formação que toma a formação dos professores a partir das parcerias público-privadas que estão apoiadas em um jeito de ensino performativo e tecnicista.

Quando se pensa na formação continuada os professores já esperam que aconteça a partir de algo pronto. Alguém vai “ensinar” algo em uma fala, ou passar algum conhecimento. Essa visão já denuncia em si a problemática por trás da formação dos professores em serviço. Gislaine Garcia (2016) focou em analisar a figura do agente formador, aquele que vai realizar a formação e tem em sua problemática investigar em que medida os coordenadores pedagógicos das instituições de ensino são responsáveis por organizar as formações continuadas. Isso demandou investigar, também, se os coordenadores pedagógicos tinham consciência da responsabilidade na formação e quais os dilemas que surgem frente a formação de si e dos outros. Em seu estudo, que contou com dados de campo, constatou que em sua cidade, Passo Fundo, os coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas não se sentem responsáveis do processo formativo dos professores em serviço, restando, nas palavras de Garcia (2016), uma prática pedagógica tarefaira. Isso muito se assemelha ao sentido burocrático e transmissor de ações que os professores devem fazer como, por exemplo, a maneira correta de preencher os

diários de classe, as formas de avaliação, entre outros aspectos que se enquadrariam no sentido empregado por Silva (2017) da formação como in(formação).

O papel do coordenador pedagógico muitas das vezes se restringe em uma forma de governamentalidade sobre seus professores, o que Garcia (2016), valendo-se de Foucault, explica da seguinte maneira:

O coordenador pedagógico realiza uma governamentalidade descendente quando, governa para fazer cumprir as determinações, normas ou leis vindas do estado (políticas educacionais) ou até mesmo, quando faz cumprir o regimento escolar e as orientações da sua mantenedora. Ou seja, a arte de governo descendente é aquela que cumpre com determinações legais vindas do estado para a população (Garcia, 2016, p. 68).

A governamentalidade descendente se contrapõe à governamentalidade ascendente na qual as demandas surgem da base. São as reivindicações da comunidade escolar que são levadas acima até as autoridades da área da educação. Esse tipo de governamentalidade, em certa medida, também está presente no coordenador pedagógico. Porém, quando o coordenador não vê em sua função o cuidado com a formação em sua preparação e, também, com a participação dos professores de forma efetiva, isso permite que aconteça uma governamentalidade descendente que foca em questões mais administrativas.

Garcia (2016) compreende o cuidado de si como espaço de transformação a partir da leitura que ela faz de Foucault e relaciona com a prática dos docentes e dos coordenadores pedagógicos. O cuidado de si é definido, assim, como um processo de autoformação em que uma postura reflexiva e crítica são indispensáveis frente a normatividade das estruturas próprias das instituições. Essa perspectiva está presente nos argumentos de Menegat (2017) ao trazer a espiritualidade como parte necessária para o desenvolvimento do protagonismo dos docentes em sua formação.

As três dissertações e a tese analisadas aqui como parte do material de revisão de literatura mostraram-se fundamentadas em conceitos de Michel Foucault como os de *cuidado de si* e, por último, de *governamentalidade*. As investigações de Garcia (2016), Menegat (2017), Santos (2017) e Silva (2023) refletem sobre uma formação continuada que se fortalece na medida em que não é uma ação exclusivamente regulada por um regramento institucional, mas uma ação que favorece a abertura de espaços de resistência e de autonomia docente. Fica evidente que a formação continuada é um campo em disputa e que navega por momentos de regulação e por momentos de emancipação.

As pesquisas analisadas mostram que o conceito de cuidado de si tem sido utilizado

no campo da formação continuada de professores como possibilidade de resistência às formas de regulação institucional e às investidas da racionalidade neoliberal. De diferentes modos, os trabalhos apontam para a importância de práticas reflexivas, dialógicas e voltadas à constituição do sujeito professor como protagonista de sua própria formação, muito embora é necessário problematizar o termo “protagonista”. No entanto, observa-se que tais investigações tendem a se concentrar em espaços mais formalizados de formação ou em dispositivos já instituídos no interior das políticas educacionais bem como nas práticas já estabelecidas e lugares já dados da escola. Nesse sentido, a presente pesquisa busca contribuir ao inclinar a reflexão e o olhar para os espaços intervalares da escola, investigando em que medida esses momentos, muitas vezes não tematizados como formativos, podem configurar-se como lugares onde podem aparecer práticas de si e de cuidado de si, no que toca aos professores.

3.2 HETEROTOPIA ESCOLAR

Na segunda busca, realizada no mês de dezembro de 2024, foram escolhidos os termos “heterotopia” e “escolar”, com o intuito de verificar como estes termos, que são caros para a presente pesquisa, foram empregados na produção acadêmica dos últimos dez anos, sendo mantido portanto o mesmo recorte temporal da primeira busca. O critério geral para exclusão de pesquisas da revisão de literatura consistiu em eliminar as pesquisas em que, apesar de aparecerem os termos buscados, não tinham relação com o conceito de heterotopia como tratado em Michel Foucault. Apareceram, também, trabalhos de outros programas de pós-graduação para além dos programas em educação. Constatando-se a relevância a partir de uma leitura preliminar, optou-se por manter a pesquisa como aporte para a revisão de literatura.

Para fins de apresentação, no quadro a seguir (Quadro 2), são apresentados os dados principais que permitem compreender o caminho traçado até a separação dos trabalhos que foram, de fato, utilizadas para esta pesquisa.

Quadro 2 – Resultados da busca na base de dados BDTD (B2)

Descritores	Resultados	Filtros Aplicados	CrITÉrios de exclusão	Total
heterotopia <u>and</u> escolar	73 Trabalhos	Últimos dez anos (2014 a 2023)	-Trabalhos que não possuem relação com o conceito de heterotopia desenvolvido por Foucault - Trabalhos que estão em contextos muito particulares	Trabalhos: 07 Dissertações: 04 Teses: 03

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

As pesquisas realizadas na segunda busca (B2) são as seguintes: A escola e a produção de subjetividades: os efeitos das normas e práticas na corporalidade discente (Dissertação), de Alexandre Manzoni (2021); A produção de práticas de liberdade na escola como atividade militante do professor (Tese), de Carolina Pereira Noya (2023); Entre sentidos e prazeres: as artes da escola (Tese), de Eduardo Garralaga Melgar Junior (2021); Cartografia de espaços e territórios de lazer na escola: mapeando os acontecimentos de inflexões de aprendizagem no brincar de crianças (Tese), de Leandro Veloso Silva (2020); Corpo e imagem como heterotopias: mortificações e imortalizações do cotidiano escolar (Dissertação), de Renata Fernandes Ramos (2017); Mapas imagéticos de experiências infantis: entre espaços, corpos e tempos (Dissertação), de VinÍcius Marques Silva (2020); A biblioteca como heterotopia: descaminhos e subjetivação (Dissertação), de Wanderson Cruz dos Santos (2021).

Na dissertação de Alexandre Manzoni (2021), intitulada: “A escola e a produção de subjetividades: os efeitos das normas e práticas na corporalidade discente”, observa-se uma investigação focada nos processos de subjetivação que acontecem dentro das práticas escolares, o autor traz forte influência do pensamento de Michel Foucault em seu texto. O autor compreende a escola como um espaço que é atravessado por relações de poder e por regimes discursivos que atuam diretamente sobre os corpos dos sujeitos, evidenciando o papel das normas e práticas institucionais na produção de subjetividades.

A partir de uma abordagem que articula etnografia e análise documental, a pesquisa aponta como documentos institucionais e as atividades do dia a dia se relacionam na produção de modos específicos de existência no ambiente escolar. Nesse sentido, a escola é

compreendida como um dispositivo que organiza e regula os sujeitos, especialmente por meio de processos que estão inclinados a privilegiar a dimensão cognitiva em detrimento da corporalidade. Assim, o autor traz de maneira muito presente um dualismo presente no ambiente escolar.

No que toca ao conceito de heterotopia, embora o autor utilize a denominação “Escola Heterotopia” para definir um dos campos empíricos, não há um desenvolvimento sistemático do conceito conforme formulado por Foucault. A noção aparece mais como recurso para descrever algo do que como categoria teórica central da análise. Ainda assim, a pesquisa contribui para a compreensão da escola como espaço de produção de subjetividades perpassado por relações de poder e por práticas normativas institucionais. Ao mesmo tempo, ao não aprofundar a noção de heterotopia, evidencia uma lacuna que surge como um terreno fértil onde pode serem realizadas discussões e aprofundamentos.

Ao analisar a tese de Carolina Pereira Noya (2023), “A produção de práticas de liberdade na escola como atividade militante do professor”, é possível perceber uma pesquisa que se aproxima diretamente das discussões foucaultianas sobre ética, cuidado de si e práticas de liberdade. A autora parte da defesa da escola pública como um espaço que pode produzir sujeitos que, na relação consigo e com o outro, vivam de maneira mais livre, deslocando o foco de uma transformação ampla da sociedade para a transformação do próprio sujeito.

A pesquisa se organiza a partir de uma perspectiva inspirada na anarqueologia de Michel Foucault, articulando experiências docentes, análise de documentos escolares e uma escrita que se aproxima da noção de escrita de si. Nesse movimento, a docência é compreendida como um campo potente para as práticas de liberdade, especialmente nas brechas do cotidiano escolar, nas relações com a diferença e nas fissuras que escapam às formas mais rígidas de organização institucional.

Olhar para a escola como espaço potente de produção de sujeitos livres e éticos foi a condição de colocar liminosidades nas heterotopias, assim, entendo que é nessa escolha por fazer coisas outras com o que se têm [...] Heterotopias são como a criação de espaço no presente para nossas práticas de liberdade, em um campo de batalha rotineiro na busca de aniquilar os fascismos que nos constituem (Noya, 2023, p. 100).

Ao tratar da escola, a autora mobiliza o conceito de heterotopia para pensá-la como um espaço em que podem surgir outros modos de existência, especialmente como forma de resistência às práticas de normalização, avaliação e classificação. A heterotopia aparece, assim, vinculada à ideia de abertura, de criação e de possibilidade de um outro tipo vida, um

outro tipo de escola.

O conceito de heterotopia em Michel Foucault aparece na tese de Eduardo Garralaga Melgar Junior (2021), “Entre sentidos e prazeres: as artes da escola”. O autor apresenta uma pesquisa voltada para as experiências vividas na escola pública, de modo particular na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jeremias Fróes. O autor define a heterotopia como um espaço outro, deslocado das formas mais estabilizadas de organização e sentido, e passa a descrever situações, acontecimentos da escola que mostram como ali ocorrem vivências muito diferentes, que não se restringem a um tipo mais universal de ideias.

A pesquisa articula essa leitura com autores dos estudos do cotidiano, como Michel de Certeau, Nilda Alves, Regina Leite Garcia e Inês Barbosa Oliveira, buscando compreender os “espaçotempos” da escola e as ações dos chamados “praticantespensantes”. A partir disso, o trabalho se organiza em torno de acontecimentos vividos com a escola, explorando episódios, encontros e situações que questionam o que está posto, dando atenção às maneiras pelas quais professores e estudantes constroem novos sentidos nas suas relações.

A heterotopia é associada a essas experiências que rompem, mesmo que sutilmente, com a organização mais previsível da escola. A escola é apresentada como um lugar em que diferentes formas de agir, sentir e se relacionar vão sendo produzidas, especialmente quando algo foge ao esperado. Assim, o autor constrói uma narrativa que destaca a escola como um espaço em constante movimento, no qual essas práticas vão redesenhando o modo como a vida escolar é vivida.

Na tese de Leandro Veloso Silva (2020a), o foco é entender como o brincar das crianças na escola vai muito além de um tipo de lazer. O autor defende que esses momentos de pausa são, na verdade, espaços fundamentais de aprendizado e troca de saberes. Usando a cartografia como método, ele mapeia os lugares que as próprias crianças escolhem e ocupam. O interessante é que o olhar não fica preso apenas ao pátio ou à quadra, mas se amplia para onde quer que a criança decida criar seu próprio território. É nessas interações espontâneas que surgem as “inflexões de aprendizagem”, momentos em que o conhecimento é reorganizado de forma não planejada, a partir das escolhas e vivências do brincar.

Não se tem também, tão somente, a pretensão de afirmar a existência do lazer na escola, mas efetivar pelas evidências percebidas e observadas seu acontecimento em espaços e lugares destes territórios. Se pudermos afirmar algo com veemência, é que a criança, de fato, apropria-se de espaços, para seus acontecimentos próprios, para seu divertimento, para seus brincares, para manifestação de seu lazer e consequentemente para aprender (Silva, 2020a, p. 158).

Dialogando com Foucault, o autor usa o conceito de heterotopia para descrever esses locais como “outros lugares” dentro da instituição; espaços que funcionam com uma lógica própria, onde se pode criar, negociar e viver a escola de um jeito diferente. No fim, a escola se revela como um conjunto de territórios onde o brincar não é só diversão, mas a base de como a criança descobre o mundo e se relaciona com o conhecimento.

Em “Corpo e imagem como heterotopias: mortificações e imortalizações do cotidiano escolar”, Renata Fernandes Ramos (2017) coloca o corpo no centro da conversa sobre a escola. Através de relatos e fotos, ela investiga como a rotina das professoras fica “impressa” nas próprias professoras, gerando diferentes modos de viver a docência.

A autora descreve dois movimentos principais: a mortificação (o controle e o cansaço) e a imortalização (os momentos de brilho e liberdade). O interessante é que a pesquisa não separa os dois, eles se misturam na construção da identidade docente. O corpo vira, então, uma heterotopia, um lugar que guarda enfrentamentos com o mundo, com o outro e consigo, obedece a regras, mas também encontra frestas onde algo novo sempre é possível. A autora também ressalta que as diferenças permitem encontros que permitem assim o surgimento de heterotopias. “O dissenso me reapresenta as diferenças. Conheço. Reconheço. Desconheço. Muito prazer, outros sentidos. As diferenças me permitem encontros. Os encontros fissuram o tempo de controle, do esperado, do acordo sentido-sentido” (Ramos, 2027, p. 62).

O tipo de escrita do trabalho de dissertação também foge do óbvio, sendo menos linear e mais fiel à experiência real, feita de fragmentos e reflexões que se cruzam. No fim, o objetivo não é definir o que é o corpo, isso estaria longe demais de uma abordagem foucaultiana, mas acompanhar como ele se desorganiza e se refaz dentro das relações escolares.

Na dissertação de Vinícius Marques Silva (2020b), uma característica que ganha destaque é o uso das imagens produzidas pelas próprias crianças para entender como elas vivem a escola. O estudo acompanha turmas de educação infantil que, usando câmeras e gravadores, registram fotos e vídeos do seu dia a dia. Esse material revela como as crianças enxergam, ocupam e dão sentido aos lugares por onde passam.

O autor defende que essas imagens são muito mais que simples registros: são formas de expressão que mostram um jeito único de perceber o espaço, o corpo e o tempo. As lentes das crianças capturam detalhes, ângulos e momentos que o olhar adulto costuma ignorar, como esconderijos, fragmentos de objetos e trajetos que fogem totalmente da organização padrão da escola.

Porém, os pequenos rompiam com a territorialização dos espaços, O território escolar adulto era invadido pelas crianças para capturar suas fotos e vídeos. Com elas, suas infâncias e profanações, os espaços escolares dados e pensados por adultos se perdiam e éramos deslocados aos espaços outros aos mundos outros, as heterotopias outras, dentro daquele espaço dado e territorializado. As crianças rompem e vazam por entre os espaços e territórios e, enxergam o mundo com olhos e corpos sensíveis (Silva, 2020b, p. 102).

Inspirado pelo conceito de heterotopia, Silva (2020b) pensa esses locais como “lugares outros” criados pelas crianças no improviso das brincadeiras e deslocamentos. É uma escola que não segue apenas o relógio da coordenação, mas que pulsa no ritmo das vivências infantis. A escrita da dissertação segue esse tom experimental, misturando relatos e imagens para mostrar uma escola viva, que ganha visibilidade justamente através do olhar da curiosidade, daqueles que estão ali todo dia mas que nem sempre são vistos.

A biblioteca pode ser entendida como um espaço em que diferentes saberes, regras e formas de organização vão orientando modos de agir e de se constituir como sujeito. Nessa direção, Wanderson Cruz dos Santos (2021), na dissertação “A biblioteca como heterotopia: descaminhos e subjetivação”, toma a biblioteca pública como um espaço que não é neutro, pois nele se encontram relações de saber e poder, no qual práticas e normas incidem diretamente sobre aqueles que a frequentam.

No percurso do trabalho, a biblioteca aparece como um lugar que organiza comportamentos, define formas de uso e orienta a circulação dos sujeitos, funcionando, nesse sentido, como um tipo de pedagogia. Ao mesmo tempo, o autor mostra que esse espaço não se reduz a essas regras, já que também há momentos em que os sujeitos se apropriam dele de outras maneiras, gerando usos que fogem ao esperado.

O texto de Santos (2021) aparece em um tom de esperança ao analisar o espaço da biblioteca relacionando esse lugar com possibilidades de transformação, sugerindo que a partir das vivências dali, podem surgir outros modos de ler o mundo e assim transformá-lo.

Todas e todos utilizando o espaço da Biblioteca me fazem acreditar na possibilidade de construção de uma sociedade melhor. Para mim, e sei que para muitos, a biblioteca muitas vezes se apresenta por diferentes motivos como a melhor opção de acesso ao conhecimento, como um espaço tranquilo de acesso aos livros. Tais hábitos se configuram como descobertas e redescobertas da própria história que podem ocorrer na biblioteca (Santos, 2021, p. 159).

A biblioteca é retomada como um espaço em trânsito, situada entre diferentes contextos, como a escola e a cidade, e marcada por esse contínuo entre organização e fugas da organização. Trata-se de um espaço que, ao mesmo tempo em que regula, também permite

outras formas de relação com o saber, com o tempo e com o próprio espaço, especialmente quando os sujeitos permanecem ali sem uma finalidade imediata, exploram os materiais de maneira própria, estabelecem encontros ou utilizam o espaço para além do que é previamente definido.

Os trabalhos analisados apresentam um jeito comum de compreender a escola e seus diferentes espaços como lugares em que se produzem experiências, modos de ser e formas de relação com o saber que não são reduzidos às estruturas mais formais da instituição. Seja a partir do corpo, das imagens, do brincar, da biblioteca ou das próprias práticas docentes, observa-se um esforço dos pesquisadores em dar visibilidade a situações, usos e encontros que criam ou permitem espaços outros, ainda que de forma sutil, caminhando de forma diferente daquilo que já está mais estabilizado na organização escolar. As pesquisas se aproximam ao reconhecer que esses espaços não são apenas gerenciados por normas e discursos reguladores, mas também lugares que permitem outras possibilidades, nas quais os sujeitos produzem a si, afetam-se, criam maneiras de estar e, de conviver e tudo isso de algum jeito, enfrenta os modos já dados, já rotineiros.

4. DA DISCIPLINA AO BIOPODER

Michel Foucault, em seus trabalhos, abordou as questões da genealogia do poder e da arqueologia do saber, oferecendo uma perspectiva de análise das relações saber-poder extremamente potentes para o campo da formação humana. Seus estudos investigaram as formas pelas quais se apresentam os saberes, como são produzidos e, também, como emergem as estruturas do poder, dimensionando o poder de uma maneira, até então, pouco habitual. Como sabemos, deslocou as discussões sobre o poder para espaços outros, focalizando relações em um sentido “micro” e não necessariamente nas figuras escancaradas da substancialidade do poder, como no caso das instituições. É certo, porém, que as relações de poder estabelecidas a partir das instituições do poder também estão nos estudos de Foucault.

Interessa para esta pesquisa, além desses estudos de Foucault, os estudos que se concentraram na terceira e última fase deste pensador. Nesses trabalhos, que se desdobraram em várias aulas e em textos, são colocados em destaque a construção do sujeito, e Foucault faz um percurso desde a antiguidade para conseguir analisar, passo a passo, esse processo de construção das subjetividades.

Foucault desenvolveu esse foco a partir de uma preocupação geral com a

governamentalidade, uma maneira de pensar combinada com a habilidade de liderar e controlar a si mesmo e a outras pessoas e, portanto, dirigiu-se a temas de primeira importância para a pedagogia. Contudo, suas obras sobre pedagogia e cuidado de si na Antiguidade têm sido ignoradas no campo da ciência educacional, principalmente na Alemanha. (Peters; Besley, 2008, p. 54)

Na obra *A Hermenêutica do Sujeito* (2010) Foucault opera sobre a subjetividade, explorando os móveis pelos quais o sujeito se constitui. São também tratadas as questões dos processos de governo, seja de si, sejam dos outros. Foucault trata do cuidado de si como um conceito central da filosofia dos antigos. A *epiméleia heautoû* consiste em um processo de transformação de si mesmo em vistas de atingir uma existência ética.

Não há como conceber, a partir da leitura pós-estruturalista, um sujeito fixo, delimitado dentro de uma natureza. A essência foi dissipada, mas antes de chegar nessa conclusão, é necessário um caminho investigativo e compreensivo para tocar o sujeito sem enxergá-lo. A proposta é entender o sujeito com a limitação de que não se compreende uma essência, mas uma definição provisória, dada sempre contextualmente dentro das relações de saber-poder em que está envolvido, dentro do espaço e do tempo. O caminho é de apalpadelas para tocar o que pode ser dito, dentro dos limites da linguagem e da narrativa, o que é um sujeito.

Para Foucault (2023a), o sujeito é formado na história, na sociedade e a partir de relações de poder que não estão em um lugar, mas que submetem o sujeito. O sujeito é assim, *subjectum*, isto é, assujeitado, mas também produtivo dentro das relações de poder. Surgem as normas e elas, como formas nas quais são encaixados os sujeitos, aos poucos vão se moldando, e criando outras formas de relações e de atuação. As profissões também são moldadas a partir de relações de poder e forças de controle. Como aqui se trata de um texto para a área da educação, será tomado como sujeito o professor, objeto de tanto estudo e também recebedor de tantas definições ao longo da história, um ser que se lança, por um ofício, diria Jorge Larrosa (2019.^a), para além dos limites impostos pela forma da sua profissão.

A análise de Michel Foucault (2023a) sobre o saber e o poder como práticas, bem como estratégias de subjetivação, ofereceu novas compreensões sobre a sociedade e fez com que muito daquilo que se tinha como certo fosse colocado como suspeito. O impacto das reflexões de Foucault é, por certo, difícil de ser mensurado, mas é sabido que influenciou a filosofia, a sociologia, a antropologia, a psicologia, a história e, claro, a educação.

Foucault colocou na berlinda do conhecimento o que se tinha como certo e estabelecido, além de, com isso, questionar as noções de poder, de quem é autoridade para

falar sobre algo e, assim, produzir conhecimento. A abordagem mais transversal das suas investigações permitiu uma compreensão mais abrangente do que pode ser definido como fenômenos sociais. Assim, as instituições passam a ser compreendidas não a partir de uma única visão, mais técnica que fosse, mas compreendida a partir de um conjunto de saberes e relações que estão conectadas, mas que, por vezes, não são tão evidentes ou não se deseja que sejam em si compreendidas.

Existe um convite de Foucault que está implícito em suas obras. Esse convite é de olhar para as estruturas sociais de outra maneira, adotando uma postura crítica em relação aos sistemas de poder. Parece que ao fazer esse movimento o sujeito pode tomar conta de coisas que antes não tinha considerado e, ao mesmo tempo, buscar resistir e modificar o mundo no qual cria e no qual está inserido. As transformações sociais podem ocorrer de muitas maneiras, mas, ao que parece, quando se repensam as bases sob as quais os conhecimentos seguros estavam assentados, o sujeito pode se ver e iniciar mudanças nas relações também já estabelecidas.

Segundo Barros II (2012), estando o sujeito diante dos processos de subjetivação que acontecem através dos dispositivos de saber-poder, o pensamento dado por Foucault consiste numa crítica que se desdobra em uma forma possível de resistência que ocorre quando a pessoa questiona. O ato de questionar não é uma simples objeção, mas um questionamento duplo, no qual o sujeito olha para os discursos de verdade e interroga estes sobre os efeitos de poder que deles emanam, e ao mesmo tempo, olha para o exercício do poder e questiona seus discursos de verdade (Barros II, 2012).

Foucault investiga a subjetividade moderna e busca compreender, a partir desse movimento, o contexto e as práticas que formam as gêneses do saber e as práticas do poder. Em uma perspectiva histórica, Foucault concebe que as práticas de poder, ou disciplinares, não vão de encontro de mudanças unicamente das ações praticadas pelos sujeitos, mas também, estão ligadas com a maneira pela qual o sujeito mesmo se vê. Existe, portanto, uma relação de identidade do sujeito, que emerge das práticas disciplinares (Foucault, 2014). Aqui é relevante destacar que a subjetividade se dá como um processo histórico. Ela não é dada de forma determinista, mas, sim, construída e também transformada com o passar do tempo. E essa subjetividade se molda de acordo com as estratégias de poder de cada época. Assim, a subjetividade tratada por Foucault não é de uma natureza inata e fixa.

Quando se trata da recepção da obra de Foucault, de modo geral, percebe-se que boa parte da produção acadêmica em educação foca na primeira parte das suas reflexões. Muito embora esta pesquisa vá se debruçar mais especificamente no último estágio da vida de

Foucault, que pouco a pouco vem sendo mais estudado, é relevante tratar aqui sobre essa primeira parte, da qual já foram introduzidos alguns conceitos, de maneira que em um esforço de análise consiga-se mostrar como a constituição dos sujeitos, mais especificamente os professores, está ligada com a possibilidade de constituírem-se e formarem-se, dentro dos limites, como professores que se baseiam em uma ética do cuidado de si.

Nesse sentido, é fundamental destacar que Foucault, quando define a sociedade disciplinar, está pensando nas instituições modernas, como os hospitais, prisões, e as escolas, e compreendendo que esses espaços, além de controlar os sujeitos por meio de regulação e prescrição, faz mais do que isso ao produzir sujeitos disciplinados.

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito. (Foucault, 2014, p. 138)

O poder disciplinar avança sobre o corpo e sobre a subjetividade dos sujeitos e, assim, transforma um corpo em um corpo dócil. Essas práticas assumem um sentido de eficiência ao fazer com que não seja mais necessário um fator externo que vá vigiar a pessoa e lhe obrigar a realizar aquilo que o poder externo deseje. A pessoa mesma o fará, e o fará como cobrança sobre si mesma. Toda essa discussão terá eco na compreensão da racionalidade neoliberal, que será tratada mais à frente, mas é importante aqui colocar uma bandeira de sinalização para que se compreenda o ponto de partida da análise sobre o controle, a eficiência e a subjetivação pelos mecanismos de poder.

O poder disciplinar na escola, poderíamos dizer, já foi muito mais utilizado em séculos passados, bem como a ideia de uma formação de professores que via os docentes como repassadores de um conhecimento pronto, apesar de que os efeitos desse poder ainda sejam vistos hoje. Para formar-se os professores também recebiam esses conteúdos, as didáticas, sobretudo, no sentido de acolher os estudos de como melhor agir na profissão, de maneira mais impositiva e controlada.

Os espaços, (hospitais, prisões e escolas), e aqui é possível estender as práticas escolares para outros espaços como as universidades que, por muito tempo, adotaram a mesma lógica de reprodução do conhecimento, são microcosmos de acontecimentos das técnicas de disciplinas. Foucault explora com maior detalhe a vigilância, o controle do espaço, as formas de classificação (de pacientes, presos e estudantes) e o exame, não apenas como maneira de avaliar, mas também como técnica disciplinar para os sujeitos. Aos poucos a

constante vigilância, cobrança, imposição de regras prontas, faz com que o indivíduo crie por si e em si uma autoconsciência disciplinada. (Foucault, 2014).

Os exames, por exemplo, ponto sob o qual Foucault se debruça bastante na obra *Vigiar e Punir* (2014), são uma técnica disciplinar que contribui muito com a produção da subjetividade. Além de classificar e avaliar, o exame produz uma imagem de si para a pessoa. Essa imagem vinda do exame leva o sujeito a comparar seu estado com o padrão, ou com a regra daquilo que se espera. Dessa maneira, aos poucos, as ações desse sujeito vão caminhar num viés de enquadramento do esperado, do normal, do regular. Esta exposição do exame é suficiente para chegar à conclusão de que o sujeito não moldaria suas ações nem se submeteria a um certo estado de coisas, se por acaso não tivesse chegado até ele esse exame. O modo da sociedade disciplinar, como definido por Foucault, não é algo que foi totalmente abandonado, em especial no ambiente da escola e da formação continuada dos professores. Por isso, é relevante considerar as reflexões da primeira fase foucaultiana.

A partir das definições traçadas por Foucault em *Vigiar e Punir* (2014), acontece uma expansão reflexiva, se assim é possível chamar, para dizer que os conceitos elaborados para a administração da disciplina nos sujeitos particulares passará a ser objeto de estudo de Foucault em um sentido mais amplo. Entrecruza-se, agora, com o conceito de biopolítica, no qual o poder é tomado não apenas no controle dos corpos e da subjetividade individual, mas também em um *corpus* coletivo. As condições da vida na obra *Nascimento da Biopolítica* (Foucault, 2022) passam a ser tomadas em larga escala, aplicada à população e não apenas no modo individual.

A emergência do conceito de governamentalidade traz consigo um agrupamento de técnicas próprias de uma racionalidade que são adotadas para se chegar no governo e/ou para o controle de populações. Essa ótica da análise de Foucault abrange estratégias e tecnologias de poder relacionadas com os processos biológicos dos povos. Entre esses pontos está o nascimento, a mortalidade, as condições de uma vida saudável, entre outros fatores biológicos (Foucault, 2022). Com isso está clara a passagem da disciplina dos corpos para um governo biológico da vida de toda a população.

Foucault introduz o conceito de governamentalidade nas aulas ministradas no *Collège de France* em 1978. Para tratar com objetividade, a governamentalidade é a arte de governar e controlar as populações valendo-se dos instrumentos ou dispositivos que estão ao alcance desse governo. Fazem parte da governamentalidade o uso das instituições, o uso de estratégias, mecanismos e procedimentos que conduzem sempre ao controle adequado da população no sentido biopolítico de fazer viver e deixar morrer.

Detalhando como a governamentalidade se desenvolve historicamente é possível pensar em um primeiro momento na figura do monarca que detinha todo o poder, mas a governamentalidade não se reduz ao soberano que impõe uma ordem. Também não se reduz ao controle disciplinar, ela se aprimora na medida em que passa a ser uma arte de governar com vista no gerenciamento da população. E esse gerenciamento adota como estratégia a questão da segurança da população. Com o progressivo abandono das práticas medievais e com o desenvolvimento da modernidade e estabelecimento do poder burocrático, o discurso da segurança da população passa a ser central. A saúde do povo e de como chegar nela torna-se uma fala do governo em si, mas também interiorizada pelos sujeitos que formam a sociedade. Esses processos de segurança, que visam a garantia da saúde e do bem-estar, aos poucos vão regulando os processos naturais da vida da população (Foucault, 2008). Acontecimentos naturais, próprios da biologia humana, que são determinados, são mesclados com ações de controle da segurança para a vida populacional, que são em si artificiais e construídos historicamente. Nessa lógica, os discursos vão se fundindo ao ponto de as pessoas perceberem tudo como natural, dado de forma anterior e que não cabem questionamentos.

Ao centrarmos nosso olhar para a formação continuada de professores podemos usar como exemplo o reconhecimento cada vez mais “natural” para as questões do empreendedorismo dentro da escola, ou mesmo que a formação seja dada por algum instituto privado. Ao não questionar esse pontos está se ignorando as relações de poder que estão em jogo na sociedade e que fazem parte do que se entende por governamentalidade. Também acaba-se por negligenciar a compreensão do que significa essa naturalização ou normalização para as questões da formação humana, do ofício de ser professor, objetos de análise de nossa pesquisa.

Mas não há equívoco em dizer que, para que a governamentalidade aconteça, o poder precisa estar presente. E não necessariamente o poder institucional. Esta é uma das formas de sua manifestação, mas não a única.

[...] o poder não pode em hipótese alguma ser considerado nem um princípio em si nem um valor explicativo que funcione logo de saída. O próprio termo “poder não faz mais que designar um [campo] de relações que tem de ser analisado por inteiro, e o que propus chamar de governamentalidade, isto é, a maneira como se conduz a conduta dos homens, não é mais que uma proposta de grade de análise para essas relações de poder (Foucault, 2022, p. 249-250).

A racionalidade governamental incorpora a vida biológica nas estratégias de poder e, dada a presença inerente dos fatores biológicos sobre a vida humana, as relações de poder

estarão em todos os espaços possíveis da vida. No capítulo V do primeiro volume de *História da Sexualidade: A vontade de saber*, Foucault (2023a) trabalha sobre o direito de morte e o poder sobre a vida. Ali aparecem os temas do poder e da biopolítica novamente. No decorrer da história as instituições o soberano valeu-se de um autoproclamado direito de matar como instrumento de manutenção do poder. Com o passar do tempo, e com a ascensão do capitalismo, o controle baseado na morte como exemplo passou aos poucos a novas formas de controle, mais indiretas, mas não menos eficientes, agora ligados à regulação da vida e promoção da mesma. Essa forma nova, que não tem como foco a morte e, sim, a administração da vida, é chamada por Foucault de biopoder.

Esse biopoder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. [...] técnicas de poder presentes em todos os níveis do corpo social e utilizadas por instituições bem diversas (a família, o Exército, a escola, a polícia, a medicina individual ou a administração das coletividades) [...] garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia (Foucault, 2023a, p. 151-152).

Esse biopoder passa a ser, seguindo a análise de Foucault, característica das sociedades modernas. Nessas sociedades todas as relações são redefinidas a partir dessa lógica para um viés de controle sobre o corpo e a vida, que não é mais clara aos olhos de quem observa, mas, estando um pouco turva, passa-se por cuidado e preocupação com a vida social.

Como Foucault (2008) afirma, existe um atravessamento dessas relações em diferentes instituições e, portanto, na escola também. Para esta pesquisa importa muito pensar as relações de poder com viés na formação em serviço dos professores, na qual os discursos de responsabilização dos professores pela sua própria formação caminham ao lado de cartilhas prontas, palestras realizadas por “especialistas” fora da escola, e pela tomada da educação pelos valores da competição e do mercado.

5. O CUIDADO DE SI NO ALCEBÍADES DE PLATÃO EM OPOSIÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA TRADICIONAL E NEOLIBERAL

Comumente se atribui o neoliberalismo como uma forma de pensar a economia e aplicá-la na sociedade. Contudo, é relevante considerar os estudos que apontam um deslocamento do neoliberalismo para outras esferas da sociedade e da vida, penetrando

lugares que eram tomados como não pertencentes à esfera do mercado, ou áreas que não eram ligadas à manutenção do sistema capitalista. As primeiras fases do pensamento de Michel Foucault examinaram as questões que se conectam com o saber e com o poder e que, a partir da compreensão do neoliberalismo, podem ser vistas como uma análise que o pensador realiza sobre a sociedade e as instituições, bem como sobre as questões da biopolítica. A última fase do pensamento de Foucault poderia ser definida como uma reflexão à parte dos temas aprofundados por ele até então. Contudo, ao que parece, e também é a perspectiva que esta pesquisa adota, a última fase aponta formas de contracondutas e insurgências, ao menos dentro das possibilidades, daquilo que foi estabelecido pelo exercício do poder nas sociedades modernas. A ética do cuidado de si é um trajeto que permite ao sujeito encontrar alguma possibilidade de transformação de si. O cuidado de si não é algo oposto ao poder, até mesmo porque ele surge dentro das estruturas de poder. Constitui, assim, especialmente nas aulas do *Collège de France*, em práticas críticas e reflexivas que servem de instrumento para que o sujeito consiga moldar a si mesmo. Convém, neste momento, aprofundar a investigação na busca de um refinamento sobre essas práticas do cuidado de si, em especial da parresia, ou da coragem da verdade.

O cuidado de si (*epiméleia heautoû*) está colocado na antiguidade dos gregos como um valor indispensável para o bom governo de si para que possa haver um bom governo dos outros. O processo do cuidado de si é um processo de autoformação, está em vista de como o sujeito se constrói e se forma. Essa é a razão pela qual esta pesquisa relaciona o cuidado de si com a formação continuada de professores, buscando sustentação no trajeto que Foucault faz para pensar essa ideia desde a antiguidade até os dias atuais.

Foucault (2010) afirma que o cuidado de si é um privilégio, mas também um dever dos governantes. Toda essa discussão é apresentada por Foucault nas suas aulas de 1981 e 1982, olhando para os textos antigos dos pensadores gregos, em especial o diálogo *Alcebiades* de Platão.

Convém aqui situar um pouco essa obra. Sócrates se aproxima de Alcebiades, jovem que pretende participar da vida pública e governar em Atenas. Como é próprio do método empregado por Sócrates para chegar ao conhecimento a partir do indivíduo mesmo, a maiêutica, ele começa a dialogar com Alcebiades sobre o autoconhecimento, sobre como seria um governo e como é a liderança de um governante. Sócrates sabe da insuficiência de Alcebiades diante da pretensão política. Sócrates argumenta que é necessário, antes de qualquer governo sobre os outros, que exista um conhecimento prévio de si mesmo e um cuidado de si mesmo. A discussão em torno do que seja cuidar de si leva a considerar os

cuidados externos, o que não parece ser o que Sócrates pretende como conclusão sobre a definição de cuidado de si. Aquilo que seria interno seria a alma e, portanto, cuidar de si deveria ser tomado como o cuidado da alma, alimentando as virtudes (Platão, 1990).

A formação de Alcebíades havia sido inculta. Ele foi mais deformado que formado, razão pela qual cabia a Sócrates, que era tido como sábio, corrigir a deformação inicial de Alcebíades. O diálogo é a maneira pela qual são expostas as limitações do que se conhecia sobre a cidade e também sobre si mesmo. Entre as muitas dúvidas e autoquestionamentos que passam nesta pesquisa e na sua escrita, surge um pensamento de inspiração socrática, na medida em que Sócrates precisou tomar para sua ação a pergunta de como corrigir a formação recebida por Sócrates.

O método socrático não tem eco em outras maneiras de formar o sujeito, como na formação continuada tradicional de professores, adotada com um ar metafísico. Na metafísica existe o predomínio da ideia de acesso à verdade. A partir de fins da antiguidade clássica e, especialmente, no período medieval o processo de formação, e aqui considera-se a formação do sujeito (incluindo a formação dos professores), é algo que deve ser realizado de um modo determinado com vistas à verdade que se pensava ter acesso de maneira intelectual. Até pelo menos o início da modernidade esse se transformou no paradigma vigente, sustentando o que poderíamos chamar de uma formação tradicional.

A formação continuada tradicional se baseia, assim, na transmissão de verdades previamente definidas. O papel de quem vai realizar a formação, do formador, é, portanto, central e é também suficiente para trazer aos professores os métodos corretos e melhores para o seu desempenho enquanto docente. No formato tradicional, o professor tem um espaço reduzido de fala, de diálogo, não se coloca como um ser que expressa o que pensa sobre si e sobre a sua ação. É um agente passivo, receptivo, do mesmo modo que são os seus estudantes em sala de aula.

Na medida em que avança o neoliberalismo na modernidade, as práticas vão se alterando e a formação tradicional vai sendo substituída pela formação continuada neoliberal. Nessa aparece o forte discurso do professor como protagonista, em que devem assumir sozinhos as responsabilidades por vários dos desafios impostos à prática docente. Aparentemente, na formação continuada de professores de cunho neoliberal os docentes participam mais, há mesmo um convite à participação, à ação. Surgem, inclusive, discursos de que o professor contribui na sua própria formação, mas a formação neoliberal coloca uma finalidade para a ação dos docentes que vem de fora, impondo interesses mercadológicos como se fossem os objetivos que devem ser alcançados pela atividade docente. Essa

perspectiva mercadológica é trazida em reflexões como as de Rosseto e Doro (2021).

A partir dessas reflexões esta pesquisa busca, em certa medida, compreender formas de resistência a essa formação continuada neoliberal. Em alguma medida se pergunta pensar em como transformar o que se formou nos professores, do mesmo modo que Sócrates fazia com Alcibíades. Contudo, o foco, diferentemente do método socrático, é jogar luz sobre práticas formativas que talvez já existam no cotidiano escolar e que não nos damos conta, dando visibilidade às resistências que os próprios professores já operam nos momentos de intervalo, nos momentos “entre”, “entre” formações, “entre” aulas, “entre” sujeitos. Cabe aqui questionar a formação continuada de professores, seja a adquirida pela formação tradicional ou neoliberal que tomou de enxurrada os ambientes escolares, buscando indagar quais espaços podem permitir aos professores autoformarem-se. E que sentido há na autoformação como resistência à formação continuada neoliberal. Como, então, pensar esses espaços como lugares de liberdade e de emancipação diante do controle estabelecido pela racionalidade neoliberal?

É forçoso, evidentemente, que exista uma atualização da reflexão proposta por Platão e analisada por Foucault, haja vista que a sociedade contemporânea não corresponde nem àquela da Grécia Antiga, tampouco ao contexto em que Foucault desenvolveu suas análises. O próprio neoliberalismo que Foucault prefigura ao final dos anos 1970 e início dos anos 1980 assume, hoje, novas configurações. Nesse cenário, é possível identificar efeitos derivados que incidem diretamente sobre os modos de subjetivação, tais como a intensificação da responsabilização individual, a lógica do desempenho permanente, a autoexploração e o esgotamento psíquico dos sujeitos, conforme analisado por Byung-Chul Han (2015).

Contudo, é necessário destacar que o conceito de cuidado de si na obra de Michel Foucault não deve ser compreendido como atemporal ou universal. Ao contrário, trata-se de uma noção historicamente situada, analisada por Foucault a partir das práticas da Antiguidade greco-romana. O interesse do filósofo não reside em propor um modelo a ser reproduzido, mas em evidenciar modos históricos de constituição do sujeito que possibilitam problematizar o presente. Nesse sentido, o retorno às práticas antigas não implica sua aplicação direta, mas sua reatualização como ferramenta crítica para pensar as formas contemporâneas de subjetivação.

Assim, ao mobilizar o cuidado de si nesta pesquisa, não se pretende apresentá-lo como um princípio universal ou como uma forma superior de constituição da subjetividade. Pelo contrário, reconhece-se, em consonância com Foucault, a impossibilidade de prescrição de um modelo ético único. O cuidado de si é tomado aqui como uma possibilidade entre outras, especialmente fecunda para tensionar os modos como a subjetividade docente vem

sendo produzida no contexto da formação em serviço dos professores.

O termo *epimeleia* (cuidado) adquiriu várias interpretações no decorrer da história. Como já enunciado acima, esse foi um dos movimentos das questões entre Sócrates e Alcebiades, ao passo que cuidar poderia implicar o cuidado com a saúde, com o bem-estar, cuidar de obter os prazeres suficientes para a felicidade. Porém, não é esse o sentido de cuidado que Sócrates pretende alcançar. É necessário qualificar esse cuidado de si e, nesse ponto, Sócrates afirma para Alcebiades que é preciso cuidar de si para cuidar do outro. Dessa maneira, é incluído um elemento político, a saber, o cuidado com o outro. Esse “outro”, no entanto, não deve ser compreendido de forma genérica ou apenas no campo das relações afetivas, mas como aquele com quem se estabelece uma relação ética e política, na qual o cuidado de si se desdobra em responsabilidade pela condução das ações que afetam a vida comum.

Nesse contexto, torna-se relevante considerar a figura do estulto, tal como mobilizada por Foucault (2010), compreendido como aquele que ainda não é capaz de se conduzir por si mesmo, carecendo de orientação. É nesse ponto que emerge a importância do outro enquanto mestre, isto é, aquele que intervém, questiona, provoca e orienta o sujeito em direção ao cuidado de si. O cuidado, portanto, não se realiza de forma isolada, mas pressupõe uma relação na qual o sujeito é chamado a sair de sua estultícia por meio da interlocução com um outro que exerce uma função formativa.

Os professores, talvez muitos sem perceber ou se aproximar dessa teoria proposta já em Platão, vivenciam em suas aulas, na medida em que ao chegar ao final do dia se perguntam: “Como foi meu dia? Fui duro demais com um aluno?”. Esse tipo de reflexão sobre si é um elemento constitutivo do cuidado de si (Pereira; Gallo, 2018). Nesse caso, o aluno pode aparecer como esse outro que interpela o professor, não apenas como destinatário de sua ação, mas como aquele que, ao ser afetado por ela, convoca o docente a uma reflexão ética sobre sua própria prática.

Ainda na esteira de qualificar o cuidado de si e na medida em que esse esforço é trazer o termo para um lugar (a formação continuada de professores), e para um tempo (o nosso), Foucault assinala que o cuidado de si é algo de conjunto, dando relevo justamente para a dimensão política desse cuidado e considerando que ele existe na medida em que está preocupado com o outro. A cidade (*pólis*) como mediadora do cuidado ético de si, em uma dimensão em que resta difícil separar modernamente ética e política.

Porém, a finalidade do cuidado de si, não o objeto, era outra coisa. Era a cidade.

Sem dúvida, na medida em que quem governa faz parte da cidade, também ele, de certo modo, é finalidade de seu próprio cuidado de si e, nos textos do período clássico, encontra-se com frequência a ideia de que o governante deve, como convém, aplicar-se a governar, para salvar a si mesmo e a cidade - a si mesmo enquanto parte da cidade. [...] A cidade mediatizava a relação de si para consigo, fazendo com que o eu pudesse ser tanto objeto como finalidade, finalidade contudo unicamente porque havia a mediação da cidade (Foucault, 2010, p. 76-77).

É reconhecido por Foucault que a filosofia cristã, bem como o cristianismo enquanto forma de vida, produziu importantes reflexões sobre o sujeito, podendo inclusive ser interpretado, por seus próprios praticantes, como uma forma de cuidado de si. No entanto, Foucault problematiza essa leitura ao evidenciar que tais práticas estão inseridas em uma lógica específica de poder. No cristianismo, especialmente por meio de práticas como a confissão, estabelece-se uma dinâmica na qual o sujeito é levado a dizer a verdade sobre si diante de uma autoridade, que interpreta, orienta e conduz sua conduta. Esse processo não se orienta prioritariamente pela autonomia do sujeito, mas pela obediência e pela direção de consciência (Barros II, 2012).

Nesse sentido, Foucault compreende essas práticas como parte de um modelo de “governo pastoral”, isto é, uma forma de poder que tem como referência a relação entre pastor e rebanho, na qual há simultaneamente um cuidado individualizado e uma condução totalizante dos sujeitos. Esse tipo de governo implica um acompanhamento contínuo da vida dos indivíduos, orientando suas ações, pensamentos e modos de ser, a partir de uma relação de dependência e submissão à autoridade. Assim, as práticas cristãs de cuidado se aproximam menos de uma ética da autonomia e mais de uma tecnologia de condução das condutas, articulando-se, em certa medida, com formas de controle disciplinar do sujeito.

A essa descrição grega se oporá e meticulosidade atenta da pastoral cristã, a partir da Idade Média: então se fará com que tudo seja regulado – posições, frequência, gestos, estados de alma de cada um, conhecimento por um das intenções do outro, signos do desejo por um lado, marcas de aceitação por outro etc. A moral helenística e romana, por seu lado, diz pouco sobre isso (Foucault, 2023b, p. 206).

5.1 PRÁTICAS DE SI: O SUJEITO EM TRANSFORMAÇÃO

As relações da sociedade para com o indivíduo e dele com os outros, e consigo mesmo, podem se dar de várias maneiras. Foram destacadas anteriormente as relações de poder nas quais existe um controle que, por momentos, pode ser disciplinar e, em outros, se mostra como um biopoder, avançando sobre a governança da vida. É evidente que essas são análises de tipos de relações e que as mesmas não abarcam todos os tipos possíveis de relações

humanas. Foucault passa os últimos anos de sua vida produzindo sobre as relações, em especial a relação que o sujeito estabelece consigo mesmo. Esta é uma relação que, apesar de colocar o sujeito como alguém situado no tempo e no espaço, tendo em volta de si um mundo, revela que o sujeito é alguém que constrói sobre si o seu próprio mundo. A constituição das experiências que a pessoa passa ao longo da vida podem ser chamadas de práticas. Nesse sentido, Foucault vai aprofundar a reflexão e análise sobre as práticas antigas, do período helenístico e também algumas práticas cristãs. Essas práticas são tomadas como práticas de si, pois são as ações tomadas pelo sujeito sobre si mesmo, e são elementos que contribuem na sua constituição.

As práticas de si não são entendidas como uma conexão entre a educação dos pedagogos antigos com a vida adulta dos que por eles eram instruídos. Práticas de si, para Foucault, constituem uma exigência de tal tipo que deveria acompanhar o sujeito em toda a sua existência (Foucault, 2010). É, portanto, uma prática contínua e não somente uma escada para alcançar um lugar mais elevado e que se deixa de lado depois de chegar nesse lugar.

Entre as primeiras técnicas de si que são observadas estão aquelas próprias dos que procuravam a verdade diante do oráculo de Delfos. Para chegar até o sacerdote era necessário uma purificação, em especial a purificação da mente, deixando para perguntar ao oráculo aquilo que era de fato mais importante, limpando, assim, e purificando o pensamento para ter acesso à verdade (Foucault, 2010).

Outra prática antiga entendida como prática de si está na interpretação dos sonhos, como uma espécie de preparação para os acontecimentos da vida. Essa prática é impregnada de misticismo, pois para muitos grupos antigos, incluindo os pitagóricos, acreditavam que o sonho era um elo de contato com o mundo sobrenatural. Foucault (2023b) apresenta a obra de Artemidoro, que criou um método para a preparação para o sonho e para a análise do mesmo.

Movimentos como controle da respiração, ou cheirar perfumes, se concentrar nos aromas, ouvir música com um desprendimento da atenção de tudo que rodeia o sujeito e tentando focar em uma elevação da alma, também eram práticas tomadas como práticas de si.

Foucault aborda também as técnicas de purificação descritas em termos de práticas como escutar música, aspirar perfumes etc. Destaca, especificamente, a prática do exame de consciência e as técnicas de provação. Segundo ele, o exame de consciência tornou-se uma prática pitagórica importante e muito difundida. Consiste na reconstrução do dia, lembrado por ato de memória, quanto às faltas cometidas, expurgando-as, para que delas o indivíduo possa ser purificado. Já as técnicas de provação, também muito difundidas, consistem em criar em torno de si uma situação que tenha potencial de tentação e passar pela prova para saber se é capaz de resistir (Wanzeler, 2011, p.75).

Essas práticas trazem como objetivo o olhar da pessoa sobre si. Os “exercícios do eu” constituem a possibilidade do sujeito pensar e avaliar sua vida, seu comportamento, a rotina criada em seu entorno. Por essa mesma razão, os retiros espirituais, aqui não os de cunho necessariamente religiosos, mas os retiros para reflexão própria, também são entendidos como práticas de si, considerando que colaboram para o autoexame. Esses exercícios de meditação permitem um olhar sobre si mesmo. É como se, no retiro, a pessoa conseguisse, na medida em que se afasta das coisas que a cercam, também afastar-se de si e fazer uma suspensão de maneira que consiga olhar a si sem estar focado nas circunstâncias particulares daquele momento.

A moderação na experiência dos prazeres também é uma das técnicas de si adotadas especialmente pelos helenistas, considerando que o objetivo era alcançar a ataraxia ou imperturbabilidade da alma. Estes defendiam que a entrega de si nas mãos dos prazeres de modo desenfreado traria mais infelicidade que felicidade. Desse modo, o equilíbrio dos impulsos tornou-se muito relevante para a filosofia grega e também romana. Na medida em que o sujeito não é um escravo dos prazeres ele constrói uma liberdade interior, essa liberdade coaduna com o uso da razão e permite controle sobre si e preservação da autonomia.

O cuidado com o corpo também pode ser considerado uma técnica de si, pois quando a pessoa se preocupa com sua saúde, ou realiza exercícios, faz isso sobre si mesma, com vistas em manter-se bem. Até porque a saúde é uma condição sem a qual todas as demais atividades são limitadas ou impossibilitadas de serem vividas. Para Foucault essas práticas do cuidado com o corpo permitiam um disciplinamento do corpo pela pessoa mesma, e com isso um autocontrole maior.

Muito embora Michel Foucault tenha identificado diversas práticas de si ao analisar as culturas antigas, nem todas essas práticas se apresentam com a mesma pertinência quando pensadas no contexto educacional contemporâneo, como por exemplo a interpretação dos sonhos. Como exposto ao longo desta seção, essas práticas compõem um campo amplo de constituição do sujeito e ajudam a compreender a complexidade do cuidado de si em sua dimensão histórica. Contudo, para os fins desta pesquisa, não se pretende mobilizar todas essas práticas de maneira direta. Nesse sentido, são privilegiadas especialmente a escrita de si, por se mostrarem mais próximas do exercício docente e das possibilidades concretas de reflexão, expressão e constituição ética do professor no âmbito da formação continuada.

O ato de escrever sobre a própria vida é também uma técnica de si que foi considerada por Foucault. A *hypomnemata* era muito comum para os gregos e para os romanos. Está ligada

com o autoexame e com o desenvolvimento como pessoa. Quando praticada, a escrita de si não era um registro como um diário que apenas relata fatos de forma mecânica. No momento de escrever acontece uma reflexão sobre a experiência da vida no cotidiano. Constrói-se pela escrita de si uma relação crítica da pessoa com ela mesma.

É possível afirmar que a escrita de si contribui para que o sujeito seja consciente de si e se construa por meio da prática de registro dos pensamentos, das coisas que lhe acontecem, das experiências pelas quais vai passando. Por essa ligação tão minuciosa com a vida do sujeito, o que é escrito não pertence apenas ao campo literário, mas tem uma força maior: é um exercício ético de constituição do “eu”.

A escrita é, assim, um elemento de exercício, e um elemento de exercício que traz a vantagem de ter dois usos possíveis e simultâneos. Uso, em certo sentido, para nós mesmos. É escrevendo, precisamente que assimilamos a própria coisa na qual se pensa. Nós a ajudamos a implantar-se na alma, a implantar-se no corpo, a tornar-se como que uma espécie de hábito, ou em todo caso de virtualidade física (Foucault, 2010, p. 321).

Além de constituir uma reflexão sobre si, a escrita permite a assimilação daquilo que está registrado, porque depois da escrita haverá a leitura, e isso permite uma espécie de conversa consigo mesmo ou com outro. Todo esse processo é, para Foucault (2010, p. 321), uma maneira de “reler para nós mesmos e assim incorporarmos o discurso verdadeiro que ouvimos da boca de um outro ou que lemos sob o nome de um outro”.

Por consequência, haverá uma transformação da pessoa e um desenvolvimento ético que tem sua gênese na escrita como técnica de si. A escrita de si pode se dar por meio de diários, memórias ou correspondências. Aqui é importante destacar que, como apresentado no percurso metodológico, houve troca de cartas com outros professores, como forma de realizar uma análise do discurso. Estas cartas constituíram-se também como uma forma de escrita de si. Tratou-se de um momento de prática de liberdade de quem escreve, de colocar e repensar a mensagem que desejava passar sobre si e sobre o que sente, sobre aquilo que lhe toca como docente. Esse foi um ponto adotado por esta pesquisa, fazendo com que a base teórica também se constituísse como uma expressão por meio da qual a metodologia se desenvolveu.

Quando se trata de um conceito sobre a verdade, é comum que surjam questionamentos vinculados a perspectivas metafísicas ou epistemológicas. No entanto, em Michel Foucault, a questão da verdade desloca-se dessas abordagens clássicas, voltando-se para as condições e práticas pelas quais ela se manifesta. Partindo dessa compreensão, não se trata apenas de analisar se algo é verdadeiro, mas de compreender os modos pelos quais o sujeito se constitui ao dizer a verdade.

Foucault interessa-se, sobretudo, pelo ato em que o sujeito se implica naquilo que enuncia como verdadeiro, o que pode ser compreendido a partir da noção de aleturgia, isto é, das práticas de manifestação da verdade. Trata-se de investigar o gesto pelo qual o sujeito se coloca como portador de um dizer verdadeiro, mobilizando um *ethos* específico, que se expressa na forma como enuncia, sustenta e se compromete com aquilo que diz.

É absolutamente verdade que é interessante e importante analisar, no que elas podem ter de específico, as estruturas próprias dos diferentes discursos que se propõem e são recebidos como discursos verdadeiros. A análise dessas estruturas é, *grosso modo*, o que poderíamos chamar de uma análise epistemológica. Mas, por outro lado, pareceu-me que seria igualmente interessante analisar, em suas condições e em suas formas, o tipo de ato pelo qual o sujeito, dizendo a verdade, se *manifesta*, e com isso quer dizer: representa a si mesmo e é reconhecido pelos outros como dizendo a verdade (Foucault, 2011, p. 4).

Surge a partir daqui um modo de análise que não tem por base uma forma epistemológica e sim uma forma “aletúrgica”. O termo tem origem no grego *aletheia*, que significa verdade. Então as formas aletúrgicas são as formas pelas quais a verdade pode ser revelada. A análise dessas últimas formas de compreensão sobre o discurso verdadeiro é o objeto de estudo de Foucault e, em alguma medida, objeto de análise das cartas nesta pesquisa, da verdade enquanto manifestação de professores.

[...] não é necessário esperar o cristianismo, [...] de todo um poder pastoral, para que a prática do dizer-a-verdade sobre si mesmo se apoie em e apele para a presença do outro, o outro que escuta, o outro que incentiva a falar e que fala ele próprio. O dizer-a-verdade sobre si mesmo, e isso na cultura antiga, foi uma atividade conjunta, uma atividade com os outros, e mais precisamente com um outro, uma prática a dois (Foucault, 2011, p.6).

Esta pesquisa, ao estudar as práticas de si e relacionando essa forma ética de vida ao agir docente, pretende compreender como essas práticas podem contribuir positivamente com a formação dos professores que já estão em atividade e em como essas práticas produzem subjetividade nesses mesmos docentes. Considerando que, quando um professor reflete sobre si, ao escrever sobre si, ao falar uma verdade apesar dos riscos, é possível dizer que ele, nesse sentido, assume uma centralidade sobre si e sobre sua formação. Quando, ao contrário, um professor apenas recebe de seu exterior aquilo que servirá de preceito para o seu trabalho, então ali está uma oposição ao que se entende por cuidado de si. Fica, então, a questão: como o professor pode se construir? Ou ainda: já não o faz em alguns momentos, intervalares? É importante agir sobre si mesmo? É confiável agir sobre si? Seria melhor, dadas as fragilidades da formação dos docentes, que alguém, um especialista possa indicar o caminho? Quais

sentidos, embrutecedores ou emancipadores se abrem por um caminho outro (Rancière, 2023)?

Considerando essas questões como provocadoras, é interessante estudar o professor como indivíduo que age por si, mas que está em vistas de um coletivo. Nesse sentido, essa pesquisa também se inclina, em alguma medida, em pensar o professor em seu ofício (Larrosa, 2019a). O professor faz as suas leituras em momentos solitários, prepara suas aulas, muitas das vezes tarde da noite, em sua mesa, com seus livros, com o livro didático. Ali está um indivíduo com suas leituras, mas também será no outro dia um que fala para o público. Como diz Jorge Larrosa (2019a), na leitura solitária o professor se prepara ao público, lê para dar aulas e dá aulas porque lê.

A mesa da sala de aula é essa em que o professor deposita seus livros lidos, anotados, sublinhados, esses livros aos quais dará voz, os que vai citar, esses de que vai falar e com os quais vai falar, em público, diante de outros, com outros, na presença de outros. Poderíamos dizer que, na aula, o professor coloca seu estúdio sobre a mesa, ou seja, de alguma forma, o mostra e o torna público (Larrosa, 2019a, p. 207).

Vale aqui destacar que, ao longo desta seção, os termos “cuidado de si” e “práticas de si” não são utilizados como sinônimos. O cuidado de si diz respeito a um princípio ético mais amplo, que orienta a relação do sujeito consigo mesmo, enquanto as práticas de si referem-se às ações concretas por meio das quais esse cuidado se realiza. Nesse sentido, elementos como a escrita de si e a parresia são compreendidos aqui como práticas de si que estão presentes debaixo do guarda-chuva maior do cuidado de si.

A partir desse ponto é possível relacionar o cuidado de si com o desenvolvimento da subjetividade docente. Porque as práticas do sujeito professor sobre si vão além de uma visão de auto cuidado em um sentido de preservação individual, por vezes reduzida em uma espécie de egoísmo. O cuidado de si envolve um confronto consigo mesmo, nos instantes em que o professor se ocupa consigo mesmo, com seus pensamentos e com seus preconceitos, de maneira que refletindo sobre seu próprio lugar, seu lugar de poder, torna isso tudo uma dimensão ética de auto-formação, que, se for conduzida de maneira crítica, pode vislumbrar alguma autonomia possível.

5.2 DESAFIOS DIANTE DO NEOLIBERALISMO NA FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO DE PROFESSORES

A partir da segunda metade do século XX houve a consolidação do neoliberalismo como uma corrente de pensamento político e econômico. Através do discurso de livre mercado, com pautas voltadas para redução do tamanho do Estado, principalmente no tocante às questões econômicas, promoveu grande defesa da competitividade, da meritocracia e adotou a eficiência dos sujeitos e das instituições como um princípio que pretendia o desenvolvimento da sociedade. Como já abordado anteriormente, Michel Foucault enxergava o neoliberalismo como espalhado em diversas esferas da sociedade e não unicamente como uma doutrina econômica. Como está espalhado e atravessando toda sociedade nos mais diversos lugares acaba por influenciar a construção e transformação das subjetividades. Esse espalhamento pode ser compreendido a partir da noção de governamentalidade, na medida em que o neoliberalismo funciona por meio de práticas, discursos e dispositivos, como a escola, os currículos, as políticas de formação continuada e os sistemas de avaliação, que orientam a conduta dos sujeitos e passam a incorporar valores como desempenho, responsabilização individual e produtividade. Nesse sentido, é importante observar que o neoliberalismo não atua apenas como um limitador das possibilidades do sujeito, mas também como produtor de formas específicas de relação consigo mesmo, isto é, de práticas de si.

Não é difícil, a partir dessas definições e após a apresentação sobre as práticas de si dentro de uma ética do cuidado de si, compreender que os interesses neoliberais, para atingirem seus objetivos, acabam por limitar as expressões que são próprias do sujeito, ou impedir que a pessoa se construa a partir da sua verdade. Ao mesmo tempo, tais interesses também orientam modos particulares de o sujeito se interrogar sobre si, especialmente no campo da formação em serviço, em que o professor é convocado a assumir responsabilidades, a se autoavaliar constantemente e a se aperfeiçoar segundo parâmetros vinculados ao desempenho e à eficiência. Assim, o neoliberalismo não elimina a prática de si, mas a reconfigura segundo determinados regimes de verdade.

Aos poucos a escola foi perdendo o sentido de um lugar público, e a formação continuada dos professores também perdeu-se em formar o conjunto dos professores, ou o formar-se com o outro, dando espaço para a formação de um modo individual, e por vezes com uma lógica de competição. Para isso basta ver a suposta separação entre os professores que são efetivos nas redes de ensino e os professores contratados temporariamente, como se formassem dois grupos diferentes de professores.

Educação não é, primeiramente, acerca de chegar a estar em presença de alguém (uma pessoa única), mas de alguma coisa como parte de um mundo comum. Alguma coisa pode comunicar e tornar-se “real” ou realizada (no sentido de ser transformada

em “res”, em uma “coisa”). Em outras palavras *skholé* é onde “o mundo acontece” (uma vez mais), é dado mais uma vez, de modo que ele se torna real e os indivíduos são expostos a ele, isto é, de forma descentralizada e dessubjetivada (Masschelein; Simons, 2014, p. 166).

A lógica neoliberal entrou também na área da educação e, assim, transformou práticas, valores, objetivos, de maneira que molda a maneira como a educação, a escola, os alunos e os professores se organizam. É preciso aqui, para os objetivos desta pesquisa, fazer um recorte de modo a centrar o foco no alcance do neoliberalismo na formação continuada de professores.

Na continuidade da formação inicial recebida na graduação os professores se deparam com os termos “parada pedagógica”, “formação continuada de professores”, “reunião para formação”, termos que são empregados para designar o momento no qual os docentes param para olhar para si mesmos, para seus trabalhos, para auto-refletir sobre suas práticas. As formações desses professores se constituem como um discurso e, contemporaneamente, um discurso neoliberal que, como dito, está disperso em diversas áreas da sociedade.

Investigando maneiras de compreender o neoliberalismo como fenômeno que alcança a economia, a política, a cultura, a educação como um todo, faz sentido uma leitura do livro *A Nova Razão do Mundo* de Pierre Dardot e Christian Laval (2016). Nessa obra, os autores defendem que as práticas neoliberais possuem uma estreita relação com a formação das subjetividades.

O neoliberalismo, como racionalidade, atravessa muitas dimensões da esfera social e entre suas equivalências, Dardot e Laval (2016), comentam que no neoliberalismo a valorização mercantil se equipara à valorização de si próprio. Desse modo, Dardot e Laval trazem o pensamento de Bob Aubrey que compara a empresa de si mesmo como uma atualização do conceito de “cuidado de si”. Nessa visão neoliberal, quem cuida de si é alguém que gere a si mesmo e suas atividades, encontrando o máximo de eficiência e trazendo para o campo da vida os indicativos da lógica do mercado.

Essa aproximação entre o cuidado de si e a ideia de gestão de si não deve ser compreendida como uma equivalência conceitual direta com o sentido foucaultiano do cuidado de si. O que esta pesquisa observa, a partir de uma leitura mais refinada de Dardot e Laval (2016), é um deslocamento dado pela racionalidade neoliberal, que captura essa noção e a reconfigura segundo a lógica do mercado. Nesse cenário, o cuidado de si deixa de ser uma prática ética voltada à constituição crítica do sujeito e passa a ser utilizado como móbil para

uma forma de empresariamento de si, orientada pela eficiência, pelo desempenho e pela adaptação às exigências externas que são as exigências do mercado. Trata-se, portanto, não de uma defesa dessa forma de subjetivação, mas de uma análise crítica de como o neoliberalismo se apropria e transforma práticas que, em outro contexto, permitiriam uma relação mais autônoma do sujeito consigo mesmo.

A política neoliberal tem como intuito uma mudança do ser humano. Não é possível, contudo, usar mais a formulação de que se pretende uma mudança da natureza humana, considerando que pensadores como Foucault e outros pós-estruturalistas não analisariam a condição humana sob esse viés. Mas a política neoliberal tenta modificar instâncias da própria humanidade, promovendo políticas que possam adaptar os sujeitos, evitando o máximo de crises que colocassem em risco os intentos econômicos aos quais os mesmos deveriam se submeter. Dardot e Laval trazem o pensamento de Lippman para a conversa na medida em que este último define duas linhas que podem orientar as políticas de adaptação dos sujeitos aos modelos neoliberais de competição: a eugenia e a educação.

A eugenia consiste no melhoramento do capital humano, seu aperfeiçoamento para que possa melhor competir e vencer. É necessário, contudo, refletir sobre as reformas propostas na educação que encaminham a pessoa para atender aos interesses neoliberais. Nesse sentido, e ainda valendo-se da reflexão proposta por Lippman e seguida no livro de Dardot e Laval, surge a ideia de “uma grande política das massas”, ou seja, o neoliberalismo vai se valer da educação para evitar crises de adaptações aos desejos de colocar a economia nos diversos campos da vida humana. Aos poucos, a adaptação, a capacidade de mudar de cargo ou empresa farão o sujeito sumir de si mesmo e, como um camaleão, ir moldando-se às demandas do mercado e da sociedade. Com tudo isso, é possível depreender que a ação da parresia como verdade de si vai se esgotando, na medida em que o que vai sendo afirmado são as razões de circunstâncias dadas não pela própria pessoa e, sim, por algo fora dela.

Refletindo sobre a figura do professor, Jorge Larrosa (2019a) aponta que a construção da profissão devotada à economia ou a interesses neoliberais tende a ver o professor a partir de um conjunto de fatores que buscam a sua domesticação. Mas, parece que o professor tem uma vocação diferente de conformismos. Assim, é possível compreender o mesmo como um escravo liberto. Essa terminologia Larrosa empresta de Masschelein e Simons (2014). Escravo porque ainda vive em uma sociedade que busca a domesticação e simpatia com os interesses neoliberais, mas livre porque seu ofício não tem a ver com trazer um produto eficiente nos moldes que o mercado espera. A figura do escravo liberto remete ao pedagogo antigo (*paidagogós*) que, apesar de ser escravo, tinha certa liberdade ao caminhar com a criança até

o lugar de estudo, o *gymnasium*.

O professor é pensado como um escravo liberto por Masschelein e Simons (2014), e também por Larrosa (2019), para designar alguém que, apesar das condições que lhe são impostas, ainda existe em uma liberdade de trânsito, o que, muitas vezes, o mesmo não percebe. São as brechas pelas quais ele é livre, ainda, em sua docência. E esse *ainda* aqui é muito importante, dado os movimentos contemporâneos que buscam a sua eliminação como a plataformização do ensino ou o *homeschooling*. São as possibilidades que lhes são apresentadas nos intervalos do que é normativamente regulado que lhe garantem existência, lhe garantem sentido, vida.

Na contramão das práticas do cuidado de si está a racionalidade neoliberal que imputa e trata a escola como um instrumento para o mercado, que pretende usá-la para fazer, e não para formar, sujeitos. É claro que as práticas neoliberais se refinaram, não existe mais uma tentativa tão visível de controle disciplinar dos docentes e do ambiente escolar. Ocorrem discretamente, subrepticamente, como no caso da implementação de políticas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com discursos de empreendedorismo, desenvolvimento de competências e habilidades (para o sujeito que vai estar no mercado), etc., além, é claro, da investida de fundações privadas no ambiente público educacional.

Se busca com o neoliberalismo uma escola instrumentalizada que tem os professores como servos, obedientes, que cumprem um papel que nem mais sabem ao certo qual é. Perde-se o sentido do que deve ser feito, se preencher diários automaticamente, escrever planos de aula que não serão lidos, enfim, agir mecanicamente.

Assim, quando a escola se converte em um instrumento, o professor se converte em um servidor, em um funcionário, em um empregado, em um prestador de serviços, em um produtor, em alguém cuja função é servir àqueles que definem as políticas educativas, aos que dizem, em cada caso, qual é a função e quem são, fundamentalmente (e sem entrar em detalhes), os empresários, os representantes da economia, aqueles que entendem a educação como inversão, a escola como uma empresa e o professor como um encarregado ou um mandado (Larrosa, 2019, p. 49)

A partir dessa visão neoliberal, os valores promovidos são os de competição e busca por eficiência. Não é em vão que alguns termos se tornaram tão correntes na educação brasileira nos últimos anos, como competências e habilidades. Em meio a essa lógica, parecem ser limitados às zonas de escape para a autonomia dos professores, uma vez que o pensar e o agir mercadológico impregnam o ambiente escolar. Os próprios professores passam a assumi-los.

Apesar de ser complexo definir a liberdade humana em um sentido positivo, muito

embora existam trabalhos de grandes filósofos nesse sentido, é possível estabelecer que certas ações são limitadoras da liberdade dos professores. Essa limitação, que atinge o processo de formação, atinge também o agir do professor dentro da escola e, por consequência, dentro da prática docente. Sobre esse aspecto, Larrosa (2019) nos diz que:

Por outro lado, na fábrica pós-industrial, o que se faz é aprender. Não é que a escola se prepare para a fábrica (mantendo-se separada dela), mas sim que a escola e a fábrica compartilham, pela primeira vez, os mesmos princípios de funcionamento. O que o capitalismo cognitivo capitaliza, isto é, explora e converte em valor, é a aprendizagem, a criatividade, a invenção, a inovação, a colaboração. (Larrosa, 2019, p. 244)

Se considerarmos que, com o neoliberalismo, a formação continuada dos docentes adquire um viés instrumentalizado, e o foco está em adquirir cada vez mais técnicas que maximizem sua eficiência e produzam também mais alunos eficientes para o mercado, tudo isso interfere decisivamente como um impedimento para que seja apresentada uma identidade crítica e forte da figura do professor. Formar um professor de forma continuada parece ser muito mais do que seguir uma cartilha já determinada de bons comportamentos, de bons hábitos, de atitudes positivas que contribuem para o bom andamento do ano letivo.

Esta pesquisa, contudo, não é um lugar de prescrição. É possível conceber, a partir dos autores aqui abordados, que a liberdade é uma condição para o exercício da docência, faz parte do ser professor. Essa liberdade constitui um espaço onde as práticas do cuidado de si serão possíveis, onde o professor consegue manifestar o seu trabalho de forma livre, liberdade aqui concebida como circunstanciada, não como um estado absoluto, mas uma prática que se coloca entre as relações de poder. O cuidado de si, em vista de uma liberdade do professor formar-se segundo suas próprias reflexões e direcionando os efeitos dessa formação para um público, torna sua ação ética e política, e nessa possibilidade de oferecer ao mundo professores que formam a si mesmos pode ser compreendida uma nova maneira de formar professores que não uma inculcação de normas ou conteúdos do “jeito certo” de ser e agir.

Diante de arraigadas práticas formativas que recaem sobre os professores, é importante analisar como se fundam e se apresentam os discursos das formações continuadas dos professores, bem como investigar possibilidades de saídas, arestas pelas quais a subjetividade docente vive e sobrevive, dando visibilidade a processos formativos outros, cotidianos.

6. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS INTERVALOS DA ESCOLA? UM ESPAÇO DENTRO DO ESPAÇO

Com raízes na pedagogia progressista a ideia de que não apenas os alunos devem passar por um processo contínuo de formação, mas também os professores, na medida em que deveriam estar em atualização e melhorando seu repertório, surge a concepção de que os docentes carecem de uma formação que seja contínua após a formação inicial em nível de graduação e/ou licenciatura. John Dewey (2011), por exemplo, defendia em sua educação experimental que os professores precisam formar-se continuamente em vistas de promover o desenvolvimento de seus alunos.

Dado que a formação continuada não é necessariamente de um único modo, Rosseto e Doro (2021) buscam investigar três modelos de formação continuada. A formação continuada tradicional, focada muito mais em verdades já preestabelecidas, na qual a figura do explicador é suficiente para transmitir o “jeito certo” de ser professor. Na formação continuada tradicional não há muito espaço para que o professor fale, ele é um receptor de métodos “novos”. É importante lembrar que essa forma tradicional não consiste em repetir mais do mesmo. Os conteúdos e métodos ensinados são sempre atualizados com o tempo. O que não muda é a forma de realizar a formação e o desejo de moldar o professor para que se encaixe no tipo certo de docente. A formação continuada tradicional reclama de professores desinteressados nas palestras, que pouco usam do que ouvem. Contudo, como poderia se esperar atenção e maior engajamento de alguém que só escuta?

Na formação continuada neoliberal passou-se ao discurso do professor protagonista. Esse tipo de postura foca em trazer um jeito novo de fazer a formação continuada e não apenas uma mudança de conteúdos ensinados. O que ocorre, no entanto, são professores que, agora, por serem protagonistas, devem resolver por si uma variedade de implicantes ligados com sua prática docente. A formação continuada neoliberal torna-se espaço de fazer do professor alguém eficiente, que inclusive cuida de si, mas, porque “bem cuidado” psicologicamente, fisicamente e intelectualmente, pode maximizar as entregas das quais o mercado precisa e espera da escola, a saber, alunos eficientes, bons profissionais.

Servindo a interesses outros, a formação continuada tradicional e neoliberal reduzem as práticas de liberdades dos professores, ora por já estar com a formação pronta, ora por relegar aos professores formarem-se em cima de uma ótica mercadológica. Rosseto e Doro (2021) trazem em sua reflexão uma terceira possibilidade de formação continuada, na qual a postura do professor se flexiona sob a exigência ética do cuidado de si.

É a verdade elaborada pelo sujeito, cotidianamente, ao colocar sua realidade em permanente diálogo consigo mesmo que é capaz de salvá-lo, primeiramente de si mesmo e, por consequência, do autoritarismo externo, provindo do sistema. Se entendida pelo cuidado de si, a formação continuada pode significar, portanto, um modo de transformação. (Rossetto; Doro, 2021, p. 20)

O professor é entendido aqui como alguém que pode sugerir temas para suas formações continuadas, fazendo com que esses encontros partam de uma realidade que é própria das demandas desses docentes, mas também estendido ao ato do professor que forma a si, reflete por si, toma iniciativas de discussões sobre problemas com seus colegas, partilha dores e alegrias da docência quando e como lhe parece melhor. Não desenvolve, assim, aqui uma verdade superior que é colocada, ou um discurso exterior, potente e atravessador, que diz como deve ser a formação.

6.1 INTERVALOS DA ESCOLA COMO HETEROTOPIAS

A partir dessa ideia de pensar uma formação que parta do cuidado de si, em práticas cotidianas, a partir da esteira deixada por Rossetto e Moro (2021), essa pesquisa volta-se para pensar os intervalos da escola. Surge-nos a indagação sobre como os espaços escolares podem ser pensados a partir da lógica intervalar como potencialidades para formação continuada de professores. Espaços intervalares como os momentos do café, a sala dos professores, os conselhos de classe, esses espaços “entre” aulas, o que nos indicam? O que nos permitem pensar como espaços formativos? Permitem? E os momentos antes e depois do conselho de classe, os lugares de encontro dos professores, lugares de amizades/inimizades? E os espaços “entre” as aulas, dedicado para as preparações de aulas? No espaço solitário das *noites proletárias* (Rancière, 1988) de professores, nas possíveis trocas de mensagens, de relatos? De que maneira esses ambientes e posturas podem ser vistos como tempos e espaços para práticas de liberdade, a partir de reflexões sobre si, que recaem na ideia de cuidado de si, proposta por Michel Foucault? É levantado neste momento o intervalo como uma possibilidade que pode ser investigada e tratada nesta pesquisa, de maneira a ser uma das brechas diante daquilo que é formal, um “entre”, na instituição escolar e, também, “entre” a casa e o trabalho.

Uma das pistas para essa problemática já parece poder ser encontrada na conferência de Foucault chamada “De Outros Espaços” (2003), precisamente quanto ao conceito de heterotopia, em que são apresentados lugares que não são fixos ou rígidos em suas estruturas.

[...] não há, provavelmente, nenhuma sociedade que não constitua sua heterotopia ou suas heterotopias. Esta é, sem dúvida, uma constante de todo grupo humano. Na verdade, porém, essas heterotopias podem assumir, e assumem sempre, formas extraordinariamente variadas, e talvez não haja, em toda superfície do globo ou em toda a história do mundo, uma única forma de heterotopia que tenha permanecido constante (Foucault, 2013, p. 21)

Um navio, por exemplo, é um espaço que não é fixo. Lançado ao mar pode transportar os passageiros de um ponto fixo para outro ponto fixo. Nesse contexto de entre meios, surge na heterotopia a ideia do intervalo como tempo e como espaço. Nenhuma grande mudança ocorre abruptamente, existe sempre o espaço da transição, o espaço do intervalo. Ali as regras são mais plásticas e existe, se é possível dizer, maior liberdade, ainda que não se configure de forma parecida com outros espaços mais rigidamente institucionalizados.

Ainda que os intervalos da escola não se configurem como um espaço completamente desvinculado das relações de poder que atravessam a instituição e a sociedade, é possível compreendê-lo como um espaço no qual a lógica que organiza outros espaços educacionais sofre um deslocamento. Trata-se de um tempo e de um espaço em que as regras se tornam mais plásticas, menos rigidamente orientadas por prescrições curriculares e institucionais, permitindo outras formas de relação entre os professores. Dessa forma, o intervalo pode ser pensado como uma heterotopia, não por estar fora da ordem escolar, mas por instaurar uma suspensão relativa da sua normalidade, na qual o professor pode falar, mas também pode se calar, pode se expor ou se resguardar, em um jogo com maiores possibilidades. É justamente nessa diferença de regime que se tornam mais visíveis algumas práticas, como a fala franca, a partilha de experiências e a reflexão sobre si, que, embora não estejam ausentes em outros espaços da escola, encontram ali condições específicas de emergência.

Não se trata, portanto, de afirmar que a liberdade se restringe ao intervalo, mas de reconhecer que, nesse espaço, determinadas práticas podem ganhar maior visibilidade. As práticas de liberdade não se encontram fora das relações de poder, mas se constituem no interior delas, no embate de forças entre diferentes posições, discursos e sujeitos. Quando essas relações se tornam engessadas ou verticais, limitando as possibilidades de ação, aproximam-se mais de uma lógica de dominação do que de relações de poder propriamente ditas. É justamente na tensão entre essas dimensões que as práticas de liberdade podem emergir, inclusive no contexto escolar.

O espaço entre um ponto e outro, ou, entre um muro e outro, assim é entendido *inter* (entre) *vallum* (muralla). Na escola o intervalo se tornou um espaço de tempo que tem duração entre dez a vinte minutos, onde os alunos fazem seu lanche e os docentes se reúnem na sala de professores. É o espaço entre o ordinário, entre a

rotina cotidiana, lugar onde a ação institucional é pausada [...] O intervalo é abertura para novidades, muito se aprende nesse espaço quando os professores(as) mesmos(as) olham a si. Percebem que na escola existem outros que lhes são parecidos. A sala de professores, por exemplo, no intervalo se torna um espelho de esperanças e de angústias (Moraes, 2024, p. 145).

Assim, no intervalo escolar, que acontece entre os muros da escola, entre a institucionalidade curricular das aulas, os professores podem se olhar, ver que existem outros iguais a si, e podem falar daquilo que lhes toca. Este trabalho propõe que os intervalos da escola sejam pensados como modelos iniciais para uma formação em serviço de professores, a partir do qual práticas de liberdade e de reflexão crítica possam emergir. Talvez ali já aconteça, em alguma medida, essa formação continuada com professores que usam da *coragem da verdade*. A fala franca encontrada no intervalo escolar da sala dos professores é um fio que ajuda a tecer o tecido do cuidado de si dessa pesquisa.

Penso que Foucault nos convida – ou melhor, nos impõe – a pensar de outros modos: a possibilidade de fazer uma escola outra na escola estabelecida. O posicionamento do “fora” da escola (a escola outra) na escola mesma. E, em meu ponto de vista, esta perspectiva é bem mais real do que a produção de uma utopia pedagógica. Em outras palavras, para além de uma utopia pedagógica, heterotopias pedagógicas; para além de uma outra escola, a produção cotidiana de escolas outras, lá, no interior da escola mesma (Gallo, 2015, p. 442).

Pensar a formação continuada dos professores no mais das vezes é pensar em um ordenamento institucional. Defensores de uma formação baseada na institucionalidade poderão dizer que os tempos vão mudando as instituições, o que parece bem verdade. O que ocorre é que um sujeito pode, considerando sua finitude, não contemplar movimento nenhum em uma instituição. Mas esse movimento de transformação parece encontrar nos intervalos, qualificados aqui como espaços de heterotopias, um lugar privilegiado de brecha na institucionalidade policial, na qual o professor consegue enxergar alguma possibilidade de ruptura, de dano (Rancière, 2012b), um sentido de afirmação política, portanto.

Assim, a formação continuada dos professores, nos intervalos que acontecem na escola, poderia aparecer positivamente como uma heterotopia, um não lugar da ordem institucional, um lugar de liberdade, de expressão de si, de construção de si com os outros. A proposta desta pesquisa é, a partir de troca de cartas com outros professores, e da observação participante nos intervalos escolares, investigar, ouvir as palavras escritas e ditas, analisar narrativamente como os professores enxergam a sua formação continuada, e como enxergam outros dispositivos escolares que poderiam permitir que o professor se forme em uma perspectiva do cuidado de si. Investigar, em alguma medida, se isso também já não acontece,

ainda que não tematizado.

6.2 A FILOSOFIA DO INTERVALO EM RANCIÈRE

As formas tradicionais de transmissão de saberes e as maneiras pelas quais os sujeitos participam do saber são tratadas por Jacques Rancière em uma interface entre estética e política, na qual a lógica pedagógica, transmissiva e diretiva, aparece com força. A hierarquia do saber é posta na berlinda e, assim, é realizada uma desconstrução da lógica na qual operam as relações de produção e divulgação dos conhecimentos. Rancière busca partir de um pressuposto da igualdade das inteligências para pensar os aspectos da política e, em alguma medida, os aspectos pedagógicos da vida em comum. Quando ocorre, assim, uma desconfiança sobre a lógica pedagógica que estrutura as maneiras de ensino, ou de trato do saber, e com isso uma desconfiança sobre as formas relacionais entre quem ensina e quem aprende, abre-se uma espécie de espaço “vazio”, indefinido, de não-propriedade, um espaço “entre” que precisa ser preenchido, ocupado.

A aproximação com o pensamento de Jacques Rancière não se dá aqui como a introdução de um novo eixo teórico independente, mas como um movimento de ampliação das questões já colocadas a partir de Michel Foucault. Se, por um lado, a noção de heterotopia permite pensar os intervalos da escola como espaços outros, marcados por uma suspensão relativa da normalidade institucional, por outro, a reflexão de Rancière contribui para compreender o que pode emergir nesses espaços, especialmente no que diz respeito às experiências de dissenso e às reconfigurações das relações entre os sujeitos. Nesse sentido, o diálogo com Rancière busca aprofundar a análise dos espaços intervalares como lugares em que podem surgir formas de ruptura, deslocamento e produção de sentidos, sem deslocar o eixo central da pesquisa, que permanece ancorado na problemática do cuidado de si como possibilidade de formação docente. A noção de igualdade das inteligências, bem como a ideia de intervalo como descontinuidade, permite aprofundar e ampliar a leitura desses espaços, articulando-se com a perspectiva foucaultiana sem constituir um campo teórico paralelo.

Esse espaço de abertura surge, assim, como um espaço de possibilidades, de criação, de criação de si, também, em alguma medida. O que é posto na roda, como nos diz Larrosa (2019a), serve, assim, de intermediário para explorar a floresta de signos (Rancière, 2023) que pode ser um livro, mas pode ser também uma formação, uma palestra, um qualquer. Essa abordagem passa, assim, por um momento em que um certo espaço vazio parece pairar e não

saber se existe um percurso seguro para efetivar aquilo que foi posto em desconfiança. Contudo, em Rancière, esse espaço já é, o que implica pensar que os sujeitos, espécies de espectadores emancipados, já produzem algo frente aquilo a que são submetidos, às suas imagens, de formação ou outras quaisquer. Esta pesquisa tenta, assim, relacionar essa reflexão sobre os intervalos, a partir do pressuposto da igualdade de inteligências, para pensar as possibilidades do professor autoformar-se, em espaços intervalares da escola.

A análise que Rancière produz sobre o cinema coloca as imagens como a ruptura, como o que causa o intervalo, porque é visto o intervalo como o rompimento da linearidade do tempo e também da narrativa. A consequência dessa ruptura será um novo jeito de ver e sentir.

O intervalo e a fabulação compõem uma abordagem das imagens que as consideram como uma operação de deslocamento e interrupção da maneira através da qual o regime representativo reafirma hierarquias e desigualdades nas modalidades do “aparecer” dos sujeitos e de suas formas de vida (Marques; Martino, 2021, p. 467).

O intervalo tem em si um atributo de dissenso, porque o dissenso ocorre no confronto entre lógicas de tornar visível, dizível e pensável o real, aquilo que Rancière chama de partilhas do sensível, pensando, assim, o confronto como desafio daquilo dado pela hierarquia estabelecida. Esse confronto do dissenso com a realidade posta torna possível novas formas de subjetivação. Assim, nos parece viável sustentar, a partir dessa ótica, um pensamento sobre os espaços intervalares da escola como um lugar de dissenso, porque também ali operam uma lógica policial, institucional, normalizante, mas também manifestações de ruptura, de resistência a essa lógica por parte de alguns professores. É visível, por exemplo, como discordâncias aos ordenamentos institucionais postos irrompem, às vezes apenas aos mais próximos, ao pé do ouvido, em um cochicho pouco audível. Contudo, está lá, está lá ao menos como possibilidade. Os seus efeitos e as suas compreensões, todavia, é o que a pesquisa de campo, em alguma medida, permitiu mostrar. O dissenso, tomado aqui como uma espécie de hipótese de pesquisa, acompanha os professores de modo especial quando colocam em prática o caráter crítico de seu ofício.

Aqui, então, apresenta-se um deslocamento do conceito tratado por Rancière em sua abordagem das artes, em especial o cinema, para o campo escolar. Isso se deve pela razão de que, segundo a hipótese que estamos sustentando, caberia observar em que medida a experiência dos professores em suas práticas autoformativas configuram-se como experiências éticas, estéticas e/ou políticas. O intervalo compreendido no cinema como “descontinuidades, redistribuições, rearranjos de temporalidades inesperadas” (Marques;

Martino, 2021, p. 474), é também estendido ao espaço escolar quando se rompe com o fazer repetitivo das aulas e surge um tempo para uma conversa inesperada com os outros colegas professores, na hora do café, em um corredor, em paradas e recomeços.

É possível afirmar ainda, que o intervalo funciona como um espaço de igualdade. Ninguém está ali para ensinar um ao outro, não existe uma espera nesse sentido. Não existe nos intervalos escolares a distância entre aquele que sabe (o formador) e aquele que não sabe (o que é formado), que funda a lógica pedagógica, policial por excelência. Isso nos leva justamente a querer investigar se há aí ou não elementos formativos a partir de outra lógica. A partir dessa análise, quiçá, as formações continuadas que se apresentam como espaços em que o professor assiste passivo aos conteúdos do jeito certo de estar na escola são opostas a um espaço em que o professor é tomado a partir do que já é, ativo na fala, sujeito de si, mesmo que isso seja invisibilizado no grande grupo. Talvez esse pequeno espaço formativo, na partilha com mais um colega, ou mesmo sozinho, refletindo sobre aquilo que lhe toca possa nos fornecer novos elementos para pensar a formação de professores, para pensar uma possível formação continuada *de* professores, *com* professores e, não mais, uma formação *para*. O intervalo é tomado aqui, portanto, em um sentido emancipatório, em que o professor se coloca diante de si mesmo e trabalha sobre si mesmo.

A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. (Rancière, 2012b, p. 17).

Pensar em que medida os intervalos escolares podem assumir esse caráter emancipatório e podem ser tomados como possibilidade de formação continuada de professores a partir de uma ética do cuidado de si é o que nos interessa a continuar investigando.

7. O OFÍCIO COMO EXPERIÊNCIA DE CONSTITUIÇÃO DOCENTE

Nos capítulos anteriores problematizamos como a formação dos professores bem como a escola vem sendo atravessada por lógicas tradicionais e neoliberais que fomentam um jeito de agir dos sujeitos. É importante que em conjunto com a análise crítica dos tipos de formação apresente-se, agora, a interrogação sobre o conceito que sustenta tais tipos de formação: afinal de contas, o que significa formar um professor?

Sustentamos, ao analisar a racionalidade neoliberal e seus efeitos sobre a prática

docente, que a formação tende a assumir como modo de operação a (in)formação, como transmissão de conteúdos, aperfeiçoamento técnico, cumprimento de metas e, por fim, uma autogestão formativa, na qual o professor é aquele que deve antes de mais nada ser comprometido com seu aperfeiçoamento em vista de uma performatividade ditada de uma maneira que o professor precise escolher entre se atualizar e ser um “bom” professor ou ir contra a corrente e ficar no “atraso”.

O professor, enquanto sujeito, constitui-se historicamente nas relações de poder que o perpassam, não sendo possível desconsiderar que, diante do fenômeno neoliberal já amplamente disseminado, sua formação também carrega traços dessa racionalidade. Nessa direção, pensar o sujeito a partir de uma perspectiva foucaultiana implica compreendê-lo não como algo dado ou anterior às relações sociais, mas como efeito de práticas, discursos e modos de governo que vão, ao longo do tempo, moldando formas específicas de pensar, agir e se relacionar consigo e com os outros. A modernidade, por exemplo, ao articular diferentes formas de poder, como o pastoral e o disciplinar, produz maneiras de ser sujeito, alocando racionalidades que orientam as condutas.

Ao se considerar que o sujeito se constitui nas relações com os outros e consigo mesmo, a formação docente não pode ser reduzida apenas aos eventos institucionais, às práticas regulatórias da docência ou às certificações formais. Trata-se de um processo mais amplo, permeado por diferentes práticas e experiências, nas quais o professor vai sendo produzido e também se produz.

A partir desse movimento, pensando a formação como algo para além do já dado na institucionalidade, surge a necessidade de pensar a formação a partir de outros lugares. Claro que não é possível fazer isso como um salto, ou como se também a formação fora do já estabelecido institucionalmente (graduação, licenciaturas, cursos pedagógicos, formação continuada), fosse algo imediatamente dado, é necessário perguntar se de fato a formação não se esgota na universidade, nos cursos, na formação promovida pelas redes de educação.

Na busca de compreender outros espaços que participam da formação dos professores, encontramos em Miguel Arroyo e Jorge Larrosa um aporte importante ao apresentarem a formação docente como algo que acontece também, e talvez sobretudo, no próprio ofício, nas experiências vividas, nas trocas que se dão nos encontros da escola e nos encontros consigo mesmo. Esses espaços não se confundem com os dispositivos formais de formação, mas dizem respeito a dimensões mais abertas da experiência, que escapam, ao menos em parte, às formas mais organizadas e reguladas da docência. Nesse sentido, aproximam-se daquilo que, em uma leitura foucaultiana, pode ser pensado como os espaços outros das heterotopias, nos quais as

relações se reorganizam e permitem se descolar em relação ao que está mais instituído. Ainda assim, tais espaços muitas vezes são desconsiderados por uma lógica de formação tradicional, que os toma como improdutivos, ou pela racionalidade neoliberal, que tende a capturá-los na exigência de gestão de si, de produtividade e de constante aperfeiçoamento que recaem na necessidade de performar como um bom professor.

Fazemos uso aqui desse deslocamento da formação do campo exclusivo da institucionalidade para o campo da experiência e da constituição de si, que não é um lugar ou corpo outro, neutro ou imune da lógica predominante, mas esse deslocamento permite ver o ofício docente como uma prática que tem marcas, que é atravessado, e que se dá por conflitos e reflexões.

7.1 A DOCÊNCIA É FEITA DE QUÊ?

Um fenômeno que se observa com frequência é a ampla circulação de opiniões sobre a educação e, por consequência, sobre a atividade docente, vindas de diferentes esferas, como discursos políticos, mídias e também do senso comum. Trata-se de um campo em que muitos se sentem autorizados a opinar, ainda que não estejam diretamente envolvidos com a prática educativa. Diferentemente de outras áreas profissionais, como a medicina, em que há uma delimitação mais clara dos saberes e das competências, a educação parece se configurar como um espaço constantemente aberto à intervenção e ao julgamento externo sobre o fazer docente.

É compreensível pensarmos que parlamentares de todas as esferas façam suas colocações diante de alguma legislação que esteja em pauta e que converse diretamente com a educação. Salvaguardada a consulta aos especialistas da área, seria uma prática que se pensa como comum na vida democrática. Contudo, as opiniões e tentativas de gerência sobre a educação extrapolam o campo parlamentar. Hoje em dia, em vários cantos, se diz o que deve ser melhor para a educação, como os professores devem ou não agir. É bem verdade que, com a ascensão e democratização das redes sociais com a Internet, outras profissões também receberam posicionamentos de pessoas fora da área que, de alguma maneira, tendem a querer contribuir sobre algum ponto de áreas específicas.

No caso da educação existe uma legislação que ampliou significativamente o conceito de educação. A LDB em seu artigo primeiro estabelece que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos

movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
(Brasil, 1996, art. 1º)

Se ficarmos na queixa do primeiro parágrafo desta seção, que de fato é pertinente, mas, se o foco estiver em ver o artigo primeiro da LDB como uma letra que justifica o movimento de “intromissão” dos “leigos” na educação, muito se perderá do que esse texto traz como potência para os próprios docentes. Aliás, são muito comuns nas escolas os discursos como: “eu sei bem da minha disciplina”, “estudei para dominar o conteúdo que leciono”. Essas falas engessam o que é ser professor, embrutece o saber docente em um conjunto de repertórios que deverão ser repassados aos estudantes e, por sua vez, como aponta Arroyo (2013), estarão afastados do que propõe o artigo segundo da LDB, que traz como finalidade da educação o pleno desenvolvimento do educando. Se o professor domina apenas o seu conteúdo, formou-se para uma técnica ou um conhecimento específico, como dará conta de desenvolver seu aluno de forma plena? Existe entre os docentes uma insegurança com modos mais abertos de educação, modos e visões que são comumente vistas como ameaças.

Arroyo (2013) aponta que esse modo mais fechado de educação está presente majoritariamente nos professores do final do ensino fundamental e no ensino médio, já que professores das séries iniciais já precisam dar conta de uma formação mais ampla do seu aluno e não possuem uma licenciatura com conteúdos mais específicos como os das disciplinas vistas no final da educação básica.

Quando um professor vê sua prática como ensinar um conteúdo no qual se especializou na formação inicial, e não quer dele se desviar, resistindo a movimentos de compreender a docência com outras dimensões, na verdade esse professor está com a preocupação voltada em manter a sua identidade docente, ao menos a identidade que acredita ser a de um professor.

É curioso que a defesa dos conteúdos gradeados e disciplinados venha em um momento em que as diversas áreas do conhecimento se repensam à luz de novos paradigmas, no momento em que as grades, recortes disciplinados e departamentalizados do conhecimento se quebram nas pesquisas e nas instituições de nível superior. Quando o conhecimento e sua departamentalização disciplinar se desmorona na universidade, na pesquisa e na produção mais global do conhecimento, os profissionais de Educação Básica formados no velho modelo, enclausurados e licenciados para bem reproduzi-lo na Escola Básica tentam defendê-lo apenas porque tentam defender-se. É um gesto de autodefesa (Arroyo, 2013, p. 70).

Dessa maneira, Arroyo (2013) tece uma crítica à organização histórica da escola seriada e das estruturas da docência a partir de competências fechadas e conteúdos rigidamente delimitados. O autor destaca que essa padronização gerou uma docência que se formou de forma mais rotineira e previsível, que se move a partir da aplicação dos conteúdos que são

previamente definidos.

A organização do conhecimento a partir de grades está vinculada às origens políticas e sociais do sistema público brasileiro, reforçada pelo positivismo republicano, pelo industrialismo, pelo tecnicismo e, mais recentemente, por racionalidades que possuem um viés neoliberal. Esses contextos de certa maneira legitimaram e tornaram centrais os saberes considerados úteis e fechados, enquanto competências mais amplas foram deixadas para ocupar outros espaços sociais como a família, a igreja ou os meios de comunicação. Para a escola caberia, nessa divisão, a tarefa de transmitir conteúdos formais ajustados às demandas de exames, vestibulares e concursos. O currículo se coloca como um lugar de disputa. Assim, a figura do professor e sua identidade estão localizadas como um reproduzidor de conteúdos para seus educandos.

7.2 CURRÍCULO, IDENTIDADE DOCENTE E DISPUTA DE SENTIDOS

A crítica de Arroyo à docência como grade não pode ser compreendida isoladamente das disputas mais amplas que atravessam o campo do currículo. Queremos aqui trazer a reflexão sobre a relação entre a disputa curricular e a disputa sobre o que se construiu como ideia de formação docente. A organização disciplinar, a fragmentação do conhecimento e a centralidade atribuída a conteúdos considerados úteis não aparecem de forma neutra, mas são expressão de determinados projetos sociais e visões políticas. Assim, compreender o ofício de professor exige retomar o currículo como campo histórico de disputas, no qual se definem não apenas conteúdos, mas também identidades profissionais.

Ao abordar o currículo escolar, frequentemente surgem explicações mais simplistas que trazem o currículo como a listagem de conteúdos que devem ser ensinados. Essa visão não captura a complexidade do currículo enquanto fenômeno histórico e social. Ao longo do tempo, o currículo tem sido moldado por diversas teorias e práticas. É um terreno, um local em disputa, que reflete tanto as demandas econômicas e produtivas de uma sociedade quanto às transformações no campo educacional. Essa complexidade ganha destaque ao se considerar o impacto das ideologias liberais e neoliberais sobre a educação, que acabam por influenciar a própria formação de professores e o modo como o conhecimento é transmitido. A disputa no campo do currículo não está apenas em definir seus conteúdos, mas também os sentidos e valores, sendo permeado por relações de poder que determinam quais conhecimentos são privilegiados e como os sujeitos, tanto professores quanto alunos, são configurados dentro desse

processo.

O currículo em si não anda sozinho, nem é descontextualizado dos lugares onde é invocado e colocado. Ele é dinâmico e está ligado com outros dispositivos educacionais como a formação continuada dos professores. É possível, e aqui está a tentativa deste trabalho, analisar em que medida se tocam os movimentos do currículo com os movimentos da formação continuada dos professores, defendendo que, na medida em que se colocam um modelo de currículo ou de formação continuada, eles conversam e convergem para aqueles sentidos que são próprios daquele modelo.

Tomaz Tadeu da Silva (1999) afirma que o currículo como objeto de estudo é tomado nos anos vinte, nos Estados Unidos, como um processo de racionalização de resultados educacionais, reflexão ligada às atividades produtivas e à industrialização, e assim, o aluno é como um produto final de alguma atividade. Essa visão pode ter sido alterada com reflexões mais teóricas sobre o currículo, mas é certo que essa visão do aluno como produto não é alheia ao século XXI.

As investigações que observam o currículo adotado nas perspectivas de corte liberal apontam que nesse cenário o sentido do conhecimento escolar está voltado para a maneira em que os conteúdos servirão como instrumento para que os sujeitos da educação também se tornem instrumentos para o mercado. Em outras palavras, a busca pelo conhecimento tem um sentido teleológico fixado em um produto final.

[...] atribuem valor ao conhecimento escolar essencialmente como conteúdos de reconstrução das experiências dos sujeitos, como matérias resultantes da transposição do conhecimento científico, técnico e moral e ainda, como ferramenta técnica e instrumental de aquisição de habilidades, capacidades e competências. (Durlí; Thiesen, 2018, p. 99)

É possível relacionar os termos habilidades e competências, com as terminologias empregadas em documentos recentes da educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi se efetivando a partir de 2017. Com isso, é possível dizer que quando se fala em currículo liberal pode estar incluído, salvaguardadas as diferenças, as práticas adotadas contemporaneamente pela racionalidade neoliberal.

Os estudos sobre o currículo também consideram dois momentos para as matrizes liberais. O primeiro momento, que vai do início do século XX até 1970, em que as bases para selecionar os conteúdos que devem ser ensinados aos alunos estão ligadas ao que é científico e que apresenta utilidade para a sociedade. Já o segundo momento, com uma fase neoconservadora, que aqui é possível adotar como racionalidade neoliberal, o currículo mantém

seu fundamento na cientificidade do que deve ser ensinado, mas soma-se com isso a busca de resultados mercadológicos, resultados e padrões exteriores aos sujeitos. Aqui se incluem o Estado, organismos internacionais, fundações, entre outros interessados (Durlí; Thiesen, 2018).

Caminhando ao lado do currículo liberal e neoliberal está a formação de professores, que pode ser vista como construção de capital humano. Formam-se professores como produtos que entregarão ao mercado outros produtos. No neoliberalismo o relevo é dado ao mercado e à gestão de si mesmo para que o sujeito alcance produtividade e sucesso pessoal. As práticas neoliberais na área educacional produzem uma concorrência mercantil como campo para o qual os alunos estão destinados e, por essa razão, precisam munirem-se dos melhores atributos para conseguir resultados individuais. A totalidade da escola é atravessada por essa lógica já definida por Dardot e Laval (2016) como “mercadorização da escola”.

Se considerarmos que o currículo é um território de disputas, onde se decide o que deve ser ensinado e que tipo de sujeito deve ser formado, então ele também participa da definição do que é ser professor. Ao selecionar saberes, organizar competências e estabelecer padrões de desempenho, o currículo promove dois movimentos, um no sentido de orientar o que é para ser ensinado e outro no sentido de contribuir na delimitação da identidade docente, pois os professores se apegam ao que sabem, ao que aprenderam na licenciatura em seus conteúdos específicos para dizerem que isso os faz professores. Forma-se, assim, uma determinada imagem de docência: técnica, aplicadora, responsiva às demandas externas e frequentemente submetida a parâmetros previamente estabelecidos.

O modelo de formação mantido irresponsavelmente por décadas em muitos cursos normais, de licenciatura e pedagogia, treinou e preparou primeiramente para dar conta dessas competências fechadas. Ao menos era o que se esperava e em grande parte se fez. Nem sempre temos consciência das marcas deixadas em nossa autoimagem docente. Formamos profissionais não apenas competentes nesses conteúdos fechados, mas imbuídos de uma autoimagem reduzida e fechada da função social deles e da escola (Arroyo, 2013, p. 77).

Foi importante esse espaço onde tratamos do currículo como território em disputa para refletir e, como possibilidade, apontar uma das razões pelas quais muitos docentes acreditam que ser professor, formar-se professor tem a ver com a estrutura gradeada da sua licenciatura e posteriormente com os conteúdos gradeados do currículo. Essa é uma visão, um jeito de ver como as identidades docentes são formadas.

7.3 FORMAÇÃO CONTINUADA COMO OFICINA DO OFÍCIO

Entende-se por formação continuada e por formação em serviço o aperfeiçoamento que os docentes realizam depois da formação inicial, no momento onde já ocupam as salas de aula. Ocorre que na esmagadora maioria das vezes as formações não tratam de conteúdos específicos, não se reúnem os professores por disciplinas para atualizar uma teoria própria da sua disciplina, ou algo que tenha relevância única para os seus conteúdos específicos. Trabalham-se temas mais gerais da educação, discute-se o projeto político pedagógico da escola, discutem-se os problemas do dia a dia da escola e por fim os professores se encontram, se olham, enxergam nos outros a si mesmos, conseguem avaliar em silêncio o que estão fazendo em sala de aula.

Existe um espaço formativo dentro das paradas pedagógicas e encontros de formação continuada que são, de fato, ocupados por vídeos da secretaria de educação, por especialistas que estão ali para ensinar algo que os professores ignoram. Mas é muito importante olhar para os espaços onde os professores mesmos assumem a fala, onde encontram momentos para dizer o que pensam e assim realizam momentos de trocas de experiências entre si, entre os iguais.

Arroyo (2013) trata esses momentos como oficinas de aprendizado do ofício. Essas práticas entre os docentes que organizam e propõem temas para as formações continuadas mostram algo que vai além da formação imediata que se pretende, apontam para um jeito diferente de docência, um jeito diferente de se formar como professor.

Pensando apenas no conjunto de escolhas que são feitas para a preparação desses encontros, diríamos que numerosas equipes de docentes da Educação Básica estão assumindo o movimento de renovação educativa e criando competências que vão além da regência de classe e da docência. Adquirem competências para equacionar sua prática, escolher temáticas de reflexão, propor alternativas de intervenção. São equipes vindas, em sua maioria, da docência básica, que continuam na docência e a ela voltam (Arroyo, 2013, p. 228).

Quando os professores são partícipes reais da sua formação eles começam a ver sua identidade docente comprometida com o jeito da educação que é o seu, pois quando o agir docente é pautado de forma verticalizada a partir de figuras especializadas que não estão presentes com o docente no chão da escola, então a resistência e compromisso com aquela prática repassada pelos especialistas se torna muito mais presente. Assim é comum que professores não saibam, ao final de uma longa semana de encontros pedagógicos, dizer em poucas frases os assuntos tratados, ou em que aquela formação contribuiu com sua prática.

Ao colocar o professor em movimento, no sentido das oficinas de aprendizados do ofício, permite-se que as práticas da escola, as intervenções educativas tenham, como chama Arroyo (2013), “marcas das práticas cotidianas e da cultura do docente de escola, que supera o

estilo burocratizado e diretivo que tanto marcou as formas de gerir e planejar, de controlar e normatizar a escola e seus docentes”.

A formação não precisa estar assentada sob uma perspectiva na qual o professor é um agente da ação educativa e não um mero executor das políticas estabelecidas nos gabinetes. Como tratado acima sobre o engessamento do currículo e como ele é um lugar de disputa e de narrativas, a formação docente precisa igualmente ser tratada para além de qualquer engessamento da prática dos professores. Se hoje já se questiona a formulação de currículos para a formação docente inicial nas licenciaturas, bem como o currículo escolar da educação básica, também é necessário discutir como as políticas que interferem nas formações docentes, construídas externamente podem se converter em políticas que emergem das práticas cotidianas dos professores. Isso incita outro tipo de discussão que não será o foco da pesquisa neste momento. Queremos aqui apenas destacar como é importante pensar a formação docente para além do que é construído externamente.

Pode expressar que os docentes não encontram as orientações esperadas nas propostas curriculares oficiais ou ainda que resistem a orientações curriculares formadoras que venham de fora, que não incorporam suas práticas com o material constituinte do currículo e dos cursos de formação. Podemos ver nessa atitude uma característica da ação educativa escolar? Ela continua tendo um forte componente artesanal, inventivo e criativo, pessoal. Continua tendo um determinante componente humano, centrado nos agentes e suas práticas e produtos (Arroyo, 2013, p. 229).

Ao se afirmar que o trabalho docente possui um forte componente artesanal, abre-se a possibilidade de compreendê-lo para além das lógicas de produção, reprodução ou desempenho que frequentemente estão presentes na formação contemporânea.

Mostram como essa vinculação é a que lhes dá uma espécie de naturalidade, essa sensação de saber fazer em cada momento o que toca, o que é preciso, sem esforço aparente, sem saírem de si mesmos, como se fluíssem quase naturalmente de sua forma de estar ali, isso que se aprende com treinamento, disciplina e atenção, mas que não tem a ver com seguir procedimentos padronizados, princípios, regras ou normas (Larrosa, 2019a, p. 128)

Em Larrosa, o ofício do artesão não se reduz à aplicação de técnicas ou ao seguimento de normas, mas se realiza no corpo, nos gestos, na atenção ao que se apresenta e na relação com o mundo que não pode ser totalmente antecipada ou controlada. Trata-se de um fazer que exige tempo, cuidado e uma certa disponibilidade para responder às situações, e não apenas para executá-las. Nesse sentido, pensar o professor como artesão implica reconhecer que sua prática não se organiza como uma produção em série. Professor não faz um carro, executa um trabalho

situado, atravessado por encontros, decisões e invenções que não podem ser completamente prescritas. É justamente essa dimensão que foge das lógicas mais produtivistas da formação e que recoloca o trabalho docente no campo da experiência, da atenção e da singularidade.

O professor não pode ser descrito como alguém que apenas transmite conteúdos, mas como agente que planeja, organiza, mobiliza, produz. A imagem que aparece em uma escola que deixa o professor falar por si é a de uma comunidade de produtores. Produzem-se atividades, projetos, textos, experiências, relações, e sentidos. E é nesse processo que os docentes constroem uma identidade profissional diferente da caricaturada imagem de um reprodutor de conteúdos, alguém que diz: “Eu sei, é da minha disciplina”.

Esse deslocamento tem implicações decisivas para a compreensão da formação de professores. Se a prática, no sentido de um ofício como de artesão, constitui a identidade docente, então a formação não pode ser reduzida à transmissão de conteúdos ou à atualização técnica. Ela precisa reconhecer e dialogar com os saberes que nascem a partir do exercício do ofício. A formação que ignora as práticas tende a reforçar a separação entre teoria e experiência, tratando o professor como alguém que precisa ser permanentemente orientado por especialistas externos.

7.4 O OFÍCIO COMO EXPERIÊNCIA

A lógica do tempo presente não suporta a espera, a interrupção do tempo para aguardar não é tolerada no mundo agitado. A impressão de que o tempo está passando rápido demais pode ser talvez por falta de espera. Mas e o professor, espera o quê? Jorge Larrosa em seu livro *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor* (2019a) traz de início, com o próprio título da obra, uma reflexão que confronta essa lógica do mundo acelerado. Em vez de acelerar é preciso esperar, em vez de buscar respostas prontas é preciso não saber o que virá. O professor é alguém no mundo que, como tantas outras profissões, aprendeu a acelerar e a prever os resultados, ou melhor, a focar nos resultados, naqueles resultados que se apresentam majoritariamente nas avaliações de larga escala de seus alunos. Resultados já anunciados e que precisam ser alcançados, resultados esses elaborados por outros que não conhecem o professor, a escola, os alunos.

Na tentativa de falar sobre o ofício de professor, Larrosa (2019a) faz um movimento de afastamento crítico e de aproximação amorosa. Esse movimento permite que a docência seja vista com criticidade de modo a tomá-la de forma séria sem ingenuidades. Isso permite que o

estudo seja de fato considerado. Já a aproximação amorosa é o ponto onde o ofício docente é visto também a partir daquilo que se sente. Não é uma profissão de robôs, mas de pessoas que vivem e sentem em seu corpo as alegrias e dificuldades da escola.

Em *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor* Larrosa (2019a) fala que muito já se produziu de críticas ao agir docente. É necessário, agora, um elogio, seja da escola, seja do professor.

Mas a palavra “elogio” tem a ver com cantar as virtudes de alguém (ou algo) no momento de seu desaparecimento. Daí que o elogio tenha a ver com a elegia, e que o “elogio” como um gênero retórico se constitua no discurso fúnebre. Do latim *elogium* e do grego *elegeion*, “elogio” remete a uma inscrição escrita sobre uma tumba ou sobre uma imagem com a intenção de louvar a um defunto ou a um personagem conhecido. Por isso tem relação com “epitáfio” (uma palavra formada pelo prefixo *epi*, sobre, e pelo substantivo, *taphos*, tumba) e com “elegia” (uma composição poética de lamento pela perda de algo ou de alguém). E o que eu queria era que meu elogio cantasse o amor a algo (relacionado à escola, com o ofício de professor), mas no momento de sua conclusão. Algo que correspondesse com meu próprio desfecho como professor, com meu olhar ao ofício a partir do final de seu exercício (Larrosa, 2019a, p. 184).

Elogiar é necessário para Larrosa porque o discurso crítico já está em todo canto, é amplamente exercido na educação. O autor declara estar cansado de pensar contra. A crítica não é abandonada, mas recomposta. Assim, vai se destacando o que merece cuidado, atenção e compromisso. Quando se fala em distanciamento crítico e aproximação amorosa do ofício de professor está se afirmando uma postura que não é ingênua e nem otimista. Ao contrário, Larrosa reconhece que “os tempos são particularmente feios” (Larrosa, 2019a, p. 181). Ao resgatar o sentido etimológico de elogio, o autor se remete a uma tradição retórica vinculada à elegia e ao discurso fúnebre. Trata-se de tornar presente aquilo que está sendo perdido, de fazer justiça ao que se encontra ameaçado ou que pode vir a ser esquecido.

Tomando aqui o elogio como uma reivindicação, o que Larrosa toma por primeiro em seu elogio é a sala de aula como um lugar central da vida do professor, um lugar “sagrado”. É necessário elogiar a sala de aula justamente por seu progressivo menosprezo, em que muitos discursos convertem o professor a um gestor da própria carreira, um gestor da atenção dos alunos, reduzido a muitos outros compromissos do que à aula propriamente dita. A sala de aula, afirma Larrosa (2019), está sendo dissolvida, seja pela ideia que se pode aprender qualquer coisa em qualquer lugar (aqui é importante lembrar as contínuas tentativas de pautar projetos como o *homeschooling*), seja também pela tentativa de reduzir a sala de aula em um ambiente somente de aprendizagem, preparatório para avaliações de larga escala, elencando conteúdos necessários e conteúdos dispensáveis.

A sala de aula é um espaço que também forma o professor. É preciso ver que, inclusive para receber o título de licenciado e possa dar aulas sendo diplomado, é necessário a parte prática do estágio, momento onde o professor se torna professor na disposição arquitetônica da sala de aula, na escrita pública do quadro, na fala pública para os seus alunos. A sala de aula é o lugar do aluno mas também é

[...] o lugar do professor (que é o que faz a aula, o que faz que a aula seja aula, e ao mesmo tempo o professor é feito, constituído como professor, por essa forma arquitetônica particular, por essa disposição particular das coisas, dos corpos, dos olhares, das palavras e dos silêncios). (Larrosa, 2019a, p. 186)

Essa reflexão permite compreender o ofício de professor em Larrosa como inseparável da defesa da sala de aula enquanto forma. O professor não é definido prioritariamente por competências, resultados ou inovação metodológica, mas por sua relação com esse espaço específico em que o mundo pode ser colocado a certa distância, tornando-se objeto de atenção, de estudo e de elaboração de sentido. Assim, o elogio à sala de aula converte-se também em um elogio ao próprio ofício: um ofício que se realiza na presença, na palavra, na atenção compartilhada e na responsabilidade de sustentar esse espaço em meio às pressões que tendem a dissolvê-lo.

Em tudo as definições até aqui apontam para a compreensão do que é um professor, como ele é formado, para que ele é formado. Essas dimensões contrastam com as interpretações de uma lógica neoliberal que já foram apontadas. Destacamos ainda o sentido que Larrosa dá para o professor como um artesão, mas não no sentido já conhecido de alguém que produz e entrega algo, mas alguém que produz algo que não sabe seu alcance.

Nesse sentido, a relação que o professor tem com os efeitos de seu trabalho é mais de desapossamento do que de posse, mais de desapropriação do que de apropriação. E talvez aqui haja certa diferença em relação ao artesanato: se o artesão pode sentir satisfação na consistência material do que faz (um armário, ou um par de sapatos), se o trabalho do artesão produz algo concreto e tangível, o professor nem sequer pode saber o que produziu. Mais ainda, nem sequer sabe se produziu algo (e só pode intuí-lo ou adivinhá-lo no outro). O professor faz coisas é claro, faz aulas, mas não sabe se esse “fazer” é produtivo nem em que sentido o é. (Larrosa, 2021, p. 251)

Ver o professor como um artesão é uma maneira de recusa a certos modelos formativos de professores que o colocam como um agente performático de currículos e conteúdos alheios à realidade da escola. Porque o artesão é alguém que trabalha com materialidade, que tem artefatos, que são as suas ferramentas. No caso do ofício de professor os seus artefatos são os materiais escolares, hoje chamados, inclusive, de “recursos didáticos” ou “tecnologias para o

ensino e aprendizagem”, sendo inseridos nos planejamentos anuais e planos de aula. Assim, “essa mudança de palavras dá conta de como o que poderíamos chamar de as artes de educar foram colonizadas” (Larrosa; Rechia, 2019, p. 59).

Ainda é importante tratar o professor como alguém que usa do tempo, que se forma no tempo, que habita o tempo, seja ele o tempo escolar, seja o tempo do intervalo, seja o tempo de sua casa, do planejamento, da reflexão sobre si, sobre sua aula, sobre seus alunos. Se compreendermos a formação docente como algo que se dá no exercício do ofício e não apenas nos dispositivos formais de certificação, torna-se impositivo recolocar a questão do tempo como dimensão constitutiva da docência. Não se trata apenas do tempo cronológico das aulas, dos calendários escolares ou das cargas horárias regulamentadas, mas de uma experiência temporal própria, inseparável do modo como o professor habita a escola e nela se constitui. Nesse sentido, como sugere Jorge Larrosa (2019a), o ofício de professor não pode ser pensado fora de uma relação específica com o tempo, relação essa sempre marcada pela suspensão, pela espera e pela abertura ao que ainda não se sabe (Larrosa, 2019a).

Larrosa (2019a) constrói uma defesa da escola como um espaço-tempo separado, capaz de instaurar uma experiência distinta daquela imposta pelas lógicas produtivas, aceleradas e utilitaristas do mundo contemporâneo. Valendo-se de autores como Peter Sloterdijk, Bernard Stiegler, Vilém Flusser, Hartmut Rosa, Byung-Chul Han, Jonathan Crary e Pierre Bourdieu, o autor evidencia que a escola só pode cumprir sua função formativa se conseguir criar tempo, isto é, instituir uma temporalidade própria, dissociada da produção, do consumo e da conexão permanente (Larrosa, 2019).

Essa temporalidade escolar não se confunde com o simples “tempo livre” entendido como descanso ou inatividade. Ao contrário, trata-se de um tempo qualitativamente distinto, próximo da noção grega de *scholé*, em que o afastamento das urgências do mundo prático permite a atenção, o exercício, o estudo e a formação do pensamento. Como destaca Larrosa, a escola supõe uma lentidão deliberada, uma duração orientada e uma desconexão necessária em relação aos dispositivos contemporâneos de aceleração, dispersão e homogeneização do tempo (Larrosa, 2019a, p. 263-264). É justamente essa temporalidade que possibilita a experiência educativa como algo que não se reduz à eficiência, à rentabilidade ou à mensuração de resultados.

Nesse contexto, a docência aparece como um ofício profundamente implicado à produção e à doação de tempo. O professor não é apenas alguém que ocupa o tempo da aula com conteúdos ou atividades, mas alguém que sustenta um ritmo, cria intervalos, institui pausas e oferece condições para que algo possa acontecer sem garantia de resultados imediatos.

Poderíamos concluir dizendo que a escola é, para nós escolares, o lugar de nossos ócios. O que a aula dá ao professor é, fundamentalmente, tempo. E o professor, por outro lado tem que “fazer tempo” (um tempo lento, orientado, des-sincronizado, não mercantilizado) e “dar tempo”. A aula como cápsula temporal e o professor como fazer e dador de tempo (Larrosa, 2019a. p. 267).

O professor é alguém que caminha resistindo às formas sociais de temporalização que capturam a atenção e inviabilizam a experiência. Essa compreensão do ofício docente permite deslocar a formação de professores de uma lógica centrada na performance, na atualização contínua e na autogestão neoliberal de si, para uma perspectiva que reconhece o valor formativo das pausas, dos silêncios, das conversas entre colegas, dos momentos não programados e das interrupções do fluxo produtivo. Tais momentos, frequentemente desconsiderados ou tratados como improdutivos pelas racionalidades dominantes, aparecem, à luz de Larrosa, como condições fundamentais para a constituição da atenção, da consciência, da experiência educativa e da formação.

Ao mesmo tempo, o autor alerta para o risco contemporâneo da dissolução desses tempos separados. A escola, cada vez mais mobilizada pelas exigências da produtividade, da conectividade permanente e da lógica do desempenho, vê suas fronteiras simbólicas e temporais serem corroídas. Nesse cenário, o desaparecimento dos intervalos significativos, das pausas e dos tempos de suspensão compromete não apenas a formação dos estudantes, mas também a própria possibilidade de o professor se constituir como tal. Impedem um tipo de formação de professores.

Encerrar este capítulo retomando essas reflexões permite afirmar que pensar a formação docente a partir do ofício implica, necessariamente, pensar o tempo da escola como um problema central. E mais uma vez, não falamos do tempo da escola como um tempo que sempre se dá na escola. Um encontro com um colega após o dia de trabalho, uma conversa em um bar, um jantar entre professores, o tempo de preparação das aulas, dos planejamentos, os momentos de ansiedade antes de dormir, tudo isso se constitui como um tempo intervalar da escola e que muito se converte em tempo para a escola, sobre a escola.

O ofício de professor se inscreve, assim, em uma temporalidade que não é dada, mas constantemente disputada, ameaçada e, ao mesmo tempo, recriada no cotidiano escolar. É nesse horizonte que se abre o intervalo escolar, não apenas como um recorte organizacional entre aulas, mas como uma experiência temporal que pode carregar sentidos formativos específicos.

8. ANÁLISE DOS DADOS: DISCURSOS SOBRE FORMAÇÃO EM OFÍCIO, NEOLIBERALISMO E CUIDADO DE SI NOS INTERVALOS ESCOLARES

8.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Esta pesquisa assume como horizonte metodológico a análise do discurso de inspiração foucaultiana, compreendida não como uma técnica de interpretação de significados ocultos, onde os dados seriam um material que contem algo a ser descoberto e descrito, mas como exercício de problematização das condições de possibilidade do que é dito, nesse caso das condições de possibilidade do que os professores dizem. Partindo da compreensão de que os discursos não apenas descrevem a realidade, mas a produzem, buscamos analisar as cartas trocadas e os momentos intervalares e de formação continuada, entre os professores não como relatos transparentes de experiências individuais, o que poderia incorrer em psicologismos, mas como práticas discursivas que são permeadas por regimes de verdade, tipos de racionalidades políticas e modos de subjetivação.

Nesse sentido, a opção pela análise do discurso de Michel Foucault implica deixar em alguma medida de focar na interioridade dos sujeitos para focar nos enunciados que aparecem a partir das trocas de cartas e nos posicionamentos coletados a partir da observação participante. O interesse desta pesquisa não caminha em direção ao puro entendimento sobre “o que os professores realmente pensam”, mas sobre o que se torna possível dizer acerca da formação, dos intervalos escolares e de si mesmos enquanto docentes. Trata-se, portanto, de interrogar as regularidades, recorrências, silêncios e movimentos presentes nas cartas e nos momentos intervalares/formativos, compreendendo-os como acontecimentos discursivos situados em um campo de forças mais amplo.

8.1.1 A escrita epistolar como dispositivo principal de análise

Lendo Jorge Larrosa, em especial o livro *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor* (2019a), encontrei uma motivação, muito mais que uma ideia, de utilizar cartas como forma de coletar dados para esta pesquisa. Reconhecendo que outras formas são tão eficazes e importantes para coleta de dados em pesquisas qualitativas, mas pela experiência e pelo desejo de alinhar a metodologia com a base teórica, optamos por valer-se das cartas, em uma tentativa de dar voz aos professores e aos seus discursos, em colocar todos em pé de igualdade com o interlocutor, sem embrutecer a pesquisa com questões já estruturadas e que

poderiam levar a respostas igualmente automáticas. As cartas tem em sua maneira de ser, a possibilidade de reflexão, de pegar o que já foi escrito mas ainda não enviado e se reescrever, em pensar novamente, em atribuir outras palavras, outros sentidos. As cartas provocaram, é claro, como esperado, um conjunto de materiais que servem aqui como dados, mas provocaram no pesquisador uma construção e ,por assim dizer, uma formação, docente. As trocas realizadas, ora por desabafos, ora por expectativas, ora por esperanças como também por desesperanças, afirmaram uma característica muito humana do ofício docente.

A análise foi realizada a partir de uma leitura intensiva e atenta do *corpus*, constituído pelas cartas produzidas no processo de troca entre professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Essas leituras buscaram identificar não apenas temas recorrentes, mas principalmente modos de enunciação, formas de argumentação, vocabulários privilegiados e posições de sujeito assumidas ao longo da escrita. Em consonância com a perspectiva foucaultiana, o material não foi tratado como expressão espontânea de subjetividades isoladas, mas como marcado por racionalidades contemporâneas que orientam a maneira como os professores compreendem a si mesmos e a sua formação, seja a formação inicial como também o que poderíamos chamar de uma formação em ofício.

Nesse sentido Foucault em *A ordem do discurso* (2014), diz ser possível supor:

[...] que em toda sociedade a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 2014, p. 8-9).

As cartas que compõem o *corpus* empírico da pesquisa não foram analisadas como testemunhos transparentes de experiências individuais, mas como práticas discursivas dadas a partir de um campo de regras que condiciona sua produção. Apesar de haver a hipótese inicial de que o neoliberalismo é força majoritária no campo educacional, e que interfere diretamente na formação docente, não se tomou ou se nomeou nenhuma força antes de analisar os dados, de modo que se buscasse a implicação prévia da categoria “neoliberalismo”, permitindo que sua presença ou ausência viesse da análise. O que tomamos foi o pensamento já definido por Foucault de que os discursos são produzidos a partir de regras e forças presentes no mundo, em um sentido da construção histórica, sem, como dito, afirmar ou negar inicialmente uma ou outra, apenas verificar se um tipo, o discurso neoliberal, estava ou não presente na fala docente.

Interrogou-se, portanto, não apenas o que os professores dizem, mas sob quais condições se torna possível dizer determinadas coisas sobre a formação docente, quais

vocabulários aparecem como legítimos, quais posições de sujeito são assumidas e quais permanecem silenciadas. Ao considerar que o discurso é atravessado por procedimentos de controle e seleção, a análise buscou identificar as racionalidades que servem de apoio para certas formas de compreender a docência e a formação em ofício, evidenciando tanto a presença de enunciados alinhados à lógica neoliberal quanto movimentos que insinuam outras possibilidades de constituição de si no exercício da profissão.

Optou-se pela organização da análise a partir de eixos, em vez de categorias fixas. Tal escolha decorre da própria perspectiva teórico-metodológica adotada. Inspirada na análise do discurso de Michel Foucault, esta pesquisa não busca classificar enunciados em compartimentos estanques, mas problematizar as racionalidades, regularidades e modos de subjetivação que atravessam as práticas discursivas. Dessa maneira não se analisam, nesta pesquisa, opiniões individuais dos professores, mas as regras de formação que tornam possível falar da docência em espaços não convencionais para assim compreender as condições de possibilidade de pensar o intervalo como espaço formativo. É nesse sentido que se toma como referência a noção foucaultiana de formação discursiva, entendida não como unidade temática, mas como regularidade em meio à dispersão dos enunciados. Como afirma Foucault:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva – evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria”, ou “domínio de objetividade”. Chamaremos de regras de formação as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva (Foucault, 2008, p. 43).

Assim, ao organizar a análise em eixos, busca-se identificar essas regularidades e condições de existência que tornam possível que o intervalo seja dito, vivido e pensado como espaço formativo. Os eixos de análise funcionam como linhas de problematização que permitem tensionar o material empírico à luz dos objetivos da investigação, evidenciando jogos de verdade e condições de possibilidade do dizer, sem reduzir o *corpus* a agrupamentos temáticos engessados.

A construção dos eixos de análise não ocorreu antes da leitura do material, tampouco foi inteiramente posterior a ele. Elas surgem de um movimento articulado entre três dimensões: (a) os objetivos da pesquisa, (b) a fundamentação teórica desenvolvida nos capítulos anteriores

e (c) a leitura sistemática das cartas.

Em primeiro lugar, os objetivos da pesquisa forneceram o eixo estruturante da análise. Ao analisarmos os intervalos da escola como possibilidade de formação heterotópica, e, conforme se evidenciou ao longo da investigação, como uma forma de formação em ofício, a partir da ética do cuidado de si, estabeleceu-se como necessário examinar, por um lado, os impactos do neoliberalismo na formação docente e, por outro, as possibilidades de práticas formativas que escapem à racionalidade neoliberal.

Além disso, tornou-se fundamental problematizar espaços onde haveria esse escape da racionalidade neoliberal, assim tomando os intervalos da escola como espaços heterotópicos de formação. Tais objetivos funcionaram como bússola que orientou o olhar analítico, evitando dispersões de temas que eventualmente poderiam surgir na extensão das cartas, pois os conteúdos emergem de posições dos sujeitos situadas no interior de determinadas racionalidades e, portanto, não são estanques. O apego em analisar a partir dos objetivos foi também assegurando coerência entre problema, teoria e análise.

Em primeiro lugar, os objetivos da pesquisa forneceram o eixo estruturante da análise. Ao analisar os intervalos escolares como possibilidade de formação heterotópica, mostrou-se mais efetivo para a pesquisa falarmos em formação em ofício, a partir da ética do cuidado de si. Estabeleceu-se como necessário examinar, por um lado, os impactos do neoliberalismo na formação docente e, por outro, as possibilidades de práticas formativas que escapem à racionalidade neoliberal. Além disso, tornou-se fundamental problematizar espaços onde haveria esse escape da racionalidade neoliberal, assim tomando os intervalos da escola como espaços heterotópicos de formação. Os intervalos da escola não são compreendidos, nesta pesquisa, apenas como o tempo do recreio no interior do turno, mas como um conjunto mais amplo de tempos “entre” que compõem a experiência docente: os momentos entre aulas, entre um turno e outro, entre um dia e outro e, também, aqueles vividos fora da escola, como as horas noturnas dedicadas ao estudo, à leitura e à preparação das aulas. Trata-se, portanto, de considerar esses intervalos como tempos que não se organizam diretamente pela lógica institucional, aproximando-se, em alguma medida, do que Jacques Rancière (2012) descreve ao analisar as práticas de estudo e escrita realizadas pelos operários no período da noite.

Em segundo lugar, a fundamentação teórica ofereceu os instrumentos conceituais para a leitura do material das cartas. As discussões sobre neoliberalismo, governamentalidade, ética do cuidado de si, heterotopias, intervalos e formação docente, constituíram não apenas referenciais para a análise, mas lentes através das quais os enunciados foram interrogados, fazendo com que as falas fossem problematizadas com mais de um conceito trabalhado na

pesquisa. Entretanto, buscamos evitar a aplicação mecânica dos conceitos ao *corpus*. Lançava-se mão de um conceito que cabia na conversa iniciada, na troca já em andamento ou como tópico disparador de uma nova conversa. Assim, os conceitos foram mobilizados como ferramentas de problematização, permitindo identificar em que medida determinadas racionalidades se faziam presentes, ou eram confrontadas, nas falas dos professores.

A leitura intensiva das cartas desempenhou função decisiva na delimitação dos eixos de análise. Ao longo do processo, foram sendo identificadas regularidades discursivas, tais como: a recorrência de vocabulários associados à produtividade e à responsabilização individual, a presença de discursos marcados por idealizações ou frustrações, a valorização de espaços informais de troca, e o surgimento de escritas de si que assumiam um tom confessional e/ou reflexivo. Esses movimentos discursivos indicaram a necessidade de organizar o capítulo da análise dos dados em eixos que contemplassem a dimensão política, ética e existencial da formação.

Assim, os eixos de análise devem ser compreendidos como recortes que operam de modo que tornam visíveis determinados discursos dos professores. Eles funcionam como dispositivos de leitura que permitem articular o material empírico aos objetivos da pesquisa, trazendo para a luz os tensionamentos entre formação tradicional, racionalidade neoliberal e possíveis práticas de cuidado de si.

Importa destacar que a análise não se orientou por critérios quantitativos, como frequência de termos ou contagem de ocorrências, mas por critérios qualitativos relacionados à força como eram expressas certas ideias e à capacidade de determinados discursos organizarem modos de pensar a formação. Não era de interesse da pesquisa apresentar quantas vezes apareciam certos conceitos ou definições dos professores sobre sua atividade docente, muito embora é importante reconhecer que esse tipo de pesquisa é de grande relevância para o campo educacional. Contudo, aqui interessava compreender a intensidade com que um conceito ou fala docente aparecia, pois apenas uma ocorrência pode ser suficiente para dizer muita coisa sobre como esse docente se vê e também vê seus pares. Em diversos momentos, trechos breves das cartas mostraram-se particularmente significativos por condensarem racionalidades mais amplas. Nesses casos, a escolha dos excertos privilegiou sua potência de análise e não sua representatividade estatística.

Outro aspecto relevante diz respeito aos silêncios. Assim como Foucault não se preocupava em dizer o que já era claro, mas em ir nas bordas e ver o que não era dito, o que não era mostrado imediatamente, é de grande importância para a pesquisa olhar para o não dito. Inspirado nesta perspectiva foucaultiana, considerou-se que aquilo que não é dito também

compõe o campo discursivo. A ausência de determinadas problematizações, como, por exemplo, críticas estruturais às políticas de formação ou questionamentos mais amplos às condições de trabalho, foram igualmente interrogadas como efeito de determinadas racionalidades que delimitam em alguma medida o que está presente e o que não se faz presente no dizer dos professores.

Além disso, atentou-se para os modos de subjetivação presentes nas cartas. Ao escreverem sobre formação, os professores também escrevem sobre si, falam dos impulsos iniciais que os moveu para a docência, falam de como fazem sua prática, como vão se tornando e vivendo como professores. Nesse processo, produzem narrativas que os posicionam como responsáveis, resilientes, cansados, esperançosos ou frustrados. Essas posições das suas subjetividades foram analisadas como efeitos dos discursos que articulam ética, política e trabalho docente.

É importante destacar que é a partir dos discursos que são tomados os objetos da análise. Essa compreensão se apoia na noção foucaultiana de formação dos objetos. Ao analisar como determinados domínios de saber constituem seus objetos, Foucault demonstra que eles não preexistem às práticas discursivas que os tornam dizíveis. Não se trata, portanto, de supor que os objetos estejam dados na realidade à espera de serem descritos, mas de investigar as condições históricas que tornam possível que algo seja reconhecido e enunciado como objeto de saber.

As condições para que apareça um objeto de discurso, as condições históricas para que dele se possa “dizer alguma coisa” e para que dele várias pessoas possam dizer coisas diferentes, as condições para que ele se inscreva em um domínio de parentesco com outros objetos, para que possa estabelecer com eles relações de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação – essas condições, como se vê, são numerosas e importantes. Isto significa que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade. Mas esta dificuldade não é apenas negativa; não se deve associá-la a um obstáculo cujo poder seria, exclusivamente, de cegar, perturbar, impedir a descoberta, mascarar a pureza da evidência ou a obstinação muda das próprias coisas; o objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações (Foucault, 2008, p. 50).

Os termos que aparecem tanto na pesquisa como nas trocas das cartas, tais como: “formação continuada”, “professor responsável” ou mesmo “intervalo escolar” não são tomados, como realidades naturais ou evidentes, muito embora se reconheça o seu uso dentro de certos padrões, pois o senso comum teria algo para dizer de como define “intervalo escolar”,

mas aqui é preferível usar esses termos como efeitos de um conjunto de relações que os tornam possíveis enquanto objetos de discurso. O que se busca analisar, portanto, não é a “essência” do intervalo, mas o sistema de relações que permite que ele seja enunciado, disputado e pensado como espaço formativo. A escrita epistolar, nesse contexto, revelou-se não apenas instrumento de construção dos dados, mas prática formativa em si, na medida em que possibilitou exercícios de reflexão e exposição de si. O que Foucault chama de escrita de si, como já defendido anteriormente, compõe uma das expressões do cuidado de si.

A organização final do capítulo em eixos de análise busca, portanto, acompanhar o movimento delineado nos objetivos da pesquisa. Parte-se da problematização das racionalidades que atravessam a formação continuada, especialmente aquelas vinculadas ao neoliberalismo, avança-se na análise das possibilidades de emergência de uma ética do cuidado de si nas trocas epistolares, e, por fim, discute-se os intervalos da escola como espaços heterotópicos de formação, articulando-o às experiências narradas nas cartas.

Esse percurso não pretende oferecer uma descrição exaustiva do material, pois acreditamos que desse material e de outras trocas de cartas poderão surgir muitos outros tipos de análise, tão ricos quanto, mas a partir desse percurso optamos por construir uma interpretação situada que evidencie como os discursos analisados produzem determinadas verdades sobre a formação docente. Ao privilegiar as condições de possibilidade do dizer, a análise busca contribuir para a problematização das formas contemporâneas de formação em ofício, abrindo espaço para pensar alternativas que não se reduzam à lógica da performatividade e da responsabilização individual.

Desse modo, os procedimentos de análise aqui adotados não configuram uma etapa meramente técnica, mas parte constitutiva da intenção teórico-política da pesquisa. Ao interrogar os discursos que atravessam as cartas, pretende-se não apenas compreendê-los, mas deslocá-los, evidenciando suas implicações na constituição dos professores e na organização dos espaços formativos da escola e dos espaços formativos que estão fora da escola.

8.1.2 A observação participante como dispositivo complementar

A pesquisa não se limitou à produção e análise das cartas. Ela implicou também a presença nos espaços escolares, especialmente nos intervalos e momentos de formação continuada realizados na Escola de Educação Básica General José Pinto Sombra e no Centro de Educação Profissional Renato Ramos da Silva, ambos situados na cidade de Lages, onde

atuo como docente efetivo da rede estadual. Tal presença configurou-se como observação participante, compreendida não como técnica neutra de coleta de dados, mas como implicação situada no interior do campo investigado.

As interações acompanhadas ocorreram no fluxo ordinário do cotidiano escolar, sem a criação de situações artificiais de pesquisa. As conversas se deram de forma espontânea, nos instantes dos intervalos e dos momentos formativos, bem como dos conselhos de classe. O tempo de observações foram em torno de 1 hora por semana, considerando a soma dos intervalos em que se estava na sala dos professores. Ocasionalmente esse tempo era maior quando haviam os encontros formativos e conselhos de classe. As observações participantes iniciaram no mês de outubro de 2025 e finalizaram no mês de fevereiro de 2026. Os registros foram realizados após cada dia de observação, em momentos de recolhimento para análise, quando determinadas falas, silêncios ou tensões revelavam-se pertinentes à problematização que esta pesquisa se propõe.

A alternância entre as posições de professor, amigo e pesquisador não foi vivida como sobreposição de identidades ou como se fossem identidades diferentes à figura do professor, do amigo e do pesquisador. Havia momentos nos quais a pesquisa se tornava mais evidente e então se pensava: “isso deve ser registrado”. Tal condição destaca que a observação participante não se deu a partir de uma exterioridade distanciada, mas de uma vivência própria do ser professor, de alguém que é situado, que se constitui a partir de interações, ora com a pesquisa, ora com as práticas pedagógicas, ora com as conversas com os professores com quem se mantém ou não uma relação de amizade. Assim, afirma André (2011, p. 17): “A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

Entende-se, neste trabalho, a observação participante não como técnica neutra de coleta de dados ou como descrição etnográfica do ambiente escolar, mas como acompanhamento atento das práticas discursivas que surgem no cotidiano da escola. O interesse não esteve centrado em comportamentos individuais, mas nas falas, nos silêncios, nas recorrências temáticas, nas queixas, nas justificativas e nos modos pelos quais determinados problemas são enunciados e tornados inteligíveis entre os professores, tal como a análise das cartas também o fez. Trata-se, portanto, de considerar esses momentos como acontecimentos discursivos, permeados por relações de poder e por discursos outros que afetam a formação em ofício.

Optamos por fazer a observação participante pela mesma razão das trocas de cartas, para estar junto com os professores, e, assim, não falar sobre um objeto de estudo de forma

distanciada, mas estar e ser junto desse objeto de estudo. Carlos Rodrigues Brandão (1987) observa que, em determinados contextos da pesquisa social, começou a se delinear “a passagem de pesquisas sobre para pesquisas com” os sujeitos investigados. Tal deslocamento implica reconhecer que aqueles que vivem as práticas sociais também produzem interpretações sobre sua realidade. No caso desta pesquisa, considera-se que professores também elaboram leituras sobre o cotidiano escolar e sobre os processos formativos que vivenciam e constroem.

Ao refletir sobre a pesquisa participante, Brandão (1987) chama atenção para a necessidade de compreender de outro modo o lugar tradicional do pesquisador que observa e interpreta os sujeitos como objetos de estudo. Ao contrário disso, sua perspectiva aponta para uma postura em que o pesquisador se aproxima das práticas e saberes produzidos pelos próprios trabalhadores. Nesse cenário, ele afirma:

Não há modelos únicos e não há usos normativos de tipos de pesquisa participante. Ela é um instrumento dentro da ação popular. O papel do intelectual (o educador, o cientista social, o agente de mudança) é o de ser um ouvinte atento das decisões dos movimentos populares, ou de necessidades comunitárias efetivas. [...] É o de ser um mediador que responde, com os instrumentos do seu saber e de sua profissão, a tais decisões e exigências, colocando-os a serviço não da comunidade, mas da prática política popular na comunidade (Brandão, 1987, p. 252).

Essa reflexão provocou em mim um movimento pessoal importante enquanto pesquisador. Ao ler Brandão falar dos lavradores e de seus saberes, não pude deixar de lembrar que meus próprios pais, no início de suas juventudes, foram lavradores no interior de Cerro Negro e Anita Garibaldi, aqui em Santa Catarina. No convívio familiar, nas conversas e nas trocas cotidianas, na experiência, sempre foi possível reconhecer formas de sabedoria que muitas vezes não aparecem nomeadas como conhecimento legítimo. A escola, e mais tarde a universidade, não criaram em mim esses saberes, mas de certo modo me ofereceram outras palavras para reconhecê-los. Essa experiência dialoga com aquilo que já havia me provocado em Rancière ao falar da igualdade das inteligências: a ideia de que a capacidade de pensar, interpretar e produzir conhecimento não pertence apenas aos especialistas. Assim como os lavradores de que fala Brandão (1987), também os professores, trabalhadores da educação, produzem saberes no exercício de sua prática, e estar com eles, escutá-los e dialogar com suas experiências torna-se uma forma de conhecer esses saberes sem reduzi-los à condição de objeto de estudo. Vale destacar que ao realizar as observações, como pesquisador, não me coloquei como alguém que revela as falas do povo, mas como alguém que também é do povo, um trabalhador, professor da educação básica, um igual na comunidade de iguais.

Os espaços privilegiados de observação foram os intervalos entre as aulas, as reuniões pedagógicas, os encontros formativos e os conselhos de classe. Na EEB General José Pinto Sombra, por se tratar de uma escola de grande porte, com mais de um intervalo ao longo do turno, foi possível acompanhar diferentes grupos de professores: docentes das séries iniciais, professores do ensino fundamental e médio, bem como o grupo das segundas professoras que atuam com alunos da educação especial. Essa organização permitiu observar como algumas questões ganham centralidade ou são colocadas à parte conforme o grupo, a etapa de ensino e as demandas específicas de cada segmento, mas também é possível encontrar a presença de falas comum entre todos os grupos. No grupo das professoras de séries iniciais haviam reclamações sobre a quantidade de alunos, a exigência que a alfabetização impõe quando o número de crianças é alto em sala. No grupo do ensino fundamental e médio as reclamações oscilavam entre exigências burocráticas da SED e a indisciplina dos estudantes. Já no grupo das segundas professoras o assunto geralmente era em torno de atividades que precisavam ser adaptadas para os alunos especiais. Esse, particularmente, se mostrou um grupo muito coeso e amistoso.

Ainda que ambas as instituições possuam mais de cem professores, a circulação cotidiana é marcada por alternâncias, uma vez que muitos docentes trabalham em mais de uma escola e variam seus dias de presencialidade. Nos intervalos nem sempre os mesmos professores estavam presentes, o que produzia composições distintas de grupos e, conseqüentemente, diferentes dinâmicas discursivas. Os encontros formativos e as reuniões pedagógicas, por sua vez, mostraram-se momentos de maior concentração de professores, possibilitando acompanhar discussões coletivas mais amplas, especialmente no que se refere a políticas educacionais, avaliações, encaminhamentos pedagógicos e questões disciplinares.

A proximidade com parte dos professores variava entre relações de amizade, coleguismo e contatos mais pontuais, sobretudo por razão da rotatividade de docentes contratados temporariamente. Essa condição não foi compreendida como obstáculo, mas como elemento constitutivo do próprio campo investigado. O fato de não se tratar de um pesquisador externo à instituição pode ter favorecido maior espontaneidade nas falas, uma vez que as conversas não se configuravam formalmente como entrevistas ou situações estruturadas de pesquisa. Ao mesmo tempo, essa proximidade exigiu atenção redobrada quanto à implicação do pesquisador nas redes de relações que montam a cena do cotidiano das duas escolas, de modo que não “contaminasse” os diálogos com conceitos ou semi-respostas que caberiam como dados prontos para a pesquisa.

Os registros das observações foram realizados de forma posterior aos acontecimentos, a partir de anotações feitas em bloco de notas no celular e, posteriormente, organizadas em planilha no computador, contendo data, escola e descrição sintética da situação observada. Optou-se por não utilizar nomes reais, adotando pseudônimos a fim de garantir o anonimato dos participantes e preservar a ética da pesquisa. Não se buscou reproduzir diálogos integralmente, mas registrar enunciados considerados relevantes para a problematização proposta, especialmente aqueles que revelavam modos recorrentes de compreender a formação docente, a gestão escolar, as políticas educacionais e as dificuldades do cotidiano.

A proximidade com o campo de análise não foi entendida como perda de rigor, mas como reconhecimento de que o pesquisador também é atravessado pelas racionalidades que investiga. A observação participante permitiu acompanhar os discursos em funcionamento nos espaços escolares, ampliando o campo de visibilidade da pesquisa e comparando, em alguns casos, aquilo que aparecia nas cartas com o que circulava nas conversas cotidianas.

Os detalhes das situações observadas e os discursos registrados não serão apresentados de forma isolada nesta seção, mas articulados aos eixos de análise em conjunto com a análise das cartas. A observação participante funciona como dispositivo complementar às cartas, contribuindo para tornar mais densa a análise e aumentar, em alguma medida, a compreensão das práticas discursivas que constituem a formação em ofício dos professores da rede estadual de ensino do estado de Santa Catarina.

A partir dessa explanação, a seção seguinte apresenta os eixos que estruturam a análise: (i) os discursos sobre formação em ofício e seus atravessamentos pela racionalidade neoliberal; (ii) as idealizações e resoluções presentes nas narrativas docentes; (iii) as dimensões existenciais da docência, entre cansaço, sonho e constituição de si; e (iv) os sentidos atribuídos aos intervalos da escola nos relatos. Esses eixos organizam a exposição dos resultados e permitem acompanhar as falas e os limites que nascem das cartas e das observações realizadas.

8.2 OS DISCURSOS SOBRE FORMAÇÃO EM OFÍCIO E SEUS ATRAVESSAMENTOS PELA RACIONALIDADE NEOLIBERAL

A análise das cartas produzidas pelos professores permite identificar diferentes modos de enunciar a experiência da formação docente ao longo da trajetória profissional. Mais do que simples relatos sobre cursos ou programas institucionais, os textos revelam formas específicas de compreender o processo formativo, trazendo à tona tensões entre diferentes maneiras de organizar e pensar a formação ao longo da carreira. Essas tensões podem ser compreendidas à

luz das reflexões de Michel Foucault, especialmente em *Nascimento da biopolítica* (2022), no qual o autor analisa como determinadas racionalidades políticas passam a orientar práticas institucionais e modos de conduzir as condutas dos sujeitos. Nesse sentido, as narrativas docentes presentes nas cartas evidenciam como a formação se constitui em um espaço atravessado por diferentes lógicas institucionais, que ora se aproximam de modelos gerenciais e padronizados, ora emergem das próprias experiências construídas no cotidiano escolar.

Em alguns momentos, os professores foram convidados a escrever diretamente ao pesquisador, em outros, a colegas de profissão, o que produziu um tom mais próximo da partilha entre pares. Também foram propostas cartas em tom de desabafo, que abriram espaço para uma expressão mais livre das experiências vividas, assim como escritas ficcionais, como aquelas dirigidas a professores em início de carreira ou a sujeitos projetados no futuro.

Essa variação nas propostas não constitui apenas uma escolha formal, mas interfere diretamente no modo como os professores dizem de si e da docência. Cada tipo de carta provoca um posicionamento diferente, possibilita registros de linguagem e que aspectos variados da experiência docente venham à tona. Dessa forma, os trechos analisados ao longo deste capítulo não devem ser lidos como falas equivalentes às de uma entrevista, mas como produções localizadas em condições específicas de escrita que também compõem o campo de análise

Antes de iniciar a análise dos trechos das cartas, é importante apresentar um exemplo de como se deu esse movimento de troca ao longo da pesquisa. Participaram desse processo 8 professores, com os quais foram trocadas, ao todo, 34 cartas, entre os meses de outubro de 2025 e fevereiro de 2026. As cartas não foram produzidas como respostas isoladas, mas como parte de um movimento de escrita em que perguntas, comentários e retomadas foram se construindo ao longo do tempo. A seguir, está uma das primeiras trocas realizadas, composta por uma carta enviada por mim e pela resposta do professor. Esse excerto permite visualizar o modo como essa interlocução se estabeleceu e como os professores foram elaborando, em suas próprias palavras, aspectos de sua experiência docente. A carta aqui tem como destinatário o professor Evandro.

Quadro 03 – Carta inicial

Prezado(a) Professor(a),
Escrevo esta carta como parte de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. A pesquisa tem como tema: “Intervalos da escola e cuidado de si: outros espaços de formação docente”, sob orientação do Prof. Dr. Vinicius Bertoncini Vicenzi.
Nosso objetivo é compreender como os intervalos escolares, aqueles momentos “entre” as atividades formais,

como a sala dos professores, os conselhos de classe, os momentos de conversa entre colegas, entre outros, podem ser vividos como espaços de formação continuada, especialmente a partir da noção de cuidado de si, tal como discutida por Michel Foucault.

Gostaria que nesta primeira troca de cartas você compartilhasse as tuas memórias e experiências como professor (a), trazendo um pouco sobre o caminho até o dia de hoje, o que levou a escolher a docência, os desafios até aqui. Fique bem livre para se expressar.

Com carinho.
Janerson

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

Quadro 4 – Carta resposta do professor Evandro

Janerson

Vamos para os primeiros questionamentos já tenho algumas décadas na lida pedagógica seja em sala de aula ou concomitantemente com atividades como coordenador, nesta jornada tenho a clareza dos motivos que me fizeram acreditar na Educação como caminho para a solução dos principais problemas vividos pela sociedade. A compreensão da realidade que está a nossa volta somente vai fazer sentido quando tivermos a visão do todo.

Na época que iniciei os desafios eram gigantescos, mas o sabor de poder entender o mundo a nossa vida e apontar prováveis soluções era o suprasumo da prática educacional. A outra probabilidade que a educação e o Professor tem é que cada ciclo da humanidade não inicie do zero pois a educação e o Professor preservarão a produção do conhecimento até ali desta maneira não partimos do zero graças a Educação e ao Professor.

Hoje com o descrédito atribuído ao professor, um alimentador de sistemas, cadê a beleza do questionamento e da seiva criativa do Professor.

Neste instante que me faz persistir na docência é acreditar que o Professor é o ser extremamente necessário na sociedade. A atualidade onde o professor tem que humanizar o ser humano cada vez menos humano torna-se uma missão tão complexa como Miguel de Cervantes imaginou seu personagem lutando com moinhos de vento. Uma profunda exploração da dualidade entre idealismo e realidade, personificada pelo sonhador cavaleiro andante Dom Quixote e seu pragmático escudeiro Sancho Pança. A genialidade de Cervantes reside na sua capacidade de misturar humor, drama, filosofia e crítica social, criando personagens complexos e inesquecíveis que questionam a natureza da verdade, da loucura e da imaginação. Neste sentido temos a luta do Professor que hoje vive neste mundo Quixotiano.

A questão da docência foi uma escolha por acreditar que o Professor como um oleiro produz um vaso o professor pode ter como resultado um ser humano consciente das suas limitações e das mudanças que pode fazer no planeta. A construção de uma sociedade mais justa, com maiores

oportunidades e conhecedor dos seus direitos e deveres e com uma equidade social crescente é sem dúvida a missão da educação e do professor.

Na verdade, os intervalos nas escolas são verdadeiros laboratórios para várias ideias e práticas, trocas e na condição da dialética é uma fábrica de produção pedagógica.

Para termos uma ideia do papel do professor é a relação de Perséfone e Hades e o nascimento da Primavera brotando para a vida. O compromisso estabelecido é que Perséfone passaria uma parte do ano (os meses frios/inverno) com Hades como sua rainha no Mundo Inferior e a outra parte (os meses quentes/primavera e verão) com sua mãe na Terra. Assim surgiu a Perséfone "Pedagógica".

Como disse Paulo Freire em sua obra imortal pedagogia do oprimido: ". Se nada dessas ficarem, algo pelo menos espero que permaneça A fé nos homens a confiança no povo e na construção de um mundo que seja menos difícil amar".

Para finalizar vale lembrar: José Ortega y Gasset (1883-1955) foi um filósofo liberal e influente pensador espanhol. Suas reflexões sobre a educação focavam em:

Cultura e Autenticidade: Ortega defendia que a educação é essencial para a "vivência cultural" e para evitar que a vida humana se torne "manca, fracassada e falsa". Para ele, o homem deve viver "à altura do seu tempo", o que exige a assimilação de uma cultura fundamental.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

Um primeiro aspecto recorrente nas cartas refere-se à percepção de que as formações oferecidas pela rede estadual de ensino nem sempre se consolidam como processos contínuos e articulados. Em diversos momentos, os professores indicam que programas de formação, assim como políticas curriculares, tendem a se modificar conforme as orientações políticas de cada gestão governamental, criando uma sensação de descontinuidade no que se entende por formação continuada. Ao refletir sobre sua trajetória profissional, a professora Araci observa que essas iniciativas frequentemente se apresentam de maneira fragmentada.

Quadro 5 – Trecho da carta da professora Araci

Muitas vezes, prevalece a transmissão de informações, orientações normativas e demandas institucionais, sem espaço suficiente para processos mais aprofundados de reflexão pedagógica. Soma-se a isso o empresariamento da formação, com cursos prontos enviados por instituições privadas (como os da Telefônica Vivo, por exemplo) que nem sempre dialogam com a realidade da escola. Essas formações raramente se consolidam de forma sistemática, o que limita a construção coletiva do conhecimento.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

A observação da professora aponta uma percepção crítica sobre a forma como a formação continuada tem sido desenhada em determinados contextos institucionais. A formação aparece como iniciativas agrupadas de maneira pontual que não tem necessariamente articulação com as formações oferecidas anteriormente. Como acontece de não estar em diálogo com o cotidiano das escolas, isso destoa muito de uma ideia de constituir um processo permanente de reflexão sobre a prática docente. A ausência da reflexão, ou ao menos a maneira como são dadas as formações, assinalam uma das marcas do neoliberalismo na escola, trazer o conteúdo pronto e deixar que os professores (sem refletir) apliquem o que já está posto.

É importante precisar melhor em que medida esses elementos podem ser compreendidos como marcas de uma racionalidade neoliberal. Não se trata apenas da presença de conteúdos prontos ou da ausência de reflexão, algo que poderia ser identificado em outros modelos formativos, mas de um modo específico de organização da formação que aproxima a escola de lógicas externas a ela. A participação de instituições privadas, a circulação de cursos padronizados e a ênfase em propostas prontas para aplicação indicam uma forma de empresariamento da formação docente, na qual o conhecimento pedagógico passa a ser tratado como algo transferível, replicável e, em certa medida, independente do contexto. Nessa configuração, o professor tende a ser considerado menos como alguém que produz saber sobre sua prática e mais como aquele que implementa dados a partir de orientações previamente definidas, o que altera não apenas o formato da formação, mas também o lugar do docente dentro desse processo.

Muitos programas formativos surgem em determinados momentos, mas não se consolidam ao longo do tempo, sendo substituídos por novas propostas alinhadas às prioridades estabelecidas pelas gestões governamentais. Nesse cenário, a possibilidade de construção coletiva do conhecimento pedagógico tende a se enfraquecer, uma vez que as experiências formativas deixam de se configurar como processos contínuos de diálogo entre os professores.

Essa percepção é mais forte quando os docentes descrevem o conteúdo dessas formações. Em outra passagem das cartas, ainda da professora Araci, observa-se uma crítica ao caráter predominantemente informativo de muitos encontros formativos.

Quadro 6 – Trecho da carta da professora Araci

Em relação ao caráter das paradas pedagógicas nos últimos anos, percebo que elas oscilam entre o informativo e o formativo.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

O trecho sugere que a formação docente, em algumas situações, assume uma função conectada ao repasse de orientações institucionais e procedimentos administrativos. As observações realizadas na escola também corroboram essa percepção presente nas cartas, uma vez que grande parte dos momentos formativos observados era utilizada para o repasse de informações e orientações, posicionando o professor sobretudo como receptor dessas diretrizes. Nesse sentido, a formação deixa de se configurar prioritariamente como um espaço de problematização da prática pedagógica e passa a funcionar como um mecanismo de repasse de orientações produzidas pelas instâncias de gestão educacional, como a direção da escola, a coordenadoria regional ou a secretaria estadual de educação.

Esse tipo de organização da formação pode ser analisado a partir das reflexões de Michel Foucault sobre as formas pelas quais os dispositivos institucionais atuam na condução das condutas das subjetividades. Para o autor, práticas aparentemente técnicas ou administrativas podem operar como estratégias de governo, orientando modos de agir, pensar e desempenhar funções dentro das instituições. Quando a formação docente se organiza prioritariamente como um espaço de transmissão de normas e procedimentos, ela passa a integrar esse conjunto de práticas que contribuem para orientar modos de exercer a docência e, por assim dizer, perfazem um tipo de professor, criam identidades docentes.

Outro aspecto relevante evidenciado no primeiro trecho (Quadro 5) refere-se à crescente presença de instituições privadas na oferta de programas de formação docente. Ao comentar sobre experiências vividas ao longo da carreira, a professora menciona a participação de organizações externas na elaboração de cursos e materiais formativos. A fala aponta para um fenômeno amplamente discutido nas pesquisas sobre políticas educacionais contemporâneas: a ampliação da participação de agentes privados na definição dos conteúdos dos currículos e formatos da formação continuada de professores. Nesse contexto, os planejamentos das paradas pedagógicas, das formações continuadas passam a ser estruturados para o repasse de materiais previamente elaborados e distribuídos em larga escala, frequentemente com pouca consideração pelas especificidades das escolas e pelas condições concretas do trabalho docente.

Carece destacar que essa presença de instituições privadas na formação docente não se dá de maneira neutra, mas envolve uma dimensão econômica que reorganiza a própria lógica da formação. Em muitos casos, a oferta de cursos e formações está vinculada à circulação de materiais didáticos, plataformas e propostas pedagógicas que passam a ser incorporadas pelas redes de ensino, estabelecendo uma relação direta entre formação e consumo desses produtos. Dessa forma, a formação deixa de ser apenas um espaço de discussão sobre a prática e passa a

operar também como um mecanismo de introdução e consolidação de alguns modelos pedagógicos, nos quais o professor é convocado a aplicar metodologias já estruturadas. Esse tipo de dinâmica torna visível uma aproximação com lógicas de mercado, nas quais a formação se articula à difusão de soluções educacionais padronizadas.

Isso também transparece nas formações observadas onde havia um mesmo vídeo institucional circulando por todas as escolas, em que a figura do explicador salta aos olhos e o corpo docente apenas assiste e recebe (Rancière 2012; Rancière 2023).

Ao destacar que esses cursos “nem sempre dialogam com a realidade da escola”, a professora evidencia uma tensão entre modelos de formação padronizados e as demandas que emergem do cotidiano escolar. A escola aparece, assim, como um espaço marcado por desafios e experiências singulares que nem sempre são contemplados por propostas formativas concebidas externamente ao contexto da prática docente.

As cartas também revelam que, diante dessas limitações, os professores constroem percursos formativos que ultrapassam as iniciativas organizadas pelas instituições educacionais. Em um dos relatos, outra professora destaca que parte significativa de sua formação acontece em outros espaços e tempos, mencionando práticas como a leitura, a pesquisa, o contato com produções acadêmicas e a realização de cursos custeados com recursos próprios.

Esses enunciados indicam que a formação docente frequentemente envolve práticas individuais de investimento na própria qualificação profissional, o que ressoa fortemente um viés neoliberal ao tratar do “investimento de si mesmo”. A leitura, a participação em cursos acadêmicos e o diálogo com colegas aparecem como estratégias adotadas pelos professores para ampliar seus repertórios pedagógicos e teóricos.

Esse movimento pode ser interpretado também à luz das análises de Michel Foucault sobre o neoliberalismo enquanto racionalidade política. Em *Nascimento da biopolítica* (2022), Michel Foucault analisa como o neoliberalismo, especialmente na tradição da Escola de Chicago, passa a compreender o indivíduo como portador de um “capital humano”. Nesse quadro, práticas como a educação e a formação são interpretadas como investimentos que o próprio sujeito realiza em si mesmo, visando aumentar suas capacidades e seu valor no mercado. Nesse caminho, a formação deixa de ser compreendida exclusivamente como responsabilidade institucional e passa a ser progressivamente incorporada como um investimento da própria pessoa na própria trajetória profissional.

Assim, os discursos presentes nas cartas revelam um campo de tensões no qual diferentes concepções de formação docente coexistem e se entrelaçam. Enquanto determinadas

práticas institucionais se aproximam de modelos padronizados e gerenciais, outras experiências formativas aparecem das vivências da escola ou das iniciativas individuais dos próprios professores. Ao analisar essas falas, torna-se possível compreender como a formação docente se constitui como um espaço atravessado por diferentes racionalidades institucionais, entre elas aquelas associadas à expansão de lógicas de gestão, mercado e responsabilização individual que caracterizam as transformações contemporâneas nas políticas educacionais. Esse tipo de discurso se aproxima do que autores que analisam o neoliberalismo chamam de sujeito em constante aperfeiçoamento, alguém que precisa sempre investir em si mesmo para continuar sendo considerado competente.

Nos registros de observação aparecem situações em que professores comentam sobre cursos, formações ou exigências institucionais que surgem continuamente no cotidiano escolar. Nessas falas, a formação aparece menos como um processo reflexivo e mais como algo que precisa ser cumprido, acompanhado ou atualizado, muitas vezes em função de demandas externas à própria experiência docente. Analiticamente, isso permite afirmar que a formação docente passa a ser atravessada por uma lógica de produtividade e atualização contínua, característica da racionalidade neoliberal, na qual o profissional é constantemente convocado a investir em si mesmo para permanecer adequado às exigências institucionais que, por assim dizer, passam a ser as exigências do mercado.

Essa dinâmica não se limita apenas à exigência de participação em cursos ou atualizações constantes, mas se alinha também a uma lógica mais sutil de comparação e disputa entre os próprios professores. No contexto da rede estadual de Santa Catarina, por exemplo, a realização de formações, a obtenção de títulos e a participação em determinadas atividades podem impactar diretamente a escolha de aulas, a permanência em escolas mais desejadas e, no caso dos professores ACTs, a própria possibilidade de contratação no ano seguinte. Mesmo entre os efetivos, há efeitos indiretos, seja na busca por melhores condições de trabalho, como no impacto que os cursos geram para a progressão na carreira. Com isso, a formação deixa de ser apenas um espaço de estudo e passa a funcionar também como um critério de diferenciação entre os docentes, incentivando um movimento em que cada um precisa continuamente encontrar algum curso ou encontro formativo não apenas para qualificar sua prática, mas também para se manter em uma posição minimamente segura dentro da própria profissão.

Nesse itinerário, as observações ajudam a perceber que os discursos sobre formação não aparecem apenas em textos formais ou políticas educacionais, mas também no modo como os próprios professores interpretam o que significa continuar sendo professor em um contexto de constantes mudanças e exigências.

Outro aspecto recorrente nas cartas refere-se à intensificação das exigências e à adoção de mecanismos de gestão baseados em metas e desempenho. Ao mencionar a existência de “pressões constantes por metas irreais”, a professora explicita um cenário em que o trabalho docente passa a ser gerenciado por indicadores distantes da vida dos professores, onde muito se cobra e pouco se ouve.

Esses elementos podem ser interpretados como manifestações de uma racionalidade gerencial que encaminha para o professor a responsabilidade pelo alcance de determinados resultados educacionais, as métricas geralmente dadas para alcançar bons resultados nas avaliações de larga escala, avaliações essas que também foram motivos de conversas entre os professores nas observações realizadas.

Nesse processo, problemas estruturais do sistema educacional tendem a ser individualizados, produzindo um ambiente de responsabilização permanente dos professores. Esse processo também aparece de forma crítica quando a professora reflete sobre aquilo que denomina de “positividade tóxica”, associada à ideia socialmente difundida de que o sucesso depende exclusivamente do esforço individual. Em suas palavras:

Quadro 7 – Trecho da carta da professora Luna

Vivemos uma sociedade marcada pela positividade tóxica. “Tudo podemos, basta querer”. Porém, por trás dessa frase existe uma opressão que criamos em nós mesmos. Temos que ter os melhores celulares, as melhores casas, os melhores empregos e somos os primeiros a nos criticar, nos achamos inferiores quando não temos aquilo que as mídias propagam como “sucesso”. Essa sociedade é tão perversa que conseguiu fazer com que sejamos opressores de nós mesmos.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

Esse fragmento é uma parte da carta em que a professora Luna é provocada a escrever para um colega que pretende seguir como professor, já que a remetente aponta que desistirá em breve da docência. Sua fala feita para um interlocutor imaginário apresenta muito bem como os discursos meritocráticos atravessam a vida docente, onde produzem sentimentos de culpa, insuficiência perante as dificuldades encontradas, provocando sem demora desgaste e desvalorização do ofício docente, razão pela qual a autora da carta anuncia que pretende sair da docência.

A carta da professora Maria trouxe um conjunto de reflexões sobre a trajetória docente e sobre as transformações percebidas na educação ao longo das últimas décadas. Em seu relato, a professora articula experiências pessoais com críticas ao cenário educacional contemporâneo,

especialmente no que diz respeito à formação docente e à valorização da profissão. Ao rememorar sua escolha profissional, a docente destaca que a docência sempre foi sua principal aspiração, vinculada ao desejo de aprender e de participar da formação de outras pessoas.

Quadro 8 – Trecho da carta da professora Maria

Sou uma daquelas pessoas que realmente escolheu como profissão o que realmente queria. Eu seria uma péssima empresária, dentista, auxiliar de qualquer função. Sabe por quê? Porque preciso estar com as pessoas da maneira como estou na escola: interagindo, conhecendo-as e me conhecendo, descobrindo o mundo e, por que não, melhorando-o de alguma maneira. A docência sempre foi minha primeira e única opção.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

Esse trecho evidencia uma concepção de docência associada à vocação e ao compromisso com a educação. Ao afirmar que escolheu a profissão por desejo e identificação, a professora Maria constrói discursivamente uma identidade docente baseada no envolvimento pessoal e na dimensão relacional do trabalho educativo. Essa perspectiva contrasta com concepções mais instrumentalizadas da profissão, próprias do viés neoliberal.

Essa discussão pode ser aprofundada a partir da reflexão de Jorge Larrosa (2019a), ao retomar a noção de vocação. Ao indicar que a vocação se tornou uma palavra quase impronunciável no mundo contemporâneo, substituída por termos como profissão, competência e desempenho, o autor aponta para uma mudança relevante na forma como o trabalho docente passa a ser compreendido. Mais adiante, ao discutir a perda do caráter artesanal dos ofícios, ele sugere que o trabalho do professor também foi progressivamente transformado em um conjunto de procedimentos objetiváveis, avaliáveis e passíveis de controle. Nesse processo, aquilo que antes dizia respeito a um modo próprio de fazer, ligado à experiência, aos gestos e à singularidade de cada professor, vai sendo substituído por uma lógica que valoriza a padronização e a aplicação de métodos. Assim, ao se falar em desenvolvimento e progresso, não se trata apenas de uma orientação neutra, mas de um movimento que, ao privilegiar certos saberes e formas de atuação, contribui para o enfraquecimento de outras dimensões da docência, especialmente aquelas ligadas ao ofício e à constituição singular do professor.

Atendo-se novamente na carta, a professora apresenta uma crítica mais direta às transformações recentes no campo da formação docente, especialmente à expansão de cursos e certificações que, em sua avaliação, não garantem necessariamente a qualidade da formação.

Quadro 9 – Trecho da carta da professora Maria

A formação ilusória da qual falo é essa que se vende e compra em instituições espalhadas pelo país. As plataformas de estudo são recursos fantásticos, há materiais pertinentes e repletos de conhecimentos. O que falta é acompanhamento dos estudantes e seriedade avaliativa.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

Nesse trecho, a professora Maria problematiza aquilo que denomina de “formação ilusória”, apontando para processos de mercantilização da formação educacional. Ao dizer que a formação “se vende e compra”, a professora sugere que determinados processos formativos, aqui, no caso, relativo à formação inicial, passam a operar segundo uma lógica de mercado, em que o acesso ao diploma se sobrepõe à experiência efetiva de apropriação do conhecimento. Tal percepção revela uma crítica à expansão de modalidades de formação caracterizadas por baixa mediação pedagógica e fragilidade avaliativa. A crítica à lógica de certificação também aparece quando a professora menciona a multiplicação de graduações entre profissionais da educação, associando esse fenômeno à perda de qualidade na formação docente.

Um pouco mais à frente a professora Maria em sua carta relata:

Quadro 10 – Trecho da carta da professora Maria

Qual o resultado disso? Um empobrecimento cultural, intelectual, científico e humano que não permite o desenvolvimento do país.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

Aqui é possível identificar a presença de uma lógica que associa a educação a um projeto de desenvolvimento nacional, frequentemente mobilizado como argumento para justificar determinadas prioridades no campo educacional. Quando se fala em “desenvolvimento do país”, nem sempre se explicita o que está sendo tomado como referência, mas, historicamente, esse discurso esteve vinculado a uma ideia de progresso baseada na eficiência, na produtividade e na formação de mão de obra, especialmente evidente no período do regime militar brasileiro, quando se fortaleceu uma perspectiva tecnicista de ensino. Considerando esse contexto, a valorização de determinados saberes, sobretudo das áreas consideradas mais “úteis” ao desenvolvimento econômico, ocorreu muitas vezes em detrimento das ciências humanas e de outras formas de conhecimento.

Ao retomar esse tipo de enunciação no presente, ainda que em outro contexto, é possível perceber continuidades importantes. Em nome do desenvolvimento, certas práticas

docentes acabam sendo limitadas, e algumas experiências formativas perdem espaço, especialmente aquelas que não se alinham diretamente a uma lógica mais instrumental da educação. Nesse sentido, mais do que um posicionamento individual, o que aparece na fala da professora indica a permanência de um modo de pensar a educação que seleciona, valoriza e também silencia determinados saberes.

A observação participante realizada na sala dos professores também trouxe dados de como as avaliações externas passam a reorganizar práticas e hierarquias curriculares no cotidiano escolar. Durante uma conversa no intervalo, os docentes comentaram sobre a prova do SAEB e sobre os efeitos que esse tipo de avaliação produz na organização das disciplinas e das atividades escolares. Esse episódio permite observar como a presença de avaliações externas tende a produzir uma hierarquização curricular, na qual determinadas disciplinas passam a adquirir maior centralidade em função de sua presença nos exames de larga escala. Nesse contexto, Português e Matemática são percebidas como disciplinas estratégicas, pois seus resultados impactam diretamente os indicadores educacionais utilizados para avaliar o desempenho das escolas. Como consequência, outras disciplinas passam a ocupar uma posição secundária na organização escolar, sendo consideradas momentos possíveis para a retirada de estudantes para outras atividades. Esse movimento evidencia como os mecanismos de avaliação e mensuração podem reconfigurar prioridades pedagógicas, movendo o foco da formação ampla para conteúdos que são diretamente mensurados pelas avaliações externas.

Além disso, a discussão entre os professores também revelou críticas em relação à distância entre as exigências dessas avaliações e as condições concretas vividas pelos estudantes e pelas escolas. Uma professora, referindo-se a prova do SAEB, falou: “Cobram coisas que estão longe da realidade dos estudantes, muitos deles não sabiam dizer o que era ‘multimídia’ nem dizer se na escola tinham alguns equipamentos.”

Essa observação aponta para uma tensão entre os parâmetros utilizados nas avaliações externas e as realidades locais das escolas e dos estudantes. Ao relatar que muitos alunos desconheciam inclusive elementos da própria estrutura escolar, como recursos de multimídia mencionados no questionário aplicado, os professores indicam a existência de um descompasso entre os instrumentos de avaliação e o contexto social e material em que a aprendizagem ocorre. Nesse sentido, a conversa denuncia como os dispositivos avaliativos, ao estabelecerem padrões uniformizados de mensuração, podem desconsiderar as desigualdades presentes nos diferentes contextos da escola. Assim, a fala das professoras e professores revela não apenas a influência das avaliações externas na organização do trabalho pedagógico, mas também as tensões e críticas produzidas pelos próprios professores diante dessas dinâmicas.

A leitura das cartas e das situações registradas nas observações permite, para analisar o atravessamento neoliberal, perceber que os discursos sobre formação docente não aparecem apenas quando os professores falam diretamente de cursos, programas ou políticas de formação continuada. Eles também se mostram nas maneiras como os docentes compreendem o próprio trabalho, nas expectativas que circulam na escola, nas falas, na sala dos professores e nas formas pelas quais os espaços e tempos da escola vão sendo organizados. Nas falas analisadas neste eixo a formação aparece muitas vezes associada à necessidade de qualificação permanente, à melhoria de desempenho e à ideia de que o professor deve responder, de modo constante, a demandas que vêm de fora dos muros da escola e que passam a orientar parte da vida que acontece dentro dos muros. Ao mesmo tempo, avaliações externas, como o SAEB, acabam por reorganizar prioridades pedagógicas, produzindo tipos de hierarquias entre disciplinas e definindo quais conteúdos ganham maior centralidade no interior da escola, causando quase que uma disputa por reconhecimento e legitimidade das disciplinas.

Assim, pouco a pouco, a formação docente vai sendo significada como um processo contínuo de adaptação a metas, indicadores e expectativas institucionais. Nesse palco, o que aparece nas falas e nos gestos cotidianos dos professores revela não apenas preocupações com o aprimoramento profissional, mas também os modos pelos quais determinados discursos passam a ordenar o trabalho docente, valorizando desempenho, eficiência e resultados mensuráveis. É nesse cenário que os discursos sobre formação continuada vão se delineando, entre o desejo de aprimoramento que acompanha o professor e as exigências que hoje organizam a escola, redesenhando, pouco a pouco, os modos de compreender e viver a própria docência. Resta, então, a pergunta: de onde vêm essas exigências?

8.3 AS IDEALIZAÇÕES E RESOLUÇÕES PRESENTES NAS NARRATIVAS DOCENTES

Ao longo das cartas trocadas com os professores e das observações, aparecem com frequência narrativas que oscilam entre dois movimentos distintos, mas ligados: de um lado, a idealização da docência e da educação; de outro, a construção de pequenas resoluções práticas que tornam possível continuar na profissão e sustentar uma relação ainda viva com a sala de aula e com a escola. Nesse ponto, convém tratar com cuidado a noção de vocação. Não se trata aqui do sentido mais antigo e desgastado da palavra, como se o professor fosse portador de um dom natural ou de uma disposição interior já pronta, mas da retomada que Larrosa faz do termo ao vinculá-lo a um chamado que se descobre na experiência, na atenção ao mundo e na matéria

do próprio ofício.

Na verdade, o que pretendia nesse começo do curso era construir certa sonoridade para a palavra “vocação”, tratar de lhe restaurar alguma dignidade perdida e sugerir apenas algumas de suas possibilidades para um pensamento da escola (e da educação, e do ofício do professor) que se afaste um pouco das doxas do presente. Ou, dito de outra forma, que é o que as pessoas dizem sobre nós (de que somos e do que acontece conosco, do que já não somos, do que talvez houvéssemos ter podido ser), o fato certo e irreversível de que a palavra “vocação” já seja impronunciável. O que pretendia, portanto, não era recuperar uma palavra morta, mas fazê-la soar por um instante para provar que o seu aparente anacronismo pode ter, talvez, algum efeito intempestivo, ou in-atual, ou extemporâneo. Se você a faz soar, mesmo por um instante, removendo-a do dicionário de palavras mortas e antes de voltar a enterrá-la definitivamente, você pode contribuir para certa des-familiarização ou des-naturalização do presente (Larrosa, 2019a, p. 40).

As cartas, assim, não trazem apenas relatos sobre o cotidiano escolar, mas revelam também formas pelas quais os professores interpretam, justificam e reorganizam suas próprias experiências; aliás, as cartas são, elas mesmas, uma experiência de falar sobre a experiência. É nessa direção que os docentes trouxeram para esta pesquisa discursos que passamos a analisar neste eixo.

Em algumas passagens das cartas, os discursos se dirigiram mais amplamente em um sentido de transformação social. Essa visão é própria da docência e de quem confia que há de chegar um momento novo, próprio do sentimento utópico de uma educação transformadora, capaz de romper com os grilhões da desigualdade e da injustiça. O professor Evandro traz com convicção:

Quadro 11 – Trecho da carta do professor Evandro

Tenho a clareza dos motivos que me fizeram acreditar na Educação como caminho para a solução dos principais problemas vividos pela sociedade.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

Indica-se assim uma compreensão da escola como espaço capaz de produzir mudanças coletivas, resgatando um sentido mais presente em outros tempos da vida escolar, momentos de criticidade mais aguçada e engajamento social, tal como não se constata hoje na maioria dos docentes. Esse tipo de formulação revela uma idealização recorrente nas narrativas docentes: a ideia de que ensinar participa de um projeto maior de formação humana e social.

Reconhece-se pelos professores a educação como um caminho para algo melhor, ao menos para uma possibilidade de algo melhor. Esse tipo de relação de esperança com o ofício é relevante e serve como um impulso necessário, uma motivação que opera nos professores de

maneira que, apesar de tantos lamentos, existe nessa esperança uma anestesia de todos os percalços que lhes acontecem. O caminho educacional sugere um tipo de autoridade que o professor cria para si, pois essa autoridade lhe conforma e motiva. Essa visão do caminho como autoridade é trazida por Masschelein e Simons (2014) em “A pedagogia, a democracia, a escola”:

Mas caminhar não significa atingir, adotar ou mudar uma perspectiva (por exemplo, a perspectiva da terra prometida), nem tampouco adquirir ou modificar um conhecimento determinado. Tanto no caminhar, como na cópia à mão, existe uma relação diferente com o presente, uma relação em que alguém entrega seu corpo e se aventura a seguir uma linha arbitrária, expondo-se à sua autoridade. Essa autoridade do caminho abre um novo olhar sobre nós mesmos e, ao mesmo tempo, sobre longas distâncias, mirantes, espaços abertos, paisagens, etc. Em suma, a autoridade do caminho nos dá uma evidência que transcende as perspectivas e os pontos de vista (Masschelein e Simons, 2014, p. 45).

A ideia da “autoridade do caminho”, apresentada por Masschelein e Simons, ajuda a compreender o tom de idealização que aparece em algumas das cartas analisadas. Ao reconhecer a educação como possibilidade de algo melhor, os professores parecem sustentar uma espécie de linha de suas utopias que guiam seu fazer pedagógico. Não se trata necessariamente de uma expectativa concreta de transformação imediata, e, ao sentir as falas nos momentos de intervalos, não existe um diagnóstico que a escola possa transformar algo mais imediato, mas trata-se de uma disposição ética que confere sentido à prática docente e permite continuar caminhando apesar das dificuldades cotidianas, já que as lástimas sempre estiveram presentes, sejam nas cartas, sejam nas observações.

Nesse sentido, a utopia docente funciona menos como um destino a ser alcançado e mais como um horizonte que organiza a experiência educativa, produzindo uma relação particular com o presente da escola. Como aponta Jorge Larrosa (2019a), a experiência educativa está profundamente vinculada ao sentido que professores e estudantes atribuem ao que fazem, e esse sentido muitas vezes se apoia justamente na crença de que a educação pode abrir possibilidades inéditas no mundo. Assim, a idealização da escola que aparece nas cartas e nas observações não deve ser compreendida apenas como ingenuidade ou nostalgia, mas também como um modo de sustentar a prática docente diante dos enfrentamentos da realidade escolar.

Essa idealização também aparece de forma ainda mais explícita na carta ficcional escrita pelo professor Cássio, na qual ele descreve uma escola em que o professor entra em sala com alegria e os alunos reconhecem aquele espaço como “passaporte para o futuro”.

Quadro 12 – Trecho da carta do professor Cássio

Nesta utopia que desenho, o sinal bate e o professor entra em sala com alegria, não por obrigação ou medo da punição. O aluno está lá porque sabe que aquele espaço é o seu passaporte para o futuro.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

A presença dessa imaginação não é irrelevante: ela traz consigo aquilo que os professores desejam preservar na experiência docente, mesmo diante de alunos com pouco interesse, cobranças institucionais, sem muitas perspectivas de melhora em questões salariais. O não desistir não pode ser visto unicamente como uma ausência de possibilidades para os professores, ele parece estar ligado fortemente com um desejo esperançoso.

A professora Luna me relatou que está entregando os pontos, está desistindo da docência e pretende se reinventar em outra profissão. Pelo tipo de relação, a amizade, e pelo tipo de acompanhamento, o tempo de trabalho junto, foi perceptível que ela era uma excelente professora, muito querida pelos alunos, colegas, pessoa de postura firme quando chamada a se posicionar. As queixas contínuas de Luna já apontavam para uma possível saída da vida docente, que se fez presente em uma das cartas, mas aqui, para este eixo, faz muito sentido tratar uma provocação que fiz para ela em uma das cartas, quando pedi que escrevesse uma carta para alguém que está começando, para alguém que apesar dos pesares resolveu a seguir na teimosia da docência. A resposta de Luna é vista aqui em uma perspectiva que também evidencia uma dimensão de idealização da docência que não aparece necessariamente como um discurso abstrato sobre a importância da educação, mas como uma experiência vivida no seu cotidiano.

Ao narrar sua convivência com crianças das séries iniciais, a professora Luna descreve com entusiasmo os processos iniciais de alfabetização, destacando o impacto que esses momentos produzem em sua própria percepção do trabalho docente. Dessa maneira, a aprendizagem aparece quase como um acontecimento singular na vida escolar, capaz de produzir encantamento, mesmo em um contexto marcado pelas dificuldades estruturais da profissão. Isso pode ser percebido quando ela relata que:

Quadro 13 – Trecho da carta da professora Luna

É incrível ver o trabalho das professoras das séries iniciais. Ver aquelas crianças que não sabiam ler, começar a identificar as letras, escrever os primeiros traços e ficarem super animados com um pequeno elogio sobre a sua assinatura bonita.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

Esse tipo de narrativa revela uma forma de idealização que se constrói a partir da experiência concreta da sala de aula. O momento da aprendizagem é dito como algo revelador, um tipo de acontecimento pedagógico que renova o sentido do trabalho das professoras. A professora Luna enfatiza, por exemplo, a emoção que acompanha o processo de alfabetização ao afirmar que:

Quadro 14 – Trecho da carta da professora Luna

É incrível poder ver o momento do “clique”, quando a criança começa a ler tudo. Por isso, dediquei esse meu ano a fazer todos os meus relatórios mensais das atividades de alfabetização que foram realizadas no Laboratório de Tecnologias e vou terminar escrevendo um relatório anual sintetizando isso.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

Essa formulação atribui ao espaço escolar um papel simbólico importante, no qual o professor participa diretamente de momentos únicos da formação humana. Assim, a escola é narrada como um lugar onde algo significativo acontece, mesmo que esse significado não seja plenamente reconhecido fora de seus muros.

Ainda assim, é pertinente reter um pouco de atenção ao final desta fala do quadro 11. Após descrever com entusiasmo o processo de alfabetização e contato das crianças com as tecnologias, a professora traz a informação que fez relatórios mensais das atividades e ainda teria um relatório anual a ser feito. Esse sentido burocrático não é aqui interpretado a partir de juízo de valor moral, mas é visto como uma prática que está ali junto do sentido pedagógico. Existe na prática burocrática mais que um processo avaliativo da ação pedagógica, existe uma forma de controle e poder sobre o que e como é feito algo no laboratório de tecnologias.

Ao mesmo tempo, a carta constrói uma imagem da docência marcada por uma forte dimensão ética e relacional. A professora descreve o cotidiano escolar como um espaço de cuidado e dedicação que vai muito além das atividades formais de ensino. Em sua narrativa, os profissionais da escola aparecem como sujeitos que improvisam soluções, acolhem os estudantes e acompanham suas dificuldades do dia a dia. Esse aspecto fica em relevo quando ela afirma que:

Quadro 15 – Trecho da carta da professora Luna

O destaque da escola não é a infraestrutura, mas o chão da escola, os professores e administrativo que, diariamente,

inventam remédios mágicos (não podemos dar remédios, então a água vira um remédio mágico) até os pais chegarem, acolhem alunos, tiram do seu próprio dinheiro para fazer uma lembrancinha, enxugam lágrimas, separam brigas e comemoram cada progresso.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

Dessa maneira, a docência é apresentada como uma prática que envolve cuidado, presença e envolvimento afetivo, voltada ao desenvolvimento do outro e sustentada por uma relação de alteridade que chama os professores a se preocuparem com seus alunos. Essa dimensão não constitui, por si, uma idealização, mas um aspecto próprio da profissão. Todavia, em determinadas situações, esse movimento pode assumir contornos idealizados, de modo especial quando o professor passa a responder individualmente por demandas que extrapolam sua atuação, como se fosse possível, a partir de seu esforço pessoal, compensar limites estruturais da escola.

Entretanto, essa idealização não aparece na carta de forma ingênua ou completamente dissociada das dificuldades da profissão. A professora Luna reconhece explicitamente os limites estruturais que afetam significativamente o trabalho docente, como a desvalorização social e as exigências burocráticas que estão presentes em cada ação dos professores. Ainda assim, mesmo diante desses confrontos entre desejos e cobranças, a narrativa preserva uma forma de esperança moderada em relação ao papel da educação. Isso se evidencia quando ela direciona suas palavras para alguém que pretende seguir na profissão, já que ela mesma está saindo da atividade docente.

Quadro 16 – Trecho da carta da professora Luna

Você não vai mudar a sociedade, mas pode fazer pequenas melhorias quando faz o seu trabalho direito e inspira outras pessoas.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

Nesse caso, a transformação social não é apresentada como um projeto grandioso ou imediato, mas como uma possibilidade localizada, produzida nas relações cotidianas estabelecidas dentro da sala de aula. Dessa maneira, a carta revela uma utopia pedagógica mais discreta, que não se apoia na expectativa de mudanças amplas na sociedade, mas na crença de que o trabalho docente pode gerar efeitos significativos na vida dos estudantes.

Nas cartas com a professora Heloísa, a idealização da docência assume contornos particulares que se organizam em torno de diferentes modos de compreender o vínculo do professor com seu ofício. Um primeiro aspecto que se destaca é a construção retrospectiva da

docência como descoberta pessoal. Embora a narrativa se inicie com a afirmação de que a escolha pelo magistério não foi inicialmente desejada, o relato reorganiza a trajetória profissional de modo a atribuir significado a esse percurso. Ao revisitar sua experiência, a professora Heloísa identifica na prática docente um espaço no qual reconheceu habilidades, interesses e formas de atuação que acabaram por produzir identificação com o trabalho. A profissão, nesse caso, deixa de aparecer apenas como uma alternativa circunstancial e passa a ser interpretada como um encontro progressivo entre sujeito e prática profissional.

Quadro 17 – Trecho da carta da professora Heloísa

Confesso que nunca quis ser professora. Mas com o tempo fui mudando, repensando, reconstruindo meu modo de ensinar. E foi aí que percebi que, mesmo sem ter escolhido a docência, ela acabou me escolhendo.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

Outro elemento que aparece na narrativa é a atribuição de sentido à profissão a partir da relação estabelecida com os estudantes. Mesmo diante de conflitos institucionais, incertezas curriculares e tensões presentes no cotidiano escolar, o vínculo com os alunos aparece como um fator que sustenta a permanência na carreira. Nessa formulação da professora Heloísa, a docência é compreendida principalmente como uma atividade relacional, onde o significado se constrói no encontro quase que diário com os estudantes. O reconhecimento do interesse, da curiosidade ou do engajamento dos alunos funciona como um elemento que reativa o valor do trabalho docente e mantém viva a disposição de continuar exercendo a profissão.

Quadro 18 – Trecho da carta da professor Heloísa

Mesmo assim, o que me faz continuar são os alunos. Eles estão tão perdidos quanto nós, mas ainda há aqueles com brilho nos olhos, curiosos, interessados, que pedem para estudar mais, para fazer trabalhos extras.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

As cartas também apresentam uma compreensão da docência que ultrapassa a ideia de profissão entendida apenas como atividade laboral. Em alguns momentos, o ensino é descrito como uma experiência que envolve sensibilidade, reflexão e transformação pessoal, aproximando-se de uma dimensão mais estética e existencial. Nesse sentido, a prática docente é narrada como um processo contínuo de experimentação, no qual ensinar e aprender se entrelaçam como parte de um movimento permanente de reinvenção. A docência passa a ser

concebida, assim, como um espaço de elaboração de si mesmo e de construção de sentidos para a própria experiência profissional.

Quadro 19 – Trecho da carta da professora Heloísa

Talvez seja isso que me mantém em movimento: a docência como experiência estética e existencial, não apenas como ofício. A docência, para mim, tem sido uma arte em permanente ensaio.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

É necessário destacar que o termo “ofício”, usado pela professora Heloísa, está conectado com a ideia de um fazer mecânico, que ocorre quando se faz algo onde não se coloca sentido e nem beleza. Usamos sempre o termo ofício, no sentido em que Larrosa (2019a) usa ao trazer como fruto da experiência e uma espécie de artesanaria. “A experiência como maestria no ofício; como uma maestria que não se tem apenas como uma capacidade ou um saber-fazer de caráter técnico, como uma ferramenta, mas sim que está incorporada naquilo que é, na maneira própria de cada um fazer as coisas” (Larrosa, 2019a, p. 22).

Um contorno distinto, mas não menos importante para compreender as idealizações nas cartas, é oferecido pelo professor Lucas. Em vez de enfatizar majoritariamente a dimensão afetiva da relação com os alunos ou a experiência sensível do ensinar, sua escrita constrói uma imagem dos professores vinculada ao conhecimento, à consciência social e à constituição de uma identidade coletiva entre professores. Professor Lucas nunca teve medo de se posicionar quando convocado para isso e em defesa da categoria docente, esse seu posicionamento, apesar de ser o professor mais novo do grupo com que foram realizadas as trocas de cartas, sempre mostrou forte vínculo com as pautas docentes. Para ele, a docência aparece inicialmente como um caminho intelectual por meio do qual o sujeito passa a compreender de maneira mais ampla as relações sociais. A escolha pelas áreas das Ciências Humanas, especialmente Sociologia e Geografia, é apresentada como parte desse processo de formação de um olhar crítico sobre o mundo. Assim, ensinar surge como uma prática que não se limita à transmissão de conteúdos, mas se articula à possibilidade de desenvolver leituras mais complexas da realidade social.

Quadro 20 – Trecho da carta do professor Lucas

Desde cedo, percebi que ensinar é também uma forma de aprender e de compreender o mundo em sua complexidade. Foi por meio dela que descobri o poder que o conhecimento tem de gerar consciência e mudança.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

Surge novamente a ideia de um futuro outro por meio do conhecimento. Outro aspecto relevante presente nas cartas é a construção da docência como compromisso com a educação em um sentido de obrigação ética. O professor descreve sua trajetória como marcada por dificuldades, dúvidas e momentos de desânimo, mas esses elementos são reinterpretados como parte de um processo formativo que fortalece sua relação com a docência. A profissão é apresentada como uma prática que transforma não apenas os estudantes, mas também o próprio professor, promovendo um processo contínuo de formação de si. Nesse movimento, o trabalho pedagógico adquire uma dimensão ética, associada à persistência e à confiança na possibilidade de produzir mudanças significativas, ainda que para isso as coisas vão acontecendo aos poucos, de grão em grão.

Quadro 21 – Trecho da carta do professor Lucas

Ser professor é um ato de coragem e de amor, é acreditar na educação mesmo quando tudo parece desmotivar. Sou movido pela certeza de que educar é transformar, não apenas o outro, mas também a nós mesmos.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

Entretanto, as cartas não permanecem apenas no plano das idealizações. Em diversos momentos, os professores também formulam aquilo que poderíamos chamar de resoluções práticas para lidar com a realidade da profissão. São as maneiras que os docentes encontraram para lidar agora com problemas que são os seus. Por esse motivo, esse eixo de análise aponta em dois sentidos, das idealizações e da utopia e da experiência prática e das resoluções do hoje.

Em uma das cartas fictícias, por exemplo, a professora Luna, escrevendo para alguém que pretende seguir na profissão, aconselha o futuro docente a organizar todo o material de trabalho em plataformas digitais para ganhar tempo no planejamento, além de lembrar da importância de cuidar da saúde mental, manter hobbies e preservar a própria vida para além da escola.

Quadro 22 – Trecho da carta da professora Luna

De forma prática, você deve aceitar que sempre será exigido mais pela burocracia do que pela forma como está dando aula. Mantenha tudo, mas tudo o que você fizer em uma nuvem organizada, pode ser Google Drive ou One Drive isso vai fazer você ganhar muito tempo de planejamento.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

Nesse tipo de orientação, a docência aparece menos como vocação idealizada e mais como um trabalho que exige estratégias de sobrevivência. Essa oposição também aparece quando a mesma professora afirma que o professor não mudará a sociedade de forma ampla, mas pode produzir pequenas melhorias no interior da sala de aula.

Quadro 23 – Trecho da carta da professora Luna

Você não vai mudar a sociedade, mas pode fazer pequenas melhorias quando faz o seu trabalho direito e inspira outras pessoas. A única batalha que podemos ganhar é dentro da sala de aula, fora dela perdemos para pais, gestores públicos e todos aqueles que menosprezam a nossa profissão. Cuide da sua saúde mental, nós, professores, estamos perdendo a batalha para isso.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

Nesse ponto, a fala da professora Luna desloca a expectativa de transformação total para um lugar mais restrito e possível. Não se trata mais de mudar o mundo, mas de sustentar pequenas diferenças no cotidiano escolar.

A carta do professor Rômulo oferece um material interessante para pensar também o segundo momento do eixo (ii) de nossa análise, especialmente no que diz respeito à constituição de um saber docente que não é previamente dado, mas que se constrói na experiência, muitas vezes de forma improvisada, situada e marcada por tentativas e erros, afirmando assim um modo de ser docente que está ancorado na prática e onde surgem problemas que exigem resoluções que não são dadas previamente pela formação inicial dos docentes.

Quadro 24 – Trecho da carta do professor Rômulo

Não tinha me preparado para tanta aula e tanta adversidade, pois é uma escola periférica que minha mãe tinha muito carinho, porém eu me sensibilizei com a situação, mas não me preparei objetivamente para lidar com tantos problemas de indisciplina, falta de comprometimento dos alunos e principalmente familiar. Encontrei professores rudes, que de fato não amavam o que faziam e faziam questão de serem ruins e desrespeitosos com os alunos. Professores estes que aprendi muito, a como não me tornar como eles.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

Diferentemente de idealizações sobre a educação, aqui o que aparece nas palavras do professor Rômulo é uma docência atravessada por choques com a realidade, nos quais o professor precisa encontrar, por si mesmo, modos de agir e de se posicionar diante das situações que enfrenta. As palavras do professor Rômulo permitem considerar um aspecto menos

tematizado da formação docente: aprende-se a ser professor não apenas a partir de modelos positivos, mas também a partir daquilo que se rejeita. Ao relatar o contato com professores que ele descreve como rudes e desrespeitosos, o professor Rômulo não apenas identifica práticas indesejáveis, mas produz, a partir delas, um posicionamento ético e profissional próprio, definindo modos de não agir. Trata-se, portanto, de uma forma de aprendizagem que não se dá pela transmissão direta de saberes, ele não aprendeu sobre jeitos de ser professor na licenciatura, mas pela relação que o sujeito estabelece com aquilo que vê, interpreta e recusa. Esse tipo de movimento aproxima-se da reflexão de Jacques Rancière, especialmente em *O Espectador Emancipado* (2012), ao sugerir que o sujeito não é passivo diante do que lhe é apresentado, mas cria sentidos, seleciona, compara e constrói sua própria trajetória a partir dessas experiências. Assim, também na docência, a formação se dá nesses interstícios da experiência, nos quais o professor, ao ser afetado por práticas alheias, elabora sua própria maneira de ser e estar como professor.

O professor relata que assumiu a docência inicialmente por incentivo da sua mãe:

Quadro 25 – Trecho da carta do professor Rômulo

Entrei meio que por engano na educação 2005, minha mãe era professora e hoje está aposentada. Foi a pessoa que me incentivou a entrar nesta área por duas motivações: a facilidade de ter um emprego rápido e a formação que eu poderia fazer na “frente” de muita gente.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

A entrada na profissão, descrita como circunstancial, rapidamente se transforma em um processo de aprendizagem prática, no qual o domínio teórico inicial se mostra insuficiente diante das demandas materiais da sala de aula, diante da carga horária assumida e dos esforços que surgem a partir disso.

Quadro 26 – Trecho da carta do professor Rômulo

Peguei uma carga avassaladora de 60 horas semanais onde 40 eram de história e outras 20hs de ensino religioso. Jesus... foi minha maior provação profissional, foi um ano terrível, tenho boas e horríveis lembranças.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

Um dos elementos mais relevantes da narrativa é justamente o impacto do primeiro contato mais intenso com a rotina escolar. Ao assumir uma carga horária elevada em uma escola com condições desafiadoras, o professor Rômulo se vê diante de situações para as quais não se

sentia preparado, especialmente no que se refere à indisciplina, às condições sociais dos alunos e às relações institucionais. Esse momento funciona como uma espécie de ruptura com expectativas anteriores e inaugura a necessidade de desenvolver respostas próprias para lidar com o cotidiano. Não se trata de aplicar metodologias aprendidas na formação inicial, mas de construir, na prática, formas de sobreviver e atuar na profissão.

Nesse processo, a formação docente já em serviço, aparece mediada pela observação de outros professores. Esse movimento, como já indicado anteriormente, não se restringe à imitação de boas práticas, mas envolve também a definição de posicionamentos a partir daquilo que é recusado. Quando o professor Rômulo relata o contato com colegas que mantinham relações desrespeitosas com os alunos, ele destaca que esse convívio foi importante para definir quem ele não gostaria de ser enquanto professor, indicando que as resoluções práticas também se constroem por oposição a modos de atuação considerados inadequados.

O professor Rômulo traz com essa passagem, em sua carta, uma fragilização em relação ao que por muito se teve em relação aos professores, a figura de uma certa autoridade, e com essa quebra denuncia um dos pontos de crise, o esmaecimento da figura do professor como uma autoridade da educação. Jorge Larrosa e Karen Rechia no livro [P] de Professor (2019), refletem sobre a questão da autoridade docente ao comentar Arendt:

E o que vem a dizer, sobre a sala de aula, é que a autoridade do professor descansa em outra autoridade, na da tradição, na da disciplina de que dá aula, naquela dos textos que dá a ler. E que quando essas coisas perdem sua autoridade, perde-a o professor também, e fala sobre o autoritarismo, ou seja, a força. Ou a persuasão, se entendermos por ela sua forma contemporânea: o professor carismático, atrativo, presumivelmente interessante, gracioso, bom comunicador, esse professor que ilumina a si mesmo, que concentra sobre si o brilho, a atenção e, por assim dizer, a influência [...] (Larrosa; Rechia, 2019, p. 78)

A reflexão proposta por Jorge Larrosa e Karen Rechia (2019) permite compreender que as dificuldades relatadas pelo professor Rômulo não dizem respeito apenas a desafios individuais ou circunstanciais da sua experiência individual, mas se colocam em um plano mais amplo de fragilização das referências que tradicionalmente sustentavam a autoridade docente. Quando o professor se vê diante de situações para as quais não foi preparado e passa a construir suas próprias formas de atuação, observa-se que a autoridade já não pode ser simplesmente herdada da posição ocupada ou do saber disciplinar, mas precisa ser continuamente produzida na relação com os alunos e com o ambiente escolar. Nesse caminho, as resoluções práticas elaboradas pelo professor, seja ao definir quem não deseja ser a partir da observação de outros colegas, seja ao buscar modos próprios de conduzir a sala de aula, apontam que a docência

contemporânea exige uma reconstrução permanente dessa autoridade e identidade. Trata-se menos de uma autoridade garantida previamente pela tradição e mais de uma autoridade em exercício, que se constitui no fazer, nas escolhas e nos posicionamentos que o professor assume diante das situações concretas da escola.

Outro ponto significativo da carta é a forma como as condições de trabalho exigem do professor uma capacidade constante de adaptação. Professor Rômulo relatou que trabalhou em várias escolas em municípios diferentes e essa rotina exigia dele idas e vindas, o que resultou em um acidente de moto. A multiplicidade de vínculos, o deslocamento entre cidades, e riscos associados às condições de trabalho, o “pegar a estrada” (com os deslocamentos frequentes), indicam que a docência, nesse contexto, demanda uma gestão prática da própria vida. O professor precisa organizar seu tempo, suas rotinas e suas escolhas profissionais de modo a dar conta de uma realidade fragmentada e instável. Essa dimensão evidencia que o trabalho docente não se restringe ao espaço da sala de aula, mas envolve uma série de decisões cotidianas que garantem a continuidade da atuação profissional. Muitas das ações que os professores precisam tomar frente aos problemas que lhes afetam no cotidiano, refletem também um caráter e um movimento próprio da lógica neoliberal, já considerada no primeiro eixo de análise.

Essa exigência de organização constante da própria vida pode ser compreendida também à luz de uma crítica às formas contemporâneas de racionalidade neoliberal. Conforme analisa Michel Foucault, trata-se de um modo de governo no qual os sujeitos são levados a se conduzir como gestores de si mesmos, assumindo individualmente a responsabilidade por sua inserção e permanência no trabalho.

Ao considerar o conjunto das cartas analisadas neste eixo, torna-se possível perceber que a docência se constitui justamente na dinâmica entre esses dois movimentos: de um lado, a permanência de idealizações que projetam a educação como espaço de transformação, sentido e possibilidade; de outro, a necessidade constante de produzir resoluções práticas que garantam a continuidade do trabalho em condições frequentemente difíceis. Uma dimensão não anula a outra, esses dois planos coexistem na vida docente. Esse diagnóstico sobre a docência e como se dá a sua formação em ofício é muito relevante para esta pesquisa. As utopias docentes não desaparecem diante da realidade, mas são reconfiguradas, redimensionadas. Do mesmo modo, as resoluções práticas não significam um abandono completo dos ideais, mas anunciam formas concretas de sustentar, ainda que em escala reduzida, aquilo que dá sentido à permanência na profissão. Nessa imagem diagnóstica das cartas, a docência aparece menos como a realização de um projeto plenamente coerente e mais como um campo de negociações permanentes, no qual os professores articulam aquilo que desejam com aquilo que é possível realizar. Assim,

entre a utopia e a prática, o que surge das cartas é uma docência em movimento, marcada por contradições, mas também por insistências, insistências que não se expressam apenas em grandes discursos sobre transformação, mas sobretudo na decisão cotidiana de continuar.

A idealização permite preservar um sentido mais amplo para a docência, enquanto as resoluções práticas funcionam como formas de adaptação ao que se impõe aos professores, sejam pelas condições próprias da escola, seja pelas decisões de gabinete. Entre aquilo que os professores imaginam para a educação e aquilo que conseguem realizar no dia a dia, constrói-se um espaço no qual a profissão é constantemente reinterpretada e reorganizada.

8.4 AS DIMENSÕES EXISTENCIAIS DA DOCÊNCIA: DESGASTE, PERMANÊNCIA E CONSTITUIÇÃO DE SI

No eixo de análise anterior, nossa atenção esteve concentrada no nível da relação dos professores com a profissão, evidenciando como articulam idealizações e constroem resoluções práticas para sustentar o exercício docente. Neste momento o movimento de análise se desloca para um outro plano: o da relação dos professores consigo mesmos. Trata-se, aqui, de compreender não apenas o que os docentes fazem para permanecer na docência, mas o que a docência produz neles, como afeta, transforma e, por vezes, desgasta.

Esse movimento implica considerar a docência não apenas como uma atividade profissional, mas como uma experiência que incide diretamente sobre o modo de ser dos sujeitos. Ao longo das cartas e das observações, emergem elementos que apontam para uma dimensão mais íntima e existencial da prática docente, na qual aparecem o cansaço, as dúvidas, as alternâncias de sentido e as formas pelas quais cada professor vai se constituindo no e pelo exercício de ensinar. Nesse plano, a docência deixa de ser observada prioritariamente a partir de suas estratégias de funcionamento e passa a ser analisada como um lugar de produção de si.

Os discursos revelam que o desgaste não se apresenta apenas como um efeito colateral das condições de trabalho, fato que ocorre naturalmente em qualquer profissão, mas como algo que se inscreve na própria experiência de ser professor, com características próprias de cansaço. O cansaço, a sobrecarga e, em alguns casos, o desejo de interrupção da carreira indicam que a docência movimenta de maneira intensa os sujeitos, exigindo deles não apenas competências técnicas ou organizacionais, mas também um investimento contínuo de si. Ao mesmo tempo, é nesse mesmo movimento que se produzem formas de permanência, nem sempre estáveis, mas sustentadas por sentidos que os professores constroem ao longo de suas trajetórias, ao longo das suas experiências.

É nesse entremeio, de um lado desgaste e de outro a permanência, que se torna possível observar processos de constituição de si, nos quais a docência aparece como um espaço de transformação das subjetividades. Como sugere Jorge Larrosa (2019a), a experiência não é aquilo que simplesmente acontece, mas aquilo que nos acontece e nos modifica. Nesse sentido, as cartas permitem acessar não apenas descrições do trabalho docente, mas vestígios dos efeitos que esse trabalho produz nos próprios professores. Assim, em vez de apenas identificar práticas ou discursos sobre a docência, interessa aqui compreender como, ao ensinar, esses sujeitos também se fazem e se refazem continuamente, como esses professores se formam mais que docentes, como formam a si mesmos.

Nesse esforço de análise, a narrativa da professora Luna se mostra bastante significativa para pensar a dimensão do desgaste na docência. Diferentemente de outras cartas, nas quais a permanência ainda aparece, até mesmo no tom utópico, de algum modo, como instância possível, em sua escrita começa a se delinear, de forma mais explícita, a decisão de interromper a trajetória como docente. Ao longo de seu relato, o que se observa não é um acontecimento pontual, como se algo tivesse acontecido momentaneamente e que a fizesse querer deixar a profissão, mas um processo que vai se constituindo gradualmente, à medida que as dificuldades deixam de ser apenas situações a serem administradas no dia a dia e passam a operar como um limite para a continuidade na profissão. Em um encontro na rua, um pouco antes de eu responder uma das cartas, a professora Luna havia me dito que pretendia não seguir como professora no próximo ano. É a partir disso e das cartas que se sucederam que segue um pouco dessa análise:

Quadro 27 – Trecho da carta da professora Luna

Referente ao teu último ponto, sobre as desmotivações que me fizeram repensar a docência está na completa desvalorização da profissão. Não importa por onde eu tenha passado, seja uma escola pública de SC ou uma universidade particular do RJ, a desvalorização do profissional é algo perene.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

Não se trata de compreender essa saída como um gesto imediato ou como uma escolha simples. O que a carta leva a entender é um movimento um pouco mais complexo, no qual convergem cansaço, frustração e, ao mesmo tempo, um valor no reconhecimento do percurso vivido. Dessa maneira, a interrupção da docência não apaga o vínculo construído ao longo do tempo, mas destaca o quanto essa profissão necessita um investimento contínuo de si, que nem sempre se mantém indefinidamente. O desgaste, aqui, não pode ser compreendido apenas como

efeito de condições externas, como a desvalorização social da profissão, muito embora também se relacione diretamente com elas. Trata-se de um processo em que essas condições recaem sobre o modo como o sujeito se percebe e se mantém na docência, produzindo, aos poucos, um limite para a continuidade. Aqui, nesse ponto, a experiência se aproxima daquilo que Jorge Larrosa (2019a) compreende como aquilo que nos acontece e nos modifica, indicando que o que está em jogo não é apenas o contexto, mas o modo como ele se inscreve na constituição de si.

Ainda assim, é importante notar que, mesmo ao enunciar o “repensar a docência”, que aqui se desdobra na decisão de deixar a profissão, a professora Luna não se desvincula completamente dos sentidos que atribui à docência. Ao se dirigir a alguém que está começando, permanece em sua escrita uma tentativa de transmitir aquilo que considera fundamental no exercício do ensino, como se, de algum modo, a relação com a docência se mantivesse. Nesse ponto, mais do que um senso crítico que permanece, o que se evidencia é um tom presente nas relações de cuidado e de afeto com o próprio ofício e com aqueles que nele ingressam. Ao afirmar “cuide da sua saúde mental”, a professora não apenas indica um limite, mas transmite uma forma de atenção ao outro, como se ainda houvesse algo a ser preservado e partilhado, mesmo fora da sala de aula.

Essa permanência pode ser pensada a partir do que Larrosa (2019a), ao retomar Arendt, aponta como um duplo amor que permeia a educação: o amor ao mundo e o amor aos novos, que se mantém mesmo diante dos percalços e limites da profissão:

O escravo liberto de que falam Simons e Masschelein é alguém que se liberta da submissão a si mesmo e da arte que domina (de sua matéria) a ordem econômica e a ordem social e que encontra no ofício de professor não apenas um tipo da liberdade pessoal mas também, acima de tudo, a sensação de que pode experimentar livremente com sua matéria o próprio ato de apresentá-la às novas gerações (uma versão encarnada desse duplo amor que Hannah Arendt coloca como fundamento da educação – e da escola). Isso, muitas vezes, ao preço de não ser considerado (como tinha acontecido com meus antigos alunos) como um artista ou um engenheiro “de verdade”, ao preço também de serem percebidos como incapazes ou fracassados “no mundo real”, ou ao preço de se converterem, como dizem Simons e Masschelein, em uma figura sem qualidades, sem status, sem um lugar bem definido na ordem econômica ou social (LARROSA, 2019a, p. 47).

Nesse sentido, ensinar implica apresentar algo às novas gerações e, ao mesmo tempo, assumir uma responsabilidade diante delas. Ainda que a docência deixe de ser um lugar possível de estar, permanece uma relação com aquilo que foi vivido e com aqueles a quem algo ainda se dirige. Não se trata, portanto, de uma ruptura absoluta, mas de uma separação na qual o vínculo não se desfaz completamente, mantendo-se na forma de memória, de cuidado e de transmissão.

Essa ambivalência permite elaborar uma compreensão mais direta entre permanência e vínculo com a profissão. Permanecer, nesse caso, não se reduz à continuidade no exercício docente, assim como sair não implica necessariamente um rompimento absoluto. O que a narrativa da professora Luna mostra é justamente a complexidade dessa relação, marcada por continuidades e descontinuidades que fazem parte de sua figura como professora, como sujeito da educação e que não se encerram com a saída formal da docência.

Sobre a percepção de invisibilidade a professora Luna diz:

Quadro 28 – Trecho da carta da professora Luna

Porém, é um trabalho invisível para a sociedade, inclusive para aqueles que administram a educação. [...] Todo esse processo gerou em mim uma repugnância por aqueles que acham que professor não serve para nada. Ao mesmo tempo que tenho muito pessimismo pela profissão, tenho um verdadeiro orgulho por aqueles que a exercem.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

Poderia ocorrer de que as palavras da professora Luna, e sua desistência da docência soem como um fracasso, mas é antes disso uma afirmação de um jeito de ser professora, o fracasso possivelmente consistiria em vender-se ao que o sistema espera, em se constituir como uma pessoa diferente daquela que escolheu a docência. Nesse sentido é possível retornar às palavras de Larrosa e Rechia (2019) sobre o sentimento de fracasso docente.

Não sei se é porque me sinto “livre para fracassar” (também), mas me parece que o fracasso é constitutivo deste ofício e que, em lugar de buscar “responsáveis”, o melhor é tomá-lo com calma e seguir fracassando. O que nunca faria seria trair as que creio que são minhas obrigações e tratar de fazer coisas que “funcionem melhor”, que sejam mais adaptadas aos tempos, de que os meninos e as meninas gostem mais. Um professor não é um vendedor de eletrodomésticos e seu êxito ou seu fracasso não estão na satisfação do cliente (Larrosa; Rechia, 2019, p. 198).

O que poderia ser tomado como fracasso pessoal da professora Luna, ao desistir da docência como profissão, pode ser entendido como um ato de afirmação do que é ser docente, um grito de alguém que apesar de desistir, não renuncia sua posição de professora.

As observações realizadas na escola possibilitaram tomar para a análise um pouco mais do que o comportamento naqueles instantes da escola, mas considerar como os professores sustentam a si, como se dá a relação consigo mesmos no interior da profissão. Se tornou visível alguns modos pelos quais os professores se afetam diante dos acontecimentos da escola.

Em diferentes momentos, especialmente na sala dos professores, durante intervalos e conversas informais, o cansaço aparece como uma espécie de tonalidade comum. Houve várias repetições da frase “estou tão cansado”. Não se trata de um relato isolado, mas de algo que circula entre os docentes, e além da fala individual jogada aos presentes, aconteceu vez ou outra de um professor avaliar a situação geral de cansaço dos demais colegas dizendo: “os professores estão muito cansados”. Também há uma expectativa recorrente de que o tempo avance: “chega dezembro”. Esse cansaço não se reduz a uma queixa sobre a carga de trabalho, mas aponta para uma forma de esgotamento que incide sobre a própria maneira de estar na docência, afetando a possibilidade de continuidade e de investimento de si na profissão.

Essa fragilização da relação consigo também se mostra em situações observadas no conselho de classe, quando aparecem conflitos e falas que disputam posições sobre aprovações ou reprovações de alunos, dentro do coletivo docente. Em um desses momentos, ao relatar a prática de atribuição de notas sem critérios previamente estabelecidos, uma professora afirma que sentia que seu esforço “era em vão”. O que está em jogo aqui não é apenas uma discordância em relação a procedimentos avaliativos, mas uma ruptura na relação entre ação e sentido: o trabalho realizado deixa de se sustentar como algo reconhecível para a própria professora. Esse tipo de experiência aproxima-se daquilo que aparece na narrativa da professora Luna, quando o acúmulo de situações vividas ao longo do tempo deixa de ser apenas algo a ser administrado e passa a operar como limite para a permanência na profissão. Ao que parece em primeira análise, os professores experimentam em gradações maiores ou menores esse limite, ocorre que escolhem de alguma maneira deixar passar ou aguardar que possa haver alguma mudança.

Ainda no conselho de classe e em conversas na sala dos professores, observa-se que o mal-estar não se dirige apenas às condições externas, mas também às práticas dos próprios colegas. O incômodo diante de algumas condutas, como a concordância ou discordância da flexibilização dos critérios avaliativos, produz uma espécie de desidentificação parcial com o coletivo, um rompimento com o grupo que muitos ali esperam que tenham uma mesma linguagem, não no sentido de uma concordância irrestrita, mas de um caminho comum sobre o que se espera da avaliação dos estudantes. Assim, o desgaste não se apresenta apenas como efeito de políticas ou estruturas, mas como algo que passa também pelas relações cotidianas e incide sobre a forma como o sujeito se reconhece, ou deixa de se reconhecer, na docência.

Nas falas da professora Araci, em suas cartas, é possível encontrar momentos onde a professora destaca sua experiência pessoal, como se sentiu diante de alguns encontros formativos, afirmando que para si foram momentos significativos. Dessa forma, observa-se não apenas uma avaliação dos conteúdos ou das metodologias envolvidas nesses encontros

formativos que para ela foram significativos, mas sua experiência pessoal ao sentir-se inserida no processo. O pertencimento é visto aqui para além do pertencer a escola ou alguma maneira de pertencimento formal, o pertencimento destacado pela professora Araci soa mais como uma experiência na qual ela se percebe.

Quadro 29 – Trecho da carta da professora Araci

Nessas formações, senti-me implicada no processo, não apenas como receptora de conteúdos, mas como sujeito ativo da construção do conhecimento pedagógico.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

Fica evidente nesse trecho da carta uma relação com a formação que ultrapassa a lógica da transmissão de saberes determinados e passa-se para outro tipo de lógica como experiência de constituição de si enquanto professora. A professora apresenta modos de formações que se sentiu implicada e também refere-se em outros momentos a formações onde não se sentiu implicada. As palavras da professora remetem ao texto de Rossetto e Doro (2021) ao discutirem os modelos tradicional de formação, o modelo neoliberal e o modelo baseado na noção de cuidado de si foucaultiana. Nesse último modo formativo os processos de formação se dão “a partir e em proveito do sujeito, o que permite transcender a força radical e autoritária da teoria” (Rossetto e Doro, 2021, p. 5).

Em alguns momentos observados na sala dos professores, especialmente durante intervalos e conversas informais, como nas rodas de café organizadas pelos próprios docentes, esse pertencimento parece se afirmar na partilha de experiências, nas trocas cotidianas e na construção de vínculos que permitem ao sujeito reconhecer-se no outro. Quando ocorreu uma parada pedagógica no mês de novembro de 2015 e alguns professores se emocionaram com as cartas recebidas de seus alunos, ali se fazia presente o pertencimento ao ser professor de uma maneira não institucionalizada, mas baseada no afeto. Esses episódios não anulam o desgaste, mas indicam que a docência também se sustenta por meio de pequenas experiências de sentido, nas quais o sujeito pode, ainda que momentaneamente, se reconhecer no que faz.

Voltando ainda para a carta da professora Araci, após considerarmos o seu destaque aos momentos em que se sentiu implicada, esse tipo de experiência não se mantém de forma contínua ou homogênea. Ao longo da carta, surgem elementos que indicam os limites dessa experiência, especialmente quando a professora passa a descrever as condições concretas em que as formações ocorrem. A fragmentação, a descontinuidade e a pouca articulação com a realidade escolar não aparecem apenas como problemas estruturais, mas como fatores que

incidem diretamente sobre a possibilidade de engajamento do sujeito. Isso se torna ainda mais evidente quando, ao relatar sua própria experiência como formadora, a professora Araci se depara com a dificuldade de manter a participação dos colegas, indicando que, de um grupo inicial mais amplo, restaram poucos ao longo do processo por ela proposto. Ao buscar compreender esse esvaziamento, ela aponta para uma série de elementos presentes na vida dos docentes, como:

Quadro 30 – Trecho da carta da professora Araci

[...] a falta de tempo, a desmotivação, questões pessoais, o clima frio naqueles dias, o cansaço perante a rotina, formações não remuneradas e realizadas fora da carga horária.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

Esses pontos trazem uma evidência de que o desgaste não se reduz a uma dimensão individual ou interna, mas se constitui nas relações concretas que articulam vida e trabalho. É interessante aqui, junto de um trecho que enuncia as razões de um desgaste, analisar um episódio observado na sala dos professores onde esse desgaste não aparece de maneira explicitamente enunciada.

Uma professora comenta sobre um abaixo-assinado organizado por alunos solicitando sua retirada da turma. Trata-se de uma segunda professora, que acompanha um aluno que possui laudo e, portanto, tem direito ao acompanhamento especializado. Diante disso, surge a fala de outra professora: “se fosse comigo eu mesma iria pedir para assinar”, sendo acompanhada pela própria professora, que afirma que também gostaria de assinar, insinuando que por ela, tudo bem deixar aquela turma.

Ainda que enunciada em tom aparentemente leve, essa fala indica um movimento importante na relação consigo: o sujeito parece, por um instante, abdicar de sua própria posição, como se já não conseguisse sustentá-la plenamente. Esse tipo de movimento permite compreender, como no diálogo da trajetória da professora Luna, que o desgaste pode aparecer não apenas como cansaço, mas como uma inflexão mais profunda na maneira como o sujeito se percebe na profissão.

O que este eixo expõe é que a docência, para além do que se faz na rotina escolar, implica também um trabalho contínuo de si com sentidos em dimensões existenciais que acompanham os professores nos momentos intra-escolar e extra-escolar. Ao considerar o cansaço, os sonhos e as decisões de permanecer ou interromper a trajetória, observa-se que os

professores vão se constituindo no próprio exercício da docência, não apenas como profissionais, mas como sujeitos que se transformam a partir do que vivem.

Nesse sentido, essa dimensão existencial pode ser compreendida como um processo de subjetivação que não se reduz nem a formas de condução externas, nem a posicionamentos propriamente políticos. Trata-se, antes, de uma experiência que se dá no encontro do sujeito com aquilo que lhe acontece, exigindo respostas que não estão previamente dadas, que não vieram de sua formação na licenciatura, ou que surgiram de informações trazidas pela secretaria de educação. Nesse ponto a reflexão de Jan Masschelein e Maarten Simons contribui ao pensar a subjetivação pedagógica como uma experiência de potencialidade, na qual o sujeito não apenas se ajusta ou reage, mas se produz no próprio movimento da experiência.

“O passo final de nossa argumentação é introduzir o conceito de “subjetivação pedagógica”, a ser entendida como experiência de potencialidade – isto é, a ser distinguido de subjetivação governamental e também de subjetivação política” (Masschelein; Simons, 2014, p. 126).

Assim, ao tratar do desgaste, da permanência e da constituição de si, este eixo aponta que a docência também se configura como um espaço em que os professores se fazem e se refazem continuamente, em um processo que não é linear, mas marcado por tensionamentos, limites e possibilidades.

8.5 OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AOS INTERVALOS DA ESCOLA

Após considerar, no eixo anterior, a dimensão existencial da docência a partir da relação dos professores consigo mesmos, este último movimento de análise se volta para o intervalo da escola, entendido aqui não restringindo-se especificamente do período do “recreio” escolar, aquele momento de pausa que ocorre geralmente em cada um dos turnos das aulas e com duração definida que gira em torno de dez a vinte minutos, conforme cada instituição de ensino. Não se trata aqui de um tempo secundário ou meramente funcional dentro da rotina da escola, mas de um momento que, embora não componha diretamente as atividades formais de ensino, carrega sentidos importantes para compreender a experiência docente. Assim consideramos por intervalo o tempo que se dá entre aulas, sejam no mesmo turno, seja o intervalo entre um turno e outro, seja o intervalo entre um dia e outro, uma semana e outra, ou o intervalo entre um ano letivo e outro.

É possível aproximar essa compreensão do intervalo daquilo que Jacques Rancière apresenta, especialmente em “A noite dos proletários” (1988), ao tratar de momentos em que os sujeitos se afastam, ainda que provisoriamente, das funções que lhes são socialmente atribuídas. Nesses intervalos, não se trata apenas de uma pausa no tempo, mas de uma suspensão na ordem que organiza o fazer rotineiro, permitindo que outros modos de ser, de pensar e de se relacionar se tornem possíveis. Ainda que essa dimensão coletiva não apareça de forma tão evidente no contexto aqui analisado, é possível considerar que há, nesses momentos, uma dimensão intervalar que não se reduz ao cronológico, mas que se expressa no modo como os professores vivenciam esses tempos e os significam em suas experiências.

Como a coleta de dados se estendeu do final de um ano letivo e chegou ao início de outro ano letivo, foi possível perceber que, no retorno, muitos professores tinham muita coisa para falar. No primeiro dia de formação continuada da rede estadual, foi bem complicado conquistar a atenção dos professores, estava a maioria em conversas paralelas com seus pares e demonstrando pouco interesse naquilo que era de caráter institucional. Com isso temos que o intervalo não funciona necessariamente de forma temporal, pois tinha-se ali um intervalo que os professores faziam após as férias, justamente no retorno para a escola, considerando que pouco ou nada tinham se visto durante as férias. É preciso também dizer, que, os professores que participaram das trocas de cartas não enviaram suas respostas nem trocaram muitas correspondências no período de férias. Isso não deixa de ser surpreendente de que o maior espaço de tempo intervalar (as férias) não resultou numa maior reflexão, escrita, por parte dos participantes das trocas epistolares.

O escopo dessa análise se dá em cima dos intervalos da escola, considerando esses momentos que se apresentam como possibilidade formativa para os professores, independente de questões temporais, marcadas cronologicamente.

Ao longo das observações e das cartas, o intervalo aparece de diferentes maneiras: como pausa, como encontro, como espaço de desabafo, de riso, de conflito e também de organização dos afazeres. É nesse tempo que os professores falam de si, dos alunos, da escola e da própria profissão de um modo que nem sempre se faz presente em outros momentos. Assim, o intervalo deixa de ser apenas um “entre” e passa a ser considerado como um lugar onde algo acontece, onde posições são construídas, compartilhadas e, por vezes, revistas.

Essa dimensão do “entre” pode ser pensada a partir das análises de Rancière (1988), especialmente ao destacar momentos em que os sujeitos, ao se afastarem ainda que provisoriamente das funções que lhes são atribuídas, produzem um outro modo de estar no tempo e no espaço. Não se trata apenas de uma pausa ou de um intervalo funcional, mas de um

tempo em que a ordem que organiza as posições se afrouxa, permitindo pequenas suspensões e a possibilidade de experimentar outras formas de relação com o trabalho e com os outros. É nessa chave que o intervalo pode ser compreendido como um espaço de tensionamento entre a reprodução das rotinas e a abertura para outras formas de existência.

Sentir-se em casa significa fugir da oficina do patrão, mas não em troca de um lugar mais habitado pelo calor humano ou pela amabilidade humanitária; ao contrário, é fugir para esse espaço deserto que não é sequer uma casa; um lugar vago onde os pedreiros terminaram sua obra e os proprietários ainda não instalaram seus móveis; portanto um lugar onde, rompendo nesse breve intervalo a sujeição que enclausura o operário entre o empregado, senhor do trabalho, e o burguês, senhor da propriedade, o taqueador poderá fazer uma encenação do seu trabalho, que é, ao mesmo tempo, o simulacro de sua propriedade e de sua liberdade. (Rancière, 1988, p. 84)

Dessa forma, interessa aqui compreender não apenas o que ocorre nesses momentos, mas os sentidos que os professores atribuem a eles. Mais do que um recorte temporal da rotina escolar, o intervalo se mostra como um espaço que revela aspectos importantes da docência, permitindo observar como os professores se relacionam entre si, com o trabalho e com aquilo que vivem no cotidiano da escola.

Ao considerar o conjunto das cartas, os intervalos da escola passam a aparecer de maneira recorrente como um tempo que, embora não componha diretamente as atividades formais de ensino, assume um papel significativo na experiência docente. Não se trata de menções isoladas, mas de um modo relativamente estável de falar sobre esses momentos, nos quais os professores situam práticas, sentimentos e compreensões que não aparecem com a mesma intensidade em outros espaços da escola.

Um primeiro elemento que se evidencia é o intervalo como tempo de recomposição. Em diferentes cartas, aparecem referências a esses momentos como necessários para “continuar”, como se entre uma aula e outra não houvesse apenas uma pausa física, mas uma espécie de reorganização mínima de si. Esse movimento não é descrito de forma elaborada ou teórica, mas surge em expressões simples, quase banais, que indicam cansaço, necessidade de parar, de conversar ou apenas de “respirar”. O que se observa é que a continuidade do trabalho docente não se sustenta de maneira linear ao longo do turno, mas depende desses pequenos intervalos nos quais algo se reequilibra.

Um episódio que marcou de maneira importante as observações, ocorreu com uma segunda professora, ou professora de apoio, como é chamada a professora responsável pelo acompanhamento de alunos com necessidades especiais. A professora, de maneira recorrente, vinha até a sala dos professores, às vezes sentava, às vezes trocava uma ou outra palavra com

alguma colega. Ela mesma expressou em uma das vezes: “preciso de um respiro”. Nos dias de observação isso se repetiu por várias vezes. Na medida em que o ano letivo se aproximava do término parece que o esgotamento daquela professora apenas aumentava. Essa fala, aparentemente simples, não se reduz a uma necessidade momentânea de descanso físico. O “respiro” enunciado pela professora indica uma suspensão breve da própria experiência que estava sendo vivida em sala, como se, por alguns instantes, fosse necessário se afastar daquilo que a estava constituindo naquele momento para então conseguir retornar. O que chama a atenção, nesse caso, não é apenas a fala em si, mas sua repetição ao longo dos dias de observação, indicando que não se tratava de uma situação pontual, mas de uma condição que se mantinha.

Desse modo, o intervalo aparece nem tanto como um tempo de descanso pleno e mais como um instante mínimo necessário para se manter a presença na docência, poder seguir em sala. A professora não resolve ali as dificuldades que enfrenta, mas produz uma pequena interrupção que permite continuar. Ao se aproximar do final do ano letivo, esse movimento se intensifica, sugerindo que o desgaste não se distribui de maneira uniforme no tempo, mas se acumula, tornando cada vez mais necessária essa espécie de pausa para si. O que se evidencia, portanto, é que o cansaço não se apresenta apenas como uma queixa sobre o trabalho, mas como algo que recai diretamente sobre a possibilidade de continuar sendo professora naquele contexto.

Ao mesmo tempo, os intervalos aparecem como um espaço de partilha da experiência. Essa mesma professora sempre estava alegre nos momentos de lanches compartilhados com outras colegas, estava feliz na companhia delas, trocava ideias sobre seus alunos, falava sobre as atividades adaptadas que ela tinha produzido para os alunos especiais que acompanhava.

Em várias cartas, ainda que com estilos diferentes, os professores também fazem referência às conversas com colegas como momentos em que trocam impressões, comentam situações vividas em sala de aula e compartilham dificuldades. Esse tipo de fala não assume a forma de uma reflexão sistematizada, mas produz efeitos importantes: ao falar com o outro, o professor desloca aquilo que poderia permanecer como uma experiência individual e passa a situá-la em um plano comum. Nesse sentido, o intervalo funciona como um lugar onde a docência é dita, um lugar onde se reflete sobre as práticas em sala de aula. Claro que é importante destacar que não se trata de uma reflexão sofisticada ou mais teórica, mas se pensarmos aos moldes de Foucault, o pensar na contramão de diretrizes governamentais, não é de modo algum um problema.

Quadro 31 – Trecho da carta do professor Evandro

Na verdade, os intervalos nas escolas são verdadeiros laboratórios para várias ideias e práticas, trocas e na condição da dialética é uma fábrica de produção pedagógica.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

A formulação trazida pelo professor Evandro permite avançar na compreensão desses momentos ao atribuir aos intervalos um caráter produtivo, ao descrevê-los como “verdadeiros laboratórios” e “fábrica de produção pedagógica”. Essa escolha de palavras desloca a ideia de intervalo como simples pausa, indicando que é justamente nesses momentos, marcados por conversas rápidas e trocas diretas, que se produzem ideias, se ajustam práticas e se constroem respostas para os problemas concretos da sala de aula. Não se trata de uma produção organizada ou sistematizada, mas de algo que se dá a partir da relação com o outro, na escuta e na fala compartilhada, no contato imediato com a experiência vivida.

Nesse movimento, o intervalo deixa de aparecer como um tempo comum, ou vazio, entre as atividades rotineiras e passa a ser compreendido como um espaço-tempo próprio da docência, no qual o professor se afasta momentaneamente das exigências mais diretas da sala de aula, sem, no entanto, se desligar delas completamente. Trata-se de um movimento de suspensão parcial, no qual é possível falar do que se vive, reorganizar o que foi feito e, em alguma medida, preparar-se para o prosseguir.

É nesse ponto que a reflexão de Jorge Larrosa (2019a) se torna especialmente potente para compreender esses momentos: “A primeira palavra que define a arte grega praticada pelo professor é *scholé*, ócio e, portanto, heterocronia. A segunda não pode ser senão *anacronesis*, isto é, retiro, retração, afastamento e, portanto, heterotopia” (Larrosa, 2019a, p. 268).

O intervalo da escola, situado no recreio, ou seja, o breve tempo no meio do turno de aula, é visto como partilha da palavra, mas também partilha do lanche, assim como já situado nas observações participantes. A carta da professora Araci para o seu colega o professor Lucas exemplificam um pouco como se dá essa dinâmica dos intervalos.

Quadro 32 – Trecho da carta da professora Araci

Atendendo ao convite do Janerson, escrevo para abrir contigo uma conversa sobre aquilo que está presente na nossa vida na escola: os intervalos. Não apenas o momento do café — preto, com açúcar, sem leite ou com, às vezes ganho, às vezes pago por nós mesmos, às vezes café “com mistura”, às vezes café “com língua” — embora ele seja quase um patrimônio afetivo quase coletivo (onde me incluo), falo também de tudo o que acontece quando não estamos em sala de aula oficialmente.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

Outro aspecto que se repete nas cartas é a presença de um discurso mais direto sobre as condições da profissão nesses momentos. Questões como desvalorização, excesso de demandas, burocracias e relações institucionais aparecem associadas a esses tempos de pausa, como se houvesse neles uma maior liberdade para enunciar aquilo que, em outros espaços, tende a ser silenciado ou suavizado. Não se trata de afirmar que os intervalos são um espaço de denúncia organizada, mas de reconhecer que é neles que certas falas se tornam possíveis. Há, portanto, um deslocamento no modo de dizer, que permite aos professores enunciar aspectos da profissão de maneira menos regulada.

Outro aspecto que toma destaque ao longo das observações diz respeito à diferença de postura dos professores conforme o espaço e a situação em que se encontram. Em momentos mais formais, como reuniões, formações continuadas ou falas conduzidas por figuras investidas de autoridade institucional, como representantes da Secretaria de Estado da Educação, o que se observa é uma postura mais contida, marcada pela escuta, (considerando que em boa parte dessas falas são vídeos ou *lives* que ocorrem com transmissão simultânea para todas as escolas). Quando existe um repasse de informações de forma presencial, isso se dá com poucas intervenções e, quando ocorrem, geralmente mais cuidadosas.

Já em outros momentos, especialmente nos intervalos, essa dinâmica se altera de forma bastante significativa. As falas tornam-se mais diretas, mais espontâneas e, muitas das vezes, mais críticas em relação às condições concretas de trabalho. Em uma das situações observadas, durante conversas sobre a reforma pela qual a escola passará, professores comentavam a ausência de respostas da Coordenadoria Regional de Educação e discutiam possíveis alternativas, como a utilização de espaços externos à escola, ainda que pouco acessíveis. Nesse mesmo contexto, um professor afirmou que a situação seria um grande transtorno e que pretendia solicitar licença-prêmio para não lidar com aquele período. Esse tipo de discurso dificilmente apareceria da mesma forma em um espaço institucional mais formalizado. O que se torna visível, portanto, é que o intervalo não apenas permite a circulação de falas diferentes, mas constitui um espaço no qual certas coisas podem ser ditas. Nesse sentido, o intervalo se aproxima daquilo que Michel Foucault (2013) descreve ao tratar das heterotopias, pois entendemos nessa pesquisa os intervalos, particularmente a partir das trocas de cartas e das observações, como lugares em que outras formas de dizer se tornam possíveis, formas também conectadas com um dizer parresíástico no sentido de Foucault (2011), um dizer baseado na ética do cuidado de si (Foucault, 2010). Essas formas de dizer se constituem não porque estejam fora da escola, mas justamente porque funcionam segundo uma lógica distinta daquela que organiza os espaços formais.

Essa compreensão do intervalo como um espaço-tempo distinto no interior da escola também aparece quando os professores atribuem a esses momentos um valor positivo para a experiência docente. Em algumas narrativas, o intervalo não é descrito apenas como refúgio para o descanso, mas como um momento que contribui diretamente para a permanência na profissão, especialmente por meio das relações estabelecidas com os colegas. Nesse sentido a professora Araci diz:

Quadro 33 – Trecho da carta da professora Araci

Quando olho para a minha trajetória, percebo o quanto esses intervalos, especialmente os vividos com colegas comprometidos, me ajudaram a seguir firme nos momentos mais difíceis. A sala de aula é onde muita coisa acontece, claro, mas é fora dela que criamos laços, afinamos ideias e, de certa forma, recarregamos a coragem para continuar. Às vezes, basta uma frase rápida de um colega, um olhar de cumplicidade, um comentário espontâneo e o dia muda.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

A fala da professora Araci aponta para a experiência docente como um fato para além da sala de aula, indicando que a continuidade no trabalho não depende apenas do que acontece no momento da aula, mas também desses encontros breves, nos quais os professores constroem vínculos, compartilham impressões e encontram formas de seguir.

Ainda atribuindo um sentido positivo ao intervalo, ele também aparece na carta do professor Cássio como parte de uma construção mais idealizada da escola, em que esse tempo deixa de ser associado ao cansaço e passa a ser compreendido como um momento efetivo de troca entre professores e alunos.

Quadro 34 – Trecho da carta do professor Cássio

Nesta utopia que desenho, o sinal bate e o professor entra em sala com alegria, não por obrigação ou medo da punição. O aluno está lá porque sabe que aquele espaço é o seu passaporte para o futuro. E o intervalo... ah, o intervalo deixou de ser um suspiro de exaustão para ser um momento de troca real.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

Ainda que localizada em um plano ideal, essa formulação do professor Cássio não se distancia completamente das experiências vividas, mas parece ampliá-las, indicando um desejo de que esses momentos possam se constituir de forma mais consistente como espaços de

encontro e partilha. Ao aproximar essas duas últimas falas, da professora Araci e do professor Cássio, observa-se que o intervalo pode ser compreendido tanto a partir da experiência concreta quanto como um instante desejado. Em ambos os casos, ele deixa de aparecer como um tempo secundário e passa a assumir um papel importante na forma como os professores formam a si mesmos e formam a própria docência.

No entanto, essa visão do intervalo como espaço de encontro, partilha e instância de manutenção da docência não se apresenta de forma unânime nas narrativas. Ao contrário, as cartas também evidenciam que esses momentos podem refletir outras tonalidades, engendradas por enfrentamentos, incômodos e, em alguns casos, pelo próprio cansaço que se estende para além da sala de aula. O intervalo, nessas interpretações, não é necessariamente um espaço de alívio, mas pode também se configurar como um lugar onde as dificuldades da vida docente se tornam ainda mais visíveis.

Quadro 35 – Trecho da carta da professora Heloísa

Os intervalos, na minha escola, são complexos. Há rivalidades, desavenças, discordâncias. Às vezes o ambiente pesa.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

A fala da professora Heloísa indica um aspecto que não pode ser desconsiderado: o intervalo não é apenas um espaço de convivência harmoniosa, mas também um lugar onde as relações entre os professores se dão em uma dimensão concreta e que carece de atenção para a análise construída nesta pesquisa, com conflitos, diferenças de posicionamento e tipos de confrontos que, em outros momentos, podem permanecer menos explícitas. Esses enfrentamentos, contudo, podem indicar novamente que o intervalo opera com uma lógica diferente dos ambientes mais rígidos e controlados pela institucionalidade.

O “ambiente que pesa” indica que estar nesse espaço não é, necessariamente, uma experiência leve ou restauradora, mas pode exigir do professor um outro tipo de disposição para lidar com o coletivo.

Essa ambivalência aparece de forma mais elaborada na carta da professora Araci, que descreve os intervalos como experiências variáveis, que não se estabilizam em um único sentido.

Quadro 36 – Trecho da carta da professora Araci

Há dias que divertidos, de descontração, de brincadeiras rápidas antes da próxima aula.

**Há dias de descontentamento coletivo, quando compartilhamos o mesmo cansaço.
Há dias em que as notícias da cidade tomam conta da sala dos professores, e há outros em que mal temos tempo para um gole de café.
Às vezes, esses intervalos nos fortalecem; outras vezes, nos cansam ainda mais.
Há conversas que nos animam e outras que nos desmotivam.
Há colegas que acendem em nós o desejo de criar, inovar, seguir; e há colegas cuja própria desmotivação acaba atravessando o ambiente.
Existem escolas e escolas, recreios e recreios. E, para mim, estar próxima de pessoas que gostam da profissão tem sido fundamental para continuar acreditando no que fazemos.**

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

O que essa formulação traz aos olhos é que o intervalo não pode ser compreendido de maneira fixa ou homogênea. Ele se constitui como um espaço instável, que varia conforme os encontros, as conversas e as disposições dos sujeitos que ali se encontram, é, a partir dos seus arranjos, um espaço “descontrolado”. Em alguns momentos, ele fortalece, em outros, intensifica o cansaço já existente. Ao mesmo tempo em que pode favorecer a continuidade na docência, também pode contribuir para o desgaste, especialmente quando as relações ali estabelecidas são marcadas pela desmotivação ou pelo conflito.

Dessa forma, o intervalo tomado aqui especificamente como o intervalo do “recreio” que ocorre no meio de cada turno de aula, se apresenta como um espaço que concentra diferentes possibilidades da experiência docente, não sendo possível reduzi-lo a um único sentido. É justamente nessa variação que ele revela algo importante sobre a docência: a forma como os professores se afetam mutuamente, não apenas pelo que fazem em sala de aula, mas também pelas relações que constroem nos momentos em que, em tese, estariam apenas em pausa.

Em uma das cartas, ao provocar a professora Araci sobre os lugares em que se forma para além dos espaços institucionais, sua resposta desloca a compreensão da formação docente para outros tempos e lugares que não se organizam diretamente pela escola como instituição.

Quadro 37 – Trecho da carta da professora Araci

Reconheço, também, que uma parte significativa da minha formação como professora acontece em outros espaços e tempos. A pesquisa, a leitura diária sobre diferentes temas, o contato com produções acadêmicas, a formação acadêmica custeada com recursos próprios, assim como as trocas informais com colegas, têm sido fundamentais para qualificar minha prática pedagógica.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das cartas

O que aparece nessa fala é uma compreensão da formação que não se limita às propostas formais, mas que se constrói em uma série de movimentos que o próprio sujeito organiza ao longo do tempo. Não se trata de negar a importância das formações institucionais, mas de indicar que elas não dão conta, por si só, daquilo que constitui o professor em sua prática. A formação, nesse caso, se distribui em diferentes momentos, muitos deles situados justamente nesses “entres” da rotina, nos quais o professor lê, pesquisa, conversa, pensa sobre o que faz e reorganiza sua própria prática.

Essa dimensão também se torna visível nas observações realizadas na escola, especialmente nas falas de professores que relatavam a dificuldade de utilizar o tempo de hora-atividade dentro da própria instituição. Em diferentes momentos, na sala dos professores, surgiram queixas sobre o barulho, as conversas e a impossibilidade de concentração, indicando que aquele espaço, embora destinado ao planejamento, mesmo estando longe de ser adequado, nem sempre se efetiva como tal. Diante disso, alguns professores afirmavam preferir realizar esse trabalho em casa, no período da noite ou no contraturno, deslocando o momento de planejamento para outros tempos que, embora não reconhecidos formalmente como formativos, passam a assumir essa função.

O que fica claro, nesse caso, é que a formação docente também se realiza nesses intervalos que escapam, em alguma medida, ao controle institucional. Mesmo professores que não atribuem valor ao intervalo da escola entendido como “recreio”, reconhecem a importância de outros momentos “entre”, entre aulas, entre turnos, entre as exigências mais imediatas da escola, como espaços nos quais conseguem, de fato, se dedicar ao trabalho intelectual que a docência exige. Embora negando um tipo de intervalo, que seria o que ocorre em conjunto, na escola, reivindica-se um outro espaço de intervalo, a casa, a sua mesa, o seu material, o seu tempo.

É nesse ponto que a aproximação com *A Noite dos Proletários* (2012) se mostra bastante fecunda. Ao analisar a experiência de operários do século XIX, Jacques Rancière (2012) mostra como trabalhadores, após longas jornadas, utilizavam a noite, tempo socialmente destinado ao descanso, para ler, escrever, estudar e se reunir. Não se tratava de uma formação orientada por uma instituição, mas de um movimento no qual os próprios sujeitos se apropriavam de um tempo que não lhes era destinado para isso, produzindo ali formas de pensamento e de constituição de si.

Guardadas as diferenças de contexto, algo semelhante pode ser observado na experiência docente aqui analisada. Ao colocarem momentos de estudo, planejamento e

reflexão para esses tempos “entre”, os professores não apenas respondem a uma limitação prática da escola, mas também produzem, uma outra relação com sua própria formação. Trata-se de um movimento que não pode ser reduzido a uma lógica de produtividade ou de exigência permanente, como poderia sugerir uma leitura alinhada a uma racionalidade neoliberal, ponto que já foi apontado anteriormente, mas que se aproxima mais de uma escolha, de uma implicação do sujeito com aquilo que faz.

Dessa maneira, assim como os operários que recusavam reduzir a noite ao descanso passivo e a transformavam em um tempo de elaboração de si, também os professores, em diferentes momentos, se apropriam desses intervalos para garantir sua formação. Não como uma obrigação externa, mas como parte de um movimento no qual a docência ultrapassa os limites da instituição e se inscreve na própria vida do sujeito. É nesse espaço, menos regulado e mais aberto, que se tornam possíveis outras formas de pensar, de estudar e de se constituir como professor.

Essa apropriação de tempos “entre” pode também ser compreendida à luz da noção de ócio estudioso desenvolvida por Dalbosco, Balbinot e Vieira (2025), que retomam o sentido clássico de *otium* como um tempo livre das exigências produtivas, dedicado ao estudo, à reflexão e à formação de si.

Longe de significar inatividade, trata-se de um tempo qualitativamente distinto, no qual o sujeito se volta para o pensamento e para a elaboração de sua própria experiência. Esse movimento ficou presente em algumas conversas informais na sala dos professores, ao reafirmarem, mesmo perante a direção da escola, que o tempo que estavam em casa preparando as aulas, corrigindo trabalhos, lendo sobre assuntos de suas áreas, tinha para eles valor. É precisamente nessa chave que os movimentos descritos pelos professores ganham outra inteligibilidade: ao defenderem os seus planejamentos e os seus estudos em momentos não institucionalizados, eles produzem, ainda que de forma não nomeada, espaços de ócio estudioso no interior de suas individualidades.

Essa dinâmica se articula diretamente com a noção de cuidado de si, tal como elaborada por Michel Foucault (2010), na medida em que implica uma relação reflexiva do sujeito consigo mesmo, que tem por base práticas como a leitura, a escrita e o pensamento. Ao mesmo tempo, é importante considerar que esses tempos “entre” também são utilizados, em certa medida, para a preparação das atividades institucionais, como o planejamento e a organização do que será desenvolvido em aula. Ainda assim, compreendê-los apenas por essa via seria reduzir seu alcance, pois, em muitos casos, os professores também se dedicam a leituras, reflexões e interesses que não se orientam exclusivamente por uma lógica técnica ou

instrumental. Assim, mais do que servir para cobrir as exigências institucionais, esses tempos “entre” podem ser compreendidos como espaços em que os docentes exercem uma forma de autoformação que não se limita à sua área específica, permitindo o contato com outros conteúdos e modos de pensar, constituindo-se não apenas como profissionais, mas como sujeitos.

Ao acompanhar os diferentes modos como os professores falam e vivem os intervalos da escola, o que se torna visível é que esses momentos não podem ser reduzidos a uma pausa entre atividades. O intervalo aparece como um tempo em que algo se mantém, se rompe e também se refaz. É ali que o professor encontra pequenas condições para continuar, que compartilha aquilo que, muitas vezes, não encontra lugar em outros espaços e que, em alguma medida, reorganiza a própria relação com o que faz.

Assim, mais do que um tempo vazio ou secundário, o intervalo se revela como um espaço onde a docência continua a acontecer, ainda que de outro modo. Um espaço onde o professor fala, escuta, se cansa, se anima, recusa, inventa e, sobretudo, segue se formando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar é escolher contaminar-se de emoções, as mais variadas possíveis. Invariavelmente surgiram momentos de cansaço, como os dos instantes onde essas palavras são escritas, mas momentos de descobertas, do espanto. Pensar a formação docente a partir de uma ética do cuidado, buscando espaços intervalares como possibilidades de existência desse tipo formativo foi um desafio. Não se queria prescrever nada, queria apenas identificar o que já existe nos espaços de intervalos da escola. Esse movimento não nasce apenas de uma questão teórica, mas de inquietações que vêm da própria experiência na docência, do que se vive na escola, do que se observa e do que, muitas vezes, não encontra lugar nos espaços formais de formação.

A partir dessa inquietação, a pesquisa se constrói como um esforço de olhar para aquilo que acontece no dia a dia, no café forte ou fraco, no momento de descanso, na prosa com os colegas, não apenas nos momentos organizados e planejados como os cursos de formação, mas nos tempos “entre” que fazem parte da vida escolar e da vida dos professores. Ao trabalharmos com as trocas de cartas entre professores e com as observações realizadas na escola, foi possível acompanhar modos de dizer, de pensar e de viver a docência que, muitas vezes, não aparecem nos espaços mais formais. Ora surgiram queixas, muitas queixas, ora surgiram esperanças, idealizações, ora foi se organizar para cumprir as demandas institucionais: diários de classe, planejamentos, lançamento de notas, planilhas etc. Mas, para pensar a prática é preciso também pensar a teoria, no sentido de um aporte que sustenta o entender a docência como também tomá-la como objeto de análise.

Do ponto de vista teórico, o trabalho se apoiou especialmente nas contribuições de Michel Foucault, ao tratar do cuidado de si e dos modos pelos quais o sujeito se constitui, bem como nas reflexões de Jorge Larrosa e Jacques Rancière, que ajudam a pensar a experiência, o “entre” e as possibilidades que se abrem quando o sujeito se afasta, ainda que por instantes, das funções que lhe são atribuídas. Esses mestres fornecem uma base que não é tomada como modelos a serem aplicados, mas como formas de leitura que permitem dar sentido ao que foi observado e narrado ao longo da pesquisa.

Ao considerarmos a formação continuada e em serviço, tal como aparece nas falas dos professores, torna-se possível perceber alguns limites importantes. Em muitos casos, essas formações são vividas como momentos fragmentados, pouco conectados com a realidade da escola e organizados a partir de conteúdos e orientações previamente definidos. Soma-se a isso o peso das avaliações externas, que passam a influenciar as práticas pedagógicas e a organizar

prioridades, muitas vezes deslocando o foco para aquilo que pode ser medido. Nesse cenário, o professor se vê frequentemente convocado a se atualizar, a se adequar e a responder a demandas que nem sempre partem de sua própria experiência.

Ao mesmo tempo, o que as cartas e as observações participantes mostram é que a formação não se limita a esses espaços. Há um movimento constante dos professores em buscar outras formas de se relacionar com o próprio trabalho: nas leituras que fazem, nas conversas com colegas, nas reflexões sobre o que vivem em sala de aula. São práticas que não aparecem, necessariamente, como “formação” nos moldes tradicionais, mas que produzem efeitos importantes na maneira como cada um se percebe e se constitui como professor.

Nesse caminho, torna-se evidente que a docência não se reduz ao que o professor faz, mas envolve também aquilo que a profissão produz nele. O cansaço aparece de forma recorrente, não apenas como uma reclamação sobre a carga de trabalho, mas como algo que se direciona para a própria forma de estar na docência. Ao mesmo tempo, também aparecem formas de permanência, fortalecidas por sentidos que os professores constroem ao longo de suas trajetórias, nas relações com os alunos, com os colegas e com aquilo que fazem.

A docência, assim, se mostra como um espaço em que o sujeito vai se fazendo e se refazendo continuamente. Não se trata de um processo linear ou estável, mas de um movimento marcado por continuidades e rupturas, por momentos em que se fortifica em suas posições e outros em que se questiona, por decisões de permanecer e, em alguns casos, de interromper a trajetória profissional. Ainda assim, mesmo quando há a saída, permanece uma relação com a docência, seja na forma de memória, de cuidado ou de algo que ainda se quer transmitir.

É nesse contexto que os intervalos da escola ganham um lugar central na análise. Ao longo da pesquisa, eles deixam de aparecer como simples pausas e passam a ser compreendidos como momentos em que algo acontece. Em alguns casos, aparecem como tempo de recomposição, um instante necessário para continuar, um respiro necessário para voltar ao mergulho da sala de aula. Em outros, como espaço de partilha, onde experiências são narradas, dificuldades são compartilhadas e ideias vão sendo construídas coletivamente. Ao falar de partilha, volta-se ao intervalo da escola que se compreende como recreio, onde os professores partilham mais que palavras, partilham muitas vezes o seu lanche com os demais, e nessa partilha vivem um jeito coletivo de ser professor.

Ao mesmo tempo, esses momentos também revelam conflitos, incômodos e formas de desgaste que não ficam restritas à sala de aula. Há dias em que fortalecem, há dias em que cansam ainda mais. Essa variação mostra que o intervalo não pode ser entendido de forma única, mas como um espaço em que diferentes experiências se encontram e se transformam.

Ao aproximarmos essa compreensão das reflexões de Rancière (1988), é possível pensar o intervalo como um “entre” que não diz respeito apenas ao tempo, mas a um modo de estar. É nesse espaço que o professor pode falar de si de forma mais direta, dizer o que muitas vezes não se diz em outros momentos, compartilhar aquilo que vive e, por vezes, reorganizar sua relação com o trabalho. Não se trata de um espaço fora da escola, mas de um tempo em que as formas mais rígidas de organização se afrouxam e outras possibilidades se apresentam.

Essa dimensão se aproxima também da noção de cuidado de si visitada por Foucault (2010), na medida em que envolve uma relação do sujeito consigo mesmo, mediada por práticas como a leitura, a escrita, a conversa e o pensamento. Ainda que esses momentos também sejam utilizados para preparar aulas ou cumprir demandas institucionais, eles não se reduzem a isso. Em muitos casos, os professores se dedicam a interesses que não estão diretamente ligados àquilo que precisam fazer, mas àquilo que desejam compreender, pensar ou desenvolver.

Nesse sentido, a formação docente se distribui em diferentes tempos e espaços, muitos deles situados justamente nesses momentos “entre”. Os professores, teimosos na sua profissão de confrontar o mundo quando é preciso, também amam o mundo de maneira que aproveitam esses entre muros, sejam os muros da escola, das suas casas, muros das dificuldades, muros de tempo. Ao se apropriarem desses tempos e espaços outros para estudar, refletir, conversar ou simplesmente parar, os professores constroem uma relação com a formação que não se limita à obrigatoriedade, mas que envolve uma implicação com o próprio fazer, com o fazer de um artesão, se configuram assim sua atividade como um ofício.

Como contribuição, esta pesquisa permite deslocar o olhar sobre a formação docente, mostrando que ela não acontece apenas nos espaços formais, mas também nas experiências do cotidiano. Ao trazer os intervalos como foco, o trabalho aponta para dimensões que, muitas vezes, passam despercebidas, mas que são fundamentais para compreender como os professores se formam e como se identificam com a profissão.

É importante reconhecer, no entanto, que este estudo se constrói a partir de um contexto específico e não pretende generalizar seus resultados. O que buscamos aqui é contribuir para a compreensão de algumas dinâmicas presentes na escola, abrindo possibilidades para outros olhares e novas investigações.

Ao retomarmos o percurso desta pesquisa, o que aparece com mais força não é apenas uma ideia geral sobre a formação continuada, mas a forma como ela vai se mostrando no próprio dizer dos professores. Em muitos momentos, essas formações aparecem como encontros que não se sustentam, que chegam fragmentados, com conteúdos já prontos, pouco conectados com aquilo que se vive na escola. Há uma sensação recorrente de que se participa, mas sem que

aquilo realmente permaneça. Ao mesmo tempo, essas falas deixam ver como certas lógicas vão se instalando quase sem serem percebidas: a necessidade constante de se atualizar, a busca individual por dar conta do que é exigido, a presença de formações oferecidas por instituições externas e, principalmente, o peso de avaliações como o SAEB, que acabam reorganizando o que se ensina e o que se considera importante. É como se, pouco a pouco, a formação fosse deixando de ser um espaço de construção para se tornar um espaço de ajuste, em que o professor precisa se adequar mais do que pensar a partir de sua própria experiência. Ainda assim, isso não esgota o que acontece. Nas conversas, nas leituras, nas trocas mais simples do cotidiano, outras formas de formação vão se desenhando, menos visíveis, mas não menos importantes. E é justamente aí que o intervalo começa a ganhar outro sentido, não como um tempo vazio entre uma coisa e outra, mas como aquele momento em que algo pode, de fato, acontecer, mesmo que de forma breve, mesmo que sem nome, mas ainda assim formador.

Por fim, ao colocarmos em evidência os intervalos como espaços possíveis de formação, esta pesquisa não encerra uma discussão, mas põe em movimento o que se pensa por formação docente. Permanecem algumas questões que não se resolvem aqui e que, talvez, nem devam ser resolvidas de forma definitiva: o que acontece com esses espaços quando passam a ser reconhecidos como formativos? Eles permanecem como são ou se transformam em mais um dispositivo institucional? É possível manter esses momentos como espaços de encontro, de fala e de reflexão? E ainda, como pensar esses intervalos em outros contextos, outras escolas, outras etapas da educação? São questões que permanecem em aberto e que indicam que talvez seja necessário continuar olhando para esses “entre”, não para fixá-los. A fixidez seria trair, em primeiro lugar, o pensamento de Foucault, mas para acompanhar aquilo que neles segue acontecendo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

AVIZ, Roselete Fagundes de; SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da. **Cartas gravadas: celebração da voz na formação docente**. São Paulo: Appris, 2022.

BARROS II, João Roberto. **O cuidado de si e a filosofia crítica: a construção da subjetividade autônoma em Michel Foucault**. 2012. 257f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRETON, Hervé. Investigação Narrativa: entre detalhes e duração. REPI – **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), p. 12-22, 2020.

DALBOSCO, Cláudio Almir; BALBINOT, Rodinei; VIEIRA, Ana Lúcia. Formação das subjetividades contemporâneas: a escola entre o tempo produtivo acelerado e o ócio estudioso. **Praxis & Saber**, v. 16, n. 45, e18272, 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

DURLI, Zenilde; THIESEN, Juarez da Silva. Estará morto o conhecimento escolar poderoso? **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 64, jan./abr. 2018.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito: O governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1981-1982)**. 3. ed. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A Coragem da verdade: O governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)**. 1. ed. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico; As heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, Michel, **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramalhete. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel, **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2022.

FOUCAULT, Michel, **História da Sexualidade**, Vol 1: A vontade de saber. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guílhon Albuquerque. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz & Terra, 2023a.

FOUCAULT, Michel, **História da Sexualidade**, Vol 3: O cuidado de si. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz & Terra, 2023b.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IV**. Tradução de Elisa Monteiro, Eduardo Jardim Morais e outros. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GALLO, Sílvio. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: Carvalho, Alexandre Filordi; Gallo, Sílvio (Orgs.) **Repensar a educação**: 40 anos após vigiar e punir. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

GARCIA, Gislene. **Coordenador pedagógico**: dilemas na busca por uma formação de si e dos outros. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Passo Fundo, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. 1 ed. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019a.

LARROSA, Jorge. **A carta e o cuidado**. São Paulo: Cortez, 2019b.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023.

MANZONI, Alexandre. **A escola e a produção de subjetividades**: os efeitos das normas e práticas na corporalidade discente. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas,

Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre, 2021.

MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro; MARTINO, Luis Mauro Sá. A fabulação intervalar das imagens em Jacques Rancière. **Imagofagia – Revista de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual**. [S.L.] n. 24, p. 466-502, 2021.

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. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

MELGAR JUNIOR, Eduardo Garralaga. **Entre sentidos e prazeres: as artes da escola**. 2021. 167 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2021.

MELO, Alessandro de; FLORES, José Ignacio Rivas (orgs.). **Pesquisa narrativa: teoria, práticas e transformação educativa**. Curitiba: Appris, 2022.

MENEGAT, Cezar. **Formação docente continuada e a espiritualidade: uma abordagem a partir do último Foucault**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Passo Fundo, 2017.

MORAES, José Janerson de Matos. Intervalo. In: Dresch, Jaime Farias (Org.) **Dicionário Ciência na Escola**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2024.

NOYA, Carolina. **A produção de práticas de liberdade na escola como atividade militante do professor**. 2023. 111 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2023.

PEREIRA, David da Silva; Gallo, Sílvio. **Hermenêutica do Sujeito e o cuidado de Si em Michel Foucault**. YouTube, Aulas publicadas entre 17 de jul. e 5 nov. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zeoxOdaUoWg&list=PLim5WIN7u5Ia_R_TEpkbxJEtMc1-T_7-p&index=2. Acesso em 31/10/2024.

PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina. **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PLATÃO. **Alcibíades**. Tradução e introdução de Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Editora Universidade de Brasília, 1990.

RAMOS, Renata Fernandes. **Corpo e imagem como heterotopias: mortificações e imortalizações do cotidiano escolar**. 2017. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **A noite dos proletários: arquivos do sonho operário**. São Paulo: Antígona, 2012a.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

ROSSETTO, Miguel da Silva; DORO, Marcelo José. Formação continuada enquanto ética do cuidado de si. **Roteiro**. Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021.

SANTOS, Cássia Rodrigues dos. **Formação continuada**: tutoria de área e constituição do sujeito professor quanto ao cuidado de si. 2017. 189 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia, 2017.

SANTOS, Wanderson Cruz dos. **A biblioteca como heterotopia: descaminhos e subjetivação**. 2021. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2021.

SILVA, Leandro Veloso. **Cartografia de espaços e territórios de lazer na escola**: mapeando os acontecimentos de inflexões de aprendizagem no brincar de crianças. 2020. 171 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, 2020.

SILVA, Joselha Ferreira da. **Movimentos entre a política cognição (in)formação e (trans)formação**: formação de professores e professoras no contexto de parcerias público-privado na rede de ensino municipal de Caruaru e constituição de subjetividades docentes. 2023. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Vinícius Marques. **Mapas imagéticos de experiências infantis**: entre espaços, corpos e tempos. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2020.

WANZELER, Murilo Cunha. **O cuidado de si em Michel Foucault**. 2011. 127f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

WELLAUSEN, Saly. **A parrhésia em Michel Foucault**. São Paulo: Editora Liber Ars Ltda, 2011.

APÊNDICE A – CARTAS COM OS PROFESSORES

Carta inicial*

Prezado(a) Professor(a),
Escrevo esta carta como parte de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. A pesquisa tem como tema: **“Intervalos da escola e cuidado de si: outros espaços de formação docente”**, sob orientação do Prof. Dr. Vinicius Bertoni Vicenzi.

Nosso objetivo é compreender como os intervalos escolares, aqueles momentos “entre” as atividades formais, como a sala dos professores, os conselhos de classe, os momentos de conversa entre colegas, entre outros, podem ser vividos como espaços de formação continuada, especialmente a partir da noção de cuidado de si, tal como discutida por Michel Foucault.

Gostaria que nesta primeira troca de cartas você compartilhasse as suas memórias e experiências como professor (a), trazendo um pouco sobre o caminho até o dia de hoje, o que levou a escolher a docência, os desafios até aqui. Fique bem livre para se expressar.

Com carinho.

Janerson

* A carta inicial foi enviada para todos os professores e professoras participantes da pesquisa.

Cartas com a professora Araci

Carta 1 – Araci para Janerson

Querido Janerson,

Sou a Araci, tenho 33 anos (34 anos a partir de 15 de outubro, aliás Dia do Professor). Sou Mestra em Educação, Licenciada em Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) e especialista em Inovação na Educação. Sou professora efetiva de Língua Portuguesa e Literatura em uma escola da rede estadual.

Sou professora desde os 18 anos. Ainda no terceiro ano do ensino médio, aos 17, percebi que não conseguia me imaginar fora da escola. A ideia de não poder mais circular livremente por esse espaço, de não ter a escola como parte da minha rotina, era inconcebível. Cheguei a pensar em cursar Engenharia Ambiental, mas logo decidi por Letras (Português e Inglês), também o que tivesse menos matemática possível. A influência da minha mãe, também professora, certamente contribuiu para essa escolha. Meus pais tentaram me convencer a seguir outros caminhos, mas não mudei de ideia e, hoje, quase 17 anos depois, não mudaria em nada essa decisão.

No mesmo mês em que completei 18 anos, comecei a lecionar em uma escola municipal na cidade onde morava. Em 2011, aos 19, me mudei para outra cidade, assumindo aulas na escola estadual onde havia feito estágio. Desde então, nunca mais deixei a rede estadual de ensino.

Em 2012 concluí a graduação e fui aprovada em um concurso na rede estadual como professora de Língua Portuguesa. Entretanto, só acessei a vaga em 2014. Nesse período, precisei viajar semanalmente para a cidade da lotação: eram entre duas e quatro viagens de 160 km, enfrentando frio, chuva, cansaço, dores no corpo e até pedras no para-brisa. Essa rotina durou dois anos, até que consegui a remoção para o município onde residia, no final de 2015. Foi meu maior desafio profissional. No entanto, vejo que valeu a pena, principalmente por ser mais jovem e não ter tido filhos antes disso.

Em 2016 iniciei meu trabalho na escola estadual onde já havia lecionado anteriormente como contratada, portanto já conhecia e gostava de lá. Em outubro desse mesmo ano nasceu minha filha, e retornei da licença-maternidade em maio de 2017.

No ano seguinte, em 2018, fui convidada para atuar em um programa chamado EMITI, em uma escola central, mais equipada e estruturada. Nesse projeto vivi uma experiência enriquecedora: tínhamos formações frequentes, nove horas-aula de planejamento incluídas na carga horária (sendo cinco coletivas, duas por área de conhecimento e duas individuais), além de turmas com sete aulas semanais de Língua Portuguesa. Foi um período de grande realização profissional e de intenso aprendizado, um verdadeiro sonho. Apesar de o projeto apresentar uma visão fortemente voltada ao mercado, o grupo de educadores com o qual convivi possuía muita experiência, criticidade e profundo conhecimento, o que representou, para mim, uma oportunidade ímpar de acesso a saberes.

Em 2022, no entanto, precisei retornar à escola anterior. Infelizmente, lá eu era sempre a última a escolher turmas e aulas, mesmo as outras professoras estarem fora de sala de aula, o que me deixava sobrecarregada, com múltiplas séries e planejamentos. A experiência foi frustrante, desgastante e desafiadora.

Em uma reviravolta da vida, surgiu a oportunidade de remoção para Lages, em julho de 2022. Passei a atuar em um centro de educação profissionalizante, no ensino médio, que é a minha faixa etária favorita para lecionar.

Com isso, concretizei um sonho: ingressar no mestrado em 2023 nesta mesma cidade, concluído neste

ano, com um projeto voltado à área de comunicação e tecnologia, temas pelos quais nutro profundo interesse. Nesse período, obtive licença de meio período para dedicar-me integralmente aos estudos, um privilégio entre muitas profissões, mas o mínimo para a docência.

Por uma decisão financeira, já que não tinha aulas excedentes, optei por usufruir da licença-prêmio para permanecer com minha filha até o final do ano, evitando a necessidade de contratar uma babá e aproveitando esse tempo para organizar nossa vida. E, em 2026, retorno às 40 horas de trabalho na profissão que escolhi e continuo escolhendo todos os dias.

Carta 2 – Janerson para Araci

Querida **Araci**,

As tuas palavras mostram como você se identifica na vida como professora, e como isso te toca, te move, e a partir disso te faz alguém que faz acontecer, não está de passagem cumprindo as atividades por cumprir, e posso te dizer, desde que te conheço, você passa uma imagem de alguém que não faz as coisas “de qualquer jeito”. É muito proveitoso poder trocar essas cartas com alguém que vê a escola como um lugar de pertencimento.

A partir do que você trouxe, muita coisa abre caminhos de discussões que podem ser muito interessantes. Eu gostaria de começar dizendo que o teu relato das dificuldades no início da tua carreira diz muito, porque não existe na tua fala um tom de desistência, mas um movimento de dar sentido para aquilo que passou. É claro, preciso pontuar aqui que não quero romantizar as dificuldades pelas quais os professores precisam passar, mas quero destacar como, ao lidar com uma realidade desafiadora, você se colocou como resistência e fiel ao teu desejo de ensinar. Essa fala tua me traz um pensamento de que as dificuldades que ouvimos de outros professores soam muito parecidas com as que você passou. Vejo como a docência é feita de espaços e tempos muito diversos: sala de aula, carro com chuva de granizo, tempo mais livre, maternidade. Alguns são mais formais e outros são mais invisíveis para quem está de fora, mas parece que todos eles fizeram de você o que você é hoje.

Pensando em tudo isso, gostaria de propor um movimento: que você escreva uma carta para o Lucas, nosso colega de ofício, que também está participando das trocas de cartas. Seria interessante que vocês pudessem trocar uma ideia sobre o ser professor hoje e como vocês enxergam os intervalos da escola. Eu digo aqui o cafezinho, é claro, mas também tudo o que acontece quando não está presente a formalidade institucional. Nesse caso, podemos chamar de intervalo o momento dos corredores, a saída ou chegada para as aulas, uma reunião, um encontro fora da escola, o tempo de preparo das aulas, as reflexões pessoais em casa.

Peço que me encaminhe, por aqui, esta carta aberta ao teu colega, e eu encaminharei para ele e depois retornarei com a resposta dele.

Abraço,
Janerson

Carta 3 – Araci para Lucas

Querido amigo e colega Lucas,

Atendendo ao convite do Janerson, escrevo para abrir contigo uma conversa sobre aquilo que está presente na nossa vida na escola: os intervalos. Não apenas o momento do café — preto, com açúcar, sem leite ou com, às vezes ganho, às vezes pago por nós mesmos, às vezes café “com mistura”, às vezes café “com língua” — embora ele seja quase um patrimônio afetivo quase coletivo (onde me incluo), falo também de tudo o que acontece quando não estamos em sala de aula oficialmente.

Tenho pensado em como esses pequenos momentos revelam muito do que vivemos na profissão e em como esses intervalos são assim: imprevisíveis.

Há dias que divertidos, de descontração, de brincadeiras rápidas antes da próxima aula.

Há dias de descontentamento coletivo, quando compartilhamos o mesmo cansaço.

Há dias em que as notícias da cidade tomam conta da sala dos professores, e há outros em que mal temos tempo para um gole de café.

Às vezes, esses intervalos nos fortalecem; outras vezes, nos cansam ainda mais.

Há conversas que nos animam e outras que nos desmotivam.

Há colegas que acendem em nós o desejo de criar, inovar, seguir; e há colegas cuja própria desmotivação acaba atravessando o ambiente.

Existem escolas e escolas, recreios e recreios. E, para mim, estar próxima de pessoas que gostam da profissão tem sido fundamental para continuar acreditando no que fazemos.

Quando olho para a minha trajetória, percebo o quanto esses intervalos, especialmente os vividos com

colegas comprometidos, me ajudaram a seguir firme nos momentos mais difíceis. A sala de aula é onde muita coisa acontece, claro, mas é fora dela que criamos laços, afinamos ideias e, de certa forma, recarregamos a coragem para continuar. Às vezes, basta uma frase rápida de um colega, um olhar de cumplicidade, um comentário espontâneo e o dia muda.

Como você percebe esses tempos?

O que acontece para você nesses entremeios da escola, nesses minutos que não aparecem no horário oficial?

Que lugar esses intervalos ocupam na tua forma de ser professor?

Com carinho,
Araci

Carta 4 – Janerson para Araci

Querida Araci,

As férias estão acabando, já é hora de voltar, então escrevo para dar continuidade à nossa troca e, antes de qualquer coisa, para agradecer novamente pela generosidade com que você escreveu ao Lucas. Encaminho abaixo a carta que ele te enviou em resposta à tua provocação.

Ao ler o que o Lucas escreveu, fiquei pensando como a tua carta abriu um espaço muito interessante de fala. Ele toma os intervalos não apenas como pausa, mas como um lugar de politização da experiência docente. É uma forma interessante de ler coletivamente o mundo e falar da precarização do trabalho e daquilo que nos faz professores. Para a nossa reflexão, isso é muito relevante, porque mostra como esses tempos “não oficiais” produzem discursos, sentidos e modos de se compreender professor que, muitas vezes, não aparecem nas formações instituídas.

Como tenho insistido ao longo do trabalho, não me interessa avaliar as cartas, nem dizer o que elas “deveriam ser”. O que me move é justamente perceber o que surge quando alguém é convidado a escrever sobre si, sobre a escola e sobre esses tempos espaços que normalmente passam despercebidos. A tua carta provocou isso, e o retorno do Lucas acaba compondo esse mosaico de vozes que a pesquisa tenta acompanhar.

Queria aproveitar esse momento para te escrever novamente e te fazer alguns convites de reflexão, agora de forma mais direta.

Tenho me perguntado muito sobre aquilo que chamamos de formação continuada na escola e na rede. Por isso, gostaria de te ouvir sobre algumas coisas, sem nenhuma obrigação de responder a tudo, mas na medida em que fizer sentido para você: 1. O que, para você, há de formativo nas paradas pedagógicas? Em que momentos você sente que elas de fato contribuem para a tua formação como professora?

2. Essas paradas têm sido mais informativas ou formativas? Que tipos de falas e discursos costumam aparecer nelas? Há espaço para diálogo, troca, problematização?

3. Além das formações institucionais, onde você sente que tem se formado como professora? Redes sociais, internet, cursos, trocas informais, uso de inteligência artificial, leituras, conversas com colegas... o que tem ajudado com a tua prática?

4. Houve alguma formação continuada que você tenha gostado especialmente, algo que realmente tenha aproveitado e levado para a sala de aula?

5. E pensando na tua experiência como alguém que também já atuou formando outros professores: como você se sentiu nesse lugar? O que esse papel produziu em você enquanto docente?

Trago essas questões não como um roteiro fechado, mas como provocações. Elas dialogam muito com o que você já escreveu e com o modo como você pensa a escola e a docência. Fique livre para escrever no teu tempo, do teu jeito, escolhendo os fios que quiser puxar.

Seguimos, assim, nessa escrita que vai se espalhando, assim como raízes, o que faz da nossa troca de ideias uma conversa rizomática, algo não linear nem hierárquico.

Com muito carinho,
Janerson

Carta 5 – Araci para Janerson

Oi, Janerson,

Acabaram as férias e achei que conseguiria te responder rápido, mas estou refletindo há dias sobre as perguntas, porque é uma temática que também me intriga. As paradas pedagógicas e as formações são foco de

pesquisa para mim há alguns anos. Vejo nelas um potencial muito importante, principalmente quando se configuram como espaços de encontro, escuta e diálogo entre educadores e educadoras. Acredito muito na potência dos momentos de troca, do trabalho coletivo e do planejamento construído em conjunto, pois é nesses espaços que a formação deixa de ser apenas teoria (muitas vezes produzida por quem não está na sala de aula) e passa a ser vivida, situada e significativa.

No entanto, minha experiência revela que essas formações têm sido, em grande parte, descontinuas (é assim que costumo nomeá-las), fragmentadas e pouco articuladas a um projeto formativo mais amplo, o que acaba comprometendo sua contribuição efetiva para a formação continuada docente.

Ao longo dos anos, houve experiências de formação que considerei especialmente significativas, aquelas que dialogavam com a realidade da escola, valorizavam os saberes docentes e possibilitavam a aplicação concreta do que era discutido em sala de aula. No projeto piloto do EMITI (2018–2020), tínhamos momentos de planejamento coletivo realizados dentro da carga horária (4 aulas semanais), organizados na própria escola e pelos integrantes da escola, em um movimento de revezamento entre os pares. Tínhamos planejamento por área também dentro da carga horária (2 aulas semanais), com uma troca incrível! Foi algo maravilhoso e, ao mesmo tempo, utópico: vivi esse “sonho”, que acabou. Recebíamos formações duas vezes ao ano em Florianópolis, às vezes conduzidas por professores, às vezes com um viés mais empresarial, mas fazíamos nossos filtros (risos). Nessas formações, senti-me implicada no processo, não apenas como receptora de conteúdos, mas como sujeito ativo da construção do conhecimento pedagógico. Ainda assim, mesmo essas experiências foram pontuais e fragmentadas. Aí virou NEM em outro formato e já sabemos no que deu.

Em relação ao caráter das paradas pedagógicas nos últimos anos, percebo que elas oscilam entre o informativo e o formativo. Muitas vezes, prevalece a transmissão de informações, orientações normativas e demandas institucionais, sem espaço suficiente para processos mais aprofundados de reflexão pedagógica. Soma-se a isso o empresariamento da formação, com cursos prontos enviados por instituições privadas (como os da Telefônica Vivo, por exemplo) que nem sempre dialogam com a realidade da escola. Essas formações raramente se consolidam de forma sistemática, o que limita a construção coletiva do conhecimento.

Reconheço, também, que uma parte significativa da minha formação como professora acontece em outros espaços e tempos. A pesquisa, a leitura diária sobre diferentes temas, o contato com produções acadêmicas, a formação acadêmica custeada com recursos próprios, assim como as trocas informais com colegas, têm sido fundamentais para qualificar minha prática pedagógica.

No que diz respeito à minha trajetória como alguém que também já atuou na formação de outros educadores e educadoras, reconheço que esse lugar produziu aprendizagens profundas e, ao mesmo tempo, evidenciou inúmeras contradições. Resumidamente, desenvolvi uma formação para professores com maior tempo de serviço na escola onde atuo, com 15 pessoas no primeiro dia, com diferentes tempos de serviço, e cinco pessoas nos dois últimos dias, com a maioria com menos de um ano de experiência de sala de aula. Recorri à epistemologia da complexidade, de Edgar Morin, para analisar esses dados, pois fatores culturais e formativos mostram que ainda há uma distância entre o discurso que valoriza a inovação e incorporação no cotidiano pedagógico, sendo eles: a falta de tempo, a desmotivação, questões pessoais, o clima frio naqueles dias, o cansaço perante a rotina, formações não remuneradas e realizadas fora da carga horária. Motivos observados nas conversas com quem não pôde participar, com a literatura e com a vivência.

Complexo! E há respostas simples para problemas complexos?

Um bom ano letivo e boas energias nesta reta final de dissertação,
Araci

Cartas com a professora Luna

Carta 6 – Luna para Janerson

Querido Janerson,

Espero que essa carta te encontre bem na correria da vida. Primeiramente, não poderia deixar de agradecer essa ilustre oportunidade de trocar sentimentos em forma de palavras com você. Essa experiência veio em um momento, talvez, decisivo de encerramento de um ciclo e que tem muita relação com inquietações que podem vir à tona nos próximos escritos.

Bom, com relação ao seu pedido, vou focar, nesse primeiro momento, no caminho que me levou até aqui. Sempre amei a ciência e desejava seguir alguma carreira na área. O sonho infantil de ser paleontóloga passou para a arqueologia, moldados pelas paredes do Museu Nacional do Rio de Janeiro e chegou à química, fortemente influenciada por um belo laboratório existente no colégio e o primeiro contato com a magnífica Marie Curie.

Porém, por trás dessa paixão científica havia a contradição de dois mundos. De um lado, o estudo em

uma das mais tradicionais escolas particulares do Rio de Janeiro e um ambiente familiar incompatível com a riqueza dos colegas e que com o tempo se tornaria em um abismo com a perda de emprego do meu pai, a morte do meu avô e a aposentadoria da minha mãe. Nesse meio do caminho, recebia uma educação fortemente crítica nas humanas (história, geografia e estudos sociais), permeada por uma forte influência paterna da arte cinematográfica. Documentários históricos eram rotina dentro de casa.

Nunca fui uma boa estudante de história e geografia na escola, mas adorava as aulas. Uma vez questioneei uma professora sobre quem seria o herói brasileiro, ela levantou a cabeça e sem grande floreio respondeu: “o povo brasileiro”. Só isso, passadas décadas essa frase permeia a minha cabeça.

Esse pensamento crítico, as discrepâncias dos dois mundos que eu vivia e as desigualdades sociais do Rio de Janeiro me afastaram cada vez mais do desejo de ser cientista. Como uma calma que antecede a tempestade nascia e crescia dentro de mim um sentimento até hoje difícil de ser controlado e que vai me levar para a sala de aula: a injustiça em todas as suas modalidades.

Foi dentro da escola que descobri a faculdade de “Ciências Sociais”, que une Sociologia, Ciência Política e Antropologia. Olhando para trás e vendo um forte idealismo sempre olhei para a profissão não como fonte de riqueza, mas como uma paixão vivenciada no cotidiano. E, assim, em um (talvez) rompanete decidi me inscrever em Ciências Sociais na UFRJ. Momento profundamente decepcionante para as altas expectativas do meu pai que tentei driblar me inscrevendo para Química Industrial na CEFETEQ.

Aprovada em ambas as universidades, iniciei os dois cursos, mas a Química não durou dois meses, havia me encontrado nos pátios do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFSC) da UFRJ. A leitura de livros como “O Suicídio” de Durkheim, “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado” de Engels, “O Processo Civilizador” de Elias e, claro, Marx desmoronaram todos os meus alicerces. Muitas das minhas inquietações foram sanadas nessas páginas, mas tantas outras surgiam em uma velocidade que a carga de leitura não dava conta.

Naqueles bancos de madeira do IFSC assisti aulas maravilhosas que mudaram minha *Weltanschauung*, conceito alemão e tradicional da Antropologia, uma espécie de “concepção ou visão do mundo” e a admiração por aqueles(as) professores(as) me gerou um olhar para a profissão de professor que nunca havia tido. Eles não eram somente professores dentro de sala, eles impactam vidas por serem professores e pesquisadores. Somado a isso, foi nos corredores do IFSC que o meu sentimento de injustiça encontrou eco e ali desejos começaram a tomar formas de ações. Os primeiros embates de ideias foram feitos, com discussões acaloradas que me jogavam, novamente, aos livros a cada derrota.

A adolescente que não era tão boa em história e geografia passou no Mestrado em Ciência Política na UFF e depois voltou à UFRJ, para fazer o doutorado em Economia Política Internacional. A criança que amava ciência se apaixonou ainda mais pelas ciências humanas e realizou o seu sonho de ser cientista. Concomitante, o processo para a sala de aula se agudiza. A licenciatura em Ciências Sociais, em especial, Sociologia, se inicia com o forte impacto das salas de aulas públicas no Rio de Janeiro, das péssimas condições de trabalho e salarial dos professores, com intervenção do governador nas escolhas dos diretores e greve.

Nesse contexto, outra contradição surge. O que nos ensinam nas licenciaturas, principalmente, a teoria e a prática pedagógica. Não só as turmas cheias, os estudantes carentes, mas os baixos salários dos professores, as crescentes exigências e a desvalorização por aqueles que têm o poder de mudar. É neste momento que percebi que esse cenário não é por acaso, é um projeto. Isso ficou mais aparente quando eu voltava aos corredores da Faculdade de Educação da UFRJ e lia sobre a educação bancária de Paulo Freire.

Durante um tempo fui para a educação universitária no papel de professora. Mais contradições surgiam. A condição de trabalho em uma universidade pública frente a condição em uma universidade particular. Lecionava no curso de Relações Internacionais nas duas instituições. Na primeira, pública, estudantes com mais estrutura familiar, com domínio de idiomas, muitos já conheciam outros países, atentos e curiosos. À noite, na universidade particular, olhares e corpos cansados depois de um longo dia de trabalho, praticamente ninguém conhecia outro país e alguns conseguiam arriscar no máximo um inglês básico.

Na universidade particular nós, professores, enfrentávamos meses sem salário, sem depósito de FGTS e quando fizemos greves, os estudantes foram prejudicados. Com o burburinho de fechamento da universidade, houve uma correria dos professores para aprovar os TCC, terminar as aulas, lançar as notas no sistema. Com o descredenciamento da instituição junto ao MEC, houve correria para transferir os estudantes para outras universidades e muitas cartas para outras universidades na tentativa de validar disciplinas e créditos para os estudantes. Revoltada com essas contradições, sem emprego e com uma ação trabalhista que, até hoje, não foi paga, volto para o ensino médio.

A volta foi feita em outro estado, no caso, Santa Catarina. As diferenças culturais foram marcantes. Apesar da menor desigualdade social do estado em comparação à cidade do Rio de Janeiro e condições melhores de trabalho, com o tempo determinadas circunstâncias estruturais levaram ao desgaste profissional.

Essa carta inicial já ficou deveras grande, então, vou deixar o aprofundamento dessa conversa para os demais momentos.

Com carinho,
Luna

Carta 7 – Janerson para Luna

Querida Luna,

As linhas da tua carta abriam muitas e muitas conversas nossas, todas certamente seriam muito proveitosas, assim como as várias conversas que tivemos presencialmente. Tudo me chamou a atenção mas vou fazer um esforço de um recorte de algumas passagens que penso serem muito pertinentes para a nossa troca neste momento.

Quando somos criança geralmente pensamos no que vamos ser quando crescermos, você falou ali em ser paleontóloga, e acabou vindo para a docência, falou também de um jeito que diz muito para o que eu sou e como vejo o mundo, você diz que não vê a profissão “como fonte de riqueza, mas como uma paixão vivenciada no cotidiano”. Certamente os professores não esperam riqueza, é uma das profissões que quando se inicia já se traça na mente que coisas serão atingíveis com seu salário e quais são ilusões. Você acha que alguma criança ao pensar o que vai ser na vida, pensaria com alguma esperança em ser professor/a?

Você teve experiências na docência e também fez teu período de escola no Rio de Janeiro, e ao chegar em Santa Catarina também teve uma experiência como docente, eu posso dizer que te via feliz como professora, os alunos adoravam tuas aulas e você sempre estava bem na sala dos professores quando trocávamos muitas conversas sobre tudo. Lembro com uma saudade recente dos anos em que o CEDUP Renato Ramos por ser uma escola de ensino médio e técnica, tinha as chamadas aulas de planejamento, uma quinta-feira à tarde onde todos os professores da escola não tinham aula, eram remunerados pelas cinco aulas daquela tarde e faziam um planejamento coletivo, eram momentos de formações e também onde o grupo de ciências humanas se encontrava e planeja, ria, conversava, discutia, tomava café, naquela época para mim já era uma grande diferença em relação às outras escolas da rede que não tinham as aulas de planejamento, isso me faz te questionar, quais as igualdades e diferenças na educação em geral, e especificamente no ser professor que existe entre a tua experiência no Rio de Janeiro e a tua experiência aqui?

Você tem falado já há algum tempo que se desgastou e pensa em migrar de profissão, você sempre teve posição definida sobre a docência, inclusive no tempo em que você estava no colégio particular. Se você quiser, também seria interessante falar um pouco sobre as desmotivações que te trouxeram a repensar a docência.

Abraço,
Janerson.

Carta 8 – Luna para Janerson

Querido Janerson,

Espero que te encontre bem. Sobre a sua primeira, questionando sobre o desejo de uma criança ser professora, posso dizer da vivência que tenho atualmente. Convivo com muitas crianças na escola e só uma apresentou desejo de ser professora e muito inspirado pelo convívio familiar de professores. A maior parte deseja ser jogador de futebol, *tiktoker*, *gamer* ou *youtuber* e algumas profissões da área da saúde como veterinária ou médica. Claro, temos que levar em consideração que estamos na cidade de Lages, em uma escola pública, com uma realidade social muito vinculada ao celular e às redes sociais, junto com pouco acesso à cultura. Na verdade, o pouco acesso que essas crianças têm é proporcionado muito pela escola.

Sobre o seu segundo questionamento, esse ambiente de descontração que existia no planejamento do CEDUP não vi em outros contextos de exercício da minha profissão, principalmente, no Rio de Janeiro. Pode ser pela formação e história do povo carioca (seria necessário ver estudos sobre isso), mas o ambiente escolar no RJ era muito mais politizado e crítico. Os movimentos estudantis, nesse caso, os secundaristas, eram muito fortes e exerciam uma pressão no governo e na política pública do estado. Considerava a classe do RJ muito mais unida, porém, com grande abismo entre o setor público e privado, o que aqui em Lages parece ser muito menor.

Uma discrepância entre a realidade carioca e a realidade lageana é a segurança. Em Santa Catarina, não havia o “risco” em escolher determinada escola para dar aula. Porém, uma realidade muito forte da serra catarinense é a discrepância de gênero, principalmente em comunidades do interior. A quantidade de alunas que presenciei ficando grávida na adolescência e/ou largando os estudos por causa de casamento foi assustadoramente alta. Além disso, a cidade do RJ oferece mais oportunidades para os jovens do que a cidade de Lages.

Sobre o ato de ensinar em si, os estudantes do RJ apresentavam mais conhecimentos gerais sobre cultura, história, além do pensamento crítico. Ensinar sobre Marx, desigualdade social e, principalmente, racial era mais factível para esses alunos do que na serra catarinense. Porém, as dificuldades na escrita e no desenvolvimento do

raciocínio, especialmente para questões mais abstratas, era igual nos dois cenários.

Referente ao teu último ponto, sobre as desmotivações que me fizeram repensar a docência está na completa desvalorização da profissão. Não importa por onde eu tenha passado, seja uma escola pública de SC ou uma universidade particular do RJ, a desvalorização do profissional é algo perene. Na universidade enfrentei o não pagamento de salários, não depósito de FGTS e ameaças. Um processo trabalhista resultante disso ainda não foi pago, 10 anos depois da decisão judicial favorável. Salários baixos em instituições privadas cujas mensalidades são altas. Reclamações de pais que não aceitam que os seus filhos sejam exigidos e a defesa da direção desses pais em detrimento dos professores. Trabalhar em instituições públicas, como colégio militar, que pagam muito bem e tem estrutura, mostrando que o governo tem dinheiro para determinado professor e não para outro. Pressões constantes por metas irreais. Políticas públicas e formações feitas por pessoas que nunca pisaram em sala de aula.

Com esse contexto voltamos para o início dessa carta. Qual criança vai querer ser professor? Termino esse momento com a frase que ouvi de uma professora em final de carreira, mais de 30 anos, prestes a se aposentar. Se eu tivesse a sua idade e a sua capacidade não me efetivaria como professora.

Abraços,
Luna

Carta 9 – Janerson para Luna

Querida Luna,

Tua escrita é maravilhosa, como está sendo bom para mim essas trocas, eu precisava dizer isso, porque ser professor, ter amigos e amigas professores é reconhecer o afeto que nos transpassa. Você tem um posicionamento politizado, crítico e acima de tudo, é a voz de alguém que não fala sobre a docência, mas fala a partir da experiência com a docência. Como você bem falou esse ofício que é o nosso é permeado de projetos, forças e contradições, de modo especial das instituições que ao invés de promover um movimento educacional que emancipe, reduz a figura do professor.

A escola do Rio de Janeiro e a escola de Santa Catarina tem rostos diferentes, como você descreveu, mas é certo que operam como regimes de verdade sobre o que é ensinar e sobre quem pode ensinar, quem pode aproveitar da educação e quem apenas passa. Vindo de uma socióloga é nítido o teu olhar sensível às realidades, isso tudo conversa com a minha pesquisa, porque eu vejo que a escola é realmente um campo de forças em que o professor, no meio das exigências burocracias e tudo mais, vai produzindo brechas e criando sentido, para o que faz e para o mundo que o cerca.

Você examina as diferenças de um ambiente politizado e por isso crítico, de um ambiente silencioso. Gostaria de ver se você pensa ser possível algum tipo de resistência mesmo em um ambiente mais aquietado de senso crítico. Vejo no teu questionamento “qual criança vai querer ser professor?” uma ferida aberta do dia de hoje e também uma espécie de convocação, esse questionamento revela o momento onde a docência deixa de ser uma simples escolha por uma profissão e assume um caráter ético, no que diria Miguel Arroyo “uma experiência de sobrevivência e reinvenção”. Se retirarmos os otimistas ingênuos, acredito que ainda restarão alguns que mesmo sabendo de tudo isso, escolhem e escolherão ser professores. Pensando nisso gostaria de fazer um convite para a tua próxima carta, gostaria que você escrevesse para alguém real ou imaginário, que mesmo conhecendo as dificuldades da profissão, decidiu ser professor, alguém que está para começar na docência. O que você diria? Que conselhos? Advertências? Alguma esperança? Que tipo de cuidado consigo mesma essa pessoa deveria ter? O tom é você quem vai dar, pode ser confessional, poética, política, você decide.

Para finalizar gostaria de compartilhar uma citação de Camus usada por Jorge Larrosa no seu livro Elogio do Professor:

Cada geração se sente destinada a refazer o mundo.

A minha sabe que não poderá fazê-lo.

Mas a sua tarefa talvez seja maior.

Consiste em impedir que o mundo se desfaça.

Albert Camus.

Carta 10 – Luna para Janerson

Querido Janerson,

Recentemente tive uma conversa com uma pessoa que está na faculdade com desejo de ser professor e posso reproduzir parte disso, além de acrescentar mais coisas que gostaria de ter dito. Porém, antes disso, depois da minha última escrita fiquei muito pensativa sobre o que eu escrevi. Eu tenho passado por um processo na atual escola que trabalho que me gerou sentimentos, talvez ambíguos, ou melhor, humanos que podem ser contraditórios em sua essência, mas que gostaria de explicitar.

Assumi uma função diferente na nossa escola. Vivo em uma espécie de limbo, ao mesmo tempo que as minhas responsabilidades pairam sobre organizar um laboratório de informática, as redes sociais e todas as inúmeras tarefas que existem em uma escola com muitas demandas e poucos braços, lido diariamente com estudantes, principalmente, das séries iniciais. Isso é algo completamente novo para mim. Não sou mãe, não tenho irmãos, não vivi com primos, conviver com crianças era algo muito distante de mim. Porém é incrível ver o trabalho das professoras das séries iniciais. Ver aquelas crianças que não sabiam ler, começar a identificar as letras, escrever os primeiros traços e ficarem super animados com um pequeno elogio sobre a sua assinatura bonita. É incrível poder ver o momento do “clique”, quando a criança começa a ler tudo. Por isso, dediquei esse meu ano a fazer todos os meus relatórios mensais das atividades de alfabetização que foram realizadas no Laboratório de Tecnologias e vou terminar escrevendo um relatório anual sintetizando isso.

Porém, é um trabalho invisível para a sociedade, inclusive para aqueles que administram a educação. E aí volto ao meu limbo. Eu tento há quase dois anos dar destaque ao trabalho exercido pelos professores por meio da administração das redes sociais. Em cada atividade postada está o nome dos professores e segundas professoras, detalhes das atividades, com a devida marcação da CRE, do coordenador da CRE e da gestora da escola. Alcançamos a marca de 130 mil visualizações em um mês com somente 1600 seguidores. Quando fiz o vídeo para a propaganda da matrícula postei uma foto de cada atividade realizada durante o ano. Porém, por causa dos limites do Instagram, sobrou muita foto e atividade, o destaque da escola não é a infraestrutura, mas o chão da escola, os professores e administrativo que, diariamente, inventam remédios mágicos (não podemos dar remédios, então a água vira um remédio mágico) até os pais chegarem, acolhem alunos, tiram do seu próprio dinheiro para fazer uma lembrancinha, enxugam lágrimas, separam brigas e comemoram cada progresso.

Todo esse processo gerou em mim uma repugnância por aqueles que acham que professor não serve para nada. Ao mesmo tempo que tenho muito pessimismo pela profissão, tenho um verdadeiro orgulho por aqueles que a exercem. Frente a isso, começo o relato a alguém que deseja seguir na profissão.

Vivemos uma sociedade marcada pela positividade tóxica. “Tudo podemos, basta querer”. Porém, por trás dessa frase existe uma opressão que criamos em nós mesmos. Temos que ter os melhores celulares, as melhores casas, os melhores empregos e somos os primeiros a nos criticar, nos acharmos inferiores quando não temos aquilo que as mídias propagam como “sucesso”. Essa sociedade é tão perversa que conseguiu fazer com que sejamos opressores de nós mesmos.

A profissão de professor vai em um caminho inverso a isso. Não ganhamos os melhores salários (mas deveríamos), somos desvalorizados pelos responsáveis pelas políticas públicas e pelos nossos próprios parceiros de profissão (o que uma ideologia dominante não faz, hein?), não somos exemplos de sucesso na nossa sociedade (você só dá aula?). Todavia, por meio dos nossos ensinamentos proporcionamos que crianças aprendam as primeiras letras, as primeiras contas de matemática, as primeiras experiências de ciências... Somos uma profissão voltada para o desenvolvimento do outro. Em um mundo competitivo em que temos que ser os melhores, ter as melhores coisas, uma profissão pensada no outro não tem espaço, por mais importante que seja.

De forma prática, você deve aceitar que sempre será exigido mais pela burocracia do que pela forma como está dando aula. Mantenha tudo, mas tudo o que você fizer em uma nuvem organizada, pode ser Google Drive ou One Drive isso vai fazer você ganhar muito tempo de planejamento. Seus colegas de profissão podem ser os seus melhores amigos ou piores inimigos.

Você não vai mudar a sociedade, mas pode fazer pequenas melhorias quando faz o seu trabalho direito e inspira outras pessoas. A única batalha que podemos ganhar é dentro da sala de aula, fora dela perdemos para pais, gestores públicos e todos aqueles que menosprezam a nossa profissão. Cuide da sua saúde mental, nós, professores, estamos perdendo a batalha para isso. Tenha hobbies, sua vida não pode se resumir a corrigir trabalhos e provas. Guarde dinheiro, mesmo se você for professor efetivo. Se você não cuidar das suas finanças em pouco tempo vai estar dando aula o dia inteiro e tomando remédio para dormir à noite.

Acho que o futuro professor deve exercer a sua profissão enquanto ela fizer sentido, até o momento em que você se alegrar em ver uma criança aprendendo as primeiras palavras. No instante em que você se irritar com qualquer coisa ou não estiver realizando o seu trabalho direito, se retire, se aposente, faça outra coisa da vida, além de se prejudicar você estará prejudicando os outros. É importante termos a noção da possibilidade da finitude de nossa atividade profissional, qualquer que seja ela.

Por fim, gostaria de dizer que ninguém sabe as dores e os prazeres de ser quem você é e cabe ao futuro profissional lidar com as consequências das suas escolhas. No final, optar pela docência é algo pessoal, assim

como, a escolha por deixá-la.

Obrigada por essa oportunidade, Janerson. Como sempre, você tem um impacto inestimável na minha vida, seja como professor, exemplo ou amigo.

Com carinho,
Luna

Cartas com o professor Rômulo

Carta 11 – Rômulo para Janerson

Então... me Chamo Rômulo. Entrei meio que por engano na educação 2005, minha mãe era professora e hoje está aposentada. Foi a pessoa que me incentivou a entrar nesta área por duas motivações: a facilidade de ter um emprego rápido e a formação que eu poderia fazer na “frente” de muita gente. Haja visto que o curso de geografia plena não existia em nossa cidade. Apenas formação dita como curta ou complementar à antiga taxonomia ciências humanas.

Entre em empolgado porque geografia para mim era fascinante e eu tinha um certo domínio acadêmico por gostar de ler e acompanhar geopolítica. Minha primeira aula na faculdade foi marcante, pois foi com o professor Humberto. Ele me deixou fascinado pela função social da geografia e os posicionamentos que os geógrafos precisam tem em sua vida acadêmica, aquilo me marcou pois era exatamente o que acreditava.

Através de alguns autores da geografia, fui mergulhando nesse universo muito mais com a preocupação do academicismo que a realidade de sala de aula. Não que eu não tivesse sido avisado pelo professor durante a graduação, mas meu foco não era dar aula, pelo menos não para alunos de ensino fundamental ou médio. Eu estava focado em se houvesse a possibilidade, dar aulas na faculdade ou trabalhar com pesquisa acadêmica. Mas isto foi só um devaneio de 5 meses de 2005. Porque a realidade estava batendo a porta, não literal, mas uma ligação me ofertando a possibilidade de dar aulas para o terceiro ano ensino médio no Industrial, uma contratação bem curta por alguns dias substituindo a professora de história num vínculo que era pela antiga cooperativa do Industrial, uma espécie de professor substituto. Topei a parada, e me achei! Vi que era isso que queria na vida, poder mechar na cabeça dos jovens e falar das coisas cotidianas. Me recordo até das aulas que dei até hoje: eram geo-história de SC. Que eu adorava e que tinha muito domínio, pelo menos eu achava (e é isso que importa rs).

Esse início foi muito legal, porque recebi muitos elogios por ser jovem e ter “controlado/dominado” uma turma que tinha a minha idade. Acho que isso fez virar o disco na minha cabeça e me fez ter gosto por dar aula. Claro que o compromisso era de vez em quando, então isso facilitou para que demorasse descobrir o quão estressante é a rotina nesta profissão. E de fato isso demorou mais um ano para que acontecesse, pois somente em 2006 iniciei com uma carga horária considerável pela SED no colégio Zulmira que assim sim, fui descobrir o quanto era aterrorizante dar aulas para ensino fundamental. Peguei uma carga avassaladora de 60 horas semanais onde 40 eram de história e outras 20hs de ensino religioso. Jesus... foi minha maior provação profissional, foi um ano terrível, tenho boas e horríveis lembranças. Não tinha me preparado para tanta aula e tanta adversidade, pois é uma escola periférica que minha mãe tinha muito carinho, porém eu me sensibilizei com a situação, mas não me preparei objetivamente para lidar com tantos problemas de indisciplina, falta de comprometimento dos alunos e principalmente familiar. Encontrei professores rudes, que de fato não amavam o que faziam e faziam questão de serem ruins e desrespeitosos com os alunos. Professores estes que aprendi muito, a como não me tornar como eles.

Confesso que quase desisti da profissão, porque a cobrança era dupla ou até tripla. Pois todos sabiam que eu era filho da tão amada Daniela. Professora meiga e amável, que os chamava carinhosamente de “Bastião e ou Bastiana” pois eram muitos alunos e não tinha condições de memorização. Tudo isso me fez aprender de diversas formas, ter o exemplo em casa de uma profissional que era amada pela grande maioria dos alunos e que tinha colegas que os alunos odiavam, então eu meio que fiquei entre a cruz e a espada. Isso moldou a forma como comecei a ver a educação e quem eu queria ser para os alunos.

Em 2007 fui trabalhar em Otacílio Costa no Agar Alves Nunes, escola adorável que fez eu rever minha profissão e querer continuar em sala, tive uma recepção maravilhosa fiz um grande amigo que se chama Ademir Pereira, que era diretor na escola e hoje é assessor de direção no Elza Deeke. A amizade foi tanta, que eu dava aulas na segunda, terça e quinta. De segunda para terça o diretor ofereceu hospedagem em sua casa para facilitar o deslocamento. O enteado dele era meu aluno, que ano meu caro.... Que ano! Eu era envolvido já em movimento estudantil, representei nossa universidade em um congresso estadual e ali vi minhas pretensões políticas. Virei vice-presidente do DCE da Universidade do Contestado fui para Brasília em manifestações pró REUNI – Reestruturação das universidades públicas do Brasil (eu estudante de universidade privada rs). Enfim, trabalhei o ano todo com elese com aquele futebolzinho com a gurizada nas segundas-feiras. Fiz alguns amigos para a vida naquele ano, alguns deles ainda temos contatos até hoje. Infelizmente a vida do Paulinho se encerrou há poucos anos, Paulo era o enteado do Ademir, um querido, um jovem que tinha tudo para ter sucesso no que fosse sua

escolha, mas quisera o destino interromper num trágico acidente de trânsito.

O ano era 2008 e muita coisa aconteceu! Iniciei o ano com “sangue no zóio”, louco para terminar a faculdade e de olho em outras ambições. Fui chamado pela secretária de educação de Curitiba para trabalhar no município. E fui para lá, muitos altos e baixos. Trabalhei 15 dias e realizei um sonho, ter uma moto (CBX250 TWISTER), uma semana depois sofri um acidente sério. Renasci! Voltei trabalhar alguns dias depois. Conheci várias pessoas, muitas paixões e amigos para a vida toda. Apesar de falar com poucas pessoas desta época, são pessoas que ficaram no meu coração. Dei palestra, fui em eventos que eu nunca imaginaria estar presente, não porque não pudesse estar lá, mas é que a realidade que vim não visava e muito menos almeja algo desse gênero.

O tempo foi passando e estive em várias unidades escolares, tive a oportunidade de estudar no CAV por 3 anos e fazer mestrado em Manejo do solo. Conheci pessoas maravilhosas que tinham currículos absurdos e que eram tão humildes quanto suas titulações. Durante este período fui chamado na UNIPLAC para trabalhar geologia em dois cursos: Ciências Biológicas e Engenharia Civil. A oportunidade em trabalhar na UNIPLAC, abriu portas para a UNIDAVI em Rio do Sul. Fiquei por lá por 2 anos e meio e isso gerou outras ambições, lembrando que eram concomitantes os trabalhos em redes privadas, estadual, municipal (Curitiba), várias cidades da região porque eu fazia questão de estar viajando e trabalhando, fiz parte do grupo que criou o curso de geografia na UNIPLAC e que teve alunos majestosos. Lembro deles porque eles tinham um nível de preocupação e de questionamentos que indicavam que seriam de fatos excelentes profissionais, e o são!

Enfim, tem muitas coisas aí que aconteceram, vontade de desistir, conheci a mulher da minha vida em um velório (amei me apaixonei, odiei e amei de novo. Mas isso é outra história” rss) efetivação, aquisição de casa própria, saída do ensino superior, entrada no colégio que amo, acidentes de trânsito por estar em risco nas estradas, filhos, amor e ódio com a educação, decepções na educação com profissionais e colegas de trabalho, perseguições políticas a partir de 2018, pandemia que deixou seus traumas. Uma infinidade de coisas e emoções que aconteceram nestes últimos 12 anos, que talvez eu conte melhor em outro momento. Não sei se te ajudei para o que era seu objetivo, mas sabendo que serão etapas, posso continuar contribuindo para seu trabalho. Desculpa ter saído um pouco de foco profissional, mas era isso que podia contribuir neste momento. Obrigado pela oportunidade, foi um momento sublime contar um pouco sobre minha trajetória até aqui.

Abraços...

Carta 12 – Janerson para Rômulo

Querido Rômulo,

Li tua carta com muito cuidado, quase como quem acompanha um filme que passa rápido diante dos olhos, que história linda, deu pra sentir muito do que você é nas tuas palavras, eu lia mas pensando na tua entonação. Tua trajetória é cheia de voltas, encontros, sustos, retomadas, pessoas queridas, perdas e descobertas. Acho bonito quando uma história de vida não se deixa reduzir a uma linha reta, e a tua certamente não poderia ser.

Logo no início, quando você escreveu que entrou na educação “meio que por engano”, senti uma ligação com a minha pesquisa. Nem sempre a docência nasce de um grande projeto de vida. Às vezes ela aparece pela porta lateral, como aconteceu contigo naquela ligação inesperada oferecendo aquelas primeiras aulas no Industrial. E gostei muito quando tu disse que “se achou” naquele começo. É curioso como certas experiências que nos acontecem nos mudam de jeito pelo qual a gente nem pensou, vamos por caminhos inimaginados.

Outra parte que me chamou atenção foi tua passagem pelo Zulmira. As 60 horas, a dureza, a periferia, a expectativa de ser filho de professora, o peso de ter professores que serviam tanto de exemplo quanto de alerta. Tu descreveu tudo isso com muita sinceridade, e essa sinceridade diz muito sobre esse processo de se tornar professor que nunca é simples, cheio de voltas e reviravoltas.

Tu falou também das mudanças de escola, mudanças de cidade, mudanças de vida. E isso me fez pensar numa questão que eu gostaria de te perguntar com calma: o que te leva a trocar de escola? Pergunto isso porque você está saindo do Pinto Sombra depois de longos anos lá. O que cada mudança significou para ti? Que motivos te fizeram sair dos lugares onde estava? E o que te fez sentir que era importante ir para uma nova escola? Imagino que esses deslocamentos também dizem sobre a tua formação como professor.

Rômulo, você com teu senso crítico eu preciso te perguntar também sobre as formações continuadas. Como tu tens vivido as formações oferecidas pela escola e pela rede estadual? Tu sente que elas são realmente formativas ou mais informativas? Há espaço para diálogo, para reflexão, para aquele tipo de conversa que realmente toca na prática docente? E nas paradas pedagógicas, o que costuma acontecer? Existe ali algum movimento formativo ou são momentos mais administrativos? Que discursos aparecem nesses encontros? Há trocas entre os professores ou tudo acontece de forma mais vertical?

E, por fim, queria saber: onde tu te forma como professor hoje? Que fontes tu busca? Redes sociais? Cursos? Leituras? Conversas? O que te move, te preocupa, te questiona? Houve alguma formação que realmente te marcou e te ajudou na prática?

Muita pergunta, parece uma entrevista, mas queria que você fosse respondendo conforme for sentindo,

não é uma entrevista, mas um falar a partir de você e das suas experiências. Tua carta foi muito rica. Fico feliz por teres compartilhado tanto, inclusive aquilo que está para além do profissional. Acho que a docência vive justamente nessas fronteiras entre o pessoal e o profissional, entre a vida e a escola.

Com carinho e respeito,
Janerson

Cartas com a professora Maria

Carta 13 – Maria para Janerson

Querido professor Janerson,

sou uma daquelas pessoas que realmente escolheu como profissão o que realmente queria.

Eu seria uma péssima empresária, dentista, auxiliar de qualquer função. Sabe por quê? Porque preciso estar com as pessoas da maneira como estou na escola: interagindo, conhecendo-as e me conhecendo, descobrindo o mundo e, por que não, melhorando-o de alguma maneira. A docência sempre foi minha primeira e única opção.

Soa poético? Parece que estou a romantizar a educação e a docência, não é mesmo? Mas não se deixe encantar, amigo. A docência e sua escolha não foi nada romântica. Foi, sim, uma opção desde a infância e, isto porque os livros que eu não tinha, me conquistavam, Ver as pessoas adultas lendo me fascinava. Eu tinha sede de aprender desde sempre.

Estudei em escola pública e os anos iniciais foram em instituições municipais muito simples, com pouquíssimos recursos.

Cursei o magistério no início da década de 1990 no Colégio Estadual Nossa Senhora do Rosário (hoje E.E.B. Nossa Senhora do Rosário) e lá tive uma professora incrível. As dificuldades financeiras impediram que eu saísse do ensino médio e entrasse na faculdade no ano seguinte. Lá estava eu, cheia de sonhos (do tipo: ter uma caixa de giz com meu nome, um jaleco devidamente bordado e uma coleção de livros), mas com os pés na realidade; trabalhei um ano para conseguir cursar Letras no ano seguinte.

A faculdade, confesso, me decepcionou. Imaginei que os professores seriam tão bons quanto a minha formidável professora de História Jussara Longhi Reiner. Não foi bem assim. Alguns passavam por nós, não nos viam, não nos conheciam, outros cumpriam seu papel burocrático e os que eu admirava, resumiam-se a três. Esses três nos provocavam a pensar, a imaginar, a fazer mais (prof. Jari, prof. Anamari e a melhor; Janete Vanoni). Para mim, isso, sim, fazia sentido. Não consigo entender que a escola queira ensinar algo sem sentido ou que o professor seja apenas um vulto. Tentei desde sempre não ser um vulto.

Estive em espaços de educação muito diversos: centro de acolhimento de meninas que moravam na rua, vítimas de violência de todo o tipo. Depois na educação infantil, ainda muito receosa acerca das realidades que via. Mas nesse momento, creio que minha formação docente começou a se desenhar. Conheci professores muito bons e aprendi muito. Inclusive o que não fazer.

Dois anos se passaram e ganhei a minha primeira regência de sala: uma turma de pré-escola. Posso dizer que me senti realizada: minhas crianças todas liam (era 1994). Nossa sala era minúscula, dividida com madeira de pinus (forro). Do outro lado, havia outra turma. Eu e minha colega revezávamos; quando uma ensinava a sua turma, a outra fazia silêncio. Trabalho colaborativo!

Nessa mesma época comecei a trabalhar no SESI com a educação infantil (lá fiquei por 8 anos na ed. Infantil, depois retornei com a EJA por mais 12 anos)). Nesse espaço a formação docente acontecia mensalmente em serviço, em viagens de estudo, seminários, palestras...

Foi nesse período que percebi que a escola pública não pensava a educação da mesma maneira. Na rede pública municipal onde eu trabalhava havia os assessoramentos, que eram de responsabilidade de uma editora que fornecia umas apostilas que usávamos. O material era bom e esse período foi produtivo (lembre-se de que eu tinha cerca de 23 anos e, talvez hoje tivesse outras percepções).

Trabalhei na educação municipal por quase dez anos como act e efetiva, mas pedi exoneração porque não “me encontrei” nesse espaço.

Lembro-me de que nessa loucura toda, fiz a especialização (2000). Essa pós-graduação trouxe novos ares. Os professores eram pessoas mais provocativas e isso ajudava a sair da chamada “zona de conforto”.

Em 2002 me efetivei na educação pública estadual e esse espaço me possibilitou mais liberdade se comparada à rede anterior, mas frustrei-me muito no que diz respeito às formações. Simplesmente elas não aconteciam. As pessoas da escola também não eram muito acolhedoras com alguém como eu, que estava acostumada a trabalhar em grupo (era assim no SESI. Planejávamos juntas, organizávamos os eventos, as atividades pedagógicas de maneira colaborativa e na nova escola não era assim). Entendi que em algum momento, faria amigos e poderia trabalhar com outros professores, mas que poderia demorar um pouco.

Tudo o que foi exitoso desde o início da minha vida como professora, meu amigo, é fruto do trabalho

colaborativo, de estudo e de ousadia.

Tive bons gestores, mas houve outros que eram vultos, que não agregavam nada à docência e com esses, vivemos embates. Isso nos faz perder tempo de aprender. Isso deveria ser crime inafiançável (perdoe-me o desabafo!).

Para mim a banalização da educação e o fato de que qualquer um pode ser professor é o maior desafio a ser vencido.

Nos últimos anos tenho visto um entrar e sair de professores, totalmente despreparados. Alguns inclusive, analfabetos.

Quando eu cheguei à Escola Pinto Sombra em 2002, nós recebíamos as crianças na 5ª série, lendo, escrevendo e fazendo bem as quatro operações. O percentual de crianças sem estas habilidades era bem menor. Hoje o retrocesso é gritante. A ausência da formação docente ou da formação ilusória está dando resultados: formamos analfabetos funcionais.

Isso me entristece. Por outro lado, tento junto com alguns colegas no curso Magistério que abrimos há alguns anos, mobilizar saberes capazes de fomentar uma educação de verdade, capaz de melhorar a vida das pessoas.

Utópico? Talvez. Mas como escreveu o poeta...

Das utopias

Se as coisas são inatingíveis... ora!
 Não é motivo para não querê-las...
 Que tristes os caminhos, se não fora
 A presença distante das estrelas!
 Mário Quintana

Abraço,
 Professora Maria

Carta 14 – Janerson para Maria

Querida professora Maria.

Peço desculpas pela demora em responder, nem preciso dizer da correria da vida, e para ajudar na semana passada acabei caindo na escola, lá no Ilza Amaral, e tive uma torção no pé, estou me recuperando mas vou permanecer mais dez dias de atestado médico, mas, estou bem.

Foi muito bom ouvir o relato do teu caminho como professora, eu estou há sete anos apenas na docência e as tuas palavras me fazem pensar no tempo que vivemos e também no tempo que nos trouxe até aqui, não que exista uma sequência de causa e efeito, mas existem problemas e soluções que atravessam o passado e o presente, porém, essa inquietação é maravilhosa, isso nos faz sentir mais professores que reprodutores de um saber.

Tua fala me fez sentir que para você existe um tom de saudade de alguns tempos, quando os alunos sabiam ler e faziam operações no “tempo certo”, você acha que com o tempo mudou também a figura do professor? Vou além, você acha que existe uma essência de ser professor, ou uma ação de ser professor que possa ser comumente compartilhada? Essas coisas me inquietam demais.

Outra coisa que você falou mais ao final da tua carta eu também gostaria que você pudesse falar mais, você fala em “formação ilusória”, apesar de ser claro o que você diz penso que é algo mais profundo e que vale a pena a gente conversar, talvez você pudesse me descrever como é essa formação ilusória e também falar quais os diagnósticos você faz dela, de onde veio e para onde vai. O que tem nela que a torna ilusória?

Aguardo ansioso a tua fala sobre tudo isso.

Abraço
 Prof. Janerson

Carta 15 – Maria para Janerson

Querido professor Janerson.
 Agora é a minha vez de me desculpar pela demora em responder-lhe.

Realmente há um ar de saudade na minha primeira carta. Saudade de uma época em que ser professor significava ter compromisso. As pessoas que optavam por serem professores, à época (meados da década de 90 e anos 2000), tinham uma formação que lhes permitia ler e escrever com maior propriedade do que tenho visto hoje.

Tive professores e convivi com colegas que objetivavam fazer uma educação que versava entre outros valores, pelo respeito, pela aquisição da leitura e da escrita, além das 4 operações e pela busca de vida mais digna a partir da educação.

Infelizmente, a educação transformou-se em moeda de troca barata, instrumento de alienação em muitos casos. A educação pública não tem feito seu trabalho, quando por exemplo, deixa de alfabetizar na idade certa, ou quando permite que profissionais analfabetos funcionais ou incompetentes estejam à frente da educação. Obviamente, o papel da família é imprescindível, mas como se sabe, a escola não deixa de ser um recorte da sociedade. Assim, tenho saudade de uma escola que aponte caminhos de uma vida melhor a partir da educação. Eu fui aluna de escola pública que tinha professores que cobravam, ensinavam as crianças, eram inspiradores.

A formação ilusória da qual falo é essa que se vende e compra em instituições espalhadas pelo país. As plataformas de estudo são recursos fantásticos, há materiais pertinentes e repletos de conhecimentos, O que falta é acompanhamento dos estudantes e seriedade avaliativa.

Hoje há professores que têm inúmeras graduações, nas mais diversas áreas, porém sem competência alguma em nenhuma delas.

Parece que a educação no Brasil virou o tal do “plano B”, enquanto países desenvolvidos primam por incentivarem seus melhores alunos a serem professores,

Essa educação “ilusória”, nada mais é do que esse “eu finjo que ensino, você finge que aprende eo meu salário cai na conta”. Perdoe-me o vocabulário tão coloquial, mas creio que é o que melhor expressa o que tenho visto.

Qual o resultado disso? Um empobrecimento cultural, intelectual, científico e humano que não permite o desenvolvimento do país.

Os mais esclarecidos e com maiores possibilidades vão cobrar uma escola pública melhor ou uma instituição particular, porque perceberão que o cenário atual desenha um futuro conturbado também economicamente. E aqui não digo que tais problemas e outros também não estão nas escolas particulares. Estão por toda parte.

Fico realmente incomodada por ver que a educação do século XXI tem recursos materiais melhores e, tão pouco explorados. Há de se preparar a terra para a sementeira.

Então preparemos os professores.

Abraço,

Professora Maria

Carta 16 – Janerson para Maria

Prof. Maria

Li tua carta com atenção e também com cuidado. Quando soube do momento difícil que você estava vivendo, com a internação e os cuidados com teu filho, achei importante respeitar esse tempo. Não escrevi antes justamente por isso. Agora que essa fase mais delicada parece ter passado, as coisas estão bem, penso que podemos retomar nossa troca com tranquilidade, sem que isso soe como distanciamento, mas como consideração.

Na tua carta aparece uma saudade muito forte de uma escola que cobrava, que ensinava, que acreditava no valor da formação intelectual e cultural. Essa memória não me parece apenas nostálgica, ela carrega uma crítica importante ao presente e ajuda a entender o desconforto que muitos de nós sentimos hoje. Quando você fala da “formação ilusória”, do acúmulo de títulos sem correspondência com o fazer docente, toca num ponto central: a diferença entre formação como experiência e formação como mera certificação.

É justamente nesse terreno que a troca de cartas tem me interessado tanto. Ela permite dizer o que muitas vezes não cabe nos formulários, nos relatórios, nas formações prontas. Permite pensar com mais liberdade, com mais tempo, e talvez com mais verdade.

Por isso, gostaria de te propor algo um pouco diferente nesta próxima escrita. Queria te convidar a escrever uma carta ficcional, situada em uma outra realidade possível. Uma carta utópica, se quisermos chamar assim, mas não no sentido ingênuo, e sim como exercício de imaginação crítica.

Não quero sugerir a quem essa carta deve ser endereçada. Pode ser para uma pessoa concreta ou imaginária, para uma instituição, para alguém do passado ou do futuro, ou mesmo para ninguém em específico. A escolha do destinatário também diz muito. Nessa carta, você poderia escrever a partir da escola que gostaria de ver existir, da formação de professores que te faria sentido, ou mesmo da educação que você considera digna de ser defendida.

Não precisa responder tudo, nem organizar o texto como um argumento. Basta escrever a partir do que

te passa como professora hoje, a partir do que você sente falta, do que deseja, do que acredita que ainda é possível.
Fico muito grato pela generosidade e por topar seguir nessa troca. Ela tem sido fundamental para pensar minha pesquisa e, mais do que isso, para pensar a docência como experiência viva.

Com imenso carinho e respeito,
Janerson

Carta 17 – Maria para Janerson

Caríssimo...

Vou começar escrevendo que sempre quis usar a palavra “caríssimo” numa carta. Considero extremamente elegante e respeitoso, portanto deve ser usada apenas em ocasiões especiais, como é o caso dessa nossa correspondência.

Refleti sobre o que e para quem escreveria essa carta que você propôs. Então pensei nos netos que ainda não tenho e no mundo que gostaria que eles encontrassem.

Desta feita, segue a carta como a redigiria aos meus netos, já adultos (por isso, pode ser utópica, visto que meus filhos ainda não esboçaram o desejo da paternidade para os próximos 5 ou 10 anos).

Lages, 13 de fevereiro de 2044.

“ Meus amores,

Como o tempo é a velocidade materializada, não é mesmo?

Olho para vocês e fico a questionar qual teria sido o rumo da história de cada um dos meus netos, caso a escola como a conheci, tivesse se perpetuado.

Diferente da minha alfabetização, regada a “cuspe e giz” como se dizia nos anos 80 (século XX!), vocês viveram a era tecnológica, o aprimoramento das inteligências artificiais, das pesquisas científicas, a cura do diabetes (o que mudou de forma magnífica a vida do tio Pepê), a cura para a distrofia muscular de Duchene e da epidermólise bolhosa.

Vocês nem conseguem imaginar quantas pessoas padeceram porque a escola não cumpriu o seu papel. Não, não é exagero de uma professora aposentada. É constatação.

Vivi avanços nos anos 2000, especialmente, no pós-pandemia.

Mas a escola, a educação parecia apenas mudar o cenário, não os contextos.

Vocês foram apresentados com uma revolução educacional. Foram estudantes da escola pública com a qual eu sonhei.

A educação infantil conseguiu enxergar as crianças como pessoas cheias de possibilidades e o tempo da infância passou a promover uma riqueza de descobertas. As experiências infantis ganharam cores, formas, cheiros, sons e texturas. Tudo muito diferente do que víamos até 2025. Sim, 2026 foi o “boom” da educação! Quem não estava preparado e comprometido não permaneceu professor. Houve um crivo real para que os professores fosse, de fato e de direito melhores profissionais.

A mudança não foi imediata, mas dava-se o primeiro passo para a educação que temos hoje.

O ensino fundamental de vocês ultrapassou a simples lousa digital. A minha escola Pinto Sombra consolidou-se referência no campo científico e literário. Os 5 laboratórios que vocês frequentaram durante os 12 anos de escola, deu-lhes uma gama de conhecimentos que está abrindo as portas das grandes universidades.

Vê-los descobrir, experimentar, fazer projetos que ajudam a nossa comunidade e ganham outras searas é realmente fascinante.

As viagens na escola deixaram de ser meramente turísticas e ganharam olhares curiosos para o futuro. Isso resultou em prêmios individuais e coletivos. Para além, fomentou a produção científica.

Há problemas estruturais ainda? Claro! Há esse e outros de ordem burocrática e de formação, mas nada se assemelha ao caos vivido nos anos 2000. A escola pública caminhava para um futuro que não primava pelo sucesso, infelizmente

Saber que meus netos frequentaram uma escola pública que primava pelo compromisso, por responsabilidade para chegar a resultados positivos, fez toda a diferença.

Enquanto nos anos 2000 a média para aprovação na escola era 6,0 e havia uma série de “benefícios” para a aprovação, a escola de vocês buscou contemplar um compromisso real com o conhecimento. E essa batalha ainda é árdua, mas depois de mais de 15 anos, eu posso dizer que estamos a colher os frutos. Não só vocês, mas seus colegas também puderam conhecer o universo científico e desenvolver ideias.

Assim como a pandemia mudou a minha vida, de seu avô, de seus pais e tios, de todos do planeta, a revolução educacional advinda dos números absurdos que mostraram uma educação deficitária em 2025, promoveu uma atitude mais comprometida de autoridade e famílias.

Há muito o que fazer, mas pelo mesmo assim, os estudantes saem das escolas com mais competências e habilidades desenvolvidas, Isso os emancipa.

Prova disso, é que pude escrever essa carta para vocês e saber que vocês são capazes de ler e compreender cada palavra.

Lembrem-se, meus amores. Estou aposentada, mas não morta e serei professora eternamente. Nunca aceitem menos do que o melhor. E o melhor deve ser para todos.

Um abraço cheio de saudades da vovó e do vovó que estão curtindo a Europa.

Amo vcs.

Cartas com o professor Cássio

Carta 18 – Cássio para Janerson

Fala meu amigo Janerson, tudo certo? Em primeiro lugar, quero agradecer pela lembrança de me enviar esta carta.

Respondendo sua carta, segue abaixo.

Então, lembro-me muito bem quando estava no ensino médio e naquelas brincadeiras e conversas sobre futuro, fui questionado, o que você quer ser após o ensino médio? Minha resposta foi, professor de Geografia. Diante dessa resposta, todos os meus amigos da época, riram e falaram, mas quem quer ser professor? Você sendo professor, não imaginamos você como professor. Dentre outros comentários.

Após isso, meu caminho não seguiu a educação, mas sim para o ramo de autopeças, até que decidi fazer a graduação de Geografia. Durante a faculdade, sempre indaguei meus colegas, só irei para a sala de aula, se passar no concurso. Mas isso sim, era uma desculpa, pois no meu inconsciente, eu não via capacidade própria de ser professor. Mas, como a vida é uma caixa de surpresas, eu passei no concurso logo após a graduação. Coloquei outros empecilhos hahahaha, como não querer escola X,Y,Z... Mas, veio o Cedup e aceitei o desafio. Em 2019, iniciei minha vida de professor, sem se quer ter dado uma aula como ACT, apenas nos estágios. Quando iniciei, meu pensamento era, irei pegar 4 turmas e vou experimentar. Quando comecei em fevereiro de 2019, 23 turmas na minha carteira. Fiquei assustado, pois não sabia nem fazer a chamada. Sofri muito no início, pensei em desistir, não imaginava que fosse tão difícil. Porém, como falei, escolhi ser professor e sou feliz no que faço.

Mas como professor de coração que somos, persisti, levando um choque de realidade em relação a vida na iniciativa privada, atrás de um computador, para uma vida na escola, muitas vezes sem horário, sem parceria dos colegas, com muitas coisas que não concordava, falas que não via como benéficas para a educação. Mas como falei, somos professores, e sonhamos com uma mudança de mundo.

Como disse, muitas coisas me incomodaram na educação, mas a primeira, a falta de comprometimento em relação aos horários, pois eu sempre que batia o sinal, eu saía para a sala de aula. Até que vários colegas começaram a me questionar o motivo disso. Eu não consigo entender a falta de compromisso com os horários, na educação não funciona, sempre atrasamos, aluno atrasa, tudo atrasa. Tive que aprender a lidar com isso.

O principal desafio que vejo hoje na educação, é o excesso de burocracia que enfrentamos, o excesso de atividades extracurriculares, a falta de comprometimento dos alunos, mas também dos professores, muito trabalho em casa e uma desvalorização imensa da sociedade com os professores nesse país; vejo absurdos comentários de quem nunca pisou numa sala de aula. Todos querem opinar, mas poucos querem ir para a linha de frente, ou educar minimamente os filhos para que possamos fazer um bom trabalho.

Os desafios são imensos, mas eu, acredito que, só mudaremos esse país, quando realmente investimos na educação meu amigo JJ, enquanto acharmos que, educação é um custo e não um investimento, infelizmente teremos essas condições.

Meu amigo, era isso por hoje. Aguardo seu retorno.

Abraço fraterno, desse seu amigo que tanto te admira como professor.

Cássio

Carta 19 – Janerson para Cássio

Caro amigo Cássio.

Li tua carta com muita atenção e carinho. Ela tem algo que considero muito potente: uma honestidade direta, sem rodeios, sobre o que é entrar na docência e permanecer nela. Logo no início, quando tu conta que ainda no ensino médio dizia que queria ser professor de Geografia e era recebido com riso e estranhamento, isso já diz muito sobre o lugar social que a nossa profissão ocupa. A pergunta “quem quer ser professor?” aparece quase

como um refrão da nossa época, e ela atravessa não só os estudantes, mas também quem já está na escola.

Achei muito significativo quando tu escreves que, por muito tempo, dizia que só iria para a sala de aula se passasse no concurso, mas que isso escondia, talvez, uma dúvida sobre a própria capacidade de ser professor. Esse trecho toca numa questão que me move na pesquisa: a docência não se constitui apenas por escolha racional, mas por atravessamentos, medos, contingências, provas que a vida vai nos impondo. E, de repente, como tu mesmo disse, a vida surpreende, o concurso vem, a escola vem, e a vida como professor acontece.

Foi muito corajosa a tua atitude de sair de nenhuma experiência prática para 23 turmas, não saber fazer a chamada, pensar em desistir, sentir o peso do cotidiano escolar. Isso tudo mostra algo que raramente aparece nos discursos oficiais sobre formação docente. A formação não termina na graduação, e talvez nem passe prioritariamente por cursos. Ela acontece ali, no choque com a realidade, nos intervalos, nas conversas, nas angústias levadas para casa, nos silêncios e também nas pequenas persistências.

Quando tu fala do incômodo com os horários, com a falta de compromisso, com aquilo que vai sendo naturalizado no cotidiano da escola, vejo aparecer um ponto central para minha pesquisa. Esses incômodos não são apenas reclamações, eles são formas de reflexão sobre o que significa ser professor, você traz uma visão de compromisso com o que se assume. Esse tipo de reflexão tua pode aparecer nos intervalos, na sala dos professores, nas conversas rápidas entre uma aula e outra. É nesses espaços que os professores vão se formando, ajustando, resistindo ou, às vezes, se cansando.

Tu também toca em questões que aparecem com muita força nas cartas: a burocracia excessiva, o trabalho que invade a casa, a desvalorização social, as falas de quem nunca pisou numa sala de aula. Tudo isso compõe um cenário que forma o professor tanto quanto qualquer curso. É nesse contexto que tento pensar o cuidado de si, não como algo individualista, mas como uma forma de sustentar a permanência na docência sem adoecer completamente.

Cássio, queria agora te propor algo um pouco diferente para a próxima carta. Gostaria que tu escrevesse uma carta de ficção, uma carta situada em uma outra realidade possível, talvez utópica, talvez apenas um pouco deslocada do presente. Não quero te dizer para quem escrever. Quero justamente que tu escolha: para quem essa carta faria sentido? Pode ser para alguém real, imaginário, coletivo ou indefinido. Nessa carta, te convido a escrever sobre como seria a escola, a docência, a formação, se as coisas fossem um pouco diferentes. Não precisa ser perfeita, nem idealizada demais, apenas possível dentro do teu desejo e da tua experiência, é importante que você escolha alguém para quem você enviaria essa carta de ficção ou de desejo de uma outra escola possível.

Fique bem livre para escrever do teu jeito, no teu tempo, como sentir que deve ser. Essa carta é muito importante para a pesquisa, mas, antes de tudo, ela é um exercício de imaginação e de respiro.

Agradeço muito tua generosidade em compartilhar tua trajetória e tuas inquietações. Elas dizem muito sobre o que é ser professor hoje.

Um abraço fraterno, daquele que igualmente te admira como professor.
Janerson

Carta 20 – Cássio para governantes e sociedade

Para nossos gloriosos governantes e para a sociedade

Escrevo esta carta de um lugar que muitos de vocês conhecem apenas por índices, discursos de campanha ou memórias distantes: o chão da sala de aula. Escrevo para falar de uma escola que ainda não existe plenamente, mas que é o único caminho para o país que vocês dizem desejar. E eu como professor de Geografia, sonho com isso. Sonho, não como a maioria, que acha que mudando governantes, dormiremos Brasil e acordaremos Noruega, mas sonho com os pés no chão.

Nesta escola que imagino, os governantes compreenderam, finalmente, que educação não é um gasto a ser cortado para ajustar contas, mas o investimento primário que evita o colapso de todas as outras áreas. Infelizmente, enquanto vivemos num país que a educação é custo, não investimos, o progresso será CURTO.

Nela, a valorização do professor não é uma frase bonita em um post de rede social no dia 15 de outubro; ela é real. É o fim da burocracia que nos transforma em preenchedores de formulários e o início de uma política que nos devolve o tempo para pensar, para criar e para exercer a docência com dignidade e saúde.

Aos pais e famílias, nesta escola possível, vocês retomaram o seu papel fundamental. Compreenderam que a escola instrui, mas a base da educação o respeito, o compromisso e a humanidade nasce em casa, mas que infelizmente, foi passado para o professor ainda mais essa tarefa. O professor deixou de ser o alvo de cobranças por falhas que são da estrutura familiar ou social, para se tornar o parceiro de vocês. Não queremos que façam o nosso trabalho, queremos apenas poder fazer o nosso sem ter que, antes, ensinar o que é o respeito básico ao outro.

À sociedade, peço que parem de opinar sobre a linha de frente sem nunca terem sentido o peso de 23 chamadas diárias ou o silêncio/barulho de uma turma desinteressada. Valorizar o professor é entender que, sem o profissional que ensina Geografia, Filosofia, História ou qualquer outra área da educação básica, não haverá o médico, o engenheiro ou o político. A desvalorização que sofremos hoje é o reflexo de uma sociedade que esqueceu que o conhecimento é a única ferramenta capaz de romper ciclos de pobreza e ignorância.

Nesta utopia que desenho, o sinal bate e o professor entra em sala com alegria, não por obrigação ou medo da punição. O aluno está lá porque sabe que aquele espaço é o seu passaporte para o futuro. E o intervalo... ah, o intervalo deixou de ser um suspiro de exaustão para ser um momento de troca real, de "cuidado de si" e de formação entre colegas que se admiram e se apoiam (UTOPIA EU SEI).

Sei que hoje isso parece ficção (e é uma grande utopia, infelizmente). Mas, como professor de Geografia, sei que as paisagens mudam, às vezes por forças da natureza, outras pela ação humana. Que sejamos nós a força que mudará a paisagem da educação brasileira.

Com esperança e resistência,

Cássio

Cartas com o professor Evandro

Carta 21 – Evandro para Janerson

Caro Janerson,

Vamos para os primeiros questionamentos já tenho algumas décadas na lida pedagógica seja em sala de aula ou concomitantemente com atividades como coordenador, nesta jornada tenho a clareza dos motivos que me fizeram acreditar na Educação como caminho para a solução dos principais problemas vividos pela sociedade. A compreensão da realidade que está a nossa volta somente vai fazer sentido quando tivermos a visão do todo.

Na época que iniciei os desafios eram gigantescos, mas o sabor de poder entender o mundo, a nossa vida e apontar prováveis soluções era o suprasumo da prática educacional. A outra probabilidade que a educação e o Professor tem é que cada ciclo da humanidade não inicie do zero pois a educação e o Professor preservarão a produção do conhecimento até ali desta maneira não partimos do zero graças a Educação e ao Professor.

Hoje com o descrédito atribuído ao professor, um alimentador de sistemas, cadê a beleza do questionamento e da seiva criativa do Professor.

Neste instante o que me faz persistir na docência é acreditar que o Professor é o ser extremamente necessário na sociedade. A atualidade onde o professor tem que humanizar o ser humano cada vez menos humano torna-se uma missão tão complexa como Miguel de Cervantes imaginou seu personagem lutando com moinhos de vento. Uma profunda exploração da dualidade entre idealismo e realidade, personificada pelo sonhador cavaleiro andante Dom Quixote e seu pragmático escudeiro Sancho Pança. A genialidade de Cervantes reside na sua capacidade de misturar humor, drama, filosofia e crítica social, criando personagens complexos e inesquecíveis que questionam a natureza da verdade, da loucura e da imaginação. Neste sentido temos a luta do Professor que hoje vive neste mundo Quixotiano.

A questão da docência foi uma escolha por acreditar que o Professor como um oleiro produz um vaso, o professor pode ter como resultado um ser humano consciente das suas limitações e das mudanças que pode fazer no planeta. A construção de uma sociedade mais justa, com maiores oportunidades e conhecedor dos seus direitos e deveres e com uma equidade social crescente é sem dúvida a missão da educação e do professor.

Na verdade, os intervalos nas escolas são verdadeiros laboratórios para várias ideias e práticas, trocas e na condição da dialética é uma fábrica de produção pedagógica.

Para termos uma ideia do papel do professor é a relação de Perséfone e Hades e o nascimento da Primavera brotando para a vida. O compromisso estabelecido é que Perséfone passaria uma parte do ano (os meses frios/inverno) com Hades como sua rainha no Mundo Inferior e a outra parte (os meses quentes/primavera e verão) com sua mãe na Terra. Assim surgiu a Perséfone “Pedagógica”.

Como disse Paulo Freire em sua obra imortal pedagogia do oprimido: “Se nada dessas ficarem, algo pelo menos espero que permaneça A fé nos homens a confiança no povo e na construção de um mundo que seja menos difícil amar”.

Para finalizar vale lembrar: José Ortega y Gasset (1883-1955) foi um filósofo liberal e influente pensador espanhol. Suas reflexões sobre a educação focavam em: Cultura e Autenticidade: Ortega defendia que a educação é essencial para a "vivência cultural" e para evitar que a vida humana se torne "manca, fracassada e falsa". Para ele, o homem deve viver "à altura do seu tempo", o que exige a assimilação de uma cultura fundamental.

Evandro, professor de sociologia e história

Carta 22 – Janerson para Evandro

Querido Evandro,

Quantas referências maravilhosas em tuas palavras é algo que me encanta e anima porque trazem um lado poético e filosófico para nossa conversa, isso me mostra que ser professor vai além de deter um tipo de técnica,

mas é um ato de fé, criação e resistência.

Dom Quixote aqui aparece nessa batalha ou variantes entre um idealismo e a realidade, isso me trouxe muitos pensamentos, em especial os professores que vivem uma realidade material cheia de desafios, violências, dificuldades em vários pontos de suas vidas profissionais, mas que ainda guardam um desejo, uma esperança que tudo ainda ficará melhor, acreditam naquilo que fazem, na educação capaz de reinventar o mundo. Você menciona o professor como um “alimentador de sistemas”, penso que isso faz referência aos procedimentos burocráticos que inundam a rotina docente, é este o sentido ou você quis fazer outra referência?

De qualquer modo, o professor que luta contra os “moinhos de vento” é alguém que tem uma identidade, um nome, um rosto, uma família, e que com tudo que o faz ser pessoa, também o faz ser professor, falo isso porque penso muito sobre como definir uma identidade docente, como dizer o que é ser professor, o que torna alguém professor. As demais profissões será que tem isso de ir para além do turno de trabalho? Como será que é possível definir o que é ser professor hoje?

Você tocou no ponto que está no terreno onde a minha pesquisa vai brotando e crescendo, os intervalos da escola, e você se referiu a eles como “fábricas de produção pedagógica”, quanta coisa daria de falar sobre isso, que tipo de fábrica seria? Que produção? Que tipo de pedagogia? Gostaria muito que você falasse um pouco em como você pensa essas fábricas de produção docente e ao mesmo tempo queria que você com seus anos de experiência na rede privada e pública, pudesse falar o que emerge nos intervalos? sejam eles no tempo dos quinze minutos da escola, ou nos corredores, a noite de um dia de aula e outro, que também são intervalos da escola. Você acha que tem algo ali que pode contribuir para formar o professor?

De momento são estes questionamentos que me vieram a partir da tua escrita, fico no aguardo ansioso da sua resposta.

Abraço
Janerson.

Carta 23 – Evandro para Janerson

Janerson.

Na verdade, a sala dos Professores e os corredores das escolas são uma dinâmica viva de inter-relação entre todos os figurantes deste teatro chamado escola pois encontramos uma diversidade de ideias contribuições sugestões que muitas das vezes fazem toda a diferença na nossa prática pedagógica um projeto feito por um professor que pode contribuir no seu componente curricular a conexão entre os componentes curriculares a velha interdisciplinaridade.

Este desenrolar de fatos e acontecimentos é típico e meio que exclusivo de ambientes educacionais.

Várias atividades e aprendizados foram oriundos dessa troca desta convivência que ocorre no laboratório chamado de sala dos Professores e corredores escolares.

Não existe nenhuma outra atividade que apresente um gigantesco leque de profissionais com tantas habilidades distintas e é próprio do ambiente escolar que ocorram estas trocas. Isto não significa que tudo é positivo e produtivo, mas em contrapartida aprendemos que tipo de profissional não devemos ser.

Em fim minutos de sala dos professores e corredores de uma Escola valem por muitas horas dias quicé meses de sala de aula. Quero dizer de quão extraordinário pode ser a sala dos Professores e adjacências. Janerson espero ter contribuído minimamente um enorme e fraternal abraço. Como diria Píndaro “Seja quem tú és”.

Cartas com o professor Lucas

Carta 24 – Lucas para Janerson

Minha trajetória na docência

A docência sempre esteve, de alguma forma, presente no meu caminho. Desde cedo, percebi que ensinar é também uma forma de aprender e de compreender o mundo em sua complexidade. Minha primeira licenciatura foi em Sociologia, área pela qual me apaixonei justamente por permitir enxergar as relações humanas, as desigualdades e as transformações sociais com um olhar crítico e sensível. Foi por meio dela que descobri o poder que o conhecimento tem de gerar consciência e mudança. Com o tempo, senti o desejo de ampliar horizontes e encontrei na Geografia uma nova forma de compreender o espaço, o território e as dinâmicas que moldam a vida em sociedade. Essa segunda licenciatura veio como um complemento natural, unindo o olhar sociológico ao geográfico, e fortalecendo ainda mais minha atuação como professor.

O caminho até aqui não foi fácil. Enfrentei desafios, dúvidas e momentos de desânimo, mas cada obstáculo se transformou em aprendizado. A sala de aula me ensinou a importância da escuta, da empatia e da

paciência. Descobri que ser professor é um ato de coragem e de amor é acreditar na educação mesmo quando tudo parece desmotivar.

Hoje, olho para minha trajetória com gratidão. Sou movido pela certeza de que educar é transformar, não apenas o outro, mas também a nós mesmos. A docência me moldou, me fortaleceu e me ensinou a ver beleza nas pequenas conquistas diárias, na troca de olhares com os alunos e na esperança que renasce a cada nova turma.

Ser professor, para mim, é isso: uma escolha de vida, feita com o coração e com a vontade genuína de fazer a diferença no mundo, um aprendizado de cada vez.

Carta 25 – Janerson para Lucas

Lucas,

Li tua carta com muito carinho, a forma como você conta o caminho da sociologia chegando à geografia, é tão interessante isso, porque ao que parece os professores não são seres que ficam prontos no forno e não vão mudando conforme as experiências pelas quais vão passando, consigo pensar sobre os sentidos que você foi construindo na docência, na medida em que o tempo foi passando e então você foi moldando a si a partir desses sentidos.

Como a minha pesquisa está baseada nas escritas de si e como elas podem nos trazer discursos presentes na vida dos professores e professoras, pedi que a Araci que sei que é tua amiga e já foi colega na mesma escola, escrevesse para você. Peço que leia as palavras dela e então responda a carta para ela. Pode me encaminhar que eu envio para ela e assim vou tentando costurar essas ideias, esses sentidos, essas falas.

Carta 26 – Lucas para Araci

Querida amiga e colega Araci,

Tua carta me encontrou em um desses tempos silenciosos da escola, justamente nos intervalos que não constam no horário oficial, mas que dizem muito sobre o que somos e sobre o que vivemos enquanto professores. Ao lê-la, reconheci imediatamente esse espaço que, para mim, nunca foi neutro. Os intervalos sempre foram lugares de encontro, mas também de tensão, de tomada de consciência e, sobretudo, de politização da nossa experiência docente.

Quando penso nesses entremeios, penso em como eles se tornaram, ao longo da minha trajetória, espaços onde emergem com força as angústias relacionadas à valorização do nosso trabalho. É ali que falamos sobre salários insuficientes, contratos temporários, incertezas quanto ao futuro e a constante sensação de precarização que atravessa a docência, especialmente para quem vive a realidade dos vínculos instáveis. Essas conversas não são apenas desabafos. Elas revelam uma leitura coletiva da nossa condição enquanto trabalhadores da educação inseridos em um sistema que, muitas vezes, naturaliza o desgaste e a desvalorização.

Os intervalos, nesse sentido, funcionam como uma espécie de bastidor político da escola. É ali que compreendemos que o cansaço não é individual, que o desânimo não é fracasso pessoal e que muitas das nossas dificuldades são estruturais. Essa percepção, para mim, foi fundamental para não internalizar a culpa e para entender a docência como trabalho, como prática social e como espaço de disputa.

Há dias, no entanto, em que esses mesmos intervalos se transformam em espaços de esperança. Penso especialmente nos momentos em que recebemos a visita do SINTE. A presença do sindicato na escola provoca movimento, gera conversa, tensiona silêncios. Ela nos lembra que a luta por direitos não acontece apenas fora da escola, mas também dentro dela, nos corredores, na sala dos professores, no intervalo do café. Nessas ocasiões, o intervalo deixa de ser apenas pausa e se torna espaço de organização, de escuta coletiva e de reafirmação da nossa identidade enquanto categoria.

Do ponto de vista da minha trajetória pessoal, posso dizer que esses encontros foram decisivos para a forma como me constituí professor. Foi nos intervalos que aprendi a ler a escola para além da sala de aula. Foi ali que compreendi que ensinar não se limita ao conteúdo, mas envolve resistir, se posicionar e reconhecer que a educação é atravessada por relações de poder. A visita do sindicato, as conversas sobre direitos, as trocas entre colegas mais experientes foram, para mim, momentos formativos tão importantes quanto qualquer curso ou formação institucional.

Esses tempos não oficiais moldam profundamente a minha prática docente. Eles me ensinaram que ser professor é também ser sujeito político, ainda que muitas vezes isso aconteça de forma discreta, em uma conversa rápida, em um comentário compartilhado, em um olhar de cumplicidade. A escola, nesses entremeios, se revela como espaço de produção de consciência coletiva, onde a indignação pode se transformar em ação e a solidão em pertencimento.

Assim, concordo contigo quando afirmas que a sala de aula é central, mas arrisco dizer que é fora dela que sustentamos as condições para continuar nela. Nos intervalos, criamos laços, elaboramos frustrações, alimentamos esperanças e reafirmamos, juntos, o sentido de permanecer na profissão. Talvez seja justamente

nesses minutos invisibilizados que a escola se mostre mais política, mais humana e mais verdadeira.
Com carinho e compromisso,
Lucas

Cartas com a professora Heloísa

Carta 27 – Heloísa para Janerson

Caro Janerson,
Confesso que nunca quis ser professora.

Venho de uma família de professoras e cresci acompanhando de perto a luta, o desgaste e as dificuldades que envolvem a docência. Por isso, tentei seguir outros caminhos. Queria outra vida, outra rotina, outra possibilidade. Mas, morando em uma cidade pequena, as oportunidades em outras áreas eram raras. Aos poucos, fui me dando por vencida — e acabei ingressando no magistério.

No início, eu apenas replicava aquilo que tinha vivido como aluna. Fazia como haviam feito comigo. Mas com o tempo fui mudando, repensando, reconstruindo meu modo de ensinar. E foi aí que percebi que, mesmo sem ter escolhido a docência, ela acabou me escolhendo. Descobri que eu gostava de dar aula, que tinha habilidade e aptidão pra isso. E, desde então, já se passaram quase catorze anos.

Nessa trajetória, participei de muitos projetos e vi muitos currículos nascerem, morrerem e renascerem. Percebi que tenho facilidade em me adaptar, talvez porque minha formação inicial não seja em licenciatura — e isso me dá um olhar um pouco diferente, mais aberto às mudanças.

Mas então veio a pandemia. E ela mexeu profundamente comigo, como com tantos outros. Quando voltamos, percebi que ninguém mais era o mesmo: nem professores, nem alunos. Foi nesse contexto que entrei para a gestão, onde permaneci por 2 longos e sofridos anos. Desde então, tem sido um desafio constante: entre a gestão, o retorno às aulas, os conflitos entre colegas, as brigas por carga horária... às vezes parece uma corrida sem linha de chegada.

O currículo é um ponto especialmente difícil. Muda o tempo todo, e junto com ele mudam as prioridades. Algumas áreas acabam sempre desvalorizadas, e como professora efetiva de ensino médio, vivo com a incerteza do que virá no próximo ano letivo.

Mesmo assim, o que me faz continuar são os alunos. Eles estão tão perdidos quanto nós, mas ainda há aqueles com brilho nos olhos, curiosos, interessados, que pedem para estudar mais, para fazer trabalhos extras. Esses pequenos gestos reacendem minha esperança e lembram o porquê de eu permanecer.

Os intervalos, na minha escola, são complexos. Há rivalidades, desavenças, discordâncias. Às vezes o ambiente pesa. Mas também há grandes parcerias, amizades que se fortalecem na correria e ajudam a sustentar o trabalho, a inventar projetos, a fazer o cotidiano ficar um pouco mais leve.

Talvez seja isso o “cuidado de si” de que fala Foucault: encontrar brechas de respiro e solidariedade, mesmo em meio ao caos.

E seguir.
Com sinceridade,
Heloísa

Carta 28 – Janerson para Heloísa

Heloísa,

Li tua carta com muita atenção. Vejo que ela revela uma honestidade muito importante para nós, professores. Além de trazer o teu caminho como docente, tu também apresentou as tensões que surgem no espaço pedagógico. Penso que tudo isso, incluindo desencontros e reencontros, vai constituindo qualquer sujeito professor ao longo da vida.

Logo no início, quando você escreveu que “nunca quis ser professora”, senti um elo direto com a minha pesquisa. A docência, ao contrário do que às vezes imaginamos, não nasce apenas do desejo. Ela nasce também das circunstâncias, das contingências, das pressões do mundo. E, como você disse, mesmo quando não escolheste

a docência, ela te escolheu. Essa inversão é muito foucaultiana: somos atravessados por forças, capturados por práticas e moldados por discursos, mas é nesse mesmo atravessamento que podemos nos reinventar.

Sobre se reinventar, achei tão bonito quando disseste que no começo você em suas aulas replicava o que tinha vivido como aluna, mas que isso com o tempo foi mudando. Veja que ali você já tinha contato com a formação em nível superior, mas não saiu de lá a professora que é hoje, existe um movimento que vai te transformando, de onde vem? Eu uso na minha pesquisa porque é um aporte teórico, mas também porque gosto muito da leitura dele, e inclusive das trocas de cartas que ele faz com outros professores, o professor Jorge Larrosa, e quando ele fala da experiência ele diz algo como: “O saber da experiência é aquilo que nos acontece, o que nos toca, aquilo que nos atravessa e nos transforma.” Este pensamento de Larrosa encaixou para mim exatamente naquilo que você mencionou sobre o mudar como professora.

Gostaria também de aproveitar nossa troca para caminhar um pouco mais perto das questões que orientam a minha pesquisa. Por isso, queria te perguntar sobre as formações continuadas da escola e da rede. Como tu tens vivido as formações que são oferecidas pela instituição? Tu sente que elas são realmente formativas ou mais informativas? Há espaço para diálogo, para problematização, para escuta? E quanto às paradas pedagógicas, o que costuma acontecer nelas? Ali existe formação ou apenas orientações administrativas? Que discursos aparecem nesses encontros? Há trocas entre os professores ou tudo acontece de modo mais vertical?

Tua primeira carta foi muito valiosa. Já escrevi perguntas demais por hoje, embora eu tivesse facilmente mais de meia dúzia delas para continuar este diálogo. Vou guardar algumas para a próxima carta. Obrigado pela tua generosidade em partilhar a tua trajetória.

Com carinho e respeito,
Janerson

Carta 29 – Heloísa para Janerson

Caro Janerson,

Muito obrigada pelo acolhimento e pela atenção dedicada à minha carta. Sinto falta desse tipo de troca entre pares, um espaço de escuta e partilha que, muitas vezes, a rotina escolar nos rouba. Acredito que a honestidade, quando vem sem vitimismo, mas com o desejo genuíno de narrar o cotidiano sem romantizá-lo, é uma porta aberta para a transformação.

A docência costuma ser associada à vocação, mas, assim como em qualquer outra profissão, o ideal raramente coincide com o real. Somos seres diversos, com necessidades concretas a suprir, e aprender a conviver com as adversidades é parte da formação. Ainda assim, é de uma beleza extraordinária observar colegas que realmente vivem a docência como escolha afetiva, estão sempre encontrando maneiras de fazer o que fazem de melhor: ensinar e, sobretudo, aprender.

O movimento que me transformou veio de várias direções: de colegas extraordinários que experimentavam novas abordagens, de alunos que me desafiavam a olhar diferente e também da minha própria formação, que não se restringe à área pedagógica. Esse repertório mais amplo me permite, às vezes, olhar de fora, quebrar certos automatismos e repensar práticas.

Percebi isso com mais nitidez depois de uma conversa com um colega, que comentou que essa formação diversa me diferenciava e que todos os professores deveriam ter experiências além do magistério para conseguir ver “além”. Concordo com ele em parte, mas acredito que essa ampliação de olhar também precisa nascer da vontade de mudar. Conheço docentes cuja formação é apenas no magistério e que, ainda assim, têm um olhar profundamente sensível e inovador. Nesses casos, acredito que se trata de algo que ultrapassa o currículo, talvez um traço inato, ou um desejo genuíno de se reinventar.

Os alunos, por sua vez, são uma fonte inesgotável de aprendizado. Por meio das tentativas, das escutas e observações cotidianas, percebo que é com eles que realmente exercito o cuidado de si e do outro. Um exercício que se renova a cada aula. Talvez seja isso que me mantém em movimento: a docência como experiência estética e existencial, não apenas como ofício.

As formações continuadas da rede, no entanto, muitas vezes não alcançam essa dimensão estética da experiência. Percebo nelas uma intenção legítima de acertar, mas pouca efetividade. Ouvir um palestrante falando para um auditório com trezentos professores sobre a importância de olhar o aluno de forma personalizada é, no mínimo, contraditório. Quando tentam inovar, propondo oficinas conduzidas por professores da própria rede, o

resultado também é limitado. Falta tempo, preparo e, muitas vezes, reconhecimento do esforço dos colegas que se disponibilizam.

Uma experiência positiva que guardo com carinho foram as formações do EMITI (Ensino Médio em Tempo Integral). Havia ali um equilíbrio entre repasses informativos, trocas em pares e grupos e práticas colaborativas. Sentíamos que o processo realmente contribuía para o desenvolvimento docente e para a integração com a gestão escolar.

Hoje, porém, as formações parecem mais centradas em metas e cobranças do que em reflexão. Espera-se do professor uma espécie de heroísmo resiliente, mas não há espaço real para escuta, diálogo ou problematização. Mesmo quando cada escola tem a oportunidade de conduzir sua própria formação, tudo recai sobre o setor pedagógico, que precisa se desdobrar sem tempo e estrutura. O resultado, como você mesmo menciona em suas perguntas, são encontros que acabam se reduzindo a orientações administrativas.

Quando há tentativas de abrir o discurso, a conversa frequentemente se perde entre queixas e idealizações. Falta o passo seguinte, aquele em que se pensa juntos soluções e ações concretas. Sem troca verdadeira, o movimento estagna, e a formação perde seu sentido transformador.

Penso, então, e você vai perceber que minha abordagem está bastante voltada aos pesquisadores da minha área de ensino, Linguagens, mais especificamente ao componente de Arte, no que John Dewey chamou de “experiência estética”: o aprendizado que nasce da interação viva entre pensamento e ação, entre fazer e refletir sobre o que se faz. Também me apoio em Rancière, quando ele fala do “mestre ignorante”, aquele que não ensina respostas, mas provoca o olhar. Talvez o que nos falte nas formações seja justamente isso: o tempo para olhar, pensar, sentir e não apenas executar.

A docência, para mim, tem sido uma arte em permanente ensaio. Como diz Regina Machado, autora que admiro muito e de uma sensibilidade invejável, ensinar é um gesto poético. E talvez o cuidado de si de que fala Foucault esteja justamente aí: nesse gesto cotidiano de reinvenção, de persistir sensível num mundo que tenta nos endurecer.

Obrigada pela escuta e pela atenção com o tema para sua pesquisa,
Heloísa