



Vaneza Silva da Rosa

# DOCÊNCIAS EM CONSTITUIÇÃO

NARRATIVAS DE PROFESSORAS EM SUAS  
EXPERIÊNCIAS DE CUIDADO DE SI



ebooks  
**vecher**  
conhecimento acessível

Vaneza Silva da Rosa

# **Docências em constituição:**

narrativas de professoras em  
suas experiências de cuidado de si

© Vecher EduCom, 2023.

Direitos reservados aos autores,  
ainda responsáveis pelo conteúdo.

**Vecher**

Avenida Paulista, 171, 4º andar  
CEP 01.311-904  
São Paulo, SP  
[www.vecher.com.br](http://www.vecher.com.br)

**ISBN: 978-65-84591-22-6**

**DOI: 10.29327/5252237**

## Conselho Editorial

Dra. Clárisse Ismério (Urcamp)  
*Presidenta*

Dr. Fábio Steyer (UEPG)

Dra. Lucia Giraffa (PUC-RS)

Dra. Maria Elizia Borges (UFG)

Dr. Márcio Noronha (UFRGS/UFG)

Dr. Daniel Sperb (ATITUS)

Dra. Fernanda Pedrazzi (UFSM)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Lumos Assessoria Editorial  
Bibliotecária: Priscila Pena Machado CRB-7/6971

R788 Rosa, Vaneza Silva da.

Docências em constituição : narrativas de professoras  
em suas experiências de cuidado de si [recurso eletrônico]  
/ Vaneza Silva da Rosa. — São Paulo : Vecher, 2023.  
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.  
ISBN 978-65-84591-22-6

1. Professores - Narrativas pessoais. 2. Memória  
coletiva. 3. Professores - Guias de experiência de vida.  
4. Prática de ensino. I. Título.

CDD23: 370.71081

# AGRADECIMENTOS

Às mãos...

Que estiveram comigo compondo cada palavra deste livro<sup>1</sup>, não somente na materialidade que me foi permitida olhar, mas na relação que senti ao ser tocada por seus gestos!

Às mãos - família (mãe, pai, irmão) porque financeiramente me permitiram a realização do curso, mas principalmente porque acreditaram em mim quando eu não acreditava! Mãos com as quais sinto o aconchego do amor!

Às mãos - filha amada, que permaneceram ao meu lado, se tornando a inspiração para a minha escrita!

Às mãos - professor orientador, nos encontros e desencontros, nas inquietações dos conhecimentos e questionamentos, nas risadas e nos afetos que contribuíram para eu chegar até aqui nesta tese!

Às mãos - amigos conquistados no doutorado, trago as marcas dos seus gestos comigo!

Às mãos - professoras participantes da pesquisa, que aceitaram escrever comigo!

Às mãos - patas dos meus gatos Kiara e Paçoca, que estando junto comigo, me fizeram companhia! À Kiara, inclusive incansavelmente neste ano de 2022, me acordou todos os dias às 5 horas da manhã, com os seus miados logo cedo, movimentava a escrita da tese.

Enfim, às mãos da espiritualidade, da fé, que move todas as singularidades das outras mãos como gestos em minha vida!



*Vaneza Silva da Rosa<sup>2</sup>*

---

1 O livro compõem a tese de doutorado em educação intitulada **Narrativas de professoras em suas experiências de cuidado de si: Docências em constituição**, Orientada pelo Prof. Dr. Cláudio José de Oliveira (UNISC).

2 Doutora e Mestre em Educação (UNISC). Especialista em Psicopedagogia Institucional (UNOCHAPECO). Licenciada em Educação Especial (USFM).

# SUMÁRIO

<b>AS MÃOS DA MINHA DOCÊNCIA</b>	<b>6</b>
<b>COMPOSIÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA</b>	<b>18</b>
Encontros com as professoras	21
<i>As professoras</i>	24
Pontos de chegada	29
<i>Diários de campo</i>	37
<b>AS MÃOS BUSCAM UMA FORMA PARA SE COMPLETAR</b>	<b>41</b>
O reflexo da permanente aprendizagem	43
<i>O preparo</i>	50
Conhecimentos específicos	52
<b>POR FIM AS MÃOS MOVIMENTAM: O PARAR, PENSAR E REFLETIR</b>	<b>57</b>
O cuidado de si	59
O exercício da escrita como experiência de cuidado de si	62
As experiências de cuidado de si	66
<b>ALGUNS PONTOS FINAIS</b>	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>78</b>

# As mãos da minha docência

Figura 1



Fonte: Elaborado pela autora.

Prezados leitores desta tese! Quero convidar vocês para uma conversa que será inicialmente provocada pelas mãos da minha docência. Por isso, elas trazem consigo a imagem do ultrassom morfológico da minha filha que atualmente está com os seus 15 anos de idade. Para os que se fizerem leitor, possa causar certo estranhamento, perguntando-se o porquê de uma imagem com tais características inaugurar o capítulo introdutório intitulado *mãos da minha docência*. Digo a vocês, que esta imagem reveste a minha personalidade<sup>1</sup>, envolvendo as minhas mãos em um trajeto<sup>2</sup> investigativo com o objetivo de problematizar a constituição das docências nas narrativas de um

---

1 Compreendo personalidade como existência singular, a qual, todavia, não pode ser conceitualizada. Pois, cada pessoa constituiu o seu modo de existência. Porém, resalto a importância de trazer algumas questões apontadas por Spink (2011), referente aos modos desta existência singular. A autora aborda estudos que apresentam a singularidade nas seguintes relações: nas experiências de um corpo em seu tempo e espaço; nas histórias de vida que registram as personalidades e além disso na apresentação pública da personalidade em suas características de expressões. Integrando assim, “[...] a complexa matriz de práticas sociais que, historicamente, tornam necessário teorizar sobre esse ser que somos” (SPINK, 2011, p. 21).

2 No decorrer da escrita desta tese farei uso da palavra Trajeto citada por Brancher e Oliveira (2017, p. 34) tendo como referência os estudos de “Marta Souto, em especial a partir das discussões ocorridas no seminário de Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSM no ano de 2011, o trajeto alia-se ao processo de construção e é elemento instituinte da formação desses indivíduos. Trajeto não está determinando o que o sujeito vai ser, ou onde irá chegar”.

grupo de professoras a partir das suas experiências de cuidado de si. Assumindo com este objetivo a seguinte problemática: a partir das narrativas sobre as experiências de cuidado de si, como um grupo de professoras constitui as suas docências?

Bem, continuando a nossa conversa que já está acontecendo, digo que a imagem se tornou inspiração para abrir esta tese. Pois, ao estar presente neste trajeto investigativo, inventei uma escrita a partir do que me constitui, do modo como fui sendo feita e interpelada. Então, ao destacar nesta introdução analítica as mãos da minha docência, não poderia deixar de trazer o que se move dentro de mim, o que eu gesticulei em mim mesma como um pulsar da vida em minha existência. Assim, revestida em personalidade e profissionalização, sigo com vocês nesta conversa.

Diante do que me provoca escrever, compreendo os muitos começos, meios e recomeços, entre as continuidades e descontinuidades manifestadas nas peculiaridades desta tese, porque a escrita das experiências das professoras, trazidas para a pesquisa, se gestaram em suas mãos e pensamentos. Considero a invenção de outra experiência a partir de como eu fui me constituindo nas tramas dos gestos e pensamentos das narrativas que a mim foram narradas. Por isso, as mãos se apresentam, neste estudo, não simplesmente como ilustrações ou complementos, mas como corpos integrantes das narrativas das professoras. Voltando a imagem do capítulo, me sinto capturada pela mão da minha filha mostrada em gesto de sentido, como linguagem para um mundo ainda desconhecido. Linguagem “[...] que não apenas nomeia, mas que inventa e produz encantamento. A linguagem comunica, mas não apenas serve para comunicar. Às vezes a linguagem nos faz ser e faz também não ser” (RICHTER, 2019, p. 114).

Na manifestação desta linguagem, a imagem da mão não se mostra em suas habilidades ou técnicas manuais, mas na intensidade de uma “mão-imagem”, expressão utilizada por Larrosa (2018), e que me fez sentir o outro que estava em mim. Porém, este outro ainda habita dentro de mim, não mais como minha filha, “o outro existe em mim como persona, como afeto, como cultura, como acontecimento e como instituição” (GARCIA, 2018, p. 163). Movida por estes outros existentes em mim, me sinto tocada por mãos em gestos e pensamentos, nas problematizações destes outros que estão junto de mim. Assim, as mãos, nesta tese, não foram compreendidas unicamente como partes da anatomia de um corpo humano, elas contemplaram, em seus gestos, modos de existência na estética das docências em seus saberes<sup>3</sup>.

Para compor as mãos em seus gestos de pensamentos, busquei as interlocuções do referencial teórico de Sennett (2009) e Larrosa (2018), com os quais pude compreender que os gestos afetam a nossa maneira de pensar, por isso as narrativas das professoras compuseram a verbalização e escrita de seus gestos na constituição das experiências de cuidado de si. Para Larrosa (2018, p. 75), “Os gestos remetem, então, às formas como estamos (ou não) acordado uma vocação é averiguar, afinados,

---

<sup>3</sup> Saberes que constituíram em mim uma docência incorporada em gestos e pensamentos.

sintonizados ou entoados com o mundo, com a maneira existencialmente primigênia como nos encontramos no mundo e com o mundo”.

Movida por meus gestos, as mãos da minha docência vão se situando nesta conversa, com o objetivo de apresentar as narrativas da minha vida pessoal e profissional e que potencializam este estudo. Nos gestos da minha escrita, o traçado das letras vai compondo as palavras, expostas em uma folha, podendo se tornar preenchida, ou rasurada, ou mesmo retornando, inclusive, ao seu ponto inicial, mas com as marcas que a minha escrita nela imprimiu. As palavras que vou compondo não são sobre um alguém desconhecido, mas sobre mim. Narrativas que compõem as mãos da minha docência, dos lugares em que estive e como por eles eu fui afetada, possibilitando-me percorrer as vias de uma profissão, ou seja, de uma pessoa e professora que se movimenta entre espaços, tempos e acontecimentos.

Mencionar os motivos pelos quais fui provocada a trazer a Docência<sup>4</sup> e Experiências de cuidado de si<sup>5</sup> como desencadeadores deste estudo, é saber como essas palavras se atravessaram em minha vida pessoal e profissional. Sendo importante, portanto, compor os gestos das mãos da minha docência em narrativas.

Nas composições de mim mesma, deixei as mãos da minha docência serem afetadas pelos seus pensamentos, registrando as marcas presentes nesta tese. Nos modos como as minhas mãos tatearam as narrativas da minha docência, fui me inventando nas diferentes maneiras de narrar a mim mesma, pois, conforme Sennett (2009, p. 169), “[...] às diferentes maneiras de segurar com as mãos, afetam nossa maneira de pensar”. Fui me constituindo nas narrativas, a cada gesto, uma palavra que produzia sentido, sendo interpelada pelas narrativas impressas em meu ser. Escrita e verbalização, um encontro comigo mesma, que soa como melodia em meus pensamentos, fazendo-me recordar de acontecimentos da minha docência, os quais renasceram nestas linhas como excertos que medeiam os meus afetos, sinalizando os caminhos da pesquisa. São encontros comigo professora e pesquisadora, com alguns fatos da minha história de vida pessoal e profissional, com a singularidade e pluralidade, com as docências que os lugares produziram em mim e como fui me inventando na vida. Uma vez que, muitas das minhas docências foram sendo produzidas nos lugares por onde andei, e como fui me inventando na vida. Foi assim, que tive a possibilidade de estar em uma “memória inventada, ficcionada e inventar outras formas de docência e de ser escola nestas contemporâneas formas de viver” (BRANCHER; OLIVEIRA, 2017, p. 33).

Neste sentido, a escrita traz o encontro com as palavras, as frases, leituras e autores,

---

4 Neste estudo assumo as docências como gestos esculpidos pelas mãos das professoras nos modos de narrarem a si mesmas.

5 “Uma noção grega bastante complexa e rica, muito frequente também, e que perdurou longamente em toda a cultura grega: Epiméleia heautoú é o cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo” (FOUCAULT, 2006, p. 4). Anunciado desde as primeiras páginas desta tese, o cuidado de si terá as discussões intensificadas no capítulo - *POR FIM AS MÃOS MOVIMENTAM: O PARAR, PENSAR E REFLETIR*, sendo movido pelas narrativas das mãos que constituíram docências a partir das experiências de cuidado de si.



mas e principalmente, o encontro com pessoas e narrativas que foram registradas em um tempo vivido. Consequentemente, a escrita destas narrativas pode repercutir na invenção de docências em movimentos, estradas e atalhos.

As minhas narrativas, que as mãos da minha docência explicitam, são experiências que me constituem, por isso me autorizo a escrevê-las a partir dos lugares da minha existência, das recordações que começam a habitar os meus pensamentos em um tempo/espaço que se entrelaça às letras, palavras, frases, conectando-se aos cheiros, cores, imagens, gostos, afetos, em diferentes percursos. Nestes movimentos que levaram às mãos da minha docência, às recordações, sentia que “A cada nova palavra, a cada novo acontecimento, a cada nova experiência ressignificada na palavra do outro, a pesquisa abria-se para uma nova trilha. Caminhos abertos pela conversa” (SERPA, 2018, p. 95).

Conversa que fiz comigo mesma e que compartilho com vocês leitores, como os gestos das mãos da minha docência, pois estes contemplam o movimento que fiz em mim mesma para chegar a composição deste estudo tendo como temática: A constituição das docências, desde então eu apresento a feitura da minha constituição, os gestos que me levaram aos trajetos investigativos.

O primeiro gesto<sup>6</sup> foi o meu encontro com o curso de Educação Especial, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Devo dizer que esta não foi a primeira opção para seguir a vida acadêmica, mas uma possibilidade de ser aluna em uma Universidade. Contudo, no 4º semestre do curso, comecei a trabalhar como bolsista no projeto intitulado *Laboratório de alfabetização: Repensando a formação de Professores*, fato que redefiniu o contexto escolar e as relações com os professores da rede pública municipal e estadual, pois passou a imprimir sentido(s) à minha vida acadêmica e profissional. Estas práticas foram teorizadas em um livro que reuniu diferentes artigos das acadêmicas do curso de Educação Especial e Pedagogia, tendo como organizadora a professora Doutora Helenise Sangoi Antunes<sup>7</sup>.

Desde então, fui tocada e interpelada pela Docência, como um imã, não se separa, atrai, me pondo a: “Pensar o tempo vivido por cada uma de nós. Refletir sobre a docência, profissão escolhida e exercida por nós. Colocarmo-nos atentas ao presente e à docência, atendendo a ambos, sendo tocadas e tocando, tanto o presente quanto a docência” (SILVA; TOMASEL, 2018, p. 108).

E assim, no que me tocou os gestos da minha docência, eu me permiti seguir o trajeto em que eles me conduziam. Concluí o curso de Graduação em Educação Especial e, na Escola de Educação Especial Recanto da Esperança APAE, de Chapecó, no ano de 2004, me inventei em outro gesto e em outro encontro: fui desacomodada por uma outra experiência comigo mesma. Pensar o meu próprio pensamento para estar nele e compreender o que se passava na minha volta, nos olhares,

6 Estou compreendendo gesto como expressões do corpo em seus pensamentos. Desta maneira, o corpo se põe no trajeto a ser percorrido, ao encontro ou reencontro consigo e com outros.

7 Trata-se do livro *Trajatória Docente: o encontro da teoria com a prática* (ANTUNES, 2005).

nos gestos, nas expressões faciais contemplativas dos conhecimentos, inventando uma docência, a de ser professora atuando no cargo de coordenadora pedagógica. No contexto, escutei narrativas de colegas professores movimentando-se em docências capturadas por olhares clínicos, movidas por diagnósticos e medicalização para com os alunos. Comportamentos eram julgados, professores se colocavam na posição de avaliadores de padrões de normalidades:

[...] há juízes da normalidade em toda parte. Estamos na sociedade do professor juiz, do médico juiz, do educador juiz, [...] todos fazem reinar a universalidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, aí submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos (FOUCAULT, 2014b, p. 251).

Sendo afetada por vidas institucionalizadas, seguia os caminhos da vida profissional, nesta instituição, e ainda em 2004, retomei meus estudos acadêmicos, no curso de Pós- Graduação em Psicopedagogia Institucional, na Universidade Regional de Chapecó (Unochapecó). Com este gesto, aproximei-me dos referenciais teóricos de Tardif (2014), especificamente os saberes experienciais, compreendendo que os professores, em seu trabalho cotidiano, incorporam a “experiência individual e coletiva saberes sob a forma de habitus e de habilidades, conhecimentos no sentido de um saber-fazer e de um saber ser” (TARDIF, 2014, p. 39). O referencial teórico, em questão, contribuiu para minha vida de pesquisadora, sinalizando os estudos das docências.

Diante de idas e vindas, dos atalhos e recomeços da minha vida acadêmica e profissional, concluí o curso de Pós-Graduação e, logo após a conclusão, veio a experiência da docência no ensino superior, na mesma Universidade (Unochapecó) em que havia cursado a especialização. Um gesto que me fez desaprender o aprendido, compondo as mãos da minha docência entre a teoria - prática. Nestas relações exercidas comigo mesma, transformei a minha docência em outra versão de mim.

Retornar ao Rio Grande do Sul, porém, era um objetivo a ser conquistado e movida por esse desejo, consegui concretizá-lo com a aprovação e nomeação em um concurso público municipal, no segundo semestre do ano de 2007, para o cargo de professora de Educação Especial<sup>8</sup>, em uma cidade do vale do Rio Pardo, na região Sul do Brasil. Nos gestos da vida, que eram gestados em minhas mãos, fui me movimentando para outro lugar da docência, agora em uma escola municipal de ensino fundamental como professora na modalidade de educação especial, denominada classe especial<sup>9</sup>, para alunos com o Transtorno do Espectro Autista<sup>10</sup>. Segue a imagem dos caminhos deste lugar.

8 “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

9 “Classe especial é uma sala de aula, em uma escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada [...] o professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados [...]” (BRASIL, 2001, p. 53).

10 “Transtorno do Espectro Autista (TEA) - Terminologia usada nos dias atuais e que se refere a déficits na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 50).

Figura 2



Fonte: Elaborado pela autora.

A docência inventada, neste lugar, me permitiu sentir e encontrar afetos, inventar outro modo de ser professora, sendo “estrangeira num novo território” (ROOS, 2014, p. 48).

As recordações continuam a me habitar, enquanto práticas de invenções de docências subjetivadas<sup>11</sup> na professora e na pessoa, nas experiências sentidas nas relações com outros, pois não é possível cuidar de si sem o outro. Entretanto, para me possibilitar este cuidado de si, não tenho a pretensão de provocar em mim, “um desdobramento interior pelo qual eu me constituiria a mim mesmo como objeto de uma observação introspectiva, mas de concentrar-me em mim e de acompanhar-me” (GROS, 2008, p. 130).

E, nesta relação comigo mesma, movida por uma linguagem de afetos, em uma conexão com diferentes histórias de vida, compreendi um modo de ensinar não quantificado, imprevisível nos seus resultados, circunscritos a uma maneira diferente de ser e sentir. Nesse tempo recordado, não bastava olhar a contagem dos segundos, minutos e horas nos ponteiros de um relógio. O ensinar não era visível aos olhos, mas sentido pela experiência com o humano, em um tempo de lentidão, pois a espera se fazia necessária, como diz Larrosa (2015, p. 25), “a experiência do pensar, olhar, escutar, falando sobre o que nos acontece, aprendendo na lentidão, escutando aos outros e cultivando assim a arte do encontro”.

Ao me deixar tocar por este tempo de lentidão, pelos passos silenciosos, pelo leve som da música, fui caminhando vagarosamente entre afetos, inquietudes e incertezas, que às vezes me inquietavam, mas que também me permitiam desacomodar, a cada novo ano, outro olhar, um desaprender o aprendido, um recomeçar. Desta forma:

Tensionar o desenho da minha docência, neste lugar chamado classe especial, me fez duvidar de certezas, teorias e respostas que pensava saber. No sentido de suspeitar, inclusive, que as questões relacionadas aos alunos autistas seriam respondidas pelo diagnóstico, como

11 A subjetividade mencionada “não remete evidentemente nem a uma substância nem a uma determinação transcendental, mas a uma flexibilidade que se poderia chamar de prática: uma maneira de se relacionar consigo mesmo para se construir, para se elaborar” (GROS, 2008, p. 128).

também, o modo de viver e ser, condicionado as características conceituais abrangentes aos estudos do autismo. Entendi que o curso de Educação Especial não conseguiria responder a todas as situações que eu iria experienciar na docência (ROSA, 2018, p. 12).

Levada pelos gestos das mãos da minha docência, tive a possibilidade de fazer a escolha dos caminhos a serem percorridos, e um deles foi a aprovação no curso de Mestrado em Educação, na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), no ano de 2016. A professora começava a ocupar o lugar de pesquisadora. Disciplinas, leituras e escritas, apresentação de trabalhos, participações em eventos da educação, grupos de estudos, orientações com o professor e, por fim, a elaboração da dissertação (Já citada neste capítulo): Narrativas de professoras das experiências docentes com alunos autistas, concluída no final do ano de 2017 e sendo apresentada na banca de mestrado em março de 2018. O objetivo da pesquisa foi entender e problematizar as narrativas de um grupo de professoras nas suas experiências de docência com alunos autistas.

Atualmente, revisitando a minha dissertação, penso que o foco da pesquisa talvez não tenha sido os alunos autistas, mas a docência com as suas experiências, onde os alunos autistas se constituíram como elo de aproximação para eu chegar à docência.

A docência começou a me interpelar, de outro modo, a partir do momento em que as minhas mãos tiveram o contato com o referencial teórico de Foucault sobre o cuidado de si, com o qual comecei a pensar numa docência atravessada por experiências de cuidado de si, sendo possível dissolver a sua identidade fixa em um modo de ser, para inventá-la na alteridade das relações que afetam a sua existência. Tornou-se ainda mais potente na narrativa escrita em carta, por uma professora, sujeito da minha pesquisa de Mestrado. Ela escreveu a seguinte frase: “[...] não sei se é certo dizer, mas agora realmente me sinto professora (Professora G)” (ROSA, 2018, p. 29).

Afetada por esta narrativa, comecei a me perguntar como nos sentimos professores(as)? Na graduação, pós-graduação, cursos de formação continuada, em nossas práticas escolares, nos percursos profissionais e pessoais? Outras tantas hipóteses permeiam os meus pensamentos. Como a professora encontrou, em um modo de escrever suas narrativas, um sentido de si, ou seja, sentir-se professora? E assim, nas minhas desconfortos e inquietudes, continuei a caminhar movida pelo desejo de pensar nas problematizações acerca da docência.

Na pluralidade da docência, destaco a minha singularidade, que no tempo da conclusão do curso de Mestrado, foi/fui tocada por um fato que marcou o seu lugar de existência, o fechamento da classe especial para alunos com o transtorno do espectro autista, na escola municipal onde eu atuava. O movimento que culminou no ocorrido se deveu a um acordo entre a Prefeitura Municipal e a Escola de Educação Especial. O acordo também previa o deslocamento dos alunos para outra instituição escolar, bem como a minha cedência e de outra colega que atuava juntamente comigo na classe especial.

Com o fechamento da classe especial, o trajeto construído, em minha vida, foi a escola de

educação especial, algo já anunciado e decisivo. Devo dizer que havia completado dez anos de atuação como professora na classe especial na referida escola municipal. Destaco este tempo não pela sua quantificação, mas pelos sentidos que me provocaram.

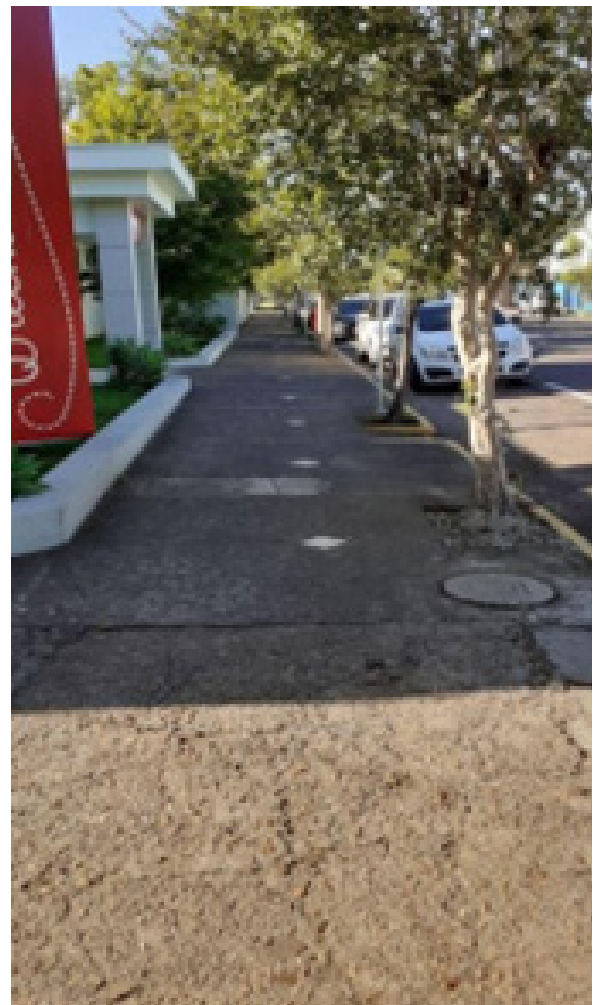
A recordação é atenuada por afetos próprios do meu caminho à escola de educação especial, tendo em vista que entre os anos de 2004 a 2007, fui professora em uma escola de educação especial, na cidade de Chapecó (Santa Catarina). Ao me narrar, sentia em mim mesma a “possibilidade de compartilhar essas experiências, entre nossos olhares nativos e estrangeiros - e penso que, de certa forma, sempre possuímos ambos [...]” (SERPA, 2018, p. 98).

Os meus pensamentos são/eram afetados por essas recordações. No entanto, eu não sou/era a mesma professora, as experiências que foram sentidas e tocadas em minha docência, produziram em mim outro modo de ser professora, a invenção de uma professora na personalidade e na profissionalização. Embora continuasse atuando com os alunos com o transtorno do espectro autista, o lugar seria outro, os olhares também e, conseqüentemente, as narrativas sobre estes alunos e minha docência se tornaram diferentes.

Diante deste fato, sinto a minha presença na escola de educação especial em um ritmo diferente: vozes de várias tonalidades e timbres, intensidades sonoras ainda não sentidas. Uma composição de palavras, cores, imagens, trajetos, cheiros, enfim, o que se passa em meus pensamentos e às minhas mãos, doadoras de sentidos escreventes.

E por aqui eu chego na escola de educação especial, o ano letivo era 2018. Uma grande placa com dois suportes de metal, um fundo de cor vermelha, com grandes letras da cor branca, anunciava um nome. Aproximo os meus olhos, visualizo uma construção de alvenaria, de cor verde e outra de cor bordô, rodeadas por um muro de pequena altura e com grades em que as cores não se definem devido ao desgaste do tempo, insinuando uma cor branca misturada com a cinza. Olhei novamente para a placa de metal, esta anunciava o nome da escola de educação especial. Atualmente as cores mudaram de tom, as grades ganharam vida, a placa não tem mais o fundo vermelho, mas continua anunciando a escola de educação especial.

Figura 3



Fonte: Elaborado pela autora.

Entrei na escola, fui recepcionada pela direção, coordenação e demais funcionários, envolvida por afetos. No primeiro dia, uma reunião geral no refeitório da escola, avisos correspondentes ao ano letivo. Um lanche para o acolhimento de todos. Depois de algum tempo, fui conhecendo e me aproximando de colegas, no entanto, ainda estava perdida nos corredores, portas e janelas, pois estava em processo de desconstrução e reelaboração de novos sentidos.

Nos olhares, escutas, comportamentos, professores e profissionais da saúde (terapeuta ocupacional, psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, entre outros). Todas as vidas pessoais e profissionais ocupavam os seus lugares na estrutura física da escola. E a minha sala de aula? Lugar caracterizado como uma casa em sua espacialidade e divisórias, composta de uma sala na entrada, com sofás, uma cozinha, (contendo utensílios e eletrodomésticos), um banheiro, outra sala com grande espaço na qual estavam os colchonetes e as bolas grandes, e ainda uma menor, com jogos e uma pequena mesa. E os alunos? Um grupo de doze adolescentes com idades entre 10 e 19 anos<sup>12</sup>.

Tornava-se necessário um olhar circunspecto à personalidade de cada uma das adolescências, pois embora tivesse dez anos de experiência com este grupo<sup>13</sup>, a minha docência era instigada a pensar outra relação entre afetos e o ensinar. Fui compondo os gestos da minha docência, organizando o seu contexto, escolhendo as suas cores. Todavia, neste contexto de sala de aula, havia os profissionais da saúde intervindo clinicamente nos comportamentos e aprendizagens. Deste modo, comecei a perceber que os trajetos pessoais e profissionais, de cada profissional da educação ou saúde, intervia no modo como olhavam para os alunos. Da mesma maneira, o lugar que ocupavam na instituição afetava o seu modo de ser e agir. Inquietudes que acompanhavam meus pensamentos e me faziam companhia cotidiana.

Comecei a identificar cada espaço da escola: refeitório, sala de professores, secretaria, entre outros. Soube que a construção de cor bordô era a clínica da instituição. Nesse percurso de observações e escutas, fui entendendo as regras institucionais (horários), aproximando-me de alguns colegas professores, profissionais da saúde, relações que me oportunizaram conhecimentos, amizades e, também, contribuíram para eu entender os espaços ocupados por cada um, o seu território particular. Acompanhava o percurso da escola, me inventando neste lugar, sendo necessário ocupar o meu território de professora de alunos com o transtorno do espectro autista, estar atenta às questões que envolviam suas vidas na escola, ter a sensibilidade de olhar para suas particularidades, me tornando sujeito da minha docência. Para Foucault (2004, p. 7), “O sujeito é uma forma, essa forma nem sempre é, sobretudo, idêntica a si mesma. Há relações e interferências [...], não estamos na presença do mesmo tipo de sujeito. Em cada caso, se exercem, se estabelecem consigo mesmo formas de relações diferentes”.

E fui me inventando, não da mesma maneira, nos mesmos espaços, tentando expandir

12 Atualmente, os adolescentes deste grupo estão na faixa etária de 14 a 22 anos.

13 Estes alunos também eram da Escola em que trabalhava, fomos todos acolhidos na Escola de Educação Especial.

territórios, resistindo aos olhares, buscando linhas de fugas para que eu pudesse encontrar outros atalhos, não para fugir do lugar, mas para me possibilitar resistir aos seus aprisionamentos, mantendo um cuidado para comigo mesma. Nestas tentativas de me inventar, cheguei ao término do ano de 2018 com um objetivo concretizado, a aprovação no Curso de Doutorado em Educação, na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Desde então, a minha vida pessoal e profissional se mistura às disciplinas, oficinas, eventos da educação, situações de uma vida de professora da rede pública municipal e aluna do curso de Doutorado.

Nos trajetos entre o acadêmico e o profissional, me senti capturada por conhecimentos teóricos e práticos sobre o transtorno do espectro autista. As marcas eram (são) visíveis e conversar sobre este tema, em eventos educacionais (congressos, oficinas, mesas redondas), se tornou/tornará frequente em meus caminhos, me movimentando por diferentes lugares, escutando vozes de profissionais da educação e da saúde. Ser professora de alunos com o transtorno do espectro autista se constituía e se constitui cada vez mais um referencial em minha docência.

Vou tecendo as relações comigo mesma e com os outros, diferenciando a intensidade e o ritmo de cada voz para que delas (vozes) e com elas possa fazer minha composição. Inventei a minha maneira de ser professora, subjetivada por comportamentos, relações, linguagens, afetos, conhecimentos que tem me tornado um sujeito da docência para alunos com o transtorno do espectro autista. E como diz Rose (2011, p. 13): “Aquilo que é inventado não é uma ilusão, constitui nossa verdade”.

Com esta verdade que se incorporava em meu modo de ser, outros gestos se manifestaram em minha docência, quando fui convidada, pelo Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, para atuar como professora na disciplina de Metodologia da Educação Inclusiva, no curso de Pedagogia PARFOR-UNISC. Por meio desses novos gestos, fui tocada por sons e os timbres das vozes das práticas de professoras em seus relatos de experiências, muitas vezes implicadas pela ausência de intensidade teórica, contudo, se aproximavam dos conhecimentos problematizados.

Com relação às minhas narrativas, recordei os trajetos da minha existência, por onde passei e continuo presente, hoje, quem sabe, de um modo diferente, pois as relações estabelecidas não são as mesmas, e eu, embora sendo constituída por estas narrativas, fui me inventando de outras formas. Neste pensar a mim mesma, me reporto a Larrosa (2011b) para dizer que tive a possibilidade de uma relação reflexiva comigo mesma, o poder e a consciência de fazer certas coisas comigo mesma, compondo o meu ser mesmo do humano.

Neste sentido, me fiz escrita sem a intenção fazê-la de uma forma descritiva, pois as experiências aqui narradas ressoam sentidos à pesquisa e me interpelam enquanto pesquisadora. Inquietam-me, me levando novamente aos lugares recordados. Em meus pensamentos, visualizo e sinto os gestos, as cores, os seus ritmos e vozes, os meus olhares são capturados, me sentindo professora mais uma vez ocupando os lugares que as narrativas compõem. Neste sentido, Larrosa (2011b, p. 69) vem ao encontro das minhas palavras, melhor, vou ao encontro das suas, quando diz: “O que somos

ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos”. Ao mostrar o meu rosto, entre tantos rostos inventados nesta tese, me sinto provocada a sair do meu lugar de professora de alunos com o transtorno do espectro autista para problematizar outras docências, atravessadas por experiências de cuidado de si. No entanto, não tenho a intenção de transpor o cuidado de si contemplado nos modos de vida dos antigos gregos para os tempos atuais. Mas, pensar a partir do cuidado de si enquanto experiência, as problematizações da constituição das docências nos seus modos de ser e existir.

Diante disso, como referido anteriormente, minha intenção não foi descrever uma ordem cronológica de fatos guiada por rigidez na sequência do que foi narrado. Considerei a intensidade dos acontecimentos, seus impactos nos meus gestos e como fui me transformando a partir das minhas experiências, não apagando das recordações os rostos que conheci e as vozes que escutei. O que me possibilitou inventar-me nas docências dos caminhos em que percorri. Nos trajetos da docência, sigo como caminhante, compondo, a partir das minhas narrativas, encontros possíveis de docências entre mãos e seus pensamentos na interlocução com as suas narrativas para pensar em docências e experiências de cuidado de si.

Após ter narrado os trajetos que me constituíram até aqui, compondo as mãos da minha docência, que me levaram a este estudo, me reporto a prática envolvida nesta pesquisa. A qual foi gestada nas conversas no Curso de Doutorado em Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), com os estudos realizados especificamente nas disciplinas da linha de pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, e que tiveram suas continuidades ou descontinuidades na travessia que fiz para a linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação.

Assim sendo, a problemática apresentada, no início deste capítulo, implicou um grupo de seis professoras, atuantes em duas escolas (uma municipal de ensino fundamental e a outra de educação especial), como também uma secretaria de educação, ambas localizadas em duas cidades distintas, na região do Vale do Rio Pardo, no estado do Rio Grande do Sul. No grupo das professoras, havia três que eram dos anos iniciais e outras três da educação especial. Com a escolha dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a produção dos dados foi realizada com os diários de campo, áudios e vídeos produzidos pelas professoras. Então, o corpus analítico do presente estudo se constitui em cinco capítulos.

Nesse primeiro capítulo, apresentei uma conversa comigo mesma, onde as minhas mãos e pensamentos compuseram as narrativas da minha docência, entrelaçadas ao meu modo de vida pessoal e profissional, sentidos significativos à problemática desta tese.

No segundo capítulo, intitulado **Composição teórica e metodológica**, propus conversar com a prática da pesquisa. Para tanto, foi necessário remeter aos gestos éticos e afetivos que me levaram ao encontro de um grupo de professoras, para que juntas compuséssemos os caminhantes, os quais provocaram a escrita dos diários de campo, bem como a elaboração dos áudios e vídeos, que culminaram na produção dos dados da pesquisa.



No terceiro capítulo, **As Mãos buscam uma forma para se completar**, desencadeando o movimento na permanente aprendizagem. Nesta permanência, as mãos se colocaram em narrativas e movimentaram as suas docências. A permanente aprendizagem, por sua vez, se faz como reflexo de um preparo para se obter conhecimentos específicos aos fazeres pedagógicos dos seus cotidianos. Sendo assim, o objetivo da conversa deste capítulo é saber como as professoras movimentaram as suas docências. Para isso, se fez necessário abrir a seção: O reflexo da permanente aprendizagem. Contudo, este tinha uma intenção, que é o preparo para se suprir ausências epistemológicas específicas às suas docências. Neste sentido, a segunda seção do capítulo traz os conhecimentos específicos almejados pelas professoras.

No quarto capítulo, **As Mãos Movimentam o Parar, Pensar e Refletir**, inscreve-se com o objetivo de problematizar as experiências de cuidado de si, oportunizando às professoras se perguntarem a si mesmas, o que carregavam consigo para agir reflexivamente em seus pensamentos e ações? As mãos tiveram que inventar um outro movimento para si. Imprescindível se mostrou, também, discutir sobre como o cuidado de si que se constitui a partir dos preceitos teóricos de Foucault (2006) e os seus comentadores. Com o intuito de percorrer um caminho, as experiências de cuidado de si, compreendendo os modos de subjetivação, seção aberta na continuidade do capítulo. E, enfim, chegar às problematizações das experiências de cuidado de si.

Nas considerações conclusivas uma pausa para pensar, apresento **Os Pontos Finais** com as interlocuções referentes à docência e às experiências de cuidado de si, conversando com os dados produzidos e o referencial teórico, além dos capítulos integrantes da pesquisa.

Assim, as mãos que desejam se fazer leitoras desta tese, convido-as a tatear com os seus olhos a escrita corporificada neste estudo, se constituindo em minhas companhias. De que modo? Conversando comigo na leitura das narrativas que compuseram docências e experiências de cuidado de si nos modos inventivos de ser e existir.

# Composição teórica e metodológica

*A metodologia é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajeto a realizar, de forma que sempre têm um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria. Pode se referir às formas mais ou menos rígidas de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um como fazer. Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos a nossa pesquisa (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 17, grifo das autoras).*

As palavras das autoras, citadas acima, abrem este capítulo e levam as minhas mãos aos movimentos teóricos e metodológicos, nos quais eu assumo o objetivo de conversar com a prática-teoria da pesquisa, me permitindo narrar a composição dos seus trajetos. Nestes deslocamentos, eu encontrei um grupo de professoras que se fizeram presentes comigo nos “pontos de chegada”<sup>14</sup>, compondo com as suas mãos “pensantes” os diários de campo. Na presente composição, foi necessário mover um fazer pedagógico sustentado por uma postura ética na relação comigo mesma e com as professoras participantes da pesquisa. Nesse fazer pedagógico, as minhas mãos tiveram que planejar os percursos investigativos, os quais, muitas vezes, precisavam ser refeitos para outros serem pensados. Contudo, neste planejamento, foi fundamental a participação do grupo de professoras que aceitou trazer, para a pesquisa, os seus modos de narrar a si mesmos. Neste sentido, nos deslocamentos que fiz, busquei interlocuções para compreender que a pesquisa “[...] não é um procedimento guiado pela pura racionalidade, admitiremos também que ética e pesquisa são indissociáveis. Toda pesquisa tem implicações éticas” (DAL’IGNA, 2012, p. 200).

Mediante as interlocuções realizadas, entendo a relevância das relações éticas na pesquisa, que não se resumem às orientações de um comitê de ética, para obter a sua aprovação. Deve-se considerar que a base da ética na pesquisa está nos trajetos constitutivos das experiências do pesquisador com

---

<sup>14</sup> Expressão usada por uma das professoras participantes da pesquisa ao se referir aos encontros realizados no Google Meet.

os sujeitos da pesquisa afetadas por uma postura que “[...] se constrói continuamente no processo de pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, implicando flexibilidade e construção de relações não hierárquicas” (BRASIL, 2016). Tais argumentações estão pautadas na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, a qual direciona às definições dos procedimentos para as pesquisas envolvendo seres humanos.

Juntamente com o meu professor orientador, decidimos não encaminhar esta pesquisa ao comitê de ética, tendo como respaldo legal os embasamentos da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que diz:

Considerando que as Ciências Humanas e Sociais têm especificidades nas suas concepções e práticas de pesquisa, na medida em que nelas prevalece uma acepção pluralista de ciência da qual decorre a adoção de múltiplas perspectivas teóricas- metodológicas, bem como lidam com atribuições de significado, práticas e representações, sem intervenção direta no corpo humano, com natureza e grau de risco específico (BRASIL, 2016, p. 44).

Pautada nos aspectos legais elencados, a ética se fez presente em todo o processo investigativo, na escrita, no estudo dos documentos orientadores para a produção dos dados, no planejamento dos caminhos que me levaram aos sujeitos da pesquisa, sendo um processo participativo e coformativo<sup>15</sup>. Digo também, que a ética se fez atuante em minhas ações como pesquisadora, afetando o meu modo pessoal e profissional. A minha postura ética me fez dialogar com as singularidades dos participantes da pesquisa, minimizando situações de desconfortos e inquietudes com relação às narrativas que expressaram.

Os procedimentos éticos não somente materializaram-se na assinatura ou não do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), incluindo o aceite ou não aceite dos participantes da pesquisa, as suas escolhas de permanecer ou sair quando desejassem da mesma. Juntamente às ações elencadas, o fazer ético esteve presente na acolhida dos participantes em suas diferenças e modos de posicionamentos e expressões. Deve-se considerar que as diferenças aqui destacadas não foram vistas, exteriorizadas, não foram representações de dados concretos, e sim experiências sentidas na relação com outro, havendo um cuidado com o seu modo de ser e de manifestar o seu pensamento, considerando a sua cultura, história, suas crenças, posições políticas e sociais:

Assim, nos procedimentos metodológicos há de ter-se o cuidado com o outro no sentido de

---

15 “Coformação, nesse sentido, é uma ação compartilhada de formação entre universidade e escola ou entre sujeitos envolvidos com o fazer pedagógico também em diferentes instituições de formação. Coformação porque é uma operação que demanda envolvimento dos sujeitos em formação, tanto dos que são responsáveis por ela, quanto daqueles que já estão atuando na profissão. Por isso, a formação é copartícipe” (BAHIA, 2017, p. 81).

não oprimi-lo, de não cercar sua fala, de não induzi-lo nem aliená-lo no processo, mas sim ampliar as possibilidades de vida e de liberdade humanas, por meio da afirmação da vida humana (OLIVEIRA, 2021, p. 18).

Ao elencar os estudos de Oliveira (2021), que integram o e-book *Ética e pesquisa em Educação da Anped* (2021), compreendo a relevância do “cuidado com o outro”, caminho pelo qual me propus a senti-lo nos passos que me movimentaram nesta investigação. Desta maneira, foi fundamental documentar as relações constituídas com os participantes da minha pesquisa, com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Segundo Bahia (2020, p. 43- 44), em seu estudo *Professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental e a constituição de uma docência engajada*, o “[...] TCLE promove o contrato com o sujeito pesquisado, em que ele declara o aceite para participação na pesquisa. Além disso, esse termo contém informações da investigação, como: objetivos, metodologia e trato com o material empírico”.

Nesta pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi entregue impresso e presencialmente aos sujeitos da pesquisa para a coleta das suas assinaturas, após ter sido apresentado por meio de um link, que foi viabilizado às professoras, para leitura e questionamentos, no primeiro encontro com o grupo na plataforma do Google Meet. Todavia, para a professora da secretaria de educação, o documento foi enviado por e-mail, sendo que após a assinatura, foi digitalizado e enviado novamente para a proponente da pesquisa.

Junto ao TCLE, os procedimentos éticos abrangeram a produção dos dados e o trato com os mesmos, estando alicerçados em minhas experiências de pesquisadora com os sujeitos da pesquisa. No que se refere à produção dos dados, as etapas se realizaram em um ambiente virtual, na plataforma do Google Meet, seguindo as orientações da Carta Circular nº1/2021, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), referente às orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, viabilizando, neste sentido, a segurabilidade e direitos dos sujeitos participantes de pesquisa. De acordo com o documento citado, caracteriza-se por ambiente virtual,

[...] aquele que envolve a utilização da internet (como e-mails, sites eletrônicos, formulários disponibilizados por programas, etc.), do telefone (ligação de áudio, de vídeo, uso de aplicativos de chamadas, etc.), assim como outros programas e aplicativos que utilizam esses meios (BRASIL, 2021, p. 1).

Cuidadosamente, segui as orientações dos documentos ao encontro de um grupo de professoras, que tivesse disponibilidade e interesse de tecer comigo os fios dessa composição investigativa, pautada assim na ética comigo mesma e com o outro.

Deste modo, conversei com as narrativas desses encontros, abrindo a primeira seção do capítulo com o objetivo de saber como aconteceram.

## Encontros com as professoras

*Minha trajetória é feita de encontros e desencontros, [...]. Alguns desses encontros, poucos, talvez, possam ter sido escolhidos por mim [...] outros, certamente me encontraram e por eles fui escolhida. Sou feita por uns e por outros a tal ponto que não consigo mais distingui-los [...] (GARCIA, 2018, p. 163).*

Inspirada na epígrafe de Garcia (2018), penso nos encontros enquanto imprevisibilidade de acontecimentos, algo que não se pode antever ou quem iremos encontrar. A autora reporta-se aos diferentes encontros, destacando que alguns escolheu, outros (grande maioria) a escolheram, sem deixar de considerar os muitos não realizados ou concretizados. Posso dizer, acolhida pelas palavras da autora, que também escolhi alguns encontros, outros tantos me escolheram, outros que havia planejado, não aconteceram. Encontros juntos aos desencontros comigo mesma, que contribuíram ou não, nas docências que me fizeram sentir os meus modos de ser professora. Sinto a experiência do encontro não como um fim nem como um início, mas como um meio de uma chegada ou de uma partida, uma experiência singularizada em seu modo de ser.

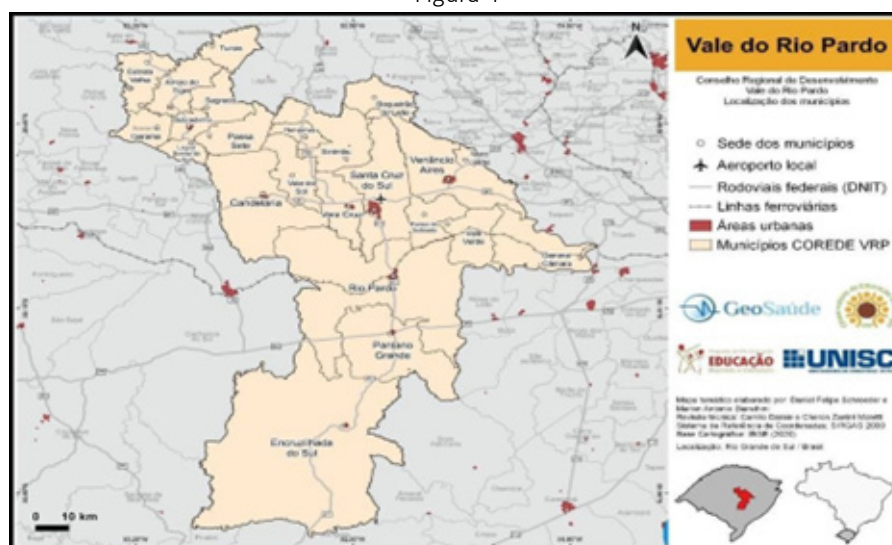
Nessa escrita, as minhas mãos se encontraram com os meus pensamentos para escrever como eu me aproximei e ou me distanciei de um grupo de professoras, professoras que me deram as suas mãos para serem participantes da pesquisa, aceitando tecer juntamente comigo os fios desta tese. Nas tessituras possíveis para as primeiras aproximações com as professoras, eu iniciei uma conversa comigo mesma, trazendo as minhas recordações. Elas me permitiram a presença de um grupo de colegas, que em algum trajeto da sua vida profissional e estudantil, estiveram comigo compartilhando experiências. A conversa me levou a alguns lugares pintados de cores ou desbotados, salas vazias, ou com muitas cadeiras e classes, quadros, armários, janelas abertas ou fechadas, pouca ventilação, ou com muito vento, os quais trouxeram uma sonoridade de vozes em meus pensamentos. Estas soavam lentamente em meus ouvidos, me possibilitando escutar histórias de vida, fatos que marcaram personalidades. Outras vozes conversavam sobre assuntos relacionados à escola e alunos. Algumas destas vozes me fizeram companhia, permitindo percorrer com elas longos trajetos, aproximando-me das suas vidas. Com outras, o caminho foi curto, mas também importante para a profissão, pois a experiência, como me faz pensar Larrosa (2015), não é tempo cronológico, mas marcas que me tocam. Muitas destas vozes foram companhias, me deram as mãos, outras não consegui mais escutar, e ficaram guardadas nos porões das minhas recordações.

Na conversa comigo mesma e nos rastros das minhas lembranças, delimiti, entre as linhas e retalhos dos meus pensamentos, a escolha de um grupo de oito professoras, para participar da pesquisa. Os critérios de escolha foram as proximidades profissionais. Entretanto, havia uma barreira dificultando o contato pessoal: a pandemia mundial da COVID-19, causada pelo vírus denominado coronavírus. Neste contexto, o distanciamento social era fundamental para o cuidado com as vidas, então como eu iria contatar com este grupo de professoras?

Eu tive que planejar outras formas de contato para chegar a este grupo de professoras. No contexto pandêmico experienciado, o que se tornava uma via de acesso significativa era a utilização de WhatsApp e de e-mail. Pois bem, foi isso que fiz, contatei individualmente as professoras por e-mail e WhatsApp, uma vez que tinha o conhecimento dos seus contatos. Os contatos foram realizados com as oito professoras, sendo que deste grupo, seis aceitaram participar da pesquisa e as outras duas professoras alegaram não poder participar devido a ausência de tempo e muito trabalho nas escolas. A partir deste primeiro contato, um convite prévio foi feito, que iria se concretizar após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na conversa inicial com as professoras, por e-mail e WhatsApp, solicitei alguns dados referentes a sua atuação profissional, que contribuíram para pensar a caracterização do grupo.

A caracterização dos lugares institucionais sinalizou a escola municipal de ensino fundamental e a escola de educação especial, bem como a secretaria municipal de educação, ambas instituições localizadas em duas cidades de abrangência da região do Vale do Rio Pardo.

Figura 4



Fonte: Schroeder *et al* (2021).

Na escola de ensino fundamental, há duas professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental e uma professora no atendimento educacional especializado (AEE). Na escola de educação especial, uma professora trabalha no atendimento pedagógico individual e, a outra professora, em turmas de alfabetização. Na secretaria municipal de educação, a professora está na coordenação das escolas municipais de ensino fundamental (EMEFS) e das escolas municipais de educação infantil (EMEIS).

Após os prévios contatos com as professoras, agendei uma conversa presencial com a direção das duas escolas, mantendo os cuidados necessários para a prevenção da COVID-19, no período de outubro

de 2021. Apresentei-me como pesquisadora e entreguei a carta de apresentação com as minhas intenções de pesquisa, assinada pelo professor orientador da mesma. Na escola municipal de ensino fundamental fui orientada, pela direção, para que a carta de apresentação também fosse entregue à supervisora pedagógica das escolas municipais de ensino fundamental (EMEFS), na secretaria municipal de educação. Também estive presencialmente na secretaria, após agendamento. Conversei com a supervisora, entregando a carta de apresentação, informando das intenções da minha pesquisa. A supervisora quis saber sobre os objetivos, metodologia, tema, referencial teórico, bem como quem eram as professoras da rede municipal participantes da pesquisa. Para a secretaria, onde atua a professora coordenadora, enviei a carta de apresentação da pesquisa ao secretário de educação via e-mail, pois já havíamos realizado uma conversa sobre as intenções da minha pesquisa pelo Google Meet, no período de outubro de 2021.

No encontro com as professoras, fui tocada por experiências que me fizeram sentir as recordações de um lugar onde eu habitava. Este lugar era a escola municipal de ensino fundamental onde eu trabalhava na classe especial, com alunos com o transtorno do espectro autista, no período de 2007 a 2017. Ao estar novamente na escola, comecei a conversar comigo mesma, estabelecendo conexões com os meus pensamentos para dizer o quanto esta instituição me constituiu como professora e o quanto, de algum modo, a escola também por mim foi constituída. Refiro-me à palavra quanto no sentido das relações estabelecidas, das experiências sentidas. Como diz Andrade (2012, p. 174), “a escola também produz modos de narrar-se, de dizer de si a partir das experiências lá vividas”.

E se a escola produz “modos de narrar-se” como diz a autora, eu sentia que ela estava expressando algo, pois me dizia que não era mais a mesma. As suas cores tinham mudado, o seu mobiliário também, (cadeiras, armários), as pessoas que estavam ali também se modificaram, as relações eram outras.

Mesmo diante de todas as modificações, a escola ainda me seduz, com os seus afetos e estes movimentavam as minhas recordações, pois eu habitava aquele lugar, eu fui professora daquela instituição, porém ao estar novamente ali, não me sentia mais a mesma, eu era a professora da outra instituição. Na situação experienciada, na escola, tive que ocupar a posição de pesquisadora, mesmo sendo afetada por minhas recordações de professora daquela instituição.

E na escola de educação especial? Pois bem, nesta instituição eu estou atuando no programa de atendimento educacional para alunos com o transtorno do espectro autista. E ao conversar com a direção da escola, sobre a minha pesquisa, tive que me colocar no lugar de pesquisadora, resistindo aos olhares apontados para mim como a professora da instituição. Assim, fui percorrendo os caminhos da minha pesquisa e, após ter o aceite das instituições em minhas mãos, enviei um e-mail individualizado às professoras. Neste, havia um remetente e um destinatário, estando de acordo com as orientações para procedimentos em pesquisas realizadas no ambiente virtual, entre os quais destaco, “O convite para participação na pesquisa não deve ser feito com a utilização de listas que permitem a identificação dos convidados nem a visualização dos seus dados de contato (e-mail, telefone, etc.) por terceiros” (BRASIL,

2021, p. 2). No e-mail enviado, foi anexada a carta convite com um link de acesso à participação das professoras em três encontros online pela plataforma do Google Meet.

Com a confirmação das professoras, por e-mail, organizei um grupo no WhatsApp, com a permissão de cada uma delas, para planejarmos as datas e horários dos encontros, sem comprometer suas funções e horários de trabalho. Também combinamos o período de intervalo de cada encontro, garantindo a realização das atividades e as respectivas postagens no grupo do WhatsApp. Tais postagens foram evidenciadas por meio de imagens, fotos, textos, vídeos e áudios das professoras, constituindo-se como partes integrantes do material empírico de pesquisa.

Para tecer a continuidade dos encontros, apresento, a seguir, as professoras, com o objetivo de conhecer quem são os sujeitos da pesquisa que aceitaram estar comigo nesta composição. Ressalvo que as professoras tiveram as suas identificações nas palavras que elas mesmas escolheram para as capas dos seus diários de campo. As palavras escolhidas derivam de verbos e me instigaram a pensar nos modos como cada professora olha para si mesma, produzindo narrativas a partir das suas escolhas. Como a palavra afetou a professora e como a professora se relacionou com a palavra? Assim, as palavras identificadoras produzem modos de narrar-se a si mesmas, conduzindo a experiências de cuidado de si, a partir da relação constituída com os diários de campo. No decorrer deste estudo, as palavras **Vida, Vivências, Educação, Transformação, Reflexões, Encantamento**<sup>16</sup> estarão presentes nas nomeações e identificação das professoras.

### *As professoras*

Inspirada nos estudos de Sennett (2009), em que o autor descreve o trabalho laboral do artífice, eu inicio a apresentação das seis professoras que, nas experiências dos encontros, tive a ocasião de conhecer. Mesmo não estando em uma oficina, onde em sua volta há aprendizes e ferramentas, como se refere Sennett (2009), apresentam-se debruçadas sobre seus livros, cadernos, na sala de uma determinada escola, rodeada por seus estudantes e colegas de profissão. Podem estar inquietas na sua profissão, sentindo-se ameaçadas por conhecimentos hegemônicos, que ditam uma maneira de ensinar. Ser professoras de diferentes idades, cultura, modos de vida, percorrendo diferentes trajetos de formações em suas experiências e peculiaridades. Como nos diz Larrosa (2018, p. 128), quando situa o carpinteiro em sua carpintaria:

O carpinteiro fala dos seus anos de aprendizagem, de seu estar aí, na carpintaria de seu mestre, afiando ferramentas, varrendo o pó da serra, olhando como se faz as coisas, aprendendo pouco a pouco a diferenciar o que é relevante do que não é, aprendendo a se interessar e a estar atento, a se comprometer com o ofício. Ele fala também da sensação de não ter sido ele

---

16 A nomeação das professoras terá a sua escrita em negrito no decorrer do texto da tese.



quem escolheu a carpintaria, mas sim de ter sido escolhido por ela, que foi quem o chamou, quem lhe deu uma forma de vida significativa.

Na carpintaria, o carpinteiro fala das suas aprendizagens naquele lugar, as professoras narram os seus trajetos de vida na sua formação e cotidiano profissional. O início dos seus caminhos, os lugares, tempos e relações que as constituíram/constituem. Os encontros com os colegas de profissão e os alunos, os modos de ensinar, os olhares para as práticas de outros professores, a cultura própria de cada docência. O chamado à docência, bem como as roupagens conceituais e teóricas que podem instrumentalizar práticas e contextos pedagógicos. As forças de resistência na caminhada, que podem promover outros ritmos na invenção das docências.

O que trouxe a respeito deste grupo de professoras, são meus devaneios, pois o modo como as vejo e sinto são pinturas de rostos nas capas dos seus diários de campo. Reitero a maneira como olho estes rostos, pintados nas capas dos diários de campo, projetadas nas fotos das professoras. Individualmente, os rostos estão presentes nos traços das palavras, dos desenhos, no colorido das imagens, ou na ausência das suas cores. E na composição estética da expressão facial, as mãos se põem com os seus gestos, junto à imagem de cada rosto, transfigurando-se em um só.

Cada gesto produzido teve a funcionalidade de mostrar o trabalho laboral das mãos e pensamento. Na expressividade dos movimentos, as mãos foram visualizadas com os seus acessórios: pulseiras, anel, aliança. Juntamente com os seus tons de pele, marcas e texturas, expressando não somente a genética da sua constituição, mas a estética de cada existência, constituída pelas experiências de vida. Nesta estética, os dedos também se põem sobre os rostos, adequando-se às gestualidades das mãos que os pertencem. Na sequência faço uma descrição desses gestos, tendo como referência as imagens dos diários de campo. No gesto de apreensão, o dedo polegar se fez presente, sustentando a visibilidade da expressão facial. Em contrapartida, no gesto do pouso, os dedos alongados tiveram o seu destaque no rosto desenhado. E teve o rosto tocado com as pontas dos dedos, indicando a sensibilidade tátil em seus movimentos. Também, os que cooperaram com o outro, para se tornarem partes integrantes do rosto em destaque. Além dos dedos inclinados, alongados, com gestos de apreensão, outros exibiram os gestos de leveza, mostrando, na mão, os acessórios que ela comportava, e ainda dedos que se abriram para deixar transparecer o encantamento da palavra expressa na face. E isso tudo se constituiu na beleza dos rostos que se deixaram tocar por gestos capazes de provocar a experiência de sentir e pensar no que estavam fazendo, como destaca Sennett (2009, p. 30), “as pessoas são capazes de sentir plenamente e pensar profundamente o que estão fazendo quando o fazem bem”.

Foi assim que, mãos e dedos em gestos e pensamentos, se tornaram partes integrantes das imagens transfiguradas em rostos nos diários de campo. As formações, destes rostos, tornaram-se delineadas na sonoridade das narrativas escutadas ou no seu próprio silêncio, e até mesmo pelos olhares das professoras capturados nas imagens que fizeram de si mesmas em seus diários de campo. Portanto, eis aqui as professoras junto aos seus diários de campo:

## Professora **Vida**



*Idade:* 31 anos.

*Formação Acadêmica:* Pedagogia Educação Infantil e Anos Iniciais.

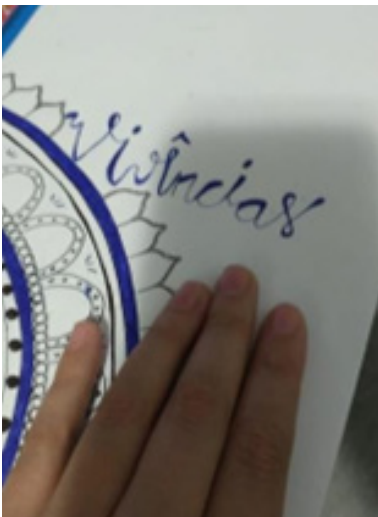
*Instituição de ensino:* Escola municipal de ensino fundamental.

*Anos de trabalho:* 14 anos.

**Um balão com dois coelhos:** *“a ideia da necessidade de termos pontos de vista diferentes, de outros ângulos. E porque essa viagem é feita sempre acompanhados, nunca estamos sós em nossa trajetória”*

(Narrativa da professora **Vida**)<sup>17</sup>.

## Professora **Vivências**



*Idade:* 38 anos.

*Formação Acadêmica:* Educação Especial.

*Instituição de ensino:* Escola de educação especial.

*Anos de trabalho:* 4 anos em turmas de escolarização.

**A mandala:** Para a professora **Vivências** *“a mandala é o símbolo da cura e espiritualidade, estando ligada a meditação é a luta pela unidade do eu!”* (Narrativa da Professora **Vivências**).

<sup>17</sup> As narrativas das professoras serão grifadas no texto da tese com a escrita em itálico.

## Professora **Educação**



*Idade:* 46 anos.

*Formação Acadêmica:* Educação Especial.

*Instituição de ensino:* Escola de educação especial.

*Anos de trabalho:* 8 anos em turmas de escolarização e no atendimento pedagógico individualizado.

No que se refere ao seu diário de campo, a professora **Educação** destacou: “[...] o meu é pequenininho, eu não tinha em casa assim, acabei pegando um caderninho que o meu filho ganhou né, daí eu fui montando ele, assim com recortes e coisas da escola, sobre educação, mas bem simples e bem rabiscado” (Narrativa da Professora **Educação**).

## Professora **Transformação**



*Idade:* 42 anos.

*Formação Acadêmica:* Pedagogia Anos Iniciais.

*Instituição de ensino:* Escola municipal de ensino fundamental.

*Anos de trabalho:* 20 anos em turmas do 2º ano do ensino fundamental.

**As Borboletas:** segundo a narrativa da professora **Transformação**: “Têm borboletas pelo estágio, pelo ciclo, por me ver neste período pandêmico<sup>18</sup> me perceber diferente, sentir coisas diferentes e assim impaciência, cansaço, esgotamento eu falei muitas vezes, compartilhei com vocês, mas essa impaciência é por ver (ah) ver tudo isso diferente e não poder fazer isso (ah) só começando por mim, assim de ter que pensar que preciso do coletivo (ah) assim unidade de todos para a gente avançar e assim neste sentido”.

18 O contexto da pandemia foi incorporado nas narrativas das professoras, nas expressões dos seus afetos, desafetos, inquietações, sendo problematizado, portanto, nos modos como as professoras narravam a si mesmas. Indo ao encontro da discussão que Santos (2020) em seu livro: *A Cruel pedagogia do vírus argumenta* com relação aos grupos que foram fragilizados pela pandemia, entre os quais, se destacam as mulheres.

## Professora **Reflexões**



*Idade:* 55 anos.

*Formação Acadêmica:* Educação Especial.

*Instituição de ensino:* Escola municipal de ensino fundamental.

*Anos de trabalho:* 36 anos de atuação; atualmente trabalha no atendimento educacional especializado (AEE).

No silêncio das palavras o gesto da sua mão se fez narrativa<sup>19</sup>.

## Professora **Encantamento**



*Idade:* 52 anos.

*Formação Acadêmica:* Pedagogia Educação Infantil e Anos Iniciais.

*Instituição de ensino:* Secretaria Municipal de Educação.

*Anos de trabalho:* 30 anos em turmas de educação infantil e anos iniciais.

No ano de 2021, passou a assumir cargo de coordenação na SME.

**O encadernado:** em sua narrativa a professora **Encantamento** diz: “*Eu sou uma pessoa que gosta muito de encadernados, gosto de fazer encadernados. Então eu fiz um livrão. Encadernado (ele é feito em casa mesmo), folhas mais firmes, e eu escrevi no papel e eu gosto muito, eu tenho muitos desenhos de alunos. Então assim, gurias é um encadernado. E eu tenho muitos desenhos, cartõezinhos eu gosto de aproveitar lá para colocar onde eu estou escrevendo. Na secretaria eu tenho um caderno e eles disseram um tipo memorial da secretaria e eu colo até os bilhetinhos que vai chegando eu vô colocando*”.

<sup>19</sup> A professora **Reflexões** não verbalizou com palavras os motivos pelos quais a levaram escolher este material para ser o seu diário de campo.

Mediante as narrativas das professoras, verbalizadas com as suas palavras ou gestos, considero a relação constituída com o trabalho feito, desde a escolha dos materiais que compuseram a produção dos diários de campo à escolha das palavras expostas e os sentidos a elas atribuídos. Esta relação me permitiu não somente o conhecimento do grupo das professoras, mas também se tornaram visíveis os modos de narrar-se a si mesmas, projetando, nas imagens e nas próprias narrativas, rostos em formações e nos lugares onde se encontram, correspondendo a históricos pessoais e profissionais. Neste grupo, há professoras que se constituem por meio de suas crenças, como aquelas que buscam, na relação consigo mesmas, os caminhos para se constituir, buscando no outro o sentido para si mesmas. Abrindo fissuras em seus modos de pensar, para sentir a experiência de um cuidado de si, gestado na estética da vida.

Com as professoras e os seus diários de campo em mãos, fomos aos “pontos de chegada”, inspirado na narrativa da Professora **Transformação**.

## Pontos de chegada

*Os encontros sempre foram pontos de chegada para refletir. E eu escolhi essa palavra, a reflexão, para marcar estes momentos de intensa conversa (Narrativa da professora **Transformação**)<sup>20</sup>.*

Os pontos de chegada iniciam com a narrativa da professora **Transformação**, referente a uma atividade conclusiva dos encontros, em que as professoras foram convidadas a postar um vídeo no grupo do WhatsApp, com a seguinte proposta: “os encontros para mim...”. Destaco esta narrativa, pois ela marca a intensidade dos encontros com as professoras, intensidade esta sentida na conversa com o outro.

Entretanto, para ser possível os pontos de chegada, foi necessário ter um planejamento, referências para sinalizar como pensá-lo. Destaco a prática realizada na disciplina *Pesquisa e Educação Básica* do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Unisc no ano de 2021. Esta prática teve o envolvimento de professores atuantes nos anos iniciais, educação especial e ensino superior. O grupo, em um encontro virtual na plataforma do Google Meet, compartilhou as suas experiências docentes referentes à prática com alunos com o transtorno do espectro autista no uso das tecnologias. Tendo como base esta proposta, realizada na disciplina, planejei, juntamente com o grupo de professoras em nossas conversas via WhatsApp, a organização de três pontos de chegada, tomando o cuidado de não prolongar o seu período de realização e garantir a participação do grupo. Deste modo, os nossos pontos de chegada foram realizados quinzenalmente, entre os meses de outubro e novembro de 2021, em horários acordados com o grupo, com início às 19h e término por volta das 20h.

---

<sup>20</sup> Concebi juntamente com as professoras os pontos de chegada como sinalizadores que marcaram uma pausa para conversar. Não foram conclusivos e sim sentidos por nós, num tempo de ancoragem que possibilitou seguirmos os trajetos constitutivos das nossas docências.

A cada acesso e entrada, me perguntava o que seria o ponto de chegada e como poderia produzir narrativas a partir de conversas, para onde estas conversas nos levariam? Como aponta Larrosa (2003, p. 212)

Nunca se sabe onde uma conversa pode levar, uma conversa não é algo que se faça (como uma entrevista), mas algo que entra... e ao entrar nela pode-se ir onde não havia sido previsto... e esta é maravilha da conversa... que nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer.

E foi assim, conversando, que construí algumas hipóteses de compreensão acerca dos pontos de chegada. Movimentei os meus pensamentos a partir das narrativas das professoras, fui tecendo palavras, que me davam pistas: seriam os pontos de chegada uma pausa, uma parada, para encontrar e sentir a presença do outro, mesmo que uma presença virtual, na tela de um notebook ou celular? Uma pausa possível para escutar a própria voz e outras vozes que iriam ecoar? Uma parada para se deixar olhar ou não se deixar olhar por outros olhares que poderiam afetar? E todos estes afetamentos sendo provocados por uma “intensa conversa”, como disse a professora **Transformação**. Conversa que se move por palavras, gestos, olhares, por uma linguagem que produziu tensionamentos. Para Ribeiro, Souza e Sampaio (2018, p. 163)

Conversa, do latim *conversatio*, etimologicamente quer dizer “viver com”, “encontrar-se com frequência”. Formada por “com” (junto) mais “vertere” (voltar-se para), essa palavra nos exprime a ideia de versar com o outro, estar junto na situação de fala, estar ali onde circula e partilha a palavra.

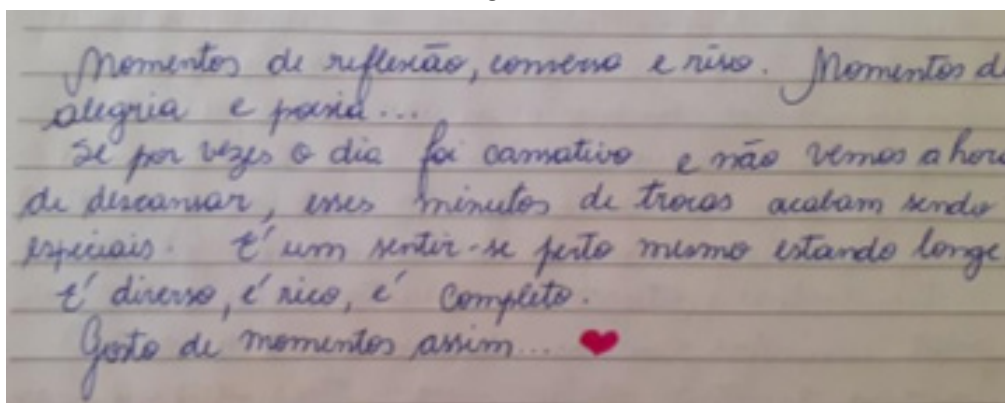
Com base nas tessituras epistemológicas da palavra conversa, fui compreendendo o sentido dos pontos de chegada, nas singularidades das aproximações com o grupo. No modo como cada professora se aproximou, trazendo para a partilha as suas inquietações, dúvidas, afetos, desafetos, um dia de trabalho na escola, os alunos, os colegas, a direção, acontecimentos pessoais e profissionais, ou seja, o seu cotidiano.

Como exemplo, a narrativa da **Transformação**, que fez um desabafo em um dos pontos de chegada, uma narrativa inusitada, inesperada, que já se anunciava como voz de resistência, a situação experienciada na escola a incomodava, por isso, precisava compartilhar:

O fato de estar lá na escola a gente saí da sala só para o recreio e quando faz uma reunião pedagógica, como a gente fez na última lá... ah... é tanto assunto que tu quer contar, que as primeiras pessoas que começaram a contar alguns os casos mais difíceis, ali... falaram por exemplo meia hora e os últimos né do turno, falaram três, quatro minutos, porque ah... assim falta também este planejamento melhor... [...] cada um de nós lá precisava de meia hora, né porque aquela troca era importante [...] (Narrativa da professora **Transformação**).

Às vezes as narrativas eram documentadas nos diários de campo das professoras, em outras, o seu registro ficava nas gravações dos pontos de chegada. Entretanto, é necessário eu relatar que para chegar a estes pontos, as professoras resistiram ao cansaço, ao desejo de estar com as suas famílias. Colocaram-se ao encontro de um outro, se disponibilizando a conversar, a escutar e a escrever. Como registrou a professora Vida em seu diário de campo:

Figura 5



Fonte: Narrativa da professora **Vida** - Diário de Campo da professora.

Momentos de reflexão, conversa e riso. Momentos de alegria e poesia... Se por vezes o dia foi cansativo e não vemos a hora de descansar, esses minutos de trocas acabam sendo especiais. É um sentir-se perto mesmo estando longe. É diverso, é rico, é completo. Gosto de momentos assim... (Narrativa da professora **Vida** - Diário de Campo da professora).

A cada professora que chegava, ou que não conseguia chegar, uma janela se abria e a outra se fechava, uma presença se somava ao grupo e a outra se tornava ausente. A conversa acontecia de diferentes maneiras, nem sempre verbalizada em palavras e sim em pensamentos e escutas. Trago alguns excertos do meu diário de campo, que corroboram as questões anunciadas:

Minha presença no grupo foi por uma janela da tela do notebook, num ambiente virtual, mas não me senti sozinha, porque outras janelas com suas paredes brancas ou com fotos e quadros, lareiras ou imagens indefinidas, se abriram para estar comigo. E lá estavam as professoras, com olhares atentos, sorridentes, cansados, perdidos, curiosos. Me perguntavam se poderiam comer um lanche, pois há pouco tempo haviam chegado da escola. Os seus microfones eram ligados, outras vezes não, algumas eram somente ouvintes, pois diziam que estavam cansadas, ou que a internet estava caindo, outras não se deixavam afetar pelo cansaço e a internet colaborava, assim esperavam atentamente para falar com a mãozinha do Google Meet levantada (Diário de campo da pesquisadora, 2021)<sup>21</sup>.

<sup>21</sup> As minhas anotações, narrativas do meu diário de campo serão grifadas no decorrer do texto da tese com a escrita em itálico e negrito.

Em diversas situações, a oralidade das palavras se mistura à corporeidade dos gestos, nesta manifestação expressiva, uma provável língua para a conversação foi inventada no grupo. Uma língua sentida na singularidade de cada professora, afetada por modos de relações e experiências dos seus trajetos formativos, uma língua inventada entre nós, eu e as professoras. Como já escreveu Larrosa (2015, p. 71), “Necessitamos de uma língua para a conversação porque só tem sentido falar e escutar, ler e escrever, em uma língua que possamos chamar de nossa, ou seja, em uma língua que não seja independente de quem a diga, que diga algo a você e a mim, que esteja entre nós”.

As nossas conversas, no grupo, eram provocadas por vídeos, charges, áudios, nuvem de palavras, questionamentos, e até mesmo sobre acontecimentos na escola, trazidos para o grupo nas conversas das professoras, como já comentado anteriormente. Todas geradas por um fio condutor, que puxava as linhas das conversas para a problemática desta tese, ou seja, a partir das narrativas sobre as experiências de cuidado de si, como um grupo de professoras constitui as suas docências? Questão que foi se potencializando nas vozes que se anunciavam nos pontos de chegada, nos gestos corporificados nas escritas, verbalizações, expressões faciais, visto que a presença das professoras, nos pontos de chegada, já sinalizava possíveis brechas para se pensar a problemática. O fato de conseguirem estar presentes nos pontos de chegada se apresentava como uma possibilidade de experienciar o cuidado de si, pois ali estava se formando uma metodologia de encontros para conversas:

Uma metodologia que se produz com os sujeitos e suas vozes em um movimento dinâmico, rizomático, imprevisível. A cada palavra, a cada novo acontecimento, a cada nova experiência ressignificada na palavra do outro, a pesquisa abria-se para uma nova trilha. Caminhos abertos pela conversa (SERPA, 2018, p. 95).

Desta forma, ao pensar na problemática, foi importante tecer os encontros, abrindo janelas para se ter um tempo de pensar, escutar, falar de si e também possibilitar a fala e a escuta do outro. Um tempo enquanto experiência que nos toca e não marcado pelos ponteiros do relógio. Um tempo de lentidão, para sentir a presença de si e do outro. Olhar para si e deixar-se ser olhado pelo outro, um tempo para caminhar e saber apreciar o que o trajeto apresenta. Um tempo que compõem o que Larrosa (2015, p. 25) contempla com relação à experiência:

A experiência requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Ao estar nos pontos de chegada, movida por este tempo de experiência, que me permitiu alterar os trajetos, fui sendo interpelada pelo inesperado, pelo imprevisível, da palavra verbalizada



ou silenciada nos gestos dos olhares, das mãos, dos rostos, pelos ruídos dos sons que habitavam as casas das professoras e também a minha. Imprevisibilidade que se soma/somou ao planejamento dos pontos de chegada, sem estes não aconteciam os pontos de chegada, tendo em vista que tais elementos faziam parte da sua composição.

No que se refere a proposta de atividades, foi planejada, no entanto, se tornou uma outra, com a participação e engajamento das professoras. Nos imprevistos dos acontecimentos, já nem sabia por onde iniciar ou terminar os pontos de chegada, eu era tomada por uma corporeidade de gestos, fazendo com que as palavras planejadas se perdessem dos meus pensamentos. As mãos falavam, em outras situações permaneciam quietas. Entretanto, os sorrisos abriam as conversas e as palavras se repetiam, ou eram esquecidas pelo inquietamento e expectativas das situações. Com a voz trêmula, as palavras ditas não eram verbalizadas da mesma maneira como haviam sido pensadas. Foi assim que, em um ponto de chegada, fui acolhida por uma voz inesperada, talvez ela não havia sido chamada, mas se fazia/fez presente em todo o momento: “*Uma criança apareceu em uma janela da tela do notebook mostrando o seu pijama de unicórnio: ‘Olha o meu pijama é de unicórnio’.* Com esta voz o ponto de chegada teve início, a voz da filha da professora Vida” (Diário de campo da pesquisadora, 2021).

E foi diante destas situações planejadas ou não, que as conversas movimentaram os pontos de chegada. Um ponto se aproximava do outro, não eram conclusivos e sim contínuos. No fundo não há uma chegada, um fim, mas uma via de mão dupla que oportuniza a escolha de chegar para permanecer ou sair, escolhendo qual o caminho seguir<sup>22</sup>.

Neste sentido, os pontos de chegada foram uma retomada, um ir e voltar, para tornar possível a continuidade. Nos deslocamentos entre idas e voltas, foi preciso romper o silêncio, mas também saber escutá-lo, neste modo de linguagem se constituiu a participação das professoras nas tessituras dos pontos de chegada. As professoras experienciaram o exercício da escuta, da escrita e da leitura num processo reflexivo de acolhimento consigo mesmas e com os colegas de profissão, constituindo os pilares fundamentais para pensar a docência nas relações que humanizam a si e o outro. Como disse a professora **Encantamento**: “*É um momento também da gente estar com outro na presença de outras pessoas, são uns momentos também de constituição como ser humano, como pessoa*” (Narrativa da professora **Encantamento**).

Os pontos de chegada são experiências viáveis de coformação<sup>23</sup>, sendo projetados a partir de três encontros, onde em cada um deles, de maneira singular, as professoras alinhavaram as suas palavras, trazendo, nas mãos, os seus modos de vida, sua cultura, suas expressões, seus lugares de

22 Faça uma relação com as docências, na sua constituição, como vias de mão dupla contínuas. Onde haja pontos de chegada não conclusivos, mas como uma parada necessária para que se possa refletir sobre si mesma, e assim seguir os trajetos da constituição.

23 Trago uma anotação do meu diário de campo que contempla a questão que anunciei. A professora **Vivências**, em um dos nossos intervalos na escola, na sala dos professores me disse: “*Vaneza poderíamos continuar com os encontros, acho que também aqui na escola seria muito importante ter encontros como estes que tivemos contigo*”.

formação e profissão; seus modos de ensinar e aprender. Vieram também com os seus diários de campo, nos quais se materializaram as narrativas deste grupo de professoras.

E, assim, eu posso dizer que a própria pesquisa que fez com que eu me movesse nesta direção: A conversa. Penso em minhas colegas professoras que compartilharam comigo suas experiências e comigo teceram a narrativa da pesquisa. Sim, o que tivemos e fizemos foi, com certeza, uma conversa [...] (SERPA, 2018, p. 104).

Ao estar juntamente com este grupo em cada ponto de chegada, me permito compartilhar, nestas linhas, como foi a sua realização.

O primeiro ponto de chegada foi a abertura do encontro, consigo mesmas e com o outro. Neste ponto, três professoras se fizeram presentes, as demais não puderam se conectar devido a compromissos pessoais, entretanto, tiveram acesso a proposta do encontro por meio das postagens no grupo do WhatsApp. A conversa no grupo permitiu o encontro da professora com ela mesma, mas também o encontro com as outras professoras. Algumas já se conheciam das instituições de ensino, ou de trajetos formativos. Também havia aquelas que, no primeiro ponto de chegada, sentiram a experiência de se conhecer. As palavras da professora **Vivências** produz sentidos para este ponto de chegada, ela diz com o seu bebê no colo, “*sempre é muito bom esse encontro com vocês, não precisa de muito*” (Narrativa da professora **Vivências**). Com a narrativa da professora **Vivências**, comecei a indagar-me sobre a intensidade do encontro, da conversa, não como algo quantificável, mas intenso na relação com o outro.

No segundo ponto de chegada, o grupo foi desacomodado por outros modos de pensar a partir de si e do outro, soltando as linhas do pensamento e trazendo outras vozes para serem escutadas, outros rostos para serem vistos. As seis professoras estavam presentes. Para este segundo ponto de chegada, trago a narrativa da professora **Transformação**: “[...] *a gente pensa no momento da fala, da escuta, né [...]*”. Devo dizer que o exercício de pensar intensamente não se limitou a este ponto de chegada, os pontos são contínuos, por isso reverberaram em outros lugares, sendo também registrados nos diários de campo e no grupo do WhatsApp.

No terceiro ponto de chegada, as professoras sentiram o acolhimento e a escuta do grupo, sendo estes afetos também expandidos a quem não conseguiu estar presente. Neste encontro de acolhimento e escuta, quatro professoras estiveram, duas professoras não puderam chegar, a imprevisibilidade dos acontecimentos barrou suas participações. No grupo, a conversa propiciou a partilha das produções das professoras, dos seus diários de campo, uma retomada dos trajetos dos pontos de chegada e possíveis brechas para outros encontros. Os impulsos dos afetos movimentaram as narrativas no grupo, como expressou a professora **Vida**: “*Momento de acolhimento, ao mesmo tempo que a gente teve muitas trocas, a gente se sente acolhido e a gente mesmo se acolhe, neste momento de escuta, troca*” (Narrativa da professora **Vida**). Mediante as palavras ditas, os pontos de chegada foram tecendo vias formativas

com o grupo de professoras, num pensamento singular e coletivo, se escutou vozes adormecidas ou que ainda não haviam sido anunciadas, se conheceu uma escrita com autoria de professoras que desejam serem escutadas. Com o grupo de professoras, as vozes tornaram-se potências, deixando-se afetar por modos de narrar-se a si mesmas. Me permito dizer que tais vozes se materializaram nas palavras verbalizadas, em seus silêncios, nos olhares, nas expressões faciais e na produção dos diários de campo, estes foram potencializadores dos fios que teceram os sentidos desta tese. Sem os pontos de chegada, não seria possível uma pausa para conversar e sem a conversa, não haveria a produção dos diários de campo. Assim, apresento os três pontos de chegada:

### **1º Ponto de chegada**

(O encontro consigo e com o outro)

1. Conversas iniciais da pesquisadora com grupo de professoras participantes; (conhecendo os trajetos pessoais e formativos).
2. Leitura e discussão do documento: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. <https://forms.gle/2r24AhrZbQ2cvXPK9>.
3. Diário de campo: Explicação da proposta do diário de Campo: Individualmente as professoras irão inventar o seu diário, desde a escolha da capa, (as imagens, desenhos, escritas). O diário será intitulado com uma palavra ou frase escolhida por cada professora, nestes, serão registradas as produções dos encontros e outras anotações que as professoras quiserem compartilhar. A pesquisadora também terá em suas mãos o seu diário de campo.
4. Vídeo: “O presente de Alfonsina” disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=uG6\\_Uvqu3zU](https://www.youtube.com/watch?v=uG6_Uvqu3zU).

Conversas com o grupo a partir do vídeo.

O presente de Alfonsina em um minuto. (Cada professora fará o seu áudio para postar no grupo do WhatsApp).

## 2º Ponto de chegada

(O encontro para pensar a partir de si e do outro)

1. Retomada do 1º Ponto de Chegada.
2. Apresentação do diário de campo.
3. Compartilhamento dos áudios e registros sobre o vídeo o “presente de Alfonsina”.
4. Questões para pensar, conversar e escrever no diário de campo a partir dos áudios das professoras sobre o “presente de Alfonsina”. Como é a minha relação com o meu contexto profissional? (Alunos, famílias, comunidade, bairro, cidade...) como foi a minha atuação profissional durante a pandemia? No meu contexto educacional, existem momentos de troca, planejamento com os colegas?
5. Charge.



6. Conversas com o grupo: Sobre o que as charges me provocam a pensar; (registros no diário de campo); Nuvem de palavras; <https://www.menti.com/ormxponhn6>.
7. Escrita de uma carta, poesia ou história literária, pensando na seguinte questão: Você traz alguma referência de professor (a) em sua vida? (A atividade será compartilhada no 3º ponto de chegada).

### 3º Ponto de chegada

(O encontro do acolhimento e da escuta)

1. Conversas com o grupo (retomada do 2º ponto de chegada).
2. Considerações sobre o 2º ponto de chegada: (vídeo, charge...) conversas: A partir das relações que eu estabeleço com o meu contexto educacional, como estou me sentindo e/ou me constituindo professora?
3. Compartilhando suas narrativas sobre os professores referência em sua vida (apresentação no grupo).
4. Produção de um vídeo (no máximo até 2 minutos) com a temática: Para mim os encontros... (este vídeo será postado no grupo WhatsApp).
5. Agradecimento às professoras pela acolhida e escuta (conversas para não finalizar).

Nos pontos de chegada, as conversas teceram as narrativas registradas nos diários de campo, ou nas gravações do Google Meet, ampliando-se também por outras formas de registros, como vozes de áudios e imagens de vídeos.

Na continuidade da escrita, as minhas mãos prosseguem na composição teórica e metodológica da pesquisa, agora trazendo os diários de campo, com o objetivo de saber como eu concebi, juntamente com as professoras, os diários de campo.

#### *Diários de campo*

Figura 6



Fonte: Elaborado pela autora.

Eu inicio o texto com a imagem de um recorte territorial de terras, com árvores, colinas, montanhas. Alguns detalhes na foto me chamam atenção: casas, alguns galhos, madeiras no chão. A imagem poderá causar algum estranhamento, pois o diário de campo<sup>24</sup>, que estou me propondo, não necessariamente tem uma relação objetiva com uma área territorial. Por outro lado, ambos sinalizam um recorte espacial.

A imagem abre possíveis janelas para os meus pensamentos, pois me leva a pensar no diário de campo, como um recorte espacial da pesquisa, e que também propicia registrar um território investigativo, dependendo do modo como é olhado, sentido, tendo em vista que os detalhes podem ser diferenças fundamentais para a escolha dos caminhos a seguir.

Com os meus pensamentos sobre o diário, as minhas relações anteriores à pesquisa com a ferramenta não se movimentavam próximo da palavra campo. Como exemplo, na minha profissão, eu uso o diário para fazer registros das minhas aulas, planejamento, observações dos alunos, acontecimentos do dia-a-dia. Além disso, tenho o conhecimento das várias caracterizações de diário: diário de bordo, diário profissional, diário de classe, entre outras. Nessas considerações abrangentes sobre o diário, tive a curiosidade de procurar, no dicionário, o seu significado. Na pesquisa realizada verifiquei que o diário é um caderno ou outro material similar onde se fazem registros de acontecimentos do cotidiano (FERREIRA, 2014). Na sequência das pesquisas para saber sobre o diário, encontrei relevante sentido no estudo de Bühring (2020), *Memórias do Aprender de Professores*. A autora traz contribuições importantes para pensar o diário, dizendo que “Numa perspectiva mais geral, o diário assume o estatuto de instrumento de pesquisa, uma técnica com diferentes especificidades, dependendo da palavra que o acompanha, que está a serviço dos pesquisadores e de quem faz parte da pesquisa” (BÜHRING, 2020, p. 97).

Ao ampliar os conhecimentos referente ao diário de campo, aponto os estudos de Foucault (2014a), especificamente a escrita de si. Tais estudos trazem as cadernetas de notas, um recurso que foi utilizado na sociedade Greco-romana para a prática do exercício da escrita. Nas cadernetas de notas, os acontecimentos, fatos narrados e escritos estavam localizados em um passado, e a ação de ir e retornar (relembrar), para quem escrevia e lia, produzia ensinamentos de maneira a compor uma formação constitutiva de si. Cabe pontuar que este recurso não servia para amenizar as falhas de memória e sim para estar em mãos, servindo como um suporte ativo:

"A Mão", portanto, não apenas no sentido de poderem ser trazidos à consciência, mas no sentido de que se deve poder utilizá-los, logo que necessário, na ação. Trata-se de constituir para si próprio uns logoi boethikos, um equipamento de discursos a que se pode recorrer, susceptíveis-como diz Plutarco-de erguerem eles próprios a voz e de fazerem calar as paixões, como o dono que, com uma só palavra, sossega o alarido dos cães (FOUCAULT, 2006, p. 146).

---

24 Ferramenta metodológica da pesquisa.

Ao me reportar a este estudo, ressalto a relação existente entre as cadernetas de notas e o diário de campo, no sentido de pensar a escrita como um exercício pessoal na formação constitutiva de si, formação que é gestada nas experiências de cuidado de si. No modo como cada professora se fez presente em suas narrativas escritas e verbalizadas, como meditou consigo mesmo, aconselhando-se, questionando a si mesma, pensando em si e no outro, haja vista que os diários de campo estiveram em mãos das professoras no decorrer dessa pesquisa, movimentando-as em pensamentos.

As considerações anunciadas me permitiram um outro modo de pensar o diário de campo, sendo este não somente um recurso para a memória, mas uma ferramenta que permite a experiência de uma escrita singular na relação consigo mesmo e com o outro. Isto porque, como refere Foucault (2004), há uma expressão para si mesmo e para os outros.

Diante disso, novamente vou ao encontro dos estudos de Bühring (2020). Nestes, a autora menciona que “Os registros do diário facilitam a aproximação entre pesquisador e pesquisados. O escrever é da ordem do inacabado; é um ato inseparável do devir, ou seja, é produção de subjetividade” (BÜHRING, 2020, p. 97). Com a autora passei a conceber o diário de campo como uma ferramenta ativa nas vias de comunicação com as professoras, no momento em que se é permitido pensar na escrita, sentindo e escutando a voz da sua autoria. E, por sua vez, a leitura dos registros compartilhados envolve a coletividade de pensamentos e escutas, neste sentido:

A experiência da escrita, a constante leitura e releitura de registros do tipo de um diário, bem como o incitamento à sua verbalização, configuram um novo domínio de enunciação. E onde se julgava antes existir um exercício solitário introduz-se uma dinâmica política (RAMOS DO Ó, 2010, p. 31).

Nos movimentos solitários e coletivos da escrita, leitura e escuta, o diário de campo esteve em minhas mãos, como também nas mãos das professoras nos três pontos de chegada. Individualmente, as professoras compuseram com as suas mãos e os seus modos de pensar os diários de campo, escolhendo os materiais a serem utilizados. Para a sua elaboração, o grupo utilizou materiais como agendas ou cadernos, lápis, caneta, lápis de cor e caneta hidrocor. Imagens recortadas de revistas, outras já estavam impressas no material escolhido, além dos desenhos que elas mesmas fizeram. Foi assim que se constituiu a materialidade dos diários de campo. No adentrar deste campo, as professoras movimentaram os registros das suas narrativas cada qual da sua maneira, sentiram a companhia de estar consigo mesma e com outro nas conversas que provocavam os exercícios da escrita, leitura e a escuta. Propiciando ao grupo a escrita e ao mesmo tempo a leitura de si mesmo, bem como a escuta do que se disse de si mesmo.

O meu diário de campo foi sendo alinhavado por minhas mãos e pelas mãos das professoras. Neste, registrei as vozes das professoras e também a minha voz, os seus olhares, as suas expressões faciais, o que as palavras disseram e o que os gestos puderam expressar. Fiz de um caderno o meu diário de campo, e fui tecendo nas letras, os sentidos das palavras presentes e ausentes nas conversas com as professoras nos pontos de chegada. Considero importante elencar que as professoras me entregaram individualmente os seus diários de campo, após o terceiro ponto de chegada.

Neste sentido, assumi com as professoras os diários de campo, como ferramenta metodológica para a produção dos dados desta pesquisa, pois acredito nas contribuições desta ferramenta na composição teórica e metodológica da tese. Como muito bem nos apresentam Oliveira e Fabris (2017, p. 644), “Escrever sobre si e para o outro implica no acionamento de uma série de princípios que operam na eticalização de si e tornam possível a elaboração de elementos da dimensão ética como conformadores de suas subjetividades”. A escrita, nos diários de campo, se constituiu como caminhos que se abriram para as experiências de cuidado de si.

Destaco, também, que esta ferramenta metodológica foi tecida por mãos singulares, pois cada professora se deixou afetar por aquilo que fazia, inventando uma escrita bordada em imagens, desenhos e objetos, em rabiscos e palavras, em vozes silenciadas e escutadas, em afetos e inquietações, sendo produzidos (os diários) nos pontos de chegada e com materiais de pesquisa. Portanto, no trabalho artesanal dos diários de campo, na escolha e tatear das suas ferramentas, no exercício constante e repetitivo em registrar as suas escritas, foi oportunizado às professoras pensarem e sentirem como elaborariam as páginas dos diários de campo, produzindo as suas narrativas.

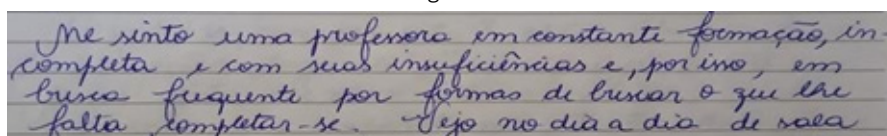
As narrativas compuseram os sentidos das nossas conversas, as quais estiveram sendo tecidas na companhia das professoras. Com elas fui sendo interpelada na relação da experiência com o outro. A visibilidade destas conversas, em seus registros, se fez pousar na escrita dos diários, os quais indicaram os deslocamentos à docência, à aprendizagem, preparação, saberes e experiências de cuidado de si.

Na sequência, debruço-me no trabalho escrito, das narrativas que compuseram as vozes analíticas desta tese, tendo em vista que, ao abrir os diários de campo e escutar as gravações dos pontos de chegada, incluindo áudios e vídeos, aproximei as narrativas das professoras às unidades de sentidos. E são elas que irão compor os capítulos que seguem, sendo estas conversas gestadas nos pontos de chegada. A primeira conversa traz como pauta docências em movimento, elaboradas por mãos que buscam uma forma para se completar, todavia, a busca se reflete numa permanente aprendizagem, consolidando-se em um preparo para se ter conhecimentos específicos às suas docências. Neste sentido, a conversa do capítulo tem por objetivo saber como as professoras movimentam as suas docências na permanente aprendizagem.



## As mãos buscam uma forma para se completar

Figura 7



Fonte: Narrativa da professora **Vida** - Diário de Campo da professora.

*“Me sinto uma professora em constante formação, incompleta e com suas insuficiências e, por isso, em busca frequente por formas de buscar o que lhe falta, completar-se. Vejo no dia a dia de sala [...]”* (Narrativa da professora **Vida** - Diário de Campo da professora).

A conversa deste capítulo inicia com um excerto da narrativa da professora **Vida**, o qual faz parte do seu diário de campo. A narrativa possibilita uma abertura para que eu possa trazer algumas hipóteses de pensamentos acerca da escrita aqui apontada. Preciso destacar que esta foi gestada a partir de uma questão apresentada num dos pontos de chegada, em que as professoras disseram como estavam se sentindo professoras com relação ao seu cotidiano profissional, incluindo os estudantes, famílias, comunidade escolar como um todo. Foi assim que as mãos da professora **Vida** registraram este pensamento, pelo qual foi possível abrir o capítulo com o objetivo de saber como as professoras movimentam as suas docências. Nas aproximações com as outras narrativas das professoras, foi necessário abrir outros dois tópicos, como seções que vêm somar nas discussões: o reflexo da permanente aprendizagem como requisito fundamental a um determinado preparo, bem como conhecimentos específicos inerentes aos cotidianos das docências

As mãos da professora **Vida**, como se pode perceber, buscam uma forma para se completar, mãos apreensivas, que “antecipam o significado”, como diz Sennett (2009, p. 174) em seu livro *o Artífice*. Minhas interrogações questionam a busca da completude almejada pela professora **Vida**, no sentido das formas que podem levá-la a se sentir completa. A conotação da palavra me leva a diferentes modos de compreendê-las, a partir de alguns atributos que lhes são conferidos.

Quando referida a pessoas, a forma pode ser projetada com relação ao sujeito, nos trajetos

da vida, nas relações, comportamentos e saberes que constituírem determinadas formas de ser sujeito. Compreendo que a forma citada pela professora **Vida** esteja relacionada a sua docência, no sentido de conhecimentos e habilidades que podem ser pensados em uma dimensão pessoal e coletiva. Em vista desta questão, trago Nóvoa (2022), quando destaca, no contexto da docência, uma aproximação com a palavra completude, narrada pela professora **Vida**, incorporando-a à pluralidade das relações com os colegas de profissão, destacando que esta docência: “[...] se completa através de um trabalho coletivo com os outros professores” (NÓVOA, 2022, p. 61).

A fim de que eu possa continuar conversando e refletindo sobre a palavra forma da narrativa em questão, a levo para a construção histórica, política e social da docência, elencando alguns aspectos que podem ser caracterizados como formas que afetaram a docência na sua constituição, situando-a em diferentes culturas de conhecimentos, aprendizagens e maneiras de ensinar, nos modos caracterizados por territórios, determinantes a funcionalidade dos seus gestos, tendo em vista que, a partir deles, tornam-se possíveis algumas leituras que moveram e movem as suas existências.

No território da instrumentalização, o objetivo das docências era unicamente ensinar conteúdos. Tiveram em suas mãos marcações em “princípios de eficiência, controle, adaptação social, padronização, sendo considerada o centro do processo de ensino e aprendizagem” (SCHULER, 2014, p. 2). Já no território dos movimentos políticos, se abriu brechas para a reflexão, na medida em que as docências começaram, desde então, a serem vistas pela ótica de cidadania e conscientização. As suas mãos resistiram à hegemonia de saberes, considerando a realidade dos alunos e professores. “Deste modo, há um importante deslocamento, pois a docência é invadida por uma dimensão política que abre para a reflexão sobre o mundo e a possibilidade de transformação do mesmo via os processos educativos” (SCHULER, 2014, p. 3).

Nesses atravessamentos, as docências foram se moldando às formas dos contextos que incorporavam a determinados modos de ser. Reportei-me a estas questões para tentar compreender as relações de sentidos da palavra forma narrada pela professora **Vida**, e onde ela poderia me levar. Pois bem, chego com ela nas formas inventivas das docências, que podem ser atravessadas por experiências de cuidado de si, se constituindo em outro modo de ser, quer seja na pluralidade de conhecimentos, em suas culturas, quer nas formações profissionais e suas maneiras de saber e conhecer.

Movida por estes pensamentos, preciso trazer, para a conversa, outras vozes das professoras, registradas à mão ou verbalizadas. Nestas vozes, ecoam as narrativas que compuseram as suas docências em um movimento, como se refere Larrosa (2011b), na relação reflexiva da pessoa consigo mesma, constituindo o sentido do humano. A partir desta singularidade, que remete ao humano, as narrativas das professoras não são neutras, elas carregam em si um objetivo a ser alcançado, um pensamento para ser pensado, modos de vida a serem almejados. Nos seus modos constitutivos, as suas narrativas explicitam as formas de expressar das professoras, escutando a sonoridade das vozes e sentindo as gestualidades dos ritmos e sons.

Foi desse modo que as professoras se voltaram a si mesmas, e na experiência de estarem consigo, projetaram as imagens de si, como se estivessem olhando para um objeto exteriorizado chamado espelho. Todavia, nestes espelhos exteriorizados, as imagens projetadas irão depender das condições físicas dos próprios espelhos: do foco, luz, lente e, principalmente, da posição como cada um se coloca diante do espelho. Neste sentido, as narrativas das professoras também podem ser afetadas pelas condições físicas dos seus espelhos, ou seja, nas formas como cada professora olha e sente a si mesma, nas relações que constituem o duplo sentido da sua existência. Esta duplicidade pode ser produzida nos olhares das professoras para consigo mesmas, como também nos olhares em que os outros as projetam, movimentando-se em sua ótica e na projeção do outro. Torna-se necessário pensar as dobras que constituem estas docências, a partir das mãos que movem as suas narrativas, para formatá-las ou transformá-las, e como nessa duplicidade é possível constituir as experiências de cuidado de si.

Para continuar me movimentando, com as docências, preciso, para tanto, saber como se moveram na permanente aprendizagem, seção que dá continuidade ao capítulo, com o objetivo de compreender as narrativas das professoras no reflexo da permanente aprendizagem.

## O reflexo da permanente aprendizagem

Figura 8



(Diário de campo da professora **Transformação**)

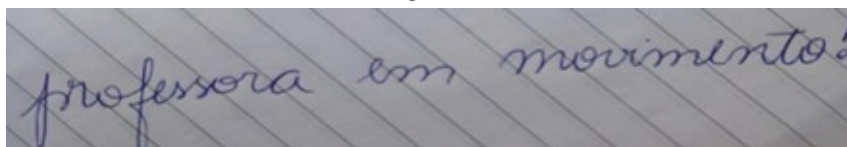
A seção do capítulo, que provoca a conversa, é desencadeada pelo espelho da professora **Transformação**, o objeto está em seu diário de campo. Fotografei o espelho e o trouxe ao texto, porque me possibilita, na ótica da sua imagem, ver os reflexos narrativos da permanente aprendizagem. Na apresentação do seu diário de campo, a professora **Transformação** disse o quanto havia gostado de colocá-lo ali, pois poderia ver a si mesma. E também escreveu que, ao olhar para o espelho, tinha uma lente de aumento em um dos lados, “*se sentia às vezes pequena e outras vezes grande*” (Narrativa da professora **Transformação**). Se o espelho projeta imagens, quando projetadas, não podem ser vistas somente pela ótica da pessoa, as suas projeções decorrem também de outros olhares. Na narrativa da

professora **Transformação**, o sentir-se pequena ou grande, não responde somente a uma proporção de tamanho e tampouco a lente de aumento. Estes fatores até poderiam ter contribuído com as definições das suas imagens, entretanto, somente eles não responderiam aos sentidos do pequeno ou grande. É preciso considerar as experiências que provocaram, na professora Transformação, olhar para si, dentro destes modos de ser pequena ou grande.

Isso supõe que, ao pensar normativamente o modo como a própria pessoa se vê e/ou se conhece a si mesmo, é quase inevitável pensar em termos de espelhos mais ou menos deformados ou imperfeitos (que não dariam a imagem fiel, mas uma série de imagens falsas), ou em termos de olhos pouco precisos (que tampouco veriam o que há, mas algo muito mais borrado, menos nítido) [...] (LARROSA, 2011b, p. 59).

Nesta relação instituída, a professora se projeta a partir de algumas imagens de si mesma, a partir dos olhares voltados a ela, os quais são provocados por movimentos exteriores e interiores, nos lugares onde habitam a sua docência. E no interior de si mesma está o sentido da sua imagem em muitos modos de ser, contudo, estas imagens se movem e mudam rapidamente, pois como disse a professora **Vida**, na escrita do seu diário de campo, se sente uma:

Figura 9



Fonte: Diário de campo da professora **Transformação**.

A frase do diário de campo da professora **Vida**, apresento aqui por acreditar que em suas narrativas, as professoras acabaram assumindo diferentes maneiras, formas de ser, afetadas por tempos, lugares e espaços, fazendo com que se movam constantemente em sua formação. Segundo Nóvoa (2022, p. 66), “[...] nunca está pronta e acabada é um processo contínuo ao longo da vida”. A narrativa da professora **Vida** pode ter uma relação com o que o autor provoca a pensar, a formação como movimento contínuo. Mas eu me pergunto, se a formação é contínua nos percursos da vida, de que modo se constituem as experiências das professoras a partir destas vias formativas? Juntamente a esta questão, digo que estou compreendendo que a formação, neste estudo, é uma feitura de muitas mãos, no caso, das professoras deste grupo. Quando trago a palavra muitas, não estou me referindo somente a um número quantificável e sim a um repertório de conhecimentos, cultura, modos de ser e saber. Se estou questionando de que modo se constituem as experiências nas feituradas mãos, também preciso situar-me como estou problematizando a palavra experiência.

Fui primeiro buscar a etimologia da palavra experiência, que vem do verbo experienciar,

sinalizando prática, ação que possibilita sentir. Em um sentido amplo de experiência, compreendo-a como um imenso território de possibilidades existenciais afetadas, e não pelo tempo cronológico. Entre a temporalidade e a atemporalidade, há uma abrangência de conhecimentos humanos, sociais, políticos e educacionais relacionados ao pessoal e ao profissional, no âmbito das suas relações. Acredito na experiência que se aproxima da singularidade humana, permitindo possíveis transformações de pensamentos e maneiras de ser. Corroborando o exposto, destaco os estudos de Larrosa (2015, p. 18), em que enfatiza que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”<sup>25</sup>.

Neste sentido, de que modo as experiências interpelam este grupo de professoras, movimentando as suas docências em saberes que lhe tocam? Como são os movimentos das suas docências? O que lhes acontece, fazendo se sentirem “às vezes pequena ou grande”, assim como narrou a professora **Transformação**?

A narrativa em destaque me leva a compor um jogo de quebra-cabeça, onde há uma peça ausente para a complementação do sentido da imagem. Então, transporto este jogo de quebra-cabeça para junto da narrativa da professora **Vida**. Se existe um espaço a ser preenchido, as dúvidas e incertezas podem afetar a feitura das suas mãos, na qual,

Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.) (NÓVOA, 2022, p. 62).

Pressuponho que nesta dimensão, a citada docência assume diferentes particularidades em sua feitura, interferindo de forma diferente nas suas relações, quer seja com os colegas de profissão, quer com os seus conhecimentos e saberes. Como no caso da professora **Reflexões**, que se projeta no reflexo da permanente aprendizagem, assumindo na feitura de si a condição de estudante, instituindo na docência normatizada pelo seu próprio gerenciamento. Por isso intensifica a aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, a naturaliza, não indicando o porquê está situada neste lugar: “*Gente eu acho que eu tenho que estudar, estudar, morre estudando*” (Narrativa da professora **Reflexões**).

Ao narrar-se, faz uso de uma figura de linguagem, a qual lhe possibilita, a seu modo, ampliar a constante busca por uma aprendizagem, projetada a si mesmo. Há, portanto, um anúncio que se propaga em uma linguagem generalizada, permitindo ampliar caracterizações atribuídas, no que se refere aos percursos a serem delineados. Na narrativa em questão, não é possível compreender as especificidades desta aprendizagem infinita, movimentada na conjugação do verbo estudar. Ou seja,

<sup>25</sup> “Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (LARROSA, 2015, p. 18).

o porquê e como a professora **Reflexões** se movimenta no estudar. Todavia, é possível pensar que a professora **Reflexões** atribui ao estudar uma experiência, gestada para si mesma em investimentos contínuos, os quais possam resultar em aprendizagens. Com estas considerações, faço uma ressalva, referente a importância de atentar para os equívocos que a palavra aprender pode ocasionar. Segundo Biesta (2020, p. 64), “Na língua inglesa - e será interessante explorar como isso funciona em outras línguas - ‘aprender’ é usado tanto para se referir a um processo como ao resultado do processo”.

A partir dos argumentos do autor, me pergunto como o gerúndio do verbo aprender está se movimentando na docência da professora **Reflexões**, pois será que toda a aprendizagem é resultado do estudar, ou será que a constância do estudo gera uma experiência de aprendizagem? Aprendizagem não em um sentido generalista da palavra e sim como “[...] uma mudança no conhecimento, ou na capacidade, ou na compreensão, ou no comportamento, ou na emoção, e assim por diante” (BIESTA, 2020, p. 65).

Ao trazer Biesta (2020) para o âmbito das conversas com as narrativas, observei o que narrou a professora **Transformação**, tendo certa aproximação com as questões elucidadas pelo autor, porque ela conota, ao verbo aprender, uma ação específica, um propósito a ser almejado, apresentando uma outra feitura de si na constituição com o outro. “*Eu busco justamente pela preocupação né com meus alunos e isto está em mim, querer aprender*” (Narrativa da professora **Transformação**).

Há, nesta narrativa, um movimento que aciona uma atitude de resistência ao reflexo da permanente aprendizagem, não com a intenção de estabilizar os movimentos que levam aos seus caminhos, mas buscar subterfúgios, possibilitando ações possíveis de aproximar-se de si e do outro, sendo ambos transformados no movimento da aprendizagem. A narrativa expressa gestos de inquietudes gerados na composição da relação com o outro, encontrando sentido nas primeiras enunciações feitas por Foucault (2006, p. 14), sobre o cuidado de si:

“Primeiramente, o tema de uma atitude geral, um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro. [...] uma atitude para consigo, para com os outros, para com o mundo.”

Me permito considerar que a professora **Transformação**, ao narrar-se, foi atravessada por uma experiência de cuidado de si, gestada a partir do encontro com a presença do outro. E, ao estar na presença do outro, o verbo aprender não é conjugado isoladamente, mas na pluralidade que se junta ao nós. A professora **Transformação**, ao ser tomada por essa permanente aprendizagem, refletiu uma ação que se volta primeiro para ela, com o propósito de ir ao encontro dos alunos. Portanto, por mais que haja nesta narrativa uma busca que prepondera no aprender, há, ao mesmo tempo, um movimento que interpela outras existências, produzindo, na busca do aprender, um gesto de resistência à normatização de si mesma. Ao conversar com estas narrativas, pergunto a mim mesma, como as professoras estão constituindo as suas feituradas na condição permanente de aprendiz em que as suas mãos as colocaram?

Como desviam os seus olhares deste reflexo da permanente aprendizagem, quais são os efeitos provocados nas suas docências? O aprender teria como foco conhecimentos pertinentes a seus contextos educacionais, provocando experiências singulares? Aonde os caminhos podem definir os reflexos da aprendizagem? Com Larrosa (2018, p. 65), penso nos “diferentes lugares de aprendizagem que foram definidos por diferentes maneiras de correspondência com o mundo, como se houvesse uma pluralidade de mundos para aprender e, portanto, uma pluralidade de caminhos de aprendizagem”.

Na alteridade de mundos e de aprendizagens, anunciada por Larrosa (2018), os modos de existir estão presentes nos modos de aprender e, por isso, é possível que as professoras se movimentam entre muitos, daqueles que possam se aproximar do seu contexto experiencial, dos seus alunos, da escola, das relações consigo e com os colegas professores, tocando-lhe em sua singularidade. Ao mesmo tempo, buscam se projetar ou resistir a estes movimentos que as condicionam na permanente aprendizagem. A narrativa da professora **Vivências**, registrada em seu diário de campo, vai ao encontro deste pensamento quando diz: “*Estou em constante aprendizado, com meus colegas, são pessoas em que tenho muitas trocas*” (Narrativa da professora **Vivências** - Diário de campo da professora).

A professora **Vivências** traz os colegas para compor o seu “*aprendizado*” contínuo e caracterizado na coletividade com o grupo. Em uma rede colaborativa à docência, se constitui na espacialidade de um tempo e lugar, onde o próprio fazer pedagógico possa estar sendo teorizado, constituindo, desta maneira, modos de fazer e pensar o cotidiano da profissão. Por isso, “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (NÓVOA, 2022, p. 62). Colaboração que também é destaque na narrativa da professora **Encantamento**, dita em um dos nossos pontos de chegada, “*Muito bom estar com vocês gurias, escutar vocês! Vou aprender muito*” (Narrativa da professora **Encantamento**)<sup>26</sup>.

Nas proximidades com este coletivo aprendente, a professora **Educação** também se coloca em movimento, ao encontro das aprendizagens, dizendo que:

[...] Eu como professora me sinto mais aprendendo do que transmitindo algo. Busca constante de aprendizagem, a cada atendido a gente chama de atendido na instituição. Tenho que fazer muitas trocas com as minhas colegas. E é assim que eu me sinto assim, a gente está sempre correndo atrás (Narrativa da professora **Educação**).

Nas palavras da professora **Educação**, o verbo aprender é conjugado na sua intensidade, marcando um tempo cronometrado nos ponteiros de um relógio. A referência que faz aos colegas é de uma pausa na corrida intensa. Na velocidade instituída a si mesma, no seu contexto

---

26 A narrativa em questão sinaliza uma “experiência coformativa porque é uma prática que demanda envolvimento dos sujeitos em formação, tanto dos que estão desenvolvendo a formação, quanto daqueles que já estão atuando na profissão. Por isso, as práticas de formação são entendidas como copartícipes, não se dando apenas com a instituição formativa, mas entre os próprios profissionais em exercício na profissão. Envolve diferentes níveis de formação, e essas trocas também incidem na qualidade da formação e atendimento de suas complexas relações” (BAHIA; FABRIS, 2021, p. 210).

institucional, compreende estar mais “*aprendendo do que transmitindo*”. Se faz necessário eu pontuar alguns argumentos referente às palavras aprendendo e transmitindo, desta maneira convidei Tardif (2014) para fazer algumas ressalvas com relação à questão citada. Para o autor, “o professor é antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2014, p. 31).

Deste modo, as palavras do autor contribuem para pensar como a professora **Educação** posiciona a sua docência no movimento das suas relações profissionais, que possam moldar a feitura de si mesma, a fazendo ser estudante em sua profissão, assim também como se narrou a professora **Reflexões**. Ao mesmo tempo, pergunto qual seria o sentido das palavras, aprender e transmitir para a professora **Educação**. Como a sua docência é conjugada entre estas palavras, constituindo-se a partir das conjugações atribuídas.

As narrativas que compuseram os reflexos da aprendizagem, até este momento, estiveram sendo projetadas nos modos como cada professora se constitui no movimento contínuo. Até aqui, os deslocamentos refletiram posicionamentos de atitudes e relações para consigo e o outro. Como um pêndulo, as professoras estão no centro desta aprendizagem e, no vaivém dos seus movimentos, muitas vezes resistem aos saberes que pretendem moldar a si mesmas em conhecimentos, culturas, modos de ser e saber. Em outras, acabam se moldando às normas caracterizadas por modelos do que é ser professor. Contudo, tanto as resistências quanto as modelagens são respostas das professoras aos intensos movimentos que as projetam para a aprendizagem.

A narrativa da professora **Vida** também está neste contexto de aprendizagens, refletindo o seu reflexo nos dilemas e incertezas da sua docência. Para a professora **Vida**, há conflitos existenciais nos caminhos da sua constituição, fragmentando práticas e teorias refletidas em saberes que operam, às vezes, na centralidade do cotidiano da escola, ou nos conhecimentos acadêmicos da teoria:

[...] e pensar este ser professor e se constituir professor é como a gente se sente insuficiente, né porque mais que eu busque qualificação, está sempre fazendo uma formação para poder complementar o teu trabalho em sala, para poder te dar um suporte. Parece que na prática sempre falta né, nunca é o que... sei lá. não resolve nem tudo né, tu sempre tem que estar buscando, mais e mais (Narrativa da professora Vida - Diário de campo da professora).

Compreendo, desta narrativa, que a qualificação, tão estimada pela professora **Vida**, pode ser incerta, no momento em que, para ela, teoria e prática se tornam distantes. A expressividade desta questão está presente em sua narrativa, quando traz a palavra “insuficiente”. E ao se sentir afetada por esta insuficiência, investe continuamente em si mesma, se tornando a gerenciadora da sua profissão. Ou seja, assume-se como “acionistas do seu próprio trabalho que buscam produzir e acumular capital humano, investindo em sua qualidade profissional e, ao mesmo tempo, assumindo a responsabilidade por seus possíveis sucessos ou fracassos” (DAL'IGNA; SCHERER; SILVA, 2018, p. 58).



Apresento outra ressalva para a narrativa da professora **Vida**, considerando o modo como relaciona teoria - prática, pois pode haver uma centralização da prática no topo da sua aprendizagem. A prática toma uma dimensão à frente da teoria, sendo esta considerada um complemento da prática. Por sua vez, esta singularidade incorpora-se aos modos de sentir-se professora, nos quais às experiências profissionais vão tentando alicerçar subsídios entre a teoria - prática no contexto da profissão, onde o constante movimento sufoca o tempo de parar e refletir. E como diz Larrosa (2015, p. 23):

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso, mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo.

Movida pelo que faz pensar o autor, reitero, nesta conversa com as narrativas das professoras, os reflexos da permanente aprendizagem, que elas sejam, por sua vez, afetadas por tempo caracterizado na quantificação. Entretanto, também existiram rupturas deste tempo quantificado numericamente, quando as professoras se deixam tocar por um outro. Nestes antagonismos, o tempo quantificável dividiu o fazer e o pensar, o tocar e o sentir das professoras. Já o tempo imensurável constituiu a experiência da relação consigo mesma e com o outro. Por conta disso, o tempo de Larrosa (2015), nas narrativas que pude discutir a partir das escritas com as minhas mãos, me oportunizaram também trazer o tempo de Tardif (2014, p. 108, grifos do autor), pois estes dois tempos encontram similitudes na aproximação dos seus sentidos:

O tempo não é somente um meio - no sentido de “meio marinho” ou “terrestre” - no qual se encontram mergulhados o trabalho, o trabalhador e seus saberes; também não é unicamente um dado objetivo caracterizado, por exemplo, pela duração administrativa das horas ou dos anos de trabalho. É apenas ao cabo de um certo tempo-tempo da vida profissional, tempo da carreira- que o *eu pessoal* vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um *Eu profissional*.

Tudo indica que a professora **Vida**, embora estando em permanente aprendizagem, buscando um curso e outro, a constituição da sua docência não é somente feita de aprendizagens teórica-prática, nesta as relações afetivas agregam a sua docência na dimensão com o humano. E, isto faz com que resista a este movimento contínuo quando sente, em sua constituição, o seu eu profissional no contexto da profissão, visto que a sua narrativa compõe o gesto deste encontro:

Acredito que no decorrer dos anos que estou trabalhando na escola, consegui criar bons vínculos com as famílias e a comunidade. Alguns estou lecionando para o 2º filho, outros me conhecem de ouvir falar por outros alunos... isso é bastante recompensador, pois é o reconhecimento do nosso trabalho (Narrativa da Professora **Vida**).

Tudo isso me faz destacar, com base nas minhas interlocuções, que as narrativas das professoras movimentaram as suas docências nestes tempos de permanente aprendizagem, que ora foram medidas em suas métricas e ora faziam sentido na relação com outro. Porém, algumas destas narrativas, em meio a estes tempos, indicaram nesta permanente aprendizagem, um preparo, como justificativa aos deslocamentos contínuos. A professora Educação entre uma conversa e outra, que ia compondo as suas narrativas apontou este preparo.

### **O preparo**

Iniciei o capítulo com as mãos das docências em movimento para acompanhar as narrativas que compuseram os seus modos de ser e existir, por isso elenquei alguns aspectos constitutivos da sua construção histórica, política e social, com os quais pude saber sobre as narrativas assumidas por suas mãos. Na sequência do capítulo, as narrativas das professoras me levaram aos reflexos da permanente aprendizagem projetada para um preparo. Assim, na sequência da seção, irei trazer as narrativas da professora **Educação** a fim de poder compreender o sentido desse preparo anunciado.

Trazer a palavra preparo como pauta se torna fundamental para compreender a amplitude de atributos inerentes a ela. O preparo aciona o verbo preparar, nos movimentos de um fazer que afeta a relação do sentir. Esta dinâmica de movimentos resulta na obtenção de algo, na prontidão para se chegar ao objetivo almejado. Há também de se considerar que o preparo pode provocar um impulso para o movimento de complementação de algo ausente.

São essas diferentes caracterizações e conceitos que podem impulsionar o preparo para a discussão pretendida. Por isso é importante compreender o preparo da professora **Educação**, sinalizado em suas narrativas, que gera a permanente aprendizagem. Ao posicionar-se, se refere a um “*preparo*”, como uma garantia viável a aprendizagem de conhecimentos relacionadas a síndromes, transtornos, doenças:

Eu fiz pós-graduação em Neuropsicopedagogia clínica né, por isso, por estar sempre tendo que buscar, me atualizar sabe que é muita doença, síndrome, transtornos né eu tinha... cada dia chega alguém que tu... é uma incógnita então se eu não tiver um pouco de preparo, a gente com preparo assim, com curso a mais a gente já sente, né (Narrativa da professora **Educação**).

O preparo, nesta narrativa, está colocado em um fazer pedagógico que exige da professora certos conhecimentos específicos na atuação. Neste sentido, comecei a indagar-me

de que modo estes conhecimentos, em suas mãos, podem contribuir no seu trabalho, o que necessariamente precisam aprender. A professora **Educação** faz menção a uma caracterização de conhecimentos prováveis, aprendidos por ela, em um curso de pós-graduação. Ao mesmo tempo, quando se refere à necessidade do mínimo de um preparo, abre uma brecha para a qual se tem a possibilidade de questioná-lo, pois talvez não subsidie totalmente as respostas em seu trabalho educacional, ao dizer: “[...] *a gente já sente, né [...]*”.

Diante da narrativa, fui buscar, nas palavras de Fabris (2008), caminhos que possam encontrar possibilidades de compreender o preparo anunciado. A autora aponta uma dúvida com relação a esta questão, quando diz:

Será que alguma profissão oferece a preparação pretendida por este grupo de professores? [...]. As docentes assumem uma posição que se tornou comum na tradição pedagógica, ou seja, de que a formação inicial ou continuada deve dar conta de todos os problemas pedagógicos que vamos encontrar no cotidiano escolar (FABRIS, 2008, p. 2).

Os argumentos de Fabris (2008) me levam a pensar que, nos caminhos profissionais da professora **Educação**, o preparo, dito por ela, requer conhecimentos pertinentes ao lugar onde habita, ou seja, o contexto educacional. Por conseguinte, as suas formações não têm um receituário de respostas aos conflitos existentes neste cotidiano, até mesmo porque a professora **Educação** se refere a pessoas que chegam, no momento em que diz “*Cada dia chega alguém [...]*”. E o alguém que se aproxima, traz consigo o seu histórico de vida pessoal, e por mais que haja estudos específicos relacionados às síndromes e patologias, estes conhecimentos não conseguem responder aos modos de existências de quem chega.

Desta forma, a narrativa enfatiza saberes clínicos, operantes no fazer cotidiano da professora **Educação**. A hegemonia destes saberes, oriundos da sua base formativa e, posteriormente, das construções alicerçadas nessa, contribuem com as suas mãos no trabalho da profissão, em que os conhecimentos da medicina são inerentes à educação. Mas daí eu me pergunto, como fica a docência nestas mãos? Consequentemente, a docência começa a ceder espaços aos estudos clínicos, que colaboram no contexto educacional, porém, ao se tornarem o centro no processo educacional, começam a operar na centralidade do cotidiano escolar. E sendo parte integrante deste, são validados como um preparo, gerando a linha divisória entre as professoras com estes conhecimentos, de um determinado curso acadêmico, e as professoras que não possuem tais conhecimentos em sua base formativa, tampouco em seus espaços educacionais. Isso é perceptível na narrativa da professora **Educação**, que na continuidade da sua conversa diz, “[...] *então tu imaginas uma professora nas escolas comuns que não tem um preparo, isso eu fico pensando... daí vão receber uma criança com diagnóstico deve ser muito pior, né*”<sup>27</sup>.

27 Penso que a professora **Educação** ao se referir ao *preparo* nesta narrativa, possa estar atribuindo este a sua formação em Educação Especial, como também ao contexto em que atua a escola de educação especial.

Nesta narrativa, o modo como está posicionado o preparo, me permite pensá-lo como um requisito fundamental aos movimentos das mãos em um determinado espaço educacional, podendo se tornar uma garantia para quem o possui, dúvidas e incertezas às professoras que não o têm. Neste sentido, o preparo anunciado pode ser um rótulo de garantia, com características peculiares a um lugar, (como já comentado anteriormente) no qual as mãos da docência corporificam conhecimentos e comportamentos inerentes ao seu funcionamento. Existindo, de outra parte, uma limitação, pois nem todos os contextos educacionais se caracterizam do mesmo modo, não havendo um saber absoluto, gestado para todos, sendo questionado a partir das relações que nele são constituídas.

Além disso, o preparo ou não preparo são acionados por uma certa incompletude, que projeta a fuga de si mesmo, diante dos enfrentamentos da profissão. Sendo assim, o preparo elencado na narrativa da professora **Educação**, pode ser pensado como sinônimo de prontidão, possivelmente não na ordem do acabado. O pronto seja validado para uma determinada situação, apresentando-se em seu modo efêmero de existir, uma vez que, nas experiências das professoras, não há uma previsibilidade de conhecimentos, uma antecipação para saber o que vai acontecer e como agir. Creio, portanto, que se torna difícil um preparo para o desconhecido, para algo ainda não sentido e nem tocado.

Por fim, a permanente aprendizagem das professoras produz um reflexo de preparo, contextualizado na narrativa da professora **Educação**. Ao ser enfatizada, traz consigo o preparo para se ter conhecimentos específicos em suas mãos. Tais conhecimentos não pertencem somente aos seus cuidados, pois nas narrativas das professoras **Reflexões** e **Transformação**, há também um destaque para estes conhecimentos, ao se referirem às peculiaridades de alguns dos seus estudantes. Neste sentido, irei apresentar, na sequência, a segunda seção do capítulo, com o objetivo de entender, a partir das narrativas, quais são os conhecimentos específicos pertencentes às mãos das professoras que movimentam as suas docências.

## Conhecimentos específicos

Fui buscar entender os conhecimentos das professoras **Reflexões** e **Transformação**, conversando com as suas narrativas, nas quais pude conhecer alguns dos seus estudantes, por meio das nomeações atribuídas a estes. Estas podem aferir algumas características e afetar as docências das professoras, que movimentam as suas mãos em meio a estes atributos nas experiências do seu cotidiano profissional. A narrativa da professora **Reflexões** vai ao encontro destas questões, quando faz algumas considerações referente às mudanças atuais dos seus estudantes: *“Hoje a nossa clientela é muito diferente do que era, modificou muito né... e às vezes assim com as novas síndromes, novas situações, novas doenças. Porque tem deficiência associada a doenças [...]”* (Narrativa da professora **Reflexões**).

A narrativa da professora **Reflexões** inicia com a palavra “hoje”, enfatiza a necessidade de atualizações sobre os conhecimentos clínicos e patológicos, os quais fazem parte do cotidiano

do seu trabalho, movimentando as suas mãos para essa intervenção. Neste sentido, a linguagem narrativa, em meio às palavras ditas, entre pontos e vírgulas, sugere a existência de um saber médico que classifica e nomeia os estudantes conforme os laudos que lhes são prescritos, fazendo-se presentes nas suas experiências profissionais.

Para dar conta destas questões, entre outras do seu cotidiano escolar, as mãos da professora **Reflexões** operam com intervenções educacionais diretamente na patologia. Com isso, entendo que estes conhecimentos podem caracterizar quem são os seus estudantes. Ao se posicionar em sua narrativa, trazendo a expressão “*a nossa clientela*”, nomeia um determinado grupo de pessoas a partir dos conhecimentos interligados à sua base formativa, ou seja, os seus estudantes sinalizam a sua constituição.

No desenrolar das conversas entre mim e as professoras, uma conversa trazia outra conversa, conseqüentemente, uma narrativa também abriu brechas para que outra pudesse se apresentar. Foi assim que a professora **Transformação** entrou na conversa, fazendo apontamentos que sugerem a referência para alguns dos seus estudantes:

[...] nós já estamos com dois alunos incluídos, alguns talvez sem laudo, aí já se somam a três, algumas crianças com transtorno (linguagem, hiperatividade, déficit de atenção). Agora a gente está investigando uma menina com transtorno obsessivo acumulador. E uma turma tão pequena como a minha que agora são dezessete, ter quase 5 casos muito complexos pelo que a gente já observou, foi experiência e vivenciado desde a chegada deles na escola (Narrativa da professora **Transformação**).

Me propus a pensar a partir desta narrativa as características que definem determinados estudantes, colocando-os em destaque numa “*turma tão pequena*” (como mesmo disse a professora **Transformação**). Para apresentar estes estereótipos, a narrativa traz algumas nomeações que devem estar entre as singularidades de outros estudantes, chamando atenção do grupo apresentado. Este é olhado pela maneira como os seus corpos se expressam e comportam-se neste lugar. No entanto, a chamada de alguns estudantes não tem a intenção de negar a sua presença, pois: “Não se trata de expulsar, trata-se ao contrário de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças, e presenças controladas. Não rejeição, mas inclusão” (FOUCAULT, 2014a, p. 39). Estabelecendo assim, um ponto de referência que nomeia quem está dentro e quem está fora.

Com as palavras do autor, faço alguns apontamentos que me levam a pensar na narrativa da professora **Transformação**. Ao nomear os seus estudantes, ela torna conhecido quem ainda não era visto, no entanto, ao ser conhecido a partir deste nome, começa a ocupar um determinado lugar. Neste espaço delimitado, as relações sugerem a sua forma de ser, a partir dos atributos prescritos. Deste modo, as questões em discussão me inquietam, porque trago comigo uma herança formativa em conhecimentos relacionados às deficiências, aos diagnósticos, os quais me constituem enquanto professora. Sei que tais saberes têm a sua valoração no âmbito educacional, desde que não definam a

existência do estudante dentro da forma de um diagnóstico<sup>28</sup>.

Na continuidade das conversas, as professoras foram tecendo as suas narrativas em volta dos conhecimentos pertencentes às suas mãos, no fazer pedagógico dos seus cotidianos. A pauta das conversas continuou sendo os seus estudantes, no modo de trazê-los havia sinais de uma docência sendo constituída em conceitos de nomenclaturas e conhecimentos do ser ou não patológico, como foi dito anteriormente. A narrativa da professora **Reflexões** traz questões pertinentes, ao situar na deficiência a dificuldade do aprender:

Por isso a deficiência em si é tão difícil né porque o aluno não tem aquele domínio de permitir aprender, querer, desejo. A gente tem que fazer mil possibilidades para fazer que ele chegue ao aprendizado né. Porque não tem essa coisa. A gente vai ter que fazer que ele produza, a gente mobiliza ele para isso né (Narrativa da professora **Reflexões**).

A professora **Reflexões**, em sua narrativa, ressalta a deficiência que se sobressai na aprendizagem, por isso ela tenta abrir brechas nessa deficiência, para tornar possível a aprendizagem. Diante disso, as suas mãos necessitam de muitas estratégias de ensino para enfrentar a barreira da deficiência, tentando abrir portas na tentativa de sair da clausura. Pois como ensinar alguém que não tem o desejo de aprender, alguém que é somente como receptor do que lhe é ofertado, sem sinalizar um querer?

Questões que me permitem chamar novamente, para a nossa conversa, os estudos de Foucault. Em seu livro *Os Anormais*, o autor ressalta “as três figuras que constituem o domínio da anomalia: o monstro humano, o indivíduo a ser corrigido e a criança masturbadora [...]”. (FOUCAULT, 2014c, p. 46). Me chama atenção, a partir da narrativa da professora **Reflexões**, a figura do indivíduo a ser corrigido, isto porque há, nesta narrativa, um grande investimento para fazer com que o estudante aprenda, podendo assim oferecer correções. Ela faz este destaque quando diz haver a necessidade de “[...] *mil possibilidades para fazer que ele chegue ao aprendizado* [...]”.

É importante elencar que para Foucault (2014c, p. 50):

O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções em torno de si, de sobre intervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção.

Por conta de corrigir o incorrigível, tentando ensiná-lo, a professora **Reflexões** é tomada por um trabalho exaustivo em seu cotidiano, uma vez que a relação com a aprendizagem se respalda na deficiência, posicionando o estudante nessa condição de existência. Assim, as suas

---

28 Para uma discussão abrangente aos questionamentos relacionados a diagnóstico ver: ROSA, Vaneza Silva da. Narrativas de professoras das experiências docentes com alunos autistas. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2018.

mãos se voltam para o ser patológico, com saberes que são partes integrantes das suas teorias formativas. Há, então, um olhar cuidadoso para a deficiência, pois esta pode interferir na existência do estudante, no seu modo de ser e aprender.

Diante de tudo isso, as professoras **Reflexões e Transformação** trouxeram as narrativas geradas nas experiências dos seus cotidianos, tornando explícitos os conhecimentos que lhe pertencem ou afetam o seu trabalho educacional. Tais conhecimentos lhe garantem um preparo específico para este trabalho, o qual foi apresentado pela professora **Educação**, todavia, é preciso que estejam em permanente aprendizagem, pois o sentido deste preparo é validado nos enfrentamentos diários.

Enfim, na conjugação de mãos e docências, me propus, neste capítulo, a movimentar as narrativas das professoras no território das aprendizagens e conhecimentos gestados num preparo específico para este grupo de professoras. Tais abordagens tiveram o respaldo de uma linguagem narrativa com as especificidades destas professoras que estão em seus cotidianos educacionais, onde os fazeres pedagógicos convergem nas relações constituídas consigo mesmas e com as demais pessoas que os formam.

Fui então me deslocando com as narrativas e elas me indicaram as teorias que informam as professoras em suas instituições de ensino, ou que de algum modo fizeram-se partes integrantes da sua base formativa. Em meio a estes conhecimentos, foi possível escutar as vozes e nuances do grupo, quando expressavam as suas narrativas, rompendo com os silenciamentos. Devo dizer que tais narrativas são modos de expressar como cada um se sente em sua profissão, em espaços identitários, num “contexto de lutas e conflitos, [...] de construção de maneiras de ser e de estar na profissão [...]” (NÓVOA, 1995, p. 16).

Pude então saber por onde se movimentam as mãos das docências dessas professoras, bem como a maneira de se projetarem nos espelhos formativos que refletem a imagem de si, numa busca permanente de aprendizagem, tendo o reflexo de conhecimentos caracterizados a docências movimentadas dentro desses lugares de lutas e resistências. Porém, mesmo havendo certa aproximação deste grupo com as intenções de aprendizagens que se voltam a conhecimentos similares, os seus modos de existir as diferenciam. Pois, cada professora compõe, neste um estilo de vida, numa estética de movimentos que reflete o seu modo de ser profissional. Ao narrarem-se a si mesmas, as professoras deixaram brechas para romper às formas institucionais projetadas em perfil de comportamentos, conhecimentos, modelos de ser e de pensar que possam ter constituídos suas docências, em uma feitura de si mesmas, respaldadas em um modo específico de ser.

Estas professoras, nos percursos das narrativas que compuseram este estudo, foram encontrando atalhos para romper com os modos de pensar, desde as suas nomeações, já desejavam resistir ao que lhe era imposto, indicando uma ação reflexiva para consigo mesma. Neste sentido, as suas identificações sinalizavam as existências de outras professoras, que ainda estivessem sendo geradas, nos conflitos consigo mesma nos seus contextos educacionais, todavia já eram desejadas. Esta dupla imagem das professoras

constitui possíveis brechas para as experiências de cuidado de si, tendo em vista que “A relação com o outro aparece como uma dobra da relação consigo mesmo: cuidado de si como condição do cuidado dos outros, como um movimento de si para o outro” (ORTEGA, 1999, p. 129).

Se o cuidado de si se relaciona com o outro, se torna perceptível docências gestadas nas mãos de vidas que se inquietam, resistem, se indagam e afetam uma a outra. Por isso, o cuidado de si não se constitui sem a presença do outro, que produz o sentido da experiência do cuidado de si. Devo dizer que as experiências de cuidado de si já estavam sinalizando a sua existência neste estudo, desde as primeiras incursões nos questionamentos das professoras, nos silêncios entre as vozes anunciadas, nos olhares e expressões faciais, dissolvendo-se em narrativas. Por isso, mesmo sendo as suas docências constituídas por uma permanente aprendizagem, refletindo um certo preparo que sugeriu conhecimentos específicos aos seus cotidianos, se tornou possível tensioná-las de outras formas, no momento em que as professoras começaram a se inquietar consigo mesmas, com os modos de pensar as suas docências, gestando em suas mãos narrativas que as convocam para uma relação consigo mesmas.

Reitero mais uma vez, que até aqui, contextualizei juntamente com as professoras, as narrativas que me levaram a constituir docências no movimento permanente da aprendizagem, refletindo um preparo dos conhecimentos específicos dos seus cotidianos escolares. Neste movimento acredito que, as mãos foram se movendo de diferentes maneiras, nos enfrentamentos diários da sua profissão, buscando brechas para constituir outras docências. Em meio a estes movimentos, as professoras começaram a se questionar o que estavam fazendo consigo mesmas e, ao assumirem este posicionamento, permitiram-se experienciar, no pulsar dos seus pensamentos, um outro tom de vozes em ritmos sonorizados, como gestos de resistência para se libertarem dos aprisionamentos que condicionavam as suas docências em determinados atributos de pensamentos e modos de ser. E assim, as professoras buscaram uma outra maneira de sentir as suas docências no toque das suas mãos, pois Sennett (2009, p. 169) quando se refere a mão ressalta o seguinte argumento: “De todos os membros do corpo humano, é ela dotada da maior variedade de movimentos, que podem ser controlados como bem queremos”.

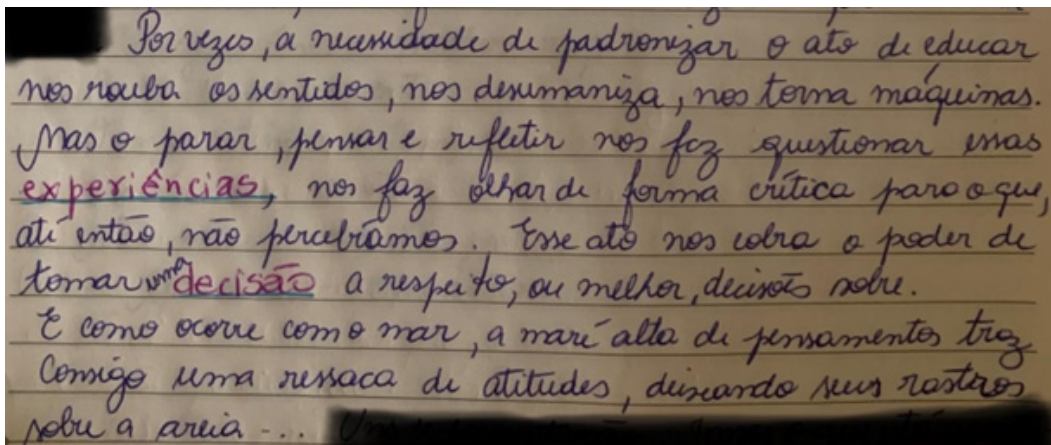
Diante desta ação, torna-se possível às professoras constituírem as suas docências a partir das experiências de cuidado de si, nas feitura de si mesmas, que foi se compondo na estética dos seus gestos e na singularidade das suas existências. Então, me pergunto, se há possibilidade de estar com o outro e de constituir feitura de si mesmas, encontrando, como questiona Oliveira, “outras formas de nos tornar professoras e professores e nos conduzir como profissionais da docência?” (OLIVEIRA, 2015, p. 25).

Consequentemente, que sim! Com este grupo de professoras, fomos constituindo as docências em fissuras que foram se abrindo, nas experiências cabíveis de tensionamentos sobre as verdades construídas (DAL'IGNA; FABRIS, 2015). Logo a seguir, no quarto capítulo desta tese, as mãos irão movimentar o parar, pensar e refletir para sentir as experiências de cuidado de si.



## Por fim as mãos movimentam: o parar, pensar e refletir

Figura 10



Fonte: Narrativa da professora **Vida** - Diário de Campo da professora.

*Por vezes, a necessidade de padronizar o ato de educar nos rouba os sentidos, nos desumaniza, nos torna máquinas. Mas o parar, pensar e refletir nos faz questionar essas experiências, nos faz olhar de forma crítica para o que, até então, não percebíamos. Esse ato nos cobra o poder de tomar uma decisão a respeito, ou melhor, decisões sobre. É como ocorre com o mar, a maré alta de pensamentos traz consigo uma ressaca de atitudes, deixando seus rastros sobre a areia... (Narrativa da professora **Vida** - Diário de Campo da professora).*

O excerto narrativo, na abertura do capítulo, é parte integrante do diário de campo da professora **Vida**, ele indica o movimento do parar, pensar e refletir. Tais gestos, no entanto, não se restringem às ações corporais, como interrogam o próprio pensamento em ação. As mãos que movimentaram as docências, em sua incompletude, buscando modos, são também as mãos que desejam *parar, pensar e refletir* a fim de que possam interrogar a si mesmas, sobre os modos como estavam se constituindo.

Nos movimentos desta narrativa, chego ao quarto capítulo da tese com as mãos que me provocam com as suas palavras “*a maré alta de pensamentos*”, resistindo ao que é normatizado, para pensar de outros modos as relações das docências na constituição de si mesmas. Fui alinhavando, com as mãos da professora **Vida**, as primeiras enunciações na abertura deste capítulo, o qual tem por objetivo problematizar a constituição das docências, a partir das experiências de cuidado de si deste grupo de professoras. Para isso, se tornou imprescindível saber como o cuidado de si se constituiu a partir de preceitos teóricos de Foucault (2006), bem como de comentadores, seção aberta nas tessituras analíticas das discussões. Na sequência do capítulo, destaco a segunda seção, o exercício da escrita como experiência ao cuidado de si. Nesta me propus a compreender os modos de subjetivação na construção narrativa de si. Logo após, apresento a seção as experiências de cuidado de si, nas quais se entrelaçam as problematizações para colocar um ponto final no capítulo.

A narrativa traz um marcador importante para as professoras, ressoando a sonoridade das vozes entoadas em um outro tom de pensamento. Logo que sentiram as suas docências movimentadas numa permanente aprendizagem, as professoras começaram a se perguntar como os movimentos acelerados afetam a relação consigo mesmas. E mediante a este questionamento, foram abrindo brechas, desviando-se dos deslocamentos contínuos para entrar em caminhos possíveis para as experiências de cuidado de si, nos quais o *parar, pensar e refletir* foram ações fundamentais, que seguindo a analogia da narrativa, deixou “*os seus rastros sobre a areia*”.

Deste modo, me atrevo a dizer que, na narrativa anunciada, há um rosto que se transfigura, invadindo os meus pensamentos. Este se apresenta em palavras contemplando a expressividade das mãos em seus gestos, movimentando as docências. Em seu modo de narrar-se, a professora **Vida** tenta desfazer os seus gestos moldados na padronização do que seja ensinar. Assim, é preciso destacar o que Nóvoa (2022) argumenta com relação a “padronizar o ato de educar”, palavras anunciadas na narrativa da professora Vida. Conforme o autor, é necessário “desnormalizar o ensino”, e eu considero a viabilidade de sentir, nas especificidades do que seja ensinar, o sentido da relação consigo mesmo, a qual tem como propósito a constituição de si e do outro.

Mediante as tessituras que movem as discussões em torno da narrativa, e ao assumir este modo de narrar-se, reconheço que há uma projeção de si em ações reflexivas, acionadas nos diferentes gestos das mãos em pensamentos. Reitero também que a narrativa da professora **Vida** não é refletida somente para ela, pois, no modo de narrar-se, se coloca dentro de um corpo coletivo e plural, o qual assume a pluralidade de estar em outras mãos, como conselhos refletidos em ações como: *parar, pensar e refletir*. Deixando-se mover por um gesto, de acordo com Larrosa (2015), ininterrupto de pensamento, em que as palavras provocam os sentidos dos afetos. Nesta lentidão de sentir o pensamento, nas palavras ou nos gestos das mesmas, as mãos registram as suas narrativas tocadas por experiências de cuidado de si. Porém, antes, que eu possa problematizar a constituição das docências, a partir das experiências de cuidado de si, preciso me reportar aos estudos de Foucault, especificamente para saber como o autor elaborou a cronologia temporal, conceitual e subjetiva do cuidado de si.

## O cuidado de si

Nesta seção, tenho por objetivo saber como o cuidado de si foi sendo elaborado no pensamento filosófico, constituindo-se como uma experiência de existência, uma estética existencial. Por isso, apresento pontos do referencial de Foucault e de comentadores da sua obra, tornando possível problematizar a constituição das docências a partir das experiências de cuidado de si das professoras.

O cuidado de si, presente no pensamento filosófico nos diferentes contextos sociais, produziu peculiares sentidos, numa cronologia marcada pela historicidade de acontecimentos e relações, abrangendo modos de vida. Em seu curso *A Hermenêutica do sujeito (1981-1982)*, Foucault (2006, p. 106) problematiza o sentido do cuidado de si nas relações existenciais, as quais distinguem-se de um conhecimento de si para se chegar a um cuidado de si como “[...] arte da vida, arte da existência [...]”.

Com base nos argumentos em questão, torna-se significativo puxar alguns fios para alinhar o pensamento entre o cuidado de si e o conhecimento de si, princípios distintos e tão importantes nos processos constitutivos do pensamento filosófico. O cuidado de si foi abordado como ponto de referência nas relações entre sujeito e verdade, embora Foucault (2006, p. 5) reconhecesse que o conhecimento de si era o principal fundamento nesta relação: “[...] por que escolher esta noção aparentemente um tanto marginal, que certamente percorre o pensamento grego, mas a qual parece não ter sido atribuído qualquer status particular, a de cuidado de si mesmo, de *epimélia heautoú*?”.

O cuidado de si foi ocasionado pelo fato de que o conhecimento de si não tinha, em sua base original, os pressupostos conferidos pelo pensamento filosófico em sua historicidade, ou seja, os fundamentos que haviam sido determinados pelos délficos no território existencial da vida humana grega, tais como *Medèn àgan* (“nada em demasia”), *engýe* (as cauções), *gnôthi seautón* (“conhece-te a ti mesmo”) (FOUCAULT, 2006, p. 6). Estes não eram interpretados em sua originalidade, pois segundo Freitas (2014, p. 77), “Endereçaram-se aos que iam consultar os deuses no oráculo, devendo ser lidos como espécies de regras, recomendações em relação ao ato da consulta e não pretendiam formular um princípio geral de ética e de medida para a conduta humana”.

Na continuidade e descontinuidade dos fios que tecem as questões inerentes ao cuidado de si e conhecimento de si, trago Sócrates, pois em torno dele o princípio do conhecimento de si esteve juntamente acoplado ao cuidado de si, perpetuando-se até o Cristianismo, em que o cuidar estava associado à busca pela salvação, no entanto, exigia uma negação de si mesmo. Já no contexto cartesiano, assim caracterizado por Foucault (2006), houve a elucidação do princípio “conhece-te a ti mesmo” em detrimento do cuidado de si, o qual se tornou esquecido neste contexto.

Todavia, o cuidado de si chegou ao seu ápice na história, à “idade de ouro” sendo assim contemplado como prática, como instituição (FOUCAULT, 2006). Expressão (“idade de ouro”) usada para compreender o movimento, não generalizado, o qual se destinava a quem tivesse determinadas funções e encargos políticos e sociais, pois o cuidar de si tinha um objetivo, uma justificativa. Com isso, o “cuidado de si apresenta-se como condição pedagógica, ética e ontológica na constituição de um bom governador, pois constituir-se como governador pressupõe haver-se constituído como indivíduo que cuida de si” (ORTEGA, 1999, p. 128). A partir de então, o cuidado de si foi sendo experienciado de outros modos, chegando a sua “transmutação, em uma prática autônoma, autofinalizada e plural nas suas formas [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 106).

É por este princípio que problematizo a constituição das docências a partir das narrativas das professoras, trazendo alguns fios para serem alinhavados nestas tessituras teóricas e analíticas. Acerca das problematizações em pauta, destaco o imperativo fundamental: “cuida-te de ti mesmo” (FOUCAULT, 2004, p. 3). Este imperativo, do cuidado de si mesmo, exige um deslocamento do indivíduo humano para um voltar-se a si mesmo. Porém, não perfaz a pretensão de um retorno a si mesmo de cunho individualista, de um eu separado do mundo. Implica voltar-se para si e compreender-se como um ativo produtor de si na companhia de outros, em uma estética da existência. Pois, como diz a professora **Vida**, “há parceira na caminhada, nunca estamos sós” (Narrativa da professora **Vida**). E se compomos os nossos caminhos na companhia de outros, estas presenças perfazem a experiência do cuidado de si, de sentir o outro em sua alteridade. “A constituição do indivíduo como sujeito ético efetua-se só por meio de relações complexas com o outro (cujo estatuto e formas são diferentes segundo a época). O outro é indispensável na cultura de si” (ORTEGA, 1999, p. 126).

Portanto, a experiência de cuidado de si perfaz ações reflexivas as quais, primeiramente, estão direcionadas a si mesmo. Contudo, como dito anteriormente, não se caracteriza por uma relação egoísta, individual, ou seja, de alguém que se compreende separado do mundo e vive às voltas com um amor unicamente para si. Pelo contrário, é uma experiência/prática de voltar-se para si nas proximidades de um encontro com o mundo e com os outros. Como diz Gros (2008, p. 132):

Foucault não deixa de insistir sobre esse ponto: o cuidado de si não é uma atividade solitária, que cortaria do mundo aquele que se dedicasse a ele, mas constitui ao contrário uma modulação intensificada da relação social. Não se trata de renunciar ao mundo e aos outros, mas de modular de outro modo esta relação com os outros pelo cuidado de si.

A experiência de cuidado de si é ética, no sentido das práticas como modos de ser e viver, de pensar e agir. É necessário ressaltar que ao retornar a si mesmo, indo ao encontro de uma estética da existência, esta experiência de cuidado de si se movimenta por diferentes exercícios/práticas, quer seja a escrita de cartas, meditações, conversações, formações, entre outros.

E, no fundo, a maior parte dos exercícios referentes ao cuidado de si participam dessa obsessão única: assegurar da melhor maneira possível a correspondência entre o que digo que é preciso fazer e o que faço. Assim, os exercícios de leitura e de escrita (hyponnêmata), com os quais devo me dotar de um pequeno número de princípios filosóficos, assimilá-los, incorporá-los, a fim de esses possam me servir de remédios ou de equipamentos, ou de ajuda na ação (GROS, 2008, p. 134).

Considerações que me levam a compreender as narrativas das professoras como prática fundamental para as experiências de cuidado de si, as quais, nesta tese, se compõem por meio das suas escritas, conversas, no movimento dos gestos e expressões faciais, bem como no silêncio das palavras.

Na continuidade dos argumentos que pautam a presente discussão, caracterizo as duas formas de expressão da escrita, estudadas por Foucault (2014a), se apresentando em sua materialidade: os hypomnêmata e a correspondência.

Os hypomnêmata, “suporte de lembranças” (FOUCAULT, 2006, p. 433), é um recurso importante para a memória, registros de narrativas que podem ser lidos para não serem esquecidas. A sua materialidade se fez nos livros de contabilidade, registros públicos, cadernetas individuais, com citações, excertos de textos, reflexões, pensamentos, fatos testemunhados. Sendo a memória viva do pensamento, da linguagem e escuta. “[...] são materiais usados para um exercício constante a ser realizado, ler, reler, meditar, conversar consigo mesmo e com os outros” (FOUCAULT, 2014a, p. 148). Neste sentido, há uma relação de ensino, leitura e escrita a partir do que é novamente recordado, lido, memorizado. Portanto, não há a busca por algo que não possa ser traduzido, de tornar presente algo não visto ou dito, mas sim, reunir narrativas que, em algum momento, foram ditas, lidas, sentidas, registradas, contribuindo para a compreensão de si e também de outros. Desta forma, há nos hypomnêmata, como também poderá haver nas narrativas das professoras, a simbiose de:

[...] benefícios e favores, nesta troca maleável de serviços da alma em que ajudamos o outro no seu caminho para o bem e para ele próprio, compreendemos que a atividade da escrita seja importante. [...] e este é também um fenômeno de cultura, um fenômeno social muito interessante na época (FOUCAULT, 2006, p. 433).

Por sua vez, as cadernetas de notas movimentam um olhar diferente para o que se escreve e se lê, possibilitando pensar as suas práticas como um exercício pessoal. Os acontecimentos, fatos narrados e escritos estão localizados em um passado e a ação de ir e retornar (relembrar), para quem escreve e lê, produzirá ensinamentos de maneira a compor uma formação constitutiva de si. Nesta composição de leitura e escrita, Foucault (2014a, p. 152) diz que:

O papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu um “corpo”. É preciso compreender esse corpo não como um corpo de doutrina, mas sim segundo a metáfora da digestão, tão frequentemente evocada-como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, delas se apropriou e fez a sua verdade delas: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida “em forças de sangue”.

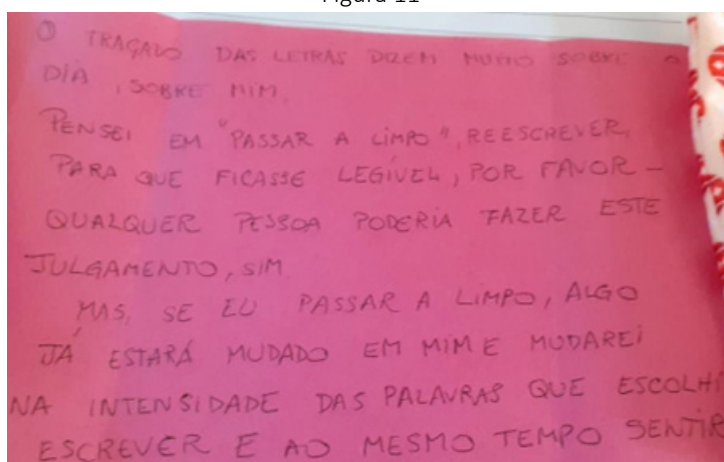
Na continuidade dos pensamentos elencados, em torno da expressão da escrita, destaco a correspondência. Com a referência aos estudos de Foucault (2014a), encontro similaridade entre os hypomnêmata e a correspondência, no que se refere a um exercício pessoal da escrita. Isto se torna presente na experiência da escrita, ou seja, ao escrever faço a leitura da minha escrita na mesma relação em que escuto e narro o que escutei. “Nesta dupla função a correspondência está bem próxima dos hypomnêmata e sua forma muitas vezes se assemelha a eles” (FOUCAULT, 2014a, p. 153). Porém, a correspondência não se apresenta como uma extensão dos hypomnêmata. A sua escrita não constitui somente uma leitura repetitiva do que é dito e escrito, como uma prática intencional de aprender e educar o outro. A carta torna-se presença viva de si e vai ao encontro dos outros, ou seja, “a carta torna o escritor presente para aquele a quem a ele a envia” (FOUCAULT, 2014a, p. 157). Esta presença não sinaliza somente uma descrição de apontamentos sobre os percursos de uma existência, as palavras e frases se corporificam nos afetos, sensibilizadas na escrita e, posteriormente, na leitura realizada. Assim, “Escrever é, portanto se mostrar se expor, fazer aparecer seu rosto perto do outro. E isso significa que a carta é ao mesmo tempo um olhar que se lança sobre o destinatário [...] uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe é dito sobre si mesmo” (FOUCAULT, 2014a, p. 156).

Diante dos argumentos enfatizados, posso destacar que as experiências de cuidado de si são provocadas nos modos de narrar-se a si mesmos. Para tanto, se faz necessário compreender o movimento destas experiências, oportunizando-me trazer os modos de subjetivação como relações que afetam as narrativas das professoras, tornando-se possível constituir as docências na vida que compõem a sua estética singular.

Na continuidade do capítulo, apresento a segunda seção com o intuito de compreender o exercício da escrita como experiência de cuidado de si.

## O exercício da escrita como experiência de cuidado de si

Figura 11



Fonte: Narrativa da professora **Transformação** - Diário de Campo da professora.

*O traçado das letras dizem muito sobre o dia, sobre mim. Pensei em “passar a limpo”, reescrever, Para que ficasse legível, por favor, qualquer pessoa poderia fazer este julgamento, sim. Mas, se eu passar a limpo, algo já estará mudado em mim e mudarei na intensidade das palavras que escolhi. Escrever e ao mesmo tempo sentir. (Narrativa da professora **Transformação** - Diário de campo da professora).*

Introduzo a seção com um fragmento do diário de campo da professora **Transformação**, com ele começo a compreender o exercício da escrita como experiência de cuidado de si. Me propus a ver e sentir o que eu posso observar na exterioridade escrita do diário de campo, expressividades de mãos que registram e sentem o seu pensamento. Mãos da professora **Transformação**, que gesta o seu próprio modo de narrar-se. Há, neste excerto narrativo, uma corporeidade que não se limita à espacialidade do papel, mas como existência transcende o espaço a ser preenchido. Ao se compor nesta narrativa, de um modo específico, a professora **Transformação** se encontra afetada por pensamentos que os outros têm projetado a respeito dela, mas mesmo assim, resiste ao julgamento, o qual pudesse ser uma prestação de contas consigo mesma, para transpor-se em narrativa.

Neste sentido, me reporto novamente a Foucault (2014a), especificamente sobre o que diz sobre a prática da escrita nos modos de vida Greco-romana, onde a escrita foi uma prática importante para aquelas sociedades, uma vez que ocupava o lugar de um amigo (a) para o solitário. Provocava diferentes afetos, como também abrangia uma dimensão espiritual. Esta espiritualidade sinaliza modos de vida, experiências de estar na companhia de si mesmo, para que seja possível ser na companhia de outro. Atuando, desta maneira, segundo Foucault (2014a), nos perigos da solidão, como também se apresentando com um olhar sensível para ações e pensamentos. Um olhar que, em um primeiro momento, é para si, no conhecimento das suas ações, do que se deva fazer, do seu modo de agir, após, compartilhado com outros. Neste sentido, a narrativa da professora **Transformação** se aproxima deste modo de escrita, pois ao registrar a narrativa, não se restringe a expressividade gráfica do papel, que pode inquietá-la, porém, o que está presente na narrativa são as palavras e os sentidos que elas produzem, agindo na constituição de si mesmo e do outro. Como diz Foucault (2016, p. 66), "Escrever, no fundo, é tentar fazer fluir, pelos canais misteriosos da pena e da escrita toda a substância, não apenas da existência, mas do corpo, nesses traços minúsculos que depositamos sobre o papel".

Se a escrita se transpõe para fora do papel, ela constitui-se na corporeidade dos sentidos como um corpo narrativo. A escrita respira no pulsar dos seus batimentos cardíacos, que se faz e se desfaz nas continuidades e descontinuidades da vida, no encontro de um outro materializado ou desejado para compor a singularidade humana. O modo de narrar-se da professora **Transformação**, pode remeter aos gestos que as demais professoras compuseram em suas narrativas e nos sentidos que puderam ser produzidos. As narrativas são espelhos de si mesmas.

Como enfatizado nas discussões do capítulo anterior, as imagens refletidas não irão depender somente da posição física a ser visualizada, mas das experiências que constituíram estas imagens,

vistas a partir de um determinado modo. Com isso, as narrativas são imagens óticas projetadas em uma dimensão temporal e geográfica, nas quais podem ser visualizados determinados modos de ser pessoa e profissional, respondendo assim às experiências que a constituem. No entanto, as imagens refletidas nestes espelhos também são afetadas por modos de subjetivação, um efeito da “Composição e recomposição de forças, práticas e relações que se esforçam ou operam para transformar o ser humano em diversas formas de sujeito, que sejam capazes de se constituir em sujeitos de suas práticas, bem como das práticas de outros sobre eles” (ROSE, 2011, p. 236-237).

Nesta relação, a imagem refletida vai se formando nas dobras a partir do que se vê e, ao mesmo tempo, do que se sente. Assim, a professora **Transformação** se narrou. Por essas vias subjetivas, as professoras elaboraram as suas narrativas, projetando modos de ver a si mesmas, sinalizando também os olhares, comportamentos, saberes, que os outros projetaram a respeito delas. Sabendo que “A pessoa não se vê sem ser ao mesmo tempo vista, não se diz sem ser ao mesmo tempo dita, não se julga sem ser ao mesmo tempo julgada e não se denomina sem ser ao mesmo tempo dominada. Teríamos então uma teoria exterior da interioridade” (LARROSA, 2011b, p. 82).

Por este ponto de vista, as narrativas são os espelhos das professoras nas dobras dos contextos das suas docências, refletindo as imagens que elas mesmas fizeram para si a partir do que foi projetado para elas. Ou seja, em seus trajetos de vida pessoal e profissional as professoras acabam assumindo determinadas maneiras de ser e saber, ensinar e aprender nas relações com os seus contextos educacionais e colegas de profissão. Perfazendo assim, a constituição das suas docências no modo como vão se colocando diante destas interações e conflitos, se inventando nos embates das suas existências. Todavia, se torna importante elencar que as narrativas postuladas a partir das experiências de cuidado de si, também se apresentam enquanto uma ética, juntamente com:

[...] alguém dentro de nossa forma de escrever de nossa forma de pensar, de nossa forma de viver. Seja a que for. Que mantenhamos, ao menos a mínima dignidade de escrever sem mentir e sem mentir para nós, num presente cada vez mais difícil e nunca garantido. Numa primeira pessoa cada vez mais impossível, mas sempre perseguida. Numa distância crítica cada vez mais problemática e mais cética, mas cada vez mais livre. Ao mesmo tempo no singular e no plural. Escrevendo. Pensando. Vivendo. Sempre no devir (LARROSA, 2004, p. 42).

As palavras de Larrosa (2004), possibilitam o movimento do ir e o voltar, como um verbo no gerúndio, propondo o pensar enquanto metamorfose. Entretanto, para potencializar tais transformações, é necessário se permitir afetar pelos modos de narrar-se a si mesmo, no encontro com um outro. Este outro poderá ser marcado pelo tempo dos sentidos, interpelando as docências a partir das suas próprias experiências de cuidado de si, as quais são afetadas pelos contextos culturais, políticos e educacionais. Posso sentir as narrativas das professoras nas mãos que movimentam as suas docências como modos de subjetivação de si mesmas, nas relações estabelecidas em seus caminhos existenciais. Ou seja, as narrativas estão implicadas nos modos em que mãos e pensamentos juntos constituem as docências,



num exercício reflexivo de si mesmo, que embora seja estabelecido na relação singular e pessoal, não é neutro de forças, resistências, saberes, comportamentos que se juntam e afetam consequentemente as docências em sua constituição. Por isso, quando a professora **Transformação** aponta o “*traçado das letras*”, não se refere somente à exterioridade do se vê, mas ao sentido deste exterior para si. Pois, é assim que: “A Subjetivação se dá por meio de complexas redes onde se conectam verdades, modelos, poderes e forças, valores e princípios encontrados nos diferentes contextos culturais pelos quais passamos ao longo da vida” (OLIVEIRA; FABRIS, 2017, p. 658-659).

Tais relações, ao serem potencializadas, refletem suas imagens nos pensamentos que puderam ser projetados em sua exterioridade, mesmo tendo sido pensadas a partir de outro ponto vista. E assim, no exercício do pensar sobre si mesmo, de um pensar-se a si enquanto pensa, Foucault (2006, p. 432-433) faz a seguinte menção:

Guardamos, pois, nossos pensamentos. Para guardá-los à nossa disposição, é preciso colocá-los por escrito, é preciso deles fazer a leitura para nós mesmos. É preciso que estes pensamentos sejam objeto de tuas conversas contigo mesmo ou com outro: podes vir em minha ajuda nesta circunstância? E de novo vai encontrar um outro homem e outro ainda. Depois, se te ocorrer alguns daqueles acontecimentos indesejáveis, bem logo encontrarás alívio no pensamento de que nada disto é inesperado.

A partir destes argumentos, destaco as narrativas das professoras como pensamentos elaborados numa conversa que provoca o encontro de si consigo mesmo. Um alguém que pensa e narra o seu próprio pensamento, poderá se constituir em outro. Alguém que, como diz Foucault (2006, p. 430), “Se põe pelo pensamento em uma determinada situação”. Essa presença se encontra na palavra, na escuta, nos gestos daquele que se fez presente na narrativa.

No que se refere à palavra *narrativa*, encontro alguns pontos tematizados por Larrosa (2011b, p. 68), retomando a própria etiologia da palavra *narrar*, em que autor, nas associações estabelecidas, elenca as seguintes expressões:

Arrastar para frente, o que sabe e o que viu [...]. O que narra é o que leva para frente, apresentando-o de novo, o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória. O narrador é que expressa, no sentido de exteriorizar, o rastro que aquilo que viu deixou em sua memória.

Pautada pelas palavras do autor, as narrativas deste grupo de professoras estão presentes em um tempo peculiar aos seus modos de narrar-se a si mesmas. Tempo este que vai se compondo no exercício da escrita como experiência do cuidado de si, onde as professoras expuseram as suas palavras e gestos com os quais se constituíram em suas próprias narrativas. Parafraseando Larrosa (2011b), quem narra exterioriza, na singularidade, os registros do que viu e o que foi armazenado em suas recordações. Porém, ao trazer estas narrativas, a pessoa oferece o seu próprio modo de

narrar o que lhe afetou, criando o seu próprio contexto narrativo a partir de um tempo e espaço específicos. Nesta relação, é possível pensar que “[...] o autor, narrador e o personagem são a mesma pessoa” (LARROSA, 2011b, p. 70).

As professoras são aquelas que escreveram e puderam se fazer na feitura da sua própria escrita, pois as narrativas se constituem naquele que escreve, narra e atua ao mesmo tempo. E em meio a tudo isso, as professoras, ao narrarem-se a si mesmas, inventaram os seus modos de vida, sendo elas próprias os reflexos dos tempos e dos lugares dessa construção narrativa. Pois, “o sujeito se constitui para si mesmo em seu próprio transcorrer temporal” (LARROSA, 2011b, p. 69).

Ao movimentarem nas mãos as suas docências, realizaram uma ação que se refletiu na permanente aprendizagem, sinalizando um preparo aos conhecimentos específicos das suas docências. Porém, no transcorrer temporal das suas narrativas, nos deslocamentos de narrar-se a si mesmas, a partir dos questionamentos que provocaram outros gestos de suas mãos, se propuseram num exercício reflexivo de si mesmas: experienciar o cuidado de si, na escrita de si, que foi sendo gestada nas narrativas. Se deixaram levar ao fundo das suas recordações, lá encontraram-se com as imagens, lembranças que ao serem novamente gestadas em suas mãos e pensamentos, proporcionam as experiências de cuidado de si.

## As experiências de cuidado de si

*Eu imagino tudo o que eu crio num universo solitário. [...] e eu posso me permitir que alguém me conduza neste caminho, neste processo. Que eu posso fechar o olho, imaginar o contexto e voltar a abrir o olho pra ver essa boniteza de imaginar na condução do outro (Narrativa da professora Transformação).*

Escolhi a narrativa da professora **Transformação** para iniciar os argumentos da seção, pois ela me possibilita entrar, juntamente com as demais professoras, num movimento narrativo, que começou a ser sinalizado pelas mãos da minha docência, registradas nos gestos iniciais da tese. Neste capítulo, as mãos moveram o parar, o pensar e o refletir, por isso foi importante saber como o cuidado de si foi se constituindo como uma experiência fundamental para a vida como obra de arte, compondo a estética da existência, para logo depois compreender o exercício da escrita como experiência do cuidado de si, problematizando as narrativas de professoras a partir das suas experiências de cuidado de si.

É preciso destacar que desde os entornos da permanente aprendizagem, tão importantes e abrangentes na educação, as professoras expressaram modos de resistir aos seus próprios pensamentos, abrindo vias inventivas e possibilitando encontrar brechas para pensar e sentir outros modos de suas docências, em outras aprendizagens e nas feituas de ser sujeito. Não apenas

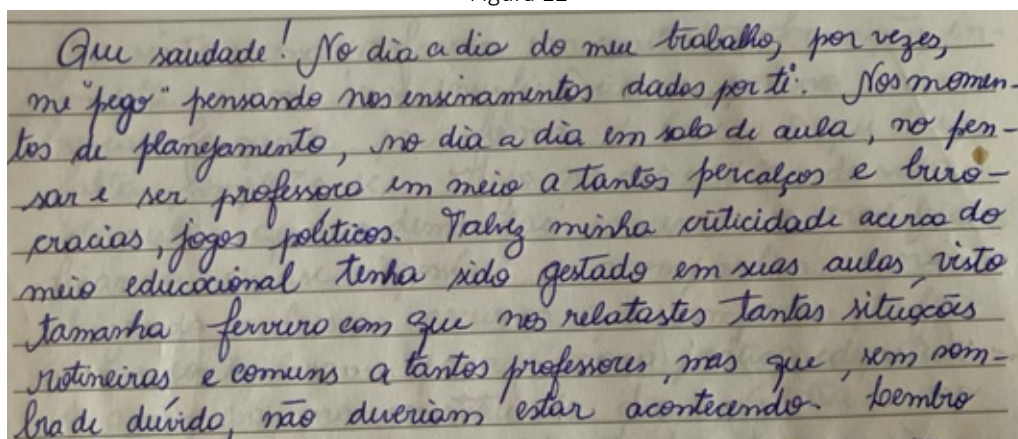
condicionadas por conhecimentos determinados a um modo de ser, mas de saberes plurais que se compõem na alteridade com o outro.

No transcorrer das suas narrativas, se permitiram (como narrou a professora **Transformação**) a presença do outro, na sua maneira singular de se constituir a si próprias, e esta se tornou potente nas narrativas, havendo múltiplas formas em se constituir a partir do outro. As docências, por sua vez, entram neste território da relação existencial, na imprevisibilidade do que não é visto, e o seu sentido estará no outro que certamente se constitui na relação da experiência de cuidado de si. “Uma vez que a questão do relacionamento com o outro é uma constante em toda a temática do cuidado de si” (ORTEGA, 1999, p. 126).

Neste encontro, as presenças trazem consigo os seus ensinamentos e afetos, as mãos começam a registrar a expressividade de quem se aproxima, contornando os detalhes da sua existência, num território marcado por singularidades. Estas comportam a estética das docências deste grupo de professoras, constituídas a partir das experiências de cuidado de si, gestadas por mãos que “[...] expressam a relação entre um saber-fazer, um saber-viver e um saber-viver-juntos” (LARROSA, 2018, p. 75). Gestos que transcendem os saberes normatizados em currículos, disciplinas, teorias, pois são fundamentados na ética e estética da vida.

A narrativa da professora **Vida** expressa esses saberes, ao registrar a presença da professora que tocou sua docência, constituindo a partir dela o seu próprio modo de ser, no saber-fazer:

Figura 12



Fonte: Narrativa da professora **Vida**.

Que saudade! No dia a dia do meu trabalho, por vezes, me “pego” pensando nos ensinamentos dados por ti. Nos momentos de planeamento, no dia a dia em sala de aula, no pensar e ser professora em meio a tantos percalços e burocracias, jogos políticos. Talvez minha criticidade acerca do meio educacional tenha sido gestado em suas aulas, visto tamanha fervura com que nos relatastes tantas situações rotineiras, e comuns a tantos professores, mas que sem sombra de dúvida, não deveriam estar acontecendo. Lembro [...] (Narrativa da professora **Vida** - Diário de Campo da professora).

No excerto da sua narrativa, a professora **Vida** anuncia fervorosamente a saudade de uma professora, que não é vista e nem presentificada em um corpo físico. Contudo, entre os pensamentos reflexivos da sua docência, a professora **Vida** encontra a professora, tão estimada, viva em seu modo de ser. O tempo cronológico não apagou a sua existência, até porque a sua presença encontra-se no tempo dos sentidos. Desta maneira, a narrativa traz a presença da professora, que não permaneceu no passado. As mãos da professora **Vida** gestaram a experiência de senti-la novamente consigo mesma. Esta gestação não se limitou a uma determinada fase da vida, fazendo-se extensiva nos dias atuais. O elo aproximativo da professora **Vida** com a sua professora, provocou a experiência de cuidado de si, que traz a pessoalidade dos ensinamentos constitutivos aos saberes da professora **Vida**, que ainda permanecem e produzem sentidos à sua docência. Conseqüentemente, podem ser experienciados no exercício cotidiano da sua profissão.

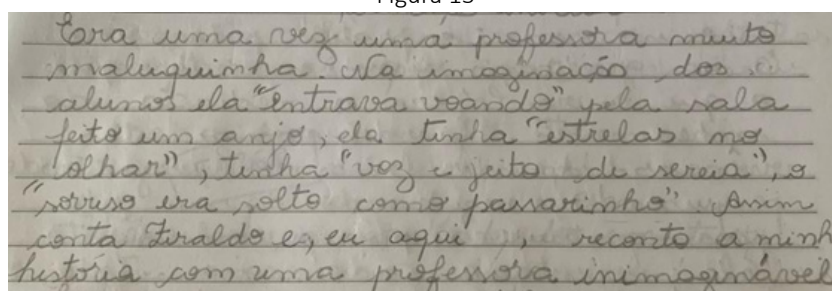
Nas discussões que tecem a narrativa, identifiquei um estilo de linguagem que faz referência a uma das expressões de escrita (já abordadas anteriormente no capítulo), estudada por Foucault (2014a), a correspondência. O autor faz as seguintes considerações:

Tu me escreves com frequência e te sou grato, pois assim te mostras a mim pelo único meio de que dispõem. Cada vez que me chega a tua carta, eis-nos imediatamente juntos. Se ficamos contentes por termos os retratos de nossos amigos ausentes [...] como uma carta nos regozija muito mais, uma vez que traz os sinais uma mão amiga. Impresso sobre as páginas assegura o que há de mais doce na presença reencontrar (FOUCAULT, 2014a, p. 156).

Mediante as contribuições do autor, sinto que pelas mãos da professora **Vida**, foi registrado os gestos que tocaram o seu modo de ser professora, constituído a partir das suas recordações, onde nelas encontra as mãos que impulsionaram a sua docência. Portanto, nesta construção narrativa da docência, há gestualidades que movem o sentido do ser e ensinar, constituindo a singularidade de um saber-fazer. É importante ressaltar que entre tantas professoras que se aproximaram da professora **Vida**, uma a tocou, permanecendo latente em seus pensamentos, constituindo-se na feitura de si mesma.

Na continuidade das narrativas tocadas por experiências de cuidado de si, a professora **Transformação** expõe o seu pensamento:

Figura 13



Fonte: Narrativa da professora **Transformação** -Diário de Campo da professora.

Era uma vez uma professora muito maluquinha. Na imaginação dos alunos ela “entrava voando” pela sala feito um anjo, ela tinha “estrelas no olhar”, tinha “voz e jeito de sereia”, o “sorriso era solto como passarinho”. Assim conta Ziraldo e, eu aqui, reconto a minha história com uma professora inimaginável (Narrativa da professora **Transformação** - Diário de Campo da professora).

A narrativa se apresenta em uma escrita inspirada numa história literária, onde as palavras tornam possível a invenção de uma docência que mesmo não podendo ser vista em sua concretude, é sentida na relação inventiva com o outro. Modo de constituir uma docência liberta dos pensamentos que lhe aprisionam, que no despir de si mesma, se inventa na professora de um texto literário, que vai além do que é institucional, incorporando uma outra linguagem no modo como se pensa e sente a docência. Tornando-a “lugar de onde talvez seja possível não exatamente pensar nossos limites e as forças que nos constroem, mas as condições e possibilidades infindas, imprevisíveis e indefinidas de nos transformarmos e de sermos diferentes do que somos” (FISCHER, 2009, p. 94).

Docência conjugada como um verbo no andamento, como gerúndio, no sentido de uma direção entre ir e voltar, no movimento inventivo de si mesmo. Desnaturalizando o conceito da prontidão, do estar preparado com vestimentas teóricas ou práticas que ditam uma abordagem conceitual, servindo de exemplo para o que é a docência e não como ela está sendo. É neste sentido que a experiência de cuidado de si toma a dimensão de “arte da vida” (FOUCAULT, 2006, p. 106), possibilitando sentir a docência transformada em seu modo de ser. Este alguém em transformação, habita a professora **Transformação** e a faz sentir, por sua vez, um saber-viver que a constitui professora não presentificada, mas sentida na experiência inventiva da docência. Esta, por sua vez, no modo como foi narrada aqui, não é formada por saberes que, segundo Tardif (2014, p. 36-37), “São saberes profissionais transmitidos pelas instituições de formação de professores”. Entendo, que estes saberes integram as disciplinas em seus currículos, sendo orientados por objetivos, metodologias, objetos de conhecimento e elaborados em um saber-fazer normatizado. No que diz respeito à professora **Transformação**, ao trazer um fragmento de um texto literário na sua narrativa, se coloca dentro dele e sente a sua docência nas palavras que o compõem. Sentindo como é ser uma professora que inventa uma docência na ficção das palavras que vai compondo na vida o seu modo de ser.

Na constituição das docências, as narrativas vão sendo tocadas por experiências de cuidado de si, gestadas nas relações das professoras com outras professoras, que de algum modo estiveram presentes em sua vida escolar, acadêmica ou profissional, elaborando, com elas, um saber-viver-juntos. Como no caso da professora **Reflexões**, a narrativa expressa a presença da professora, que pode ter provocado outro modo de ser pessoa e professora:

Uma situação que me fez pensar em ser uma pessoa diferente e lutar para ser algo mais foi uma professora que eu tive nos anos finais. Eu sempre gostei de me arrumar, eu sempre fui muito vaidosa e eu sempre fui líder, eu era líder do grêmio estudantil [...] E aí um dia desses na sala de aula, na aula de história eu tinha umas pulseiras no braço e eu escrevendo e aquele barulho incomodou a professora, o barulho das minhas pulseiras. E ela teve uma crise, uma

crise comportamental, que eu digo hoje, hoje eu entendo que foi isso. Que ela chegou segurou o meu braço, arrancou as minhas pulseiras [...] e me disse olha o jeito que tu vens para a escola (Narrativa da professora **Reflexões**).

Nesse modo de narrar o que lhe afetou, a professora **Reflexões** reflete a si mesma na presença de outra professora que deixou marcas em sua vida, marcas que sinalizam as suas resistências. A experiência de cuidado de si deve ter provocado atitudes éticas, compondo uma maneira de ser em sua docência.

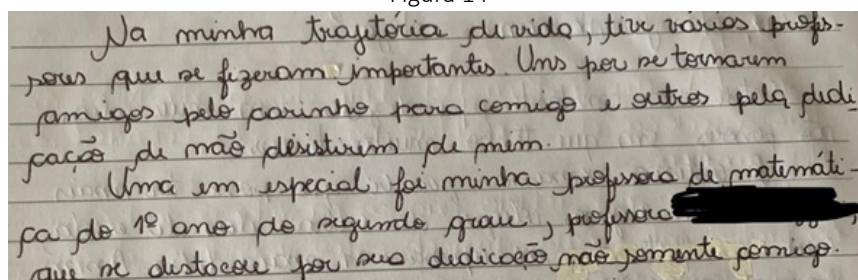
Em meu diário de campo, fiz alguns registros dessa narrativa, pois em seu modo de narrar, a professora não verbalizava somente palavras, o corpo sentia o que era dito. “*Na expressividade da sua voz verbalizada, a narrativa também foi se fazendo com os gestos das suas mãos, em seus olhares e sorrisos que acompanhavam as palavras*” (Diário de campo da pesquisadora, 2021).

Na voz acompanhada dos seus gestos, a narrativa tocada na experiência de cuidado de si, sinalizou uma atitude ética da professora **Reflexões** com relação ao gesto que lhe foi atribuído. Este pode ter invadido a sua singularidade, mas diante dessa situação, ela teve a decisão de se constituir de outro modo. Resistindo ao toque das mãos impulsivas que, rapidamente e num gesto de apreensão, não pode pensar no que estava fazendo. Entretanto, a professora **Reflexões**, ao se sentir interpelada por este gesto impulsivo, voltou-se para si mesma com a intenção de pensar como agir. Diante desta postura, foi possível sentir a experiência do cuidado de si.

Cuidado que busca no outro o sentido da sua existência, pois este não acontece sem a presença do outro, sendo que “o encontro do outro produz uma prova transformadora de si [...]” (ORTEGA, 1999, p. 124). A experiência transformadora fomenta a constituição formativa do ser em toda a sua existência, a qual não se projeta somente na intenção de se constituir profissionalmente, mas de provocar resistências, conquanto relações pessoais que sinalizam saberes concebidos como modos de existir. Neste sentido, as narrativas que movem as experiências de cuidado de si deste grupo de professoras, vão estabelecendo uma aproximação consigo mesmas, não intensificando a sua individualização, pelo contrário, abrem brechas para as relações partilhadas que se tornam potentes quando das suas recordações, gestando os sentidos dos saberes das suas docências.

A professora **Vivências** sabe bem disto, pois trouxe, em suas recordações, a companhia da professora sentida no movimento dos afetos.

Figura 14



Na minha trajetória de vida, tive vários profes-  
sores que se fizeram importantes. Uns por se tornarem  
amigos pelo carinho para ensinar e outros pela dedi-  
cação de não desistirem de mim.  
Uma em especial foi minha professora de matemáti-  
ca de 1º ano do segundo grau, professora [redacted]  
que se destacou por sua dedicação, não somente ensinar.

Fonte: Narrativa da professora **Vivências**- Diário de Campo da professora.

Na minha trajetória de vida, tive vários professores, que se fizeram importantes. Uns por se tornarem amigos pelo carinho para comigo e outros pela dedicação de não desistirem de mim. Uma em especial foi minha professora de matemática do 1º ano do segundo grau, professora que se destacou por sua dedicação não somente comigo. (Narrativa da professora **Vivências** - Diário de Campo da professora).

Destaco, a partir da narrativa da professora **Vivências**, a dimensão dos afetos em torno da sua docência, marcadas por mãos que expressaram, em seus gestos, a ação de ensinar com as singularidades humanas que desejam pensar e, ao mesmo tempo, sentir o que estão pensando. Com relação ao que se move nos afetos, Tardif (2014, p. 130) diz que: “Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos”.

Nas palavras elucidadas pelo autor, me permito enfatizar que pelas vias afetivas do pensamento, as mãos articuladas nos afetos, puderam sentir mais uma vez os gestos da professora que deixou as suas marcas na constituição pessoal e profissional da professora **Vivências**. Como ela mesma disse, entre tantas professoras que passaram pela sua vida, uma permaneceu viva no seu modo de ser. Essa resistiu aos percalços da vida, aos conflitos da profissão, porquanto a sua presença se fez no “saber-viver-juntos”. Dispondo-se para “[...] além da funcionalidade porque ocorre em formas (em formas-de fazer e em formas -de viver) e, portanto, em beleza” (LARROSA, 2018, p. 75). Beleza que a professora **Encantamento** expressou na sua narrativa, anunciando a presença da professora, a qual provocou o sentido da palavra Encantamento.

[...] assim não posso deixar de falar da professora do segundo ano, um encanto, nunca esqueci o carinho que teve comigo no dia do meu aniversário foi me visitar e levou de presente uma caixa com um talco e um sabonete “cashimer bouquet” eu simplesmente amei (Narrativa da professora **Encantamento**).

Interpelada pela pessoa que a encantou, a professora **Encantamento** foi acolhida pelas suas próprias palavras, as quais lhe permitiram a presença da professora no registro das suas marcas, na constituição da sua docência. Ao encontrá-la, sentiu a experiência de mover o seu rosto ao encontro de um outro rosto, visualizado na expressão dos seus olhares e sorrisos, escutando o ressoar da sua voz. Assim, ao estar na companhia deste outro rosto, em sua docência, se fez sentir na experiência do cuidado de si, e afetada por este cuidado, a professora **Encantamento** foi movida pela paixão que sentiu pela professora. Quando me refiro às palavras “*encanto e carinho*”, destaco esta paixão, inspirada nos estudos de Larrosa (2015, p. 29), em que o autor argumenta da seguinte maneira: “A paixão funda sobretudo uma liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada não nela mesma, mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar”.

Penso, então, na paixão movimentada pelo desejo que tornou possível as experiências de cuidado de si das professoras, entrelaçando suas docências à feitura de saberes que compuseram suas estéticas da existência, enquanto maneiras de ser e de se deixar ser tocadas pelos percursos pessoais e formativos. E nisto se constitui o êthos que, para os gregos e segundo Foucault (2004, p. 4), “[...]compreendiam como uma maneira de ser e de se conduzir.” O êthos pode abranger a dimensão pessoal e profissional da docência na sua pluralidade, “traduzido nos hábitos, no porte, pela maneira de caminhar, pela calma que responde a todos os acontecimentos [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 4).

A professora **Educação** sinaliza, em sua narrativa, argumentos que se aproximam desta discussão, ao resgatar das suas recordações afetivas, uma professora que se tornou o referencial para ela: “*A minha vó era professora e eu tive uma ligação muito forte com a minha vó. E eu cresci vendo a minha avó sendo uma professora muito arrumada. [...] Era uma mulher muito querida, jeitosa*” (Narrativa da professora **Educação**). Gestos da pessoalidade da docência. Na beleza destes gestos, estão os afetos, pois ao trazer a pessoa que lhe é estimada, a contorna não somente na sua exterioridade, como na interioridade do que é visto e sentido. Agregando à docência a dimensão pessoal, que segundo Nóvoa (2022), responde aos modos de tornar-se professor/a.

Por fim, as mãos que movimentaram o parar, pensar e refletir neste capítulo, permitiram, nesta pausa, o pensar sobre a relação de si para consigo mesma. No entanto, para haver este exercício do pensamento, que buscou reflexões nos modos de narrar-se, as professoras movimentaram as suas docências na permanente aprendizagem, compreendendo os seus reflexos nos modos como vêm se constituindo na esteira dos movimentos políticos, culturais e históricos. Nessa travessia, resistir aos seus próprios aprisionamentos, a uma sociedade que fomenta a formação inacabada e constituir sua estética singular na ética de uma profissão que tem a postura de um compromisso social e educacional. Mediante os argumentos, me ponho a pensar no que Tardif (2014, p. 240-241) destaca com relação aos professores:

Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional. Em segundo lugar, o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua formação e dela oriundos então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos.

Nas bases analíticas e teóricas pautadas pelo autor, as narrativas das professoras sinalizaram um repertório de saberes provenientes da cultura que move a expressividade das suas vidas. Por conta disso, as docências foram sendo inventadas nos modos de narrar-se deste grupo de professoras, o qual não é postulado apenas pelas teorias que, segundo Tardif (2014, p. 241), não se relacionam com o “ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor”. E tudo isso se tornou possível nas feitura singular de si mesmas, levando as professoras a se verem e a se sentirem em



suas próprias narrativas. “Visto que, o cuidado de si organiza-se, invariavelmente, pela realidade do espelho” (RAMOS DO Ó, 2010, p. 30). Nestes espelhos, as professoras visualizaram os seus rostos nos outros rostos e na presença vista; esculpiram a beleza das suas docências nas narrativas de uma biografia de vida pessoal e profissional, marcadas por relações de saber, poder e ética que gestam a construção histórica e social da docência.

As mãos que movimentaram os gestos do parar, pensar e refletir, neste capítulo, constituíram-se a si mesmas em suas narrativas. Uma vez que:

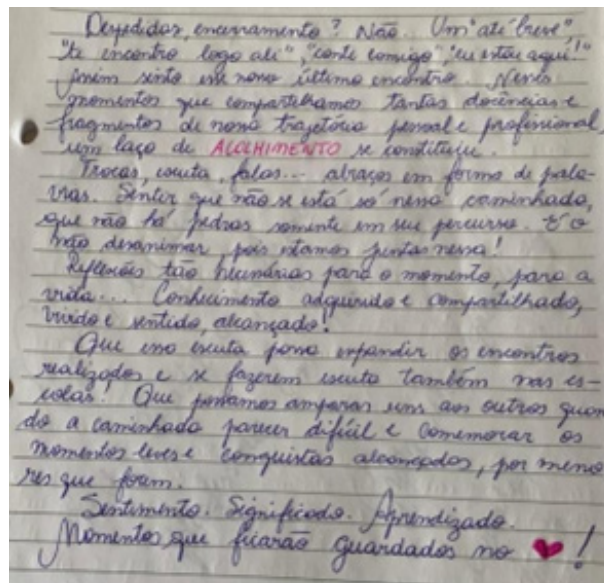
[...] a recordação não é apenas a presença do passado. Não é uma pista, ou um rastro, que podemos olhar e ordenar como se observa e se ordena um álbum de fotos. A recordação implica imaginação e composição, implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa (LARROSA, 2011b, p. 68).

E isto provoca a pensar que o modo como as professoras escreveram a existência de outras professoras que as afetaram, afetaram suas docências, deixando marcas em seus modos de ser, narram a si próprias nas imagens destas professoras. A escrita das narrativas não é uma descrição da pessoa num contexto cronológico de acontecimentos, mas a experiência de estar num contexto de relação com o outro. No gesto da escrita, as palavras escolhidas compõem no seu próprio modo de narrar, um sentido para si mesmas, no qual se possibilita transformar-se nos gestos reflexivos de si e do outro. Os contornos e detalhes das narrativas, gestadas nas peculiaridades de narrar a si mesmas, refletiram-se nas palavras de conselhos, meditações, afetos, resistências e inquietações, servindo, primeiramente, a quem se remetia à narrativa. Por conta disto, as vozes ecoadas se faziam escutas para si, enquanto escrita correspondente ao outro, voltada ao seu próprio remetente. “A carta torna o escritor presente para aquele a quem ele a envia” (FOUCAULT, 2014a, p. 157). Contribuindo para pensar que a carta se torna presença viva de si e vai ao encontro do outro, mas antes de ir ao encontro do outro, retorna ao encontro de quem a enviou, constituindo, neste sentido, uma relação de si para consigo mesmo.

Nas aproximações que fiz, as cartas me fizeram pensar no sentido da escrita das narrativas e estas, conseqüentemente, me levam a destacar que as experiências de cuidado de si se fizeram na escrita de si destas professoras. Na singularidade como foi sendo elaborado a feitura da sua docência, transpondo-se em narrativas. O outro constituído se fez nos gestos das mãos e pensamentos deste grupo de professoras, formando mãos-docências em “[...] um pulsar da vida, onde cada professora produz a autoria da sua obra de arte” (ROSA, 2018, p. 63). E, esta obra de arte, se constituiu em uma feitura de mãos que se conjugaram nos gestos escritos das narrativas sobre as suas docências,

Neste sentido, no próximo capítulo, irei alinhar alguns pontos finais na conversa acadêmica que propus às professoras, uma pausa necessária para alguns pontos de reticências, visando continuar pensando de outros modos, em outros tempos, na constituição das docências a partir das experiências de cuidado de si.

## Alguns pontos finais



Despedidas, encerramento? Não. Um "até breve", "te encontro logo ali, conte comigo", "eu estou aqui!" Assim sinto esse último encontro. Nesses momentos que compartilhamos tantas docências e fragmentos de nossa trajetória pessoal e profissional, um laço de ACOLHIMENTO<sup>29</sup> se constituiu. Trocas, escutas, falas... abraços em forma de palavras. Sentir que não se está só nessa caminhada, que não há pedras somente em seu percurso. É o não desanimar, pois estamos juntas nessa! Reflexões tão necessárias para o momento, para a vida... Conhecimento adquirido e compartilhado, vivido e sentido, alcançado! Que essa escuta possa expandir os encontros realizados e se fazerem escuta também nas escolas. Que possamos amparar uns aos outros quando a caminhada parecer difícil e comemorar os momentos leves e conquistas alcançadas, por menores que forem. Sentimento. Significado. Aprendizado. Momentos que ficarão guardados no coração! (Narrativa da professora **Vida** - Diário de Campo da professora).

Escolhi, entre tantas narrativas da tese, a da professora **Vida** para alinhar alguns pontos finais na conversa que eu e as professoras fomos estabelecendo nestes caminhos investigativos. Conversas que foram abrindo trilhas para a nossa travessia. Me pergunto como foram acontecendo as nossas conversas? Nasceram das nossas interrogações, dos silêncios, das nossas risadas, dos olhares, das palavras ditas e daquelas que não precisaram ser ditas, pois os gestos sinalizavam o que os lábios não verbalizam. Da mesma maneira, as escritas compartilhadas se somavam às conversas. Então, as

<sup>29</sup> Palavra destacada pela professora **Vida**.

conversas tiveram diferentes recomeços, entre inícios e fins, que se entrelaçavam na imprevisibilidade do que não se via e se sentia com o outro.

Com relação à narrativa, fiz esta escolha no sentido de que a mesma não sugere um ponto final, mas uma pausa para, como disse a professora **Vida**, “*um encontro logo ali*”, e assim haver a possibilidade de continuar conversando. Me permiti digitar as palavras da narrativa, mas também trazer o seu fragmento no diário de campo. Quando as minhas mãos estavam no teclado, digitando a sua escrita, pensava em cada palavra que ia se compondo e o sentido que produzia nos alinhavos dos pontos finais. A foto do fragmento narrativo expressa a originalidade de uma escrita feita à mão, a qual foi perfazendo a sua singularidade no grafismo das letras, deixando registrado as marcas do seu modo de ser e pensar.

Nos alinhavos dos pontos finais, preciso dizer que a conversa, agora em movimento pausado, teve as primeiras interlocuções com as mãos da minha docência, que escreveram a minha constituição enquanto pessoa e professora, nas diferentes invenções de mim mesma. Pelas vias inventivas, foi possível sentir as experiências de cuidado de si, gestadas em meu próprio ser e na relação constitutiva com o outro. Para tanto, foi preciso trazer os meus “*fragmentos*”, palavra narrada pela professora **Vida**, mas ao trazê-los, não tive a intenção de recortar as partes de um todo, tampouco separá-los, mas sim, pedaços como retalhos de tecidos que fazem uma colcha alinhavada por minhas mãos que têm as marcas da vida pessoal e profissional.

Digo que ao narrar a mim mesma, fui concebendo uma relação com os fatos recordados, me sentindo novamente nos lugares que estudei, trabalhei. Estava próxima dos colegas que me constituíram e me constituem, com os professores que, de algum modo, compuseram a minha docência e, desta maneira, eu ia visualizando as pessoas, sentindo os seus cheiros, a expressão dos seus sorrisos e olhares, fui experienciando o meu próprio pensamento. Ao estar em pensamento, sentindo o que recordava, um exercício reflexivo sobre mim mesma afetava a minha singularidade e, então, não era somente a pesquisadora, estava me tornando sujeito da minha pesquisa. Quanto às experiências de cuidado de si, as narrativas que eu expressava iam compondo um exercício para o cuidado, no modo de narrar-me a mim mesma se entrelaçaram as narrativas da minha docência, resistindo às normas e aos saberes constitutivos a esta. Seguindo ao encontro dos atalhos nos meus trajetos de vida, se tornou possível a relação com outro, que se apresentava para mim como a professora, a colega, ou eu mesma, que desejava ser de um outro modo. Estes outros me lançavam os seus olhares, pensamentos, ensinamentos, conhecimentos e afetos, a partir dos lugares das suas existências. E eu, às vezes, me constitua dentro do que era prescrito ou resistia para assim me deixar afetar de outra maneira, respondendo não ao que se esperava, mas ao que era imprevisível. Isso tudo me propiciou saber que as experiências de cuidado de si medeiam a formação de saberes constitutivos da estética singular da docência. Tais saberes não têm o seu protótipo nos conhecimentos padronizados de um modelo formativo, mas elaborados no cotidiano profissional da formação, nas relações com os pares, bem como em formações acadêmicas abrangentes do seu dia a dia. Contudo, preciso dizer que as experiências de cuidado de si tocaram o meu modo de narrar a mim mesma, no sentido de como fui sendo constituída a partir do que narrava.

Ao tecer estas conversas comigo mesma, tive a necessidade de ir em busca de um grupo de professoras para que juntas pudéssemos pensar as nossas docências a partir do objetivo da tese, o de Problematicar a constituição das docências nas narrativas de um grupo de professoras a partir das suas experiências de cuidado de si.

Com referência à problemática, a partir das narrativas sobre as experiências de cuidado de si, como um grupo de professoras constitui as suas docências? Convidei seis professoras para problematizar, as quais compuseram o grupo de sujeitos da pesquisa. Os cotidianos da sua profissão eram duas escolas e uma secretaria de educação, ambas localizadas em duas cidades do Vale do Rio Pardo. As duas instituições de ensino, exceto a secretaria de educação, era uma das escolas em que trabalhei, a outra atualmente trabalho. As professoras sujeitos da minha pesquisa, colegas de profissão, profissionais que me fizeram companhia em algum trajeto da minha vida. Com elas me encontrei nos pontos de chegada, expressão que teve a inspiração na narrativa da professora **Transformação**. Nestes pontos, as nossas conversas constituíram-se em narrativas que ora foram escritas com as nossas mãos, nos diários de campo, ora verbalizadas por nossas vozes. No que se refere aos diários de campo, se constituíram na ferramenta metodológica da pesquisa, além de áudios, vídeos, imagens e questões elaboradas pelas professoras participantes. Por sua vez, o material de pesquisa foi feito por uma composição de mãos e pensamentos que se iniciou a cada ponto de chegada e que teve continuidade após estes.

Cabe ressaltar que na companhia das professoras, o planejamento dos pontos de chegada foi se inventando, pois havia um planejamento inicial, porém, no desenrolar das conversas, se transformou em outro. Os pontos de chegada foram encontros formativos para estas professoras, pois quando me refiro à formação, não estou elencando somente conhecimentos teóricos, acadêmicos e práticos, mas pressupondo a feitura de si mesmas, a beleza de estarmos juntas, se fazendo escuta de si como também do outro. Diante de tudo isso, os diários de campo estiveram nas mãos destas professoras para o registro das suas narrativas, que certamente constituíram-se em experiências de cuidado de si, quando as professoras se permitiram sentir a relação constitutiva com o outro. Para tanto, se fez necessário o exercício da escrita como experiência do cuidado de si, além da experiência da verbalização para as demais professoras, uma vez que as vozes desejantes de escuta no grupo, eram antes vozes escutadas apenas por si mesmas.

Destacar que os pontos finais foram alinhavados nas narrativas que contavam as belezas das docências deste grupo de professoras, esculpidas a partir das suas experiências de cuidado de si. Experiências singulares, própria da dimensão dos afetos, da paixão, não como sinônimo do individual ou particular (LARROSA, 2011a). Por conta disto, cada professora fez a sua travessia na direção do encontro consigo mesma e na relação com o outro. Esta passagem foi movimentada pelas docências que buscavam, em seus gestos, modos para se sentirem completas. Nesta busca, as mãos refletiam a permanente aprendizagem, com a intenção de uma preparação com conhecimentos específicos dos seus cotidianos profissionais, fazendo com que as suas mãos se movessem intensamente, sem ter o tempo para compreender o sentido da busca. Porém, as professoras puderam inventar outras formas de subjetivação de si mesmas, que não estivessem

condicionadas a uma aprendizagem modelar de conhecimentos específicos de atuação. Considero que também me senti formatada dentro deste refinamento, e busco, ainda hoje, brechas para me inventar e me libertar dos seus resquícios e crenças formativas.

As professoras começaram a questionar os seus posicionamentos, buscando meditar sobre o modo como estavam constituindo a si próprias, tornando-se vigilantes das ações de pensamentos. Mesmo sendo afetadas por uma construção histórica e cultural, pela constituição de saberes e implicadas nas relações éticas, as narrativas das docências das professoras foram se libertando das suas amarras, dos gestos rígidos e apreensivos de pensamento, inventando outro tom, outro estilo.

Em uma das nossas conversas, nos pontos de chegada, fiz o seguinte questionamento: Vocês trazem alguma referência de professor (a) em suas vidas? A partir disso, foi preciso parar para pensar em movimento, voltarem-se a si mesmas para encontrar, em suas recordações, alguém ainda presente a si. E quando as suas mãos se aproximaram destas outras presenças, se constituíram elas mesmas em suas recordações. Na trama narrativa, foi se compondo uma temporalidade que sinaliza as ações de quem se apresentava na intensidade dos adjetivos abrangentes ao que se direcionava. E as mãos desenhavam a escrita visualizada, ou gestos que acompanhavam as palavras verbalizadas. Tecendo assim, as peculiaridades de uma vida em seu modo de narrar-se.

Por conseguinte, acredito que as experiências de cuidado de si, deste grupo de professoras, se compuseram pelo *êthos* singular de outra existência, capaz de provocar, em si mesmas, a feitura da constituição das suas docências como práticas existenciais a partir das invenções que puderam ser reverberadas na pluralidade de diferentes modos de narrar-se, deixando suas marcas e registros. Nestes pontos finais, aqui alinhavados, destaco também que fui me inventando em meio às narrativas das professoras, entre vozes e gestos, nos fizemos corpos narrativos que constituíram as mãos-docências nas feituas singulares de cada uma de nós. E por que as mãos junto às docências?

As mãos são pessoalidades que trazem os seus ensinamentos, como também, o seu desejo de aprender. Os afetos envolvidos em seus modos de ser e a cultura como peculiaridade das suas existências. As mãos se fizeram resistentes e, com isso, compuseram-se nas dobras de si mesmas, interpondo brechas. E com os gestos, as mãos narraram-se em seus modos de pensar a constituição das docências destas professoras. Docências como feituas de si mesmas, que desfizeram do seu rosto para incorporar outro rosto, que se apresentava em narrativa. Rosto apresentado em palavras e nos gestos que as compuseram, permitindo às professoras agir em si mesmas, constituindo-se a partir deles. Portanto, estes rostos em outros rostos, as experiências de cuidado de si, agiram como pontos de resistência e práticas de liberdade, operando no sentido da constituição dos saberes esculpidos na beleza das docências deste grupo de professoras, em seus modos de narrarem a si mesmas.

# Referências

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 175-196.

AMERICAN PSCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-V**: manual de diagnóstico de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANTUNES, Helenise Sangoi. **Trajetória docente**: o encontro da teoria com a prática. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **A Constituição do (a) professor (a) iniciante: implicações da iniciação à docência**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

\_\_\_\_\_; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A constituição do Professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 23, n. 53, p. 193-215, jan./mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Professores Iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental e a constituição de uma docência engajada**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

BIESTA, Gert J. J. **A (Re)Descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BRANCHER, Roberto Vantoir; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Formação de professores em tempos de incertezas**: imaginários, narrativas e processos autoformadores. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ secretaria de educação especial**. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS**. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília: Conep, 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016.

BÜHRING, Cláudia Schvingel Klein. **Memórias do aprender de professores**. 2020. Tese (Doutorado em Ensino) - Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2020.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Henn. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 77-87, jan./abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Grupo Focal na pesquisa em educação: passo a passo. In: MAYER, Dagmar Estermamm; PARAÍSO, Marilucy Alves (Orgs). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo horizonte: Mazza edições, 2012. p. 197-218.

\_\_\_\_\_; SCHERER, Renata Scherer; SILVA Jonathan Vicente da. Docência S/A: gênero e flexibilidade em tempos de educação customizada. In: FABRIS, Elí T. H.; DAL'IGNA, Maria C.; SILVA, Roberto R. D. (Org.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: OIKOS, 2018. p. 53- 73.

FABRIS, Elí T. H. Experiências de in/exclusão no currículo escolar: desafios e complexidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: [s. n.], 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. [S. l.]: positivo, 2014.

FISCHER, Rosa Maria B. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 93-102, jan./abr. 2009.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ditos e escritos V: Ética, Sexualidade e Política**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Os Anormais**. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2014.

\_\_\_\_\_. **O belo perigo**. Belo horizonte: Autêntica, 2016.

FREITAS, Josi. **A Constituição do sujeito professor da Educação Profissional e Tecnológica em um curso do Proeja: cartografando processos de subjetivação**. 2014 Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2014.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Experiências de docência e pesquisa em uma universidade pública. *In*: FABRIS, Elí T. H.; DAL'IGNA, Maria C.; SILVA, Roberto R. D. (Org.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação**. São Leopoldo: OIKOS, 2018. p. 161-178.

GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 127-138.

LARROSA, Jorge. A Arte da conversa. *In*: SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 211-224.

\_\_\_\_\_. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 27-43, jan./jun. 2004.

\_\_\_\_\_. **Esperando não se sabe o quê/sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

\_\_\_\_\_. Experiência e Alteridade em Educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011a.

\_\_\_\_\_. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011b. p. 35-84.

\_\_\_\_\_. Tremores: escritos sobre experiência. Belo horizonte: Autêntica, 2015.

MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 17-23.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora 1995.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Alteridade e ética na Pesquisa. *In*: **ÉTICA e pesquisa em educação**. [S. l.: s. n.], 2021. v. 2.



OLIVEIRA, Sandra de; FABRIS Elí Henn. Práticas de iniciação a docência: o diário de campo como instrumento para pensar a formação de professores. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 639-660, abr./jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

RAMOS DO Ó, Jorge. Para uma crítica das artes da existência e da ideia de consciência na modernidade: A problematização foucaultiana. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto E.; VICENTINI, Paula Perin (Org.). **Sentidos, potencialidades e usos da (auto) biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 19-43.

RIBEIRO, Thiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Sanches Carmen. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? *In*: RIBEIRO, Thiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Sanches Carmen (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 21-37.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. GEARTE: uma experiência de transformação. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, nesp, p. 110-123, abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.8810>.

ROOS, Maria da Glória Munhoz. **Alegria de uma docência**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2014.

ROSA, Vaneza Silva da. **Narrativas de professoras das experiências docentes com alunos autistas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2018.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SCHROEDER, D. F. *et al.* **Localização dos municípios do Vale do Rio Pardo**. 2021. 1 mapa. Escala 1:10. Disponível em: <<https://geosaudevrp.org/2021/09/26/localizacao-dos-municipios-do-vale-do-rio-pardo/>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SCHULER, Betina. O cuidado de si e a docência no presente: possibilidades via as dissoluções genealógicas. *In*: REUNIÃO DA ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: [s. n.], 2014.

SENNETT, Richard. **O Artífice**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.


SERPA, Andréa. Conversas-possibilidades de pesquisa com o cotidiano. *In*: RIBEIRO, Thiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Sanches Carmen (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 93-117.

SILVA, Miriã Z.; TOMASEL, Soraia. Socialização e desejos: a docência terapêutica em dois atos. *In*: FABRIS, ELÍ T. H.; DAL'IGNA, Maria C.; SILVA, Roberto R. D. (Org.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação.** São Leopoldo: OIKOS, 2018. p. 108-125.

SPINK, Mary Jane P. Pessoa, indivíduo e sujeito: notas sobre efeitos discursivos de opções conceituais. *In*: SPINK, Mary Jane P.; FIGUEIREDO Pedro; BRASILINO Jullyane (Org.). **Psicologia social e personalidade.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais; ABRAPSO, 2011. p. 1-22.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.





Este livro busca problematizar a constituição das docências nas narrativas de um grupo de professoras a partir das suas experiências de cuidado de si. Os referenciais teóricos abrangem discussões em torno da noção de cuidado de si, experiência e docências. O estudo contou com a participação de seis professoras de duas escolas públicas localizadas na região do Vale do Rio Pardo, no estado do Rio Grande do Sul, focalizando os anos iniciais do ensino fundamental e a educação especial. Mediante as problematizações do estudo, evidenciou-se que as aprendizagens, constituídas por este grupo de professoras, podem ser tensionadas nas suas verdades tendo em vista que prescrevem uma forma de constituir docências.



ebooks  
**vecher**  
conhecimento acessível