



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURRÍCULO E (IN)FORMAÇÃO**

**João Paulo dos Santos Silva**

**Artes de encontros e de arranjos autobiográficos docentes -  
*acontecimento*, mapas e formação**

**Salvador – Bahia**

**2024**

**Artes de encontros e de arranjos autobiográficos docentes -  
*acontecimento, mapas e formação***

**Autor:** João Paulo dos Santos Silva

**Orientador:** Prof. Dr. Marlécio Maknamara

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Marlécio Maknamara.

**Salvador – Bahia**

**2024**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, João Paulo dos Santos.

Artes de encontros e de arranjos autobiográficos docentes - acontecimento, mapas e formação [recurso eletrônico] / João Paulo dos Santos Silva. - Dados eletrônicos. - 2024.

Orientador: Prof. Dr. Marlécio Maknamara.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Professores - Formação. 2. Cartografia. 3. Mapas. 4. Professores. 5. Trajetória de vida. 6. Educação - Crítica e ensino. I. Maknamara, Marlécio. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. III. Título.

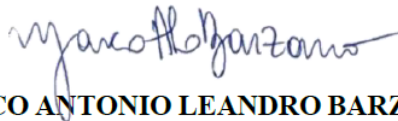
CDD 371.71 - 23. ed.

# JOÃO PAULO DOS SANTOS SILVA

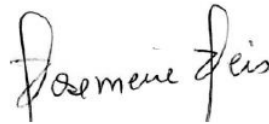
Artes de encontros e de arranjos autobiográficos docentes –  
*acontecimento*, mapas e formação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação,  
Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em  
Educação. Salvador, 01 de fevereiro de 2024

## BANCA EXAMINADORA



**Dr. MARCO ANTONIO LEANDRO BARZANO, UEFS**  
Examinador Externo à Instituição



**Dr. ROSEMEIRE REIS DA SILVA, UFAL**  
Examinadora Externa à Instituição



**Dr. SANDRA KRETLI DA SILVA, UFES**  
Examinadora Externa à Instituição  
Documento assinado digitalmente

**gov.br** GISELLY LIMA DE MORAES  
Data: 05/02/2024 09:30:27-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Dra. GISELLY LIMA DE MORAES, UFBA**  
Examinadora Interna



**Dr. MARLECIO MAKNAMARA, UFPB**  
Presidente

**JOÃO PAULO DOS SANTOS SILVA**  
Doutorando

Para meus pais, João Cícero e Vania, minha irmã Maria Paula.

Para minha companheira e meu amor, Francielle Morganne.

A vocês dedico esta tese.

## AGRADECIMENTOS

Atribuo um codinome aos meus agradecimentos: mudança. Esses quatro anos de investimento nos estudos de doutorado foram intensos, interessantes e movediços em vários aspectos da minha vida: físicos, mentais, espirituais, do trabalho, das pessoas e lugares. Dizem que as mudanças nos tiram da zona de conforto, o que até certo ponto é muito instigante ao oportunizar novos aprendizados, outras experiências, desafios e sensações diante daquilo que surge à nossa frente. Porém, o desenvolvimento de rizomas afetivos com o lugar (não especificamente físico) também é importante, como “um cais de porto pra quem precisa chegar”<sup>1</sup>. De qualquer maneira, existem pessoas que, independentemente do lugar que estamos e dos momentos que vivemos, irão nos acompanhar em pensamento/pessoalmente e fazem da vida uma passagem mais leve, alegre, inspiradora e otimista.

Ao escrever estes parágrafos em meio a pilhas de caixas espalhadas pelo apartamento, primeiramente levo meus agradecimentos-mudança à Deus, que tem me lançado a provações que eu nunca imaginei que iria passar, mas nunca me abandonou, me guiou e nutriu minha esperança. Ao meus pais, João e Vania, que acreditaram em mim e na possibilidade de mudança através dos estudos: esse foi o maior, melhor e mais maravilhoso presente que vocês me deram. Agradeço à minha companheira e amor Francielle Morganne, que encarou todas essas mudanças comigo, pelas suas palavras de conforto e o cuidado, paciência e atenção. À “seu” Mano e Dona Fernanda que me acolheram tão bem em Alagoas. À Marlécio Maknamara, meu orientador que apostou na minha proposta de investigação, me orientou de forma cuidadosa e atenta e estendeu essa aproximação a uma amizade que levarei para a vida.

Agradeço à todos/as que compartilharam desta jornada pelo grupo de pesquisa ESCRE(VI)VER. O tempo que cada um de vocês dedicou na análise atenta e contribuições do constructo da tese foram importantíssimas para que o texto e pesquisa chegassem até aqui. Ao PPGEDU/UFBA e às pessoas que lutam por uma universidade pública, gratuita e de qualidade. Agradeço também à banca (de qualificação e final) pelas valiosas contribuições e disponibilidade para a leitura cuidadosa deste trabalho. Por fim, aos meus amigos e parceiros de cartografia do grupo Carta-Imagem, da UEFS, em especial Alessandra Freixo, Antônio Almeida, Francisco de Asis, Jadilson Silva e Marcelo Faria que compartilharam das tardes de terça-feira comigo e oportunizaram momentos inesquecíveis. Amizade semeada na universidade, espalhada por muitos cantos e nutrida com muito afeto.

---

<sup>1</sup> Trecho da música *Lanterna dos Afogados*, composta por Herbet Viana.

SILVA, João Paulo dos Santos. **Artes de encontros e de arranjos autobiográficos docentes - acontecimento, mapas e formação**. Orientador: Prof. Dr. Marlécio Maknamara. 2024. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2024.

## RESUMO

Esta tese toma como objeto de investigação as condições em que mapas professorais podem evocar produções de subjetividades docentes em processos formativos. Especificamente, esta tese visa mapear, através do método cartográfico, territórios existenciais e, desta maneira, acompanhar processos de produção de subjetividades docentes. Pressupõe atuação docente como uma potencialidade inacabada, artesanal, gestada de mo(vi)mentos e fluxos que teimam em *escapar*. Esta trajetória de produção e análise foi inspirada nas teorias pós-críticas em Educação, pois no traçado dos estudos pós-críticos, a vida não é segregada do pensamento. Esta abordagem teórica se desenvolve na trama das formas de poder, conhecimento e subjetividade presentes na sociedade contemporânea. Para tanto, recorreremos metodologicamente à cartografia docente (o nome dado a este exercício cartográfico) como um compósito de movimentos heurísticos de registro de acontecimentos individuais e coletivos: em um recorte de intencionalidade limitada (o desejo em investigar com professores/as) diante de uma condição ilimitada (o que acontece ao longo do processo com sujeitos em devir docente). A cartografia docente indica uma trajetória de pesquisa que se construiu diante de condições singulares, com pessoas e suas singularidades e relações únicas. Já os mapas professorais emergem como possibilidades de capturar diferentes territórios, buscando estéticas emergentes das trajetórias de vida envolvidas em planos de forças. Eles são artefatos do registro dessas trajetórias de formação, como uma imagem capturada do pensamento numa tentativa de operar sobre a complexa produção do devir docente quando as palavras não dão conta. O argumento geral da Tese é o de que, em um cenário de espalhamento de possibilidades de investigar trajetórias de professores, os mapas professorais emergem como instrumentos capazes de ir além da mera representação geográfica. Ao explorar essa capacidade na produção de subjetividades docentes em processos formativos, desvela-se um artesanato potente em que a observação dos relevos combinados alinhava com maneiras de contar sobre a produção de diferença. Dessa forma, ao dar fluidez a seus critérios e princípios, mapeamos nossas próprias trajetórias de formação, pontos em comum, maneiras de estar e fazer na educação, na relação com os currículos e alunos e instituições, numa atenção sensível ao que se passava pelas narrativas de si com os outros, como um meio implicado em registrar alguns dos processos que geram entradas e saídas, em habitar territórios experienciais, a primazia da abertura para o acontecimento e a construção de uma pedagogia processual: um compósito de composições. Conclui-se que, por mais que tenhamos que performar conceitos e sistematizações científicas, o artesanato na educação evidencia a emergência de maneiras de operar os conhecimentos sistematizados criando caminhos que contribuam na composição de sentidos e estes não podem ser contados, coisificados ou decifrados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cartografia docente; Educação; Mapas professorais; Teorias pós-críticas.

SILVA, João Paulo dos Santos. **Arts of encounters and autobiographical arrangements in teaching - event, maps, and training**. Supervisor: Prof. Dr. Marlécio Maknamara. 2024. Thesis (Ph.D. in Education) – Faculty of Education, Universidade Federal da Bahia, 2024.

## ABSTRACT

This thesis investigates the conditions under which teacher maps can evoke productions of teacher subjectivities in formative processes. Specifically, the thesis aims to map, through the cartographic method, existential territories and, in this way, to follow processes of teacher subjectivity production. It presupposes teaching as an unfinished, artisanal potentiality, gestated by movements and flows that stubbornly resist confinement. This trajectory of production and analysis was inspired by post-critical theories in Education, as in the trajectory of post-critical studies, life is not segregated from thought. This theoretical approach unfolds in the weave of power, knowledge, and subjectivity forms present in contemporary society. Methodologically, we turn to teaching cartography (the name given to this cartographic exercise) as a composite of heuristic movements to record individual and collective events: in a limited intentionality cut (the desire to investigate with teachers) facing an unlimited condition (what happens throughout the process with subjects becoming teachers). This teaching cartography indicates a research trajectory built in the face of unique conditions, with people and their singularities and unique relationships. Teacher maps, on the other hand, emerge as possibilities to capture different territories, seeking emerging aesthetics from life trajectories involved in plans of forces. They are artifacts of recording these training trajectories, like a captured image of thought to operate on the complex production of becoming a teacher when words fall short. The general argument of the thesis is that, in a scenario of spreading possibilities to investigate teacher trajectories, teacher maps emerge as instruments capable of going beyond mere geographical representation. By exploring this capacity in producing teacher subjectivities in formative processes, a powerful craftsmanship is unveiled where the observation of combined reliefs aligns with ways of recounting the production of difference. In this way, by giving fluidity to its criteria and principles, we map our own training trajectories, common points, ways of being and doing in education, in relation to curricula, students, and institutions. This involves a sensitive attention to what unfolded through narratives of self with others, as a means involved in recording some of the processes that generate inputs and outputs, in inhabiting experiential territories, the primacy of openness to events, and the construction of a procedural pedagogy: a composite of compositions. It is concluded that, even though we must perform scientific concepts and systematizations, craftsmanship in education highlights the emergence of ways to operate with systematized knowledge, creating new paths that contribute to the composition of meanings, which cannot be counted, objectified, or deciphered.

**KEYWORDS:** Education; Post-critical theories; Teacher cartography; Teacher Maps.



SILVA, João Paulo dos Santos. **Artes de encuentros y arreglos autobiográficos en la enseñanza - acontecimiento, mapas y formación**. Supervisor: Prof. Dr. Marlécio Maknamara. 2024. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universidade Federal da Bahia, 2024.

## RESUMEN

Esta tesis investiga las condiciones en las que los mapas docentes pueden evocar producciones de subjetividades docentes en procesos formativos. Específicamente, la tesis tiene como objetivo cartografiar, a través del método cartográfico, territorios existenciales y, de esta manera, seguir procesos de producción de subjetividades docentes. Presupone la actuación docente como una potencialidad inacabada, artesanal, gestada por movimientos y flujos que se resisten obstinadamente a ser confinados. Esta trayectoria de producción y análisis se inspiró en las teorías poscríticas en Educación, ya que en el trazado de los estudios poscríticos, la vida no está segregada del pensamiento. Este enfoque teórico se desarrolla en la trama de las formas de poder, conocimiento y subjetividad presentes en la sociedad contemporánea. Metodológicamente, recurrimos a la cartografía docente (nombre dado a este ejercicio cartográfico) como un compuesto de movimientos heurísticos para registrar eventos individuales y colectivos: en un recorte de intencionalidad limitada (el deseo de investigar con profesores/as) frente a una condición ilimitada (lo que sucede a lo largo del proceso con sujetos en devenir profesor). Esta cartografía docente indica una trayectoria de investigación construida frente a condiciones singulares, con personas y sus singularidades y relaciones únicas. Por otro lado, los mapas docentes emergen como posibilidades para capturar diferentes territorios, buscando estéticas emergentes de las trayectorias de vida involucradas en planes de fuerzas. Son artefactos del registro de estas trayectorias de formación, como una imagen capturada del pensamiento en un intento de operar sobre la compleja producción del devenir docente cuando las palabras no son suficientes. El argumento general de la tesis es que, en un escenario de expansión de posibilidades para investigar trayectorias de profesores, los mapas docentes emergen como instrumentos capaces de ir más allá de la mera representación geográfica. Al explorar esta capacidad en la producción de subjetividades docentes en procesos formativos, se revela un artesanado donde la observación de relieves combinados se alinea con formas de contar la producción de diferencia. De esta manera, al dar fluidez a sus criterios y principios, cartografiamos nuestras propias trayectorias de formación, puntos en común, maneras de estar y hacer en la educación, en la relación con los currículos, estudiantes e instituciones. Esto implica una atención sensible a lo que se desarrollaba a través de las narrativas de uno mismo con los demás, como un medio implicado en registrar algunos de los procesos que generan entradas y salidas, en habitar territorios experienciales, la primacía de la apertura al acontecimiento y la construcción de una pedagogía procesual: un compuesto de composiciones. Se concluye que, aunque tengamos que desempeñar conceptos y sistematizaciones científicas, la artesanía en la educación evidencia la emergencia de formas de operar con conocimientos sistematizados creando caminos que contribuyen a la composición de significados, los cuales no pueden ser contados, objetivados o descifrados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cartografía docente; Educación; Mapas docentes; Teorías pós-críticas.

# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO [11]

### DE GRADUANDOS/AS A PROFESSORES/AS FORMADORES/AS: O FIM DE UM CICLO? [13]

- A escrita de si como experiência de formação [16]
- Ações afirmativas e as “aventuras” por mundos (im)possíveis através da Educação [23]
- Mestrado e Doutorado: por uma ampliação dos alinhavos [28]
- Emaranhados criativos num mundo dos discursos: questão de pesquisa [31]
- As linhas tecidas até aqui... [33]

### FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA E ACONTECIMENTO EM PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA [35]

- (Trans)formação: como funciona [38]
- Experiência: puxando outra linha [44]
- “[...] não somos pessoas, somos [...] pequenos acontecimentos”. [49]
- As linhas tecidas até aqui... [53]

### LINHAS, CORES E MOVIMENTOS (EST)ÉTICOS PARA UMA CARTOGRAFIA DOCENTE [54]

- O gesto cartográfico com docentes: um modo de investigar [55]
- Por uma ética em (re)invenção ou por uma (re)invenção ética? [61]
- Atitudes éticas diante dos acontecimentos [68]
- As linhas tecidas até aqui... [72]

### MAPEANDO PISTAS EM UMA PESQUISA-ACONTECIMENTO [73]

- A arte do encontro através do desejo e da amizade [76]
- A arte do encontro e seus arranjos [79]
- A arte do encontro, das conversas e da invenção de um diário de bordo [89]
- A arte das composições e a força dos mapas [94]
- As linhas tecidas até aqui... [99]

### EXERCÍCIOS CARTOGRÁFICOS E SUAS IMPLICAÇÕES [102]

- Rascunha, rabisca e colore: invenções de si [104]
- Devires docentes certos, errados; isso ou aquilo? [135]
- As linhas tecidas até aqui... [140]

### COMPÓSITO DE COMPOSIÇÕES: QUANDO MAPAS SE ALINHAVAM PELAS DOCÊNCIAS [142]

## REFERÊNCIAS [147]

## APRESENTAÇÃO

Não sei quantos dias e noites rodopiaram sobre mim. Dolorido, incapaz de recuperar o abrigo das cavernas, despido da ignorada areia, deixei que a lua e o sol brincassem com meu aziago destino.  
(BORGES, 2008, p. 07)

Voltar-se a si constitui uma evocação à autobiografia. Efetuam-se novos deslocamentos em uma tentativa de reunir alguns pontos neste processo que vem sendo gestado – não à parte dele, fora dele, descrevendo-o. Em outras palavras, movimentos que me deslocaram até aqui. A escrita, então, torna-se uma potente maneira de representar a vida, não a restringindo às linhas que se seguem, nem a delimitando aos movimentos mais interessantes de uma trajetória; porém, a evocação à autobiografia emerge como uma possibilidade de forjar outros caminhos para *falar sobre* a vida e formação docente, reverberando não apenas em quem escreve, mas em todos os sujeitos envolvidos neste percurso.

Esta investigação é resultado de uma trajetória formativa forjada com muitas pessoas, e que transitou entre o Ensino de Ciências e Biologia, Educação do Campo, Educação Ambiental e a Formação de Professores. Neste contexto, recorro a arranjos cartográficos que evocam trajetórias de professores universitários que se propõem a formar com outros. Pretendo, assim, convidar sujeitos a caminharem comigo rumo à produção de autobiografias que não serão escritas, apenas. Entretanto, experiências poliestéticas (com imagens, sons e movimentos) que combinam tempos diferentes e linhas que se encontram nesses arranjos, no desafio da composição ético-estética como elemento formativo.

Nas palavras que seguem, procuro alinhar alguns movimentos que me inspiram a pesquisar a vida, e que se instauram como fontes de experiências que constituem também minha docência. Logo, reconheço que esta trajetória reverbera nestes escritos e na produção desta tese, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação do professor Dr. Marlécio Maknamara. Percorrendo caminhos que me levaram a engendrar o problema e objetivo de pesquisa, bem como inspirações teórico-metodológicas que contribuíram neste itinerário formativo, organizo este texto em seis mo(vi)mentos, como tentativas rumo à feitura da proposta.

**Primeiro**, apresento as afetações que constituem meu processo de formação e suas reverberações no âmbito da tese, bem como a questão norteadora de pesquisa e suas implicações. **Segundo**, discuto os investimentos teóricos que me mobilizam a alinhar possibilidades inventivas na Educação; ou seja, permitem estabelecer uma relação que

contribua na condução de uma investigação compromissada com os referenciais pós-críticos<sup>2</sup>, e que se abra para a liberdade e criatividade oriundas do percurso da pesquisa doutoral neste campo. **Terceiro**, busco discutir as inspirações metodológicas que proporcionam a produção de materiais tão caros a esta pesquisa. Apresento, ainda, o investimento (est)ético que me move a pesquisar no campo pós-crítico.

O **quarto** movimento é gestado a partir do mapeamento das pistas desse percurso investigativo, alinhavadas com os elementos que iniciaram e nutriram os contatos com os parceiros de pesquisa e as pistas metodológicas – e suas implicações – capturadas ao longo da ampliação dos alinhavos. Dessa produção artesã se projetam os exercícios cartográficos e suas implicações, ou **quinto** movimento, onde compartilho e converso com os mapas alinhavados ao longo da trajetória de pesquisa. E, assim, desenvolvo o **sexto** movimento, em que realizo as considerações das tessituras produzidas ao longo dessa trajetória, como que um nó frouxo para outros alinhavos sejam adicionados. Nessa performance artesã em movimentos, apesar do texto estar organizado nesta dinâmica, busco percorrer, de forma rizomática<sup>3</sup>, as combinações que demonstrem a pertinência e originalidade da minha questão de pesquisa, além da viabilidade da produção da tese.

---

<sup>2</sup> A perspectiva do referencial pós-crítico, pós-estruturalista ou pós-modernista, conceitua o sujeito para além de uma identidade fixa ou imutável, bem como discursos e explicações universais. O indivíduo emerge, assim, a partir de relações (com outros sujeitos, coletivos, instituições etc.) e suas inúmeras interações sociais que se articulam a partir de discursos e posicionamentos temporários tomados por esse sujeito ao longo de sua história de vida e dos processos de subjetivação.

<sup>3</sup> Tomo de empréstimo a perspectiva rizomática de Deleuze e Guattari (1995) para expandir este processo investigativo. Neste sentido, uma investigação rizomática torna-se um espaço de movimentos múltiplos e direções infinitas. Não segue um movimento hierárquico e centralizado, como as raízes de uma árvore. Permite-se, portanto, à possibilidades inventivas e criativas que emergem a partir dos acontecimentos oportunizados pelos movimentos do desejo.

I.

**De graduandos/as a professores/as formadores/as:  
O fim de um ciclo?**

Eu não sei nada sobre as grandes coisas do mundo,  
mas sobre as pequenas eu sei menos.

Manoel de Barros, *Memórias inventadas: A segunda infância*.

Escritas são tessituras, onde palavras se encontram, como uma sequência de letrinhas que se relacionam na busca por um objetivo, um entendimento. Palavras vão sendo tecidas, traçadas provisoriamente, talvez amarradas, talvez definitivas. Como os alinhavos, que vão sendo esboçados, ajustados, e desenvolvidos por individualidades e/ou coletividades. Um processo contínuo. Linhas se atravessam e nos permitem vislumbrar contornos, formas, potência para algo a se diferenciar. Não se sabe o produto a ser alinhavado - apesar da teimosa pretensão - e, constituir-se para tal implica considerar o percurso de produção, descobrir combinações de cores, os equipamentos utilizados, as relações entre quem produz e seu contexto, as interações que atuam direta e indiretamente nos ajustes e no ato de coser, um processo de formação que transforma não só o artesanato como também o artesão.

Por isso, o alinhavo é um compromisso para pensarmos autobiografias de professores/as. Aquilo que escapa a partir das tentativas de capturas (professor/a de Ciências, de História, Geografia, professor/a formador/a) e permite novas criações, apostando na multiplicidade e imanência de trajetórias emaranhadas por inúmeras linhas que evocam singularidades - algo que não tem fim, pois “movimenta-se e continua inacabado porque está sempre dialogando com o fora, e o fora, o mundo como sentimos hoje está em movimento, mudando sempre” (FERNANDES; VIANA; SCARELI, 2016, p. 226). Por um lado, (trans)formação exprime a relação entre sujeitos, experiências e acontecimento, “uma forma sempre provisória de estar no mundo” (ARÁN, 2006, p. 13); por outro, indica tensionamentos ao que se apresenta para nós. Assim, a (trans)formação *tem* lugar em um conjunto de linhas que compõem o sujeito.

A aposta na perspectiva artesã do alinhavo se apresenta interessante para pensar minha trajetória de (trans)formação, que combina meu tempo com o tempo de outros, e suas reverberações nesta pesquisa, haja vista linhas vem sendo esboçadas e ajustadas ao longo deste percurso de doutoramento, sejam elas largas ou curtas, mas nunca acabadas. A produção das linhas envolve “uma tentativa de aproximações entre pensamentos, desejos, intenções, compreensões e (por que não?) emoções” (MAKNAMARA, 2021, p. 204) e os alinhavos versam como “instrumento teórico e político que, como tal, se insere em uma rede discursiva, seja no seu tecer ou no seu desfiar, tensionando-a e concorrendo para sua permanente recomposição” (IDEM, p. 203). Essa aposta responde também pelo desconhecimento da exigência de um padrão imediato a ser alcançado e do produto a ser forjado.

O investimento inicial na abordagem autobiográfica ocorre pelo entendimento de que as “histórias de vida não estão dissociadas dos processos de formação e autoformação” (SOUZA, 2007, p. 71), atravessam os sujeitos e constituem aquilo que se tornam ou deixam de ser, não se restringindo à formação profissional ou outros papéis desempenhados socialmente: “um caminho que se faz nas subjetividades, entrecortado, composto, atravessado pelas multiplicidades” (FERNANDES; VIANA; SCARELI, 2016, p. 229). Embora desafiadora, a autobiografia é potente ao instigar ‘coisas pequenas’ – como inspira Manoel de Barros e suas relações com o mundo.

Isto significa que, ao pensar na relação autobiografia/formação, é importante considerá-la como uma relação não-linear, porque não distingue passado, presente e futuro. É apenas um ensejo daquilo que tentamos, de alguma maneira, evocar. Memórias que reinventam suas existências e tentativas de ser que contribuem para a emergência de novos engajamentos ético-estéticos, políticos, relações de poder consigo e com o mundo. Alinhavos que estão sendo atualizados a cada movimento; potência a ser forjada a partir de combinações que ainda não existem, mas que ajudam a compreender agenciamentos que nos trouxeram até aqui.

Recorro a Silvia Nogueira Chaves (2018) quando investe em processos autobiográficos como “trajetória a ser desvelada, trazendo à tona algo que sempre esteve lá, mas que se desconhecia sobre si mesmo” (p. 56). E acrescenta: “as autobiografias convidam-nos a desnaturalizar as certezas que carregamos desconfiando das verdades que nos seduzem, das pulsões que nos movem” (CHAVES, 2018, p. 61). Memória-resgate, memória-representação e memória-identidade não são objetos de interesse da pesquisa autobiográfica. Ao contrário, a memória é remexida, revirada, (re)inventada, para contar no presente aquilo que se foi no passado “com as imagens e ideias de hoje” (SOARES, 2001, p. 40).

Nessa perspectiva, “as narrativas não se contentam em ser apenas formas de registros, elas participam do jogo de poder e ambicionam entrar na ordem do discurso” (CHAVES, 2018, p. 68). Ora, são discursos que muitas vezes não entendemos quando vivenciamos o acontecimento; todavia, discursos que tencionam relações de poder ou controle depois de tantos anos e até criam uma diferença em nossas vidas:

Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando, voltamos a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido; ou para as cenas já representadas, e lemos o texto, antes ignorado (SOARES, 2001, p. 28).

Narrativas que se desdobram em perguntas que foram, há muito, capturadas em fluxos outrora inquestionáveis – mas que sempre estiveram lá. Certos eventos que ocorreram e afetaram o sujeito, criando possibilidades para que sejam lançados, problematizados e coletivizados. E envolve posicionamento político sem reivindicar ou re(pro)duzir espaços de outrora, mas considera as múltiplas relações e os múltiplos agenciamentos que afetam o sujeito a cada instante. Por isso, ao biografar com outras pessoas, também produzo autobiografia.

### **A escrita de si como experiência de formação docente**

Faço a tessitura das primeiras linhas deste capítulo a partir de um exercício autobiográfico breve, diante da trajetória de abertura para o nível superior, os distanciamentos com possibilidades outras de formação e a afetação pela Licenciatura em Ciências Biológicas. Recorro especificamente à narrativa e à análise dessas experiências educativas pela “ordem do acontecimento em vez da revelação” (MAKNAMARA, 2016, p. 507), pois versa pelos devires experimentados e decorrem dos fluxos que nutriram meu caminhar pela formação docente. O movimento percorrido convida à “invenção em vez da mera recuperação” (IDEM), porquanto se anuncia e se constrói conforme as maneiras como a memória do vivido é acionada. As linhas desta composição, ao serem movimentadas pelas intensidades, passaram por ajustes, remendos e (re)combinações que compõem este território.

O território-tese das linhas acionadas vai se compondo à medida em que há mudança de afetação na composição do artesanato. Na combinação das linhas, o desejo move o pensamento, já que a potência promovida pelas memórias do vivido podem percorrer por trajetos que favoreceram as condições de possibilidade para a forja de um devir-professor:

[...] não se trata de ser autor no sentido de trazer à tona e expor as profundezas de um eu autocentrado, pré-existente, passível de ter revelada sua gênese; trata-se, entretanto, de fazer-se autor de um eu entendido como cambiante, inscrito na superfície e com o amontoado das peças que o vão compondo em um permanente movimento de dispersão (MAKNAMARA, 2016, p. 508).

Começo o recorte desta trajetória em 2009, quando estava finalizando o Ensino Médio em uma escola pública da Bahia. Recorro a este momento por entender que ele se fizera crucial diante dos acontecimentos que perpassavam aquele período e reverberam atualmente. Finalizar o Ensino Médio representou a virada de uma longa espiral na Educação Básica, e a possível abertura para o nível superior. Logo, esta mudança mexeu comigo: primeiro, por não ter uma noção real do que era uma universidade; segundo, por ser um dos primeiros da família



a realizar um curso de graduação. Portanto, percebia a finalização do Ensino Médio mais como uma transição brusca para o desconhecido do que para a efetivação da continuação dos estudos, apesar de vislumbrá-lo.

Ainda em 2009, não via aproximação alguma com a licenciatura, não imaginaria que um dia me tornaria professor, muito menos viria a pesquisar trajetórias docentes na Educação Básica e Superior. Em todo caso, desde a infância, não tive nenhuma carreira profissional prévia como referência, nem direcionamento familiar para tal – vagueei por possibilidades. Então, dos recursos e possibilidades disponíveis naquele momento, encontrei-me com aquilo que mais me movia: a curiosidade. Curiosidade tal que me levou do curso de tecnologia da informação ao curso técnico em agropecuária (ainda no Ensino Médio), do bacharelado em Administração ao curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas no início de 2010.

Entretanto, nunca cogitei a licenciatura: “ser professor, tô fora!”. Daí o ano de 2009 findava e as datas mais importantes para todo pré-vestibulando se aproximavam e, com elas, as escolhas batiam à minha porta. As opções iam diminuindo: não tive uma boa experiência com o curso técnico em agropecuária (inseminação artificial em bovinos e castração de suínos que o diga) nem com tecnologia da informação (um tédio ficar na frente do computador o dia todo). Já eliminara muitas áreas das quais existiam certa proximidade com esses cursos. Portanto, dentre as vinte e quatro possibilidades de graduação que a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) ofertara em 2010.1, a mais próxima em responder às minhas curiosidades era Ciências Biológicas – o bacharelado, vale ressaltar.

“Biologia, meu filho? Vai estudar os bichos no mato? Vai colher plantinha na floresta? Biologia dá dinheiro?”. Coisas que escutei durante um bom tempo não só em casa, mas entre amigos e eram também partilhadas por calouros que ingressaram subsequentemente no curso de Ciências Biológicas, principalmente no bacharelado. Reconheço que também não tinha noção daquilo que era a “Biologia” para além da disciplina escolar, até porque eu tinha dezessete anos. Entretanto, eu via no curso uma possibilidade em responder minhas perguntas, ao menos algumas delas. Lá estava eu, aprovado e ingressando no curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas – em 2010, o curso era em dupla modalidade. Na Biologia projetava-me como cientista, daqueles bem clichê mesmo, mas professor...

O discurso de ciência que consumia desde a infância foi resultado, principalmente, de alguns programas de TV: *Castelo Ra Tim Bum*, *O Laboratório de Dexter*, *Pokémon* e *Digimon*;

e filmes como *Jurassic Park* e *De volta para o futuro* (Figura 01). Dessas produções podia se esperar de tudo: desde soluções mirabolantes para a resolução de problemas domésticos até criação de novos seres a partir de moléculas invisíveis a olho nu. Ou seja, o cientista “representado como gênio, caucasiano, masculino, com deficiência visual, egocêntrico e individualista” (ANDRADE; ANDRADE, 2015, p. 7) sempre tinha uma solução na “manga” – ou jaleco; é “polivalente, domina os conhecimentos específicos e trabalha em diversos campos das ciências naturais” (ANDRADE; ANDRADE, 2015, p. 6). Que visão progressista de ciência e cientista!

**Figura 01.** *Feed*: Infância e as imagens na telinha da TV. (A) *De Volta para o Futuro* (1985); (B) *Castelo Rá-Tim-Bum* (1984); (C) *Digimon* (1999); (D) *O Laboratório de Dexter* (1996); (E) *Pokémon* (1998); (F) *Jurassic Park* (1993); (G) Personagens de *Digimon*.



**Fonte:** Arquivo pessoal.

Naquele período entendia que o conhecimento científico era feito no laboratório, e aquela ideia ainda *ficou grudada* nos primeiros meses de estudos na universidade. Sujeito que reproduzia uma noção de cientista sem entender que estava consumindo discursos construídos por outros. Passei a entender que seria necessário “levar em conta que a nossa cultura ocidental trabalha a infância com fantasias, seja por livros ou pela mídia ou pelo folclore” (ROSA; et al. 2005, p. 4), pois o produto das relações midiáticas, sujeitos e objetos constituem e legitimam um campo de saber, de maneira que não se pode distinguir nitidamente onde

começa a diversão ou a instrução. Entretanto, não se trata de refutar essa visão de cientista, muito menos desconsiderá-la; trata-se de estabelecer uma noção de que essa produção *sobre* ciência e cientista se verte em um poderoso elemento que circula na relação sujeito-mundo.

Ao entender que artefatos culturais como filmes, desenhos animados e séries sempre estão articulados em razão das relações de poder, essas e outras produções não são nada eventuais, pois “também constituem alvo privilegiado de estratégias de regulação da vida, de condução da conduta, de governo” (MAKNAMARA, 2020b, p. 61). Nesses artefatos circula a noção de que a Ciência tem cor, gênero e psique; a Ciência sempre encontra a solução para algum problema; as inovações científicas sempre estão atreladas ao desenvolvimento de novas tecnologias; a Ciência certamente responderá às perguntas, basta saber fazê-las corretamente e seguir seus métodos à risca. O processo discursivo de construção da minha subjetividade cientista foi fortalecido ainda mais pela negação ao outro – no caso, o discurso da profissão de professor.

E por que a docência não me atraia? Algumas informações pairavam meu pensamento: a precarização das condições de trabalho, média salarial menor que a de outros profissionais com o mesmo nível de formação e o baixo prestígio social do magistério no Brasil. Além disso, as expectativas de aventuras, viagens de campo e os laboratórios me atraíam para o bacharelado; de uma visão mais racionalista e pragmática de atuação como instrumento para a produção de novas soluções para os problemas do mundo. Embora seja impossível indicar a centralidade do discurso de ‘Ciência’ e cientista, Foucault nos apresenta pistas a respeito das posições que assumimos ao longo da vida e que contribuem para a formação da nossa subjetividade. Ao jogar à frente essas lembranças é possível notar que

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p. 12).

Entendo, então, que o primeiro semestre de 2010 marcou minha vida sobremaneira. Foi lá que comecei a me desconectar daquilo que eu pretendia como identidade profissional – o cientista com as soluções para os problemas do mundo. Nessa linha de pensamento, acentuei a experiência com o componente curricular *Imagens da Natureza no Ensino de Ciências*. A afetação pela docência, por assim dizer, começou lá, e forjou-se através da monitoria do componente curricular no semestre 2010.2. Como estudante e, posteriormente, monitor, compartilhei com graduandos/as em Ciências Biológicas (inicialmente licenciandos/as e

bacharelandos/as) as representações de Natureza produzidas em diferentes instâncias culturais (escola, religião, ciência, mídia) e seus respectivos artefatos (livros didáticos e paradidáticos, cartilhas, revistas, materiais de divulgação, tv, cinema etc.).

Nessa linha de pensamento, o componente curricular estimulava a análise em torno de conceitos caros às Ciências Biológicas. Nas palavras de Diegues (2001), em *O mito moderno da natureza intocada*, a “natureza verde” estava mais para forças do imaginário coletivo da modernidade ocidental<sup>4</sup> em relação a um pretenso sucesso da humanidade em conservar a natureza. É ainda Diegues (2001) que nos estimulou a pensar tantos outros mitos que constituem as relações humanas e o mundo natural: áreas naturais protegidas; natureza selvagem; mundo natural intocado e intocável; espaço urbanizado etc.

Esta condição demonstra que os discursos sobre natureza são constructos que incidem em uma realidade que não passa de uma invenção coletiva com objetivos exploratórios. Apesar da tentativa em representar o selvagem e o natural, esses discursos não passam de imaginários que encarceram ideologicamente a noção de natureza. Em uma sociedade em que mitos retroalimentam o suposto domínio da natureza (e até elegem presidentes), legitima-se o controle, a devastação e a dualidade homem-natureza. O que leva à “avanços” dos modelos de movimentos ecológicos que mais reivindicam o *physis x nomos* dos gregos (MEDEIROS, 2002), do que o entendimento de que compartilhamos algo em comum, de que também somos efeito da natureza.

As discussões no componente curricular, no geral, ultrapassavam muitos dos problemas que envolvem aquela “Biologia”, e mais ainda, representações daquilo produzido epistemologicamente por uma dita civilização ocidental (DIEGUES, 2001). Natureza, Ambiente, Sociedade e Ciência eram questões existenciais que me afetaram e me moveram a buscar um sentido para minha atuação social – não mais profissional, apenas. Aqueles movimentos pareciam remexer comigo, suscitando mais perguntas, mais questionamentos sobre o que estava em jogo desde a infância. Discussões lastreadas por aquilo que eu havia imaginado como profissional Biólogo e professor-pesquisador. Ainda hoje converso com colegas de longa

---

<sup>4</sup> Na definição de Antônio Carlos Diegues (2001): o “*mito moderno*”, refere-se a um conjunto de representações existentes entre setores importantes do conservacionismo ambiental de nosso tempo, portador de uma concepção biocêntrica das relações homem/natureza, pela qual o mundo natural tem direitos idênticos ao ser humano” (p. 53). O autor defende que “nas sociedades em que a ciência e a tecnologia ocupam lugar central, a noção mesmo de “mitologias” apresenta forte conotação de arcaísmo, pois parece valorizar o sagrado, o misterioso, o inexplicável” (p. 58).

data e somos unânimes em tomar aquelas experiências em “Imagens” como um dos acontecimentos mais movediços das nossas trajetórias acadêmicas.

Entendo, assim, por que a minha formação foi tão afetada por Imagens da Natureza. A noção que tinha do curso era muito pautada no anseio das respostas, tal qual outros componentes curriculares da Biologia do primeiro semestre estavam conseguindo fazer. Entretanto, ao começar a entender que os questionamentos também geram forças e intensidades e nos abrem possibilidades outras de nos relacionarmos com as essências e totalidades, comecei a ter aqueles momentos de duvidar da “verdade” e de mim. E, em certa medida, tratava-se da forja de outro modo de existência em produção, da invenção de um devir<sup>5</sup>, deixando um território existencial rumo a afirmação de minha impossibilidade.

Ainda em 2010, no segundo semestre, tive que optar entre licenciatura ou bacharelado para meu primeiro percurso de formação universitária: daquele rebuliço que o componente “Imagens” me causou, o que restou de mim foi um estudante de professor, ou seja, um licenciando em Ciências Biológicas. Escolhas – minhas ou do percurso? – que contaminaram meus outros horizontes. É dessa pleora de informação das disciplinas “de Educação” e das específicas do “núcleo duro da Biologia” que surgiram coisas muito interessantes que, até onde eu entendia, estavam causando mudanças em mim. De uma dessas experiências, que perdurou por praticamente toda a graduação, emergiu a monografia “Perceber ou não perceber, eis a questão: o papel das imagens de natureza na construção do conhecimento em Biologia” (SILVA, 2013).

Tomando esta fase mais exploratória dos quês e dos porquês, das coisas ditas sobre natureza e meio ambiente, percorri leituras como *O que é Natureza* (1999), de Marcos de Carvalho, *The perception of the environment* (2000), de Tim Ingold, *Saber Ambiental* (2001), de Enrique Leff, bem como *Sociedade contra Natureza* (1975), de Serge Moscovici. Nesta fase, além de dialogar com os autores sobre aquilo que se diz sobre natureza, busquei apontar como a construção desse conceito reverbera na formação de futuros professores de Ciências e Biologia e sua relação com a temática ambiental.

A investigação monográfica indicou que as narrativas construídas sobre natureza superaram a noção do verde, haja vista essa perspectiva é utilizada para sustentar variadas

---

<sup>5</sup> Deleuze (1974; 1999) discute os processos de subjetivação como o embate entre diferentes forças relacionadas à dispositivos de poder. Neste sentido, a forja de outros modos de existência, inclusive da (re)invenção de outras possibilidades de *ser*, perpassa pela resistência ao poder. Já Foucault (2004a; 2004b; 1995a; 1995b) considera o processo de subjetivação *na relação* que esse poder estabelece, gerando estratificações de estabilidade momentânea. Discutirei mais sobre processos de subjetivação no próximo capítulo.

prescrições de que as áreas de vasta vegetação apelam para paisagens naturais. Ou seja, elementos de outras paisagens (incluindo a *Caatinga* – ou mata branca, do tupi-guarani), seres vivos e os artificios da subjetividade humana oportunizam significados sobre natureza. Possibilitou o debate sobre a pretensa cisão *physis-nomos* (ou do dualismo entre homem e natureza) e à universalização do argumento naturalista de que as áreas naturais devem se manter intocadas e afastadas dos humanos. Ou ainda, pelo contraponto de que somos elementos à parte da natureza, seres artificiais dotados de qualidades extrínsecas não governadas pelos fenômenos naturais.

Os resultados tencionam a discussão sobre a própria dificuldade em conceituar natureza, não apenas por se tratar de um conceito polissêmico e abrangente, mas também pela complexa produção de significados que orbitam a palavra. Seja para aquele que dela se apropria e constrói novos significados – e isto inclui as circunstâncias de sua forja a nível mais amplo (política, econômica, cultural e científica, por exemplo) – ou pelo aparato inventivo cujas ocorrências oferecem as condições e possibilidade para produzir sentidos no sujeito, o conceito de natureza é forjado numa tentativa de compreensão e interpretação do mundo ao nosso redor através de processos históricos, culturais e discursivos.

Indico que discutir natureza entre licenciandos contribui para debates sobre as questões ambientais e à própria crítica ao que é entendido como educação ambiental na universidade e na escola. Destaco a importância das imagens da natureza como artefatos oportunos para a formação pela diferença (da percepção de natureza, da produção imagética do outro, da partilha da experiência do vivido) e estética (subjetivação, relação sujeito-natureza-mundo), que perpassa pela emoção, memória e trajetória de vida de sujeitos discentes em formação. Portanto, narrar e produzir imagens da natureza também conta dos modos pelos quais eles chegaram à graduação em Ciências Biológicas e oportunizam efeitos nesse contingente processo formativo.

Sobre esse chão, onde caminhava imagem e natureza, fui me esforçando em construir um argumento em torno das percepções de natureza, à maneira mais pragmática daquilo que os participantes da pesquisa narravam sobre o tema. Compreendia a natureza a partir do repertório narrativo e imagético que os licenciandos apresentavam, e classificava essas percepções diante de categorias organizativas – uma necessidade em sistematizar os conhecimentos e informações diante daquele processo tão rico. A escrita atravessada pelas subjetividades – minha e de meus/minhas companheiros/as – começava a aparecer por lá, apesar de ainda desconfiada e tímida.

A imagem era um bom objeto para discutir natureza, a qual foi parte integrante daquele movimento investigativo. Dessa maneira, vejo Fotografia e Antropologia (2005) de Rosane de Andrade, Introdução à Análise da Imagem (1997) de Martine Joly e Antropologia de Imagem (2006), de Andréa Barbosa e Edgar Teodoro Cunha como uma fase descritiva – e talvez, fenomenológica – da imagem. Tal imersão nas realidades apresentadas indicavam as imagens como gatilhos da memória, com uma forte descrição de acontecimentos do passado e a capacidade desses fenômenos resgatarem uma realidade vivida. Enfim, entendi que as imagens também são importantes recursos de ensino e pesquisa, ao contribuírem para a mediação cultural e das experiências sociais.

Apesar das problemáticas de pesquisa investigadas naqueles momentos terem sido outras, e os debates teóricos continuarem a caminhar por representação, memória e imaginário social de natureza, vejo nelas um processo inventivo: o reencontro com o desejo de aprender, e a produção de um sujeito metamorfoseando-se professor, relacionam-se como processos disruptivos de uma dita “verdade”, mesmo que momentânea. Foi mobilizada, portanto, outra ação de forças que deram forma à produção de diferença em mim, pois “viver experiências abre possibilidades para sermos de um modo outro, diferente do que temos sido; abre possibilidades de nos transformarmos” (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 34). Neste processo aprendente de estudante-professor-pesquisador, estabeleci laços afetivos que nutriram meu caminhar ao longo da licenciatura, gerando, inclusive, desejos antes desconhecidos.

### **Ações afirmativas e as “aventuras” por mundos (im)possíveis através da Educação**

Tomando a formação acadêmica como um dos ornamentos da produção de um devir professor de Ciências e Biologia, alguns acontecimentos foram importantes nessa trajetória, dentre os quais o próprio acesso, permanência e finalização da graduação entre 2010 e 2016. A metamorfose que acontecia naquele período a nível pessoal foi oportunizada por uma sucessão de coisas que aconteciam no Brasil mesmo antes do meu nascimento. Ao analisar esse percurso, enveredo com Maknamara (2016) ao “olhar para tais experiências como marcas que atravessam minha subjetividade docente, minha prática” (p. 519), de modo a produzir novos significados diante do ocorrido. Portanto, semelhante a uma aventura pelos desenhos e filmes que consumira em tempos idos e me movimentaram através das Ciências Biológicas, as ações afirmativas criaram efeitos mobilizantes nesse processo de subjetivação, entendendo “subjetivação” como “um processo que, embora tortuoso e inacabado, concorre para

transformar um indivíduo em um tipo particular de sujeito, um sujeito de determinado tipo, capaz de relacionar-se consigo a partir de posições específicas” (MAKNAMARA, 2022, p. 399).

Se atualmente posso pesquisar na Educação e ocupar o espaço do ensino público, recorro aos jogos de “vaivém” (CHAVES, 2018) para analisar como as ações do mundo (institucional, coletivo, governamental etc.) reverberaram a nível individual. Realizo tal exercício por três fatores: primeiro, discutir a importância das políticas públicas educacionais na forja da minha subjetividade professor; segundo, analisar brevemente o contexto brasileiro durante o período em que fiz graduação (2010-2016); terceiro, “o ato de escrever como experiência é algo que nos transforma, mais do que meramente um exercício de falar sobre (e registrar) o que sabemos” (FERREIRA; MARSICO, 2020, p. 166).

A minha inserção se fez possível a partir de algo que eu vagamente conhecia em 2010: as políticas de ações afirmativas no nível superior. Mesmo com a expansão das instituições de ensino superior no Brasil, o ingresso em uma universidade – pública, principalmente – ainda é sinônimo de ocupar um espaço socialmente elitizado, seja pelo histórico em atender as parcelas mais privilegiadas da população, ou pelas barreiras socioeconômicas e étnicas que não apenas dificultam acesso à universidade as classes populares, negros e outras minorias sociais, mas também a permanência desses grupos discentes no nível superior. Para tanto, políticas de inclusão adotadas ainda na primeira década do século XXI possibilitaram a muitos estudantes espaço relativo nas universidades.

As políticas públicas de acesso à Educação Superior no Brasil<sup>6</sup> já vinham sendo discutidas desde a Constituição de 1988, que estabeleceu a igualdade como um dos princípios fundamentais do país. Entretanto, as primeiras experiências institucionais começaram a ser aprovadas isoladamente: em 2004, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) realizou o primeiro vestibular com reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, negros e pardos (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2023).

Ainda em 2004, a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira instituição federal de ensino superior a implantar uma política de ação afirmativa para negros em seu processo seletivo. Desde então, outras universidades públicas passaram a implantar sistemas de cotas

---

<sup>6</sup> Apesar de não estar associada diretamente com as políticas de ações afirmativas, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi de suma importância para ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior no Brasil. Instituído em 2007 pelo Decreto nº 6.096 durante a gestão do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores – PT), o programa promoveu a ampliação e interiorização dos campi e unidades universitárias, ampliação das vagas nos institutos federais, criação de novos cursos de graduação e pós-graduação, dentre outras ações pela democratização do acesso ao ensino superior. Foi encerrado em 2017, no governo do emedebista Michel Temer.



na graduação e na pós-graduação. Cada uma estabelecia seu critério em relação à quantidade de vagas reservadas diante de diferentes fatores: socioeconômicos, raciais, étnicos etc. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018).

Apenas em 2012, com a Lei de Cotas (nº 12.711/2012), que foram estabelecidos a nível nacional os parâmetros para a reserva de vagas em universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia para alunos de escolas públicas, negros, indígenas, pessoas com deficiência e outros grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade social (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018). A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) iniciou seu programa de Política de Cotas em 2007, reservando, em todos os cursos, 50% das vagas para estudantes de escolas públicas (UEFS, 2017). Em 2010 eu estava ingressando no curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas a partir desta Política de Cotas e foi com ela que me inseri em uma aventura até então desconhecida: a universidade.

Enquanto estudante, comecei a ver como esse longo processo de lutas coletivas feitas por muitas mãos, suor e sangue, contribuíram para que eu chegasse ao nível superior. Em meados de 2010, o Brasil passava por grandes debates sobre a importância das Ações Afirmativas. Algo tardio, mas de extrema importância, pois em um país historicamente marcado pela desigualdade de oferta à Educação e que construiu seu alicerce social desenhado pela elitização do acesso à universidade pública, políticas como esta contribuíram para que muitos estudantes acessassem a Educação Superior. Foi nesse contexto, entre 2010 a 2016, que recebi minha formação pedagógica na Licenciatura em Ciências Biológicas e foi desse contexto que oportunizou minha trajetória profissional na docência.

Isso sucedeu de políticas de permanência no nível superior, pois o investimento no meu processo formativo só foi possível enquanto bolsista-monitor, bolsista de iniciação científica e bolsista de extensão<sup>7</sup>. Dito de outro modo, eu só pude me dedicar integralmente aos estudos por causa dessas políticas de permanência. Embora não existam dados estatísticos de abrangência nacional sobre os impactos das políticas de permanência nas universidades do Brasil, Wittkowski e Meneghel (2019) destacam que “as políticas de ação afirmativa são um grande passo no reconhecimento da diversidade cultural brasileira, em geral considerada positiva, mas um entrave quando aplicada a questões socioeducativas” (p. 144).

---

<sup>7</sup> Costa e Dias (2015), Saccaro, França e Jacinto (2016), Maciel, Lima e Gimenez (2016), Prado (2022) e Silva e Sampaio (2022) destacam as dificuldades em análises quantitativas do impacto das políticas de permanência no nível superior no Brasil, demonstrando que os estudos sobre o tema ainda são incipientes. Isso reverbera das dificuldades no levantamento de dados a nível institucional e do estágio de amadurecimento do desenvolvimento de elementos de análise robusta do impacto dessas políticas e os discentes afetados por elas.

Sobre o tema, Neves e Barreto (2022, p. 9) afirmam que:

Há convergências nos resultados no sentido de reconhecer as ações afirmativas como políticas de sucesso que estão propiciando a diversificação racial e socioeconômica da população discente dos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior públicas, sendo o efeito da política intensificado nas carreiras mais tradicionais e com maior demanda. Segundo a *Cartilha* que sintetizou os resultados do *Consórcio de Acompanhamento das Ações Afirmativas*, entre 2001 e 2020, aumentou bastante a proporção de estudantes pretos, pardos e indígenas (PPI) nas universidades públicas, passando de 31% (2001) para 52% (2020), e aumentou mais ainda a proporção de estudantes das Classes C, D e E, variando de 19% (2001) para 52% (2020).

Logo, as relações que estabeleço com a minha atuação como docente forjaram-se também diante de condições tão importantes e que emergiram de políticas que se voltaram para as classes historicamente marginalizadas das ações governamentais. Das relações com o mundo e condições muito específicas de trajetória emergiu um devir docente oriundo de um processo de formação que supera o mérito pessoal, de qualidades individuais, autocentradas e que conquistou esse espaço pela simples aprovação no vestibular. Portanto, a implementação dessas ações a nível nacional favoreceu a lapidação da minha subjetividade, atravessando minha vida, minha escrita, minha posição ética e política no mundo.

E essa forma de ser professor de Ciências e Biologia também foi alinhavada por outra política de investimento público na Educação: o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), criado em 2011, durante a gestão da presidenta Dilma Rouseff (PT). Se eu já frequentava um espaço elitizado, mais estranho ainda era pensar em fazer intercâmbio acadêmico em outro país, com um idioma diferente do português. O CsF foi muito importante para a promoção da internacionalização da ciência e tecnologia no Brasil, e reverberou na minha inserção em outra aventura – favorecida pela licenciatura, vale ressaltar. A oportunidade de fazer intercâmbio em Adelaide, Austrália, se faz presente na minha subjetividade professor, se faz presente na minha atuação como pesquisador, e se faz presente na importância de políticas como essa na oportunidade da produção como devir professor.

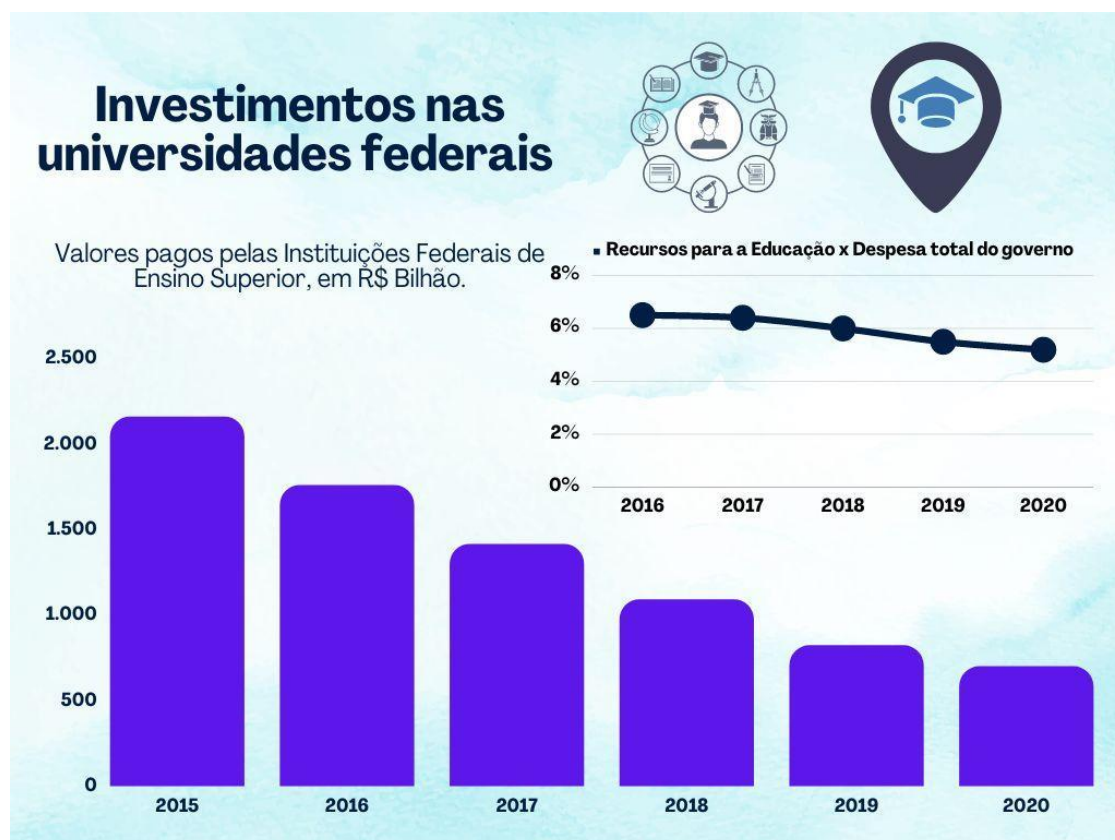
Por outro lado, logo após o golpe institucional de 2016<sup>8</sup>, e utilizando o contexto da crise econômica global, foi iniciado no Brasil o desmonte sistemático das políticas sociais em

---

<sup>8</sup> O termo “golpe de 2016” faz referência ao processo de impeachment de Dilma Rouseff (PT) conduzido com base em acusação de “pedaladas fiscais” atribuídas ao manejo de recursos do orçamento federal. O golpe foi articulado com o apoio de segmentos do judiciário, do mercado financeiro, da mídia e do Congresso Nacional, tomando como plano de fundo os interesses dos derrotados nas urnas em 2014. Para mais informações sobre o tema, recomendo a leitura do texto *O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário*, de Marcelo Braz (2017).

detrimento dos cortes orçamentários legitimados com a aprovação do teto de gastos (EC95/2016)<sup>i</sup>. Num primeiro momento, ocorreu uma acentuada queda dos investimentos públicos na Educação (Figura 02), que afetou universidades federais e estaduais, e implicou a precarização do ambiente universitário, na diminuição dos investimentos em pesquisas nas mais variadas áreas de conhecimento, bolsas permanência e serviços de assistência estudantil, da não atualização financeira das poucas e remanescentes bolsas. Além disso, a justificativa do teto de gastos levou à diminuição gradativa da oferta de vagas e cursos na graduação e pós-graduação, além do encerramento do Programa Ciência sem Fronteiras, ainda em 2017 na gestão de Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro – MDB)<sup>ii</sup>.

**Figura 02.** Cortes na Educação a partir da Emenda do Teto de Gastos.



**Fonte:** Câmara dos Deputados, Educação, Cultura e Esportes. Disponível em <https://www.camara.leg.br/noticias/768428-universidades-tem-queda-de-investimentos-constante-desde-2015/>. Acesso em 23 fev. 2023. Arte: Autor.

Inclusive, até 2022, na gestão do então presidente Jair Messias Bolsonaro (Partido Liberal – PL), foram intensificados os ataques contra a universidade pública, foram ampliados os discursos de privatização da Educação Superior, de que a política de cotas é “equivocada” e oportuniza o “coitadismo”<sup>iii</sup> e de que a universidade “não é para todos”, mas “somente para

algumas pessoas”<sup>iv</sup>. Por isso, provooco através da escrita autobiográfica, que minha inserção na Educação Pública hoje não é embebida pelo discurso neoliberal da conquista meritocrática. Ao contrário, esta trajetória só foi possível diante de muitas lutas, de muita resistência e resiliência de pessoas outras, plurais e múltiplas. Ou seja, nesta relação que estabeleço com os outros e com mundo, reconheço que inúmeras tramas contribuíram para a produção da minha subjetividade.

E como isto se faz mapa? Meu compromisso ético-estético como sujeito em relação com os outros é também político, pois no registro da minha prática pedagógica sofro os efeitos do mundo: de um lado, um “Brasil” que busca a valorização das políticas públicas educacionais e seus impactos a nível individual e coletivo, mesmo com todas as dificuldades; do outro, um “Brasil” que fomenta a política da exclusão, da elitização e da marginalização de grande parte da população do país. Pensar neste exercício da escrita implica pensar o que aconteceu diante de tramas que se desenvolveram de forma complexa ao longo de uma trajetória e reagem nas ações atuais. Como salienta Chaves (2018):

“[...]a escrita de si é compreendida como processo formativo por que possibilita ao sujeito, autoconhecer-se, desalienar-se de si por meio da autorreflexão criando um campo para o estabelecimento de novas bases interpretativas para as práticas profissionais, aqui particularmente a prática docente, e conseqüentemente para a (trans)formação delas (p. 56).

Enfim, faço disso autobiografia por entendê-la como fenômeno que se desenrola como capacidade de criar algo a partir de si, sendo tomada como “política de conhecimento, política de linguagem, política de subjetividade” (MAKNAMARA, 2020a, p. 36). Resta evidente que os modos de fazer jus ao Estado democrático de direitos é condição da garantia de que mais pessoas tenham acesso a essas e outras oportunidades. No entanto, para isso se faz necessário manter a compreensão dos caminhos que percorremos e os muitos dos espaços que ainda devem ser defendidos (universidade pública, gratuita e de qualidade, por exemplo) e ocupados.

### **Mestrado e Doutorado: por uma ampliação dos alinhavos**

Com isto, aponto para um outro recorte desta trajetória: o caminhar pelo Mestrado em Educação na UEFS (2017-2019). Ao ensaiar a proposta de pesquisa-intervenção, me aproximei dos referenciais que aciono nas minhas atuais pesquisas. A aproximação com o campo de discussão pós-crítico foi se fazendo aos poucos: inicialmente com A Imagem-Tempo,

de Deleuze (2007); A obra Mil Platôs - Capitalismo e Esquizofrenia, de Deleuze e Guattari (1995); escritos de Rolnik (1989), como Cartografia Sentimental; e os textos de Larrosa, principalmente Tremores: escritos sobre experiência. Como estudante-pesquisador curioso, aos poucos fui adentrando neste universo de leituras e conversando com esses referenciais teóricos.

A aproximação com o campo pós-crítico desencadeou ainda mais perguntas. Desloquei-me dos referenciais de outrora. Reconheço a importância de teóricos como Yi-Fu Tuan (1980), Tim Ingold (2000) e Cornelius Castoriadis (1982) na minha formação, contribuindo muito para uma leitura de mundo, mas foi um desafio operar outras leituras, seja pela necessidade de recorrer à linhas de compreensão diferentes das que eu estava me apropriando ou pelas possibilidades analíticas diante daquilo que emergia das leituras e acontecimentos. A aproximação com o campo pós-crítico foi, inclusive, uma oportunidade de acionar outros teóricos para outras propostas de pesquisa e in(ter)venção. E então, em meados do percurso no mestrado, fui apresentado a Michel Foucault, através das obras Microfísica do Poder (1979) e Vigiar e Punir (2003).

Apesar de ter tido contato com escritos de autores inspirados nele, fazer uma leitura direta permitiu chegar (ou, ao menos tentar chegar) a conclusões próprias sobre algo. A leitura direta dos autores inspiradores contribuiu para o levantamento de problematizações. Propostas que atravessaram a oportunidade de lançar as obras de Foucault diante da produção de sujeitos formadores, em um processo que envolveu uma dinâmica de enunciados e práticas que constituem – ou tentam constituir – aquilo que nos tornamos, em um campo social articulado por formações coletivas, complexas e mutáveis. De antemão, aqueles colegas de graduação tornaram-se parceiros na gestação de uma proposta de pesquisa, agora na dissertação: “Cartografia docente: alinhavos entre imagens, experiências e naturezas na formação de professores de Ciências e Biologia” (SILVA, 2019).

Estudantes de outrora, agora professores que ensinam a vida. Aquele foi um período de intensas mudanças: operações de montagem e desmontagem do referencial teórico; a atenção ao percurso da pesquisa, e não ao resultado dela; a abertura para um entendimento do meu próprio processo de formação; a proveniência da imprevisibilidade como estímulo da trajetória, forjada ao longo de uma deriva com outras pessoas que se singularizaram também na docência em Ciências e Biologia. Nisso tudo estavam implicadas uma noção de tempo-espço limitadas aos dois anos do mestrado acadêmico; o que viabilizou uma leitura oportuna, mas que merecia investimento em alguns conceitos que emergiram da dissertação, dentre os quais *cartografia*

*docente e mapas professorais*, que serão apresentados e explorados neste percurso investigativo nos capítulos III e IV.

Se por um lado esse debate me desafiou a continuar rumo ao doutoramento, por outro, era a incerteza de que tantas potências emergentes pudessem ser investigadas com afinco, seja pela necessidade em trabalhar para ajudar a sustentar a família em um país pós-golpe de 2016<sup>v</sup> e que em 2018 havia eleito um governo que sequencialmente atacou e promoveu o desmonte da universidade pública no Brasil<sup>vi</sup>. Isso inclui não só o aspecto da moral do sujeito diante de uma conjuntura pavorosa; que também necessitava trabalhar para sobreviver e se desdobrar para manter a dedicação para a produção de uma pesquisa compromissada; bem como deixar de lado uma bolsa minada pela inflação<sup>vii</sup> que poderia garantir um pouco mais de dedicação no processo, até mesmo pelo investimento financeiro que o doutorado também exige, principalmente em Salvador - uma das cidades com maior custo de vida do Brasil<sup>viii</sup>.

O que aconteceu foi apostar na potência dos acontecimentos que ocorreram ao longo da dissertação para explorar possibilidades e propostas daquilo que se entende por experiência, acontecimento, (trans)formação docente e mapas diante dos referenciais pós-críticos. Da aposta “do encontro da leitura, da experiência e do autoconhecimento como caminho de formação e a possibilidade de construção de sentidos e de reconhecimento de uma identidade idiossincrática” (GASTAL, 2020, p. 20) que se construiu essa trajetória investigativa. Aconteceu também a aposta nos estudos, no doutorado e na docência como uma transgressão: uma operação e um posicionamento político diante da barbárie.

É que essa transgressão é um investimento em um processo de persistência, de perseverança, o rizoma que cresceu e encontrou a fratura, a fissura, na luta e esperança de que essas *conjunturas* sejam desmontadas. Apesar dos convidados para esta nova deriva serem outros, em espaços e tempos distintos, pretende-se investir em experiências poliestéticas (escrita, desenho, música, poesia etc.) a partir das composições oportunizadas pelo encontro e a amizade no espaço acadêmico: professores que se propõem a formar com outros através da partilha, da cartografia e conversas e dos arranjos autobiográficos e mapas professorais. Enfim, de que formas somos afetados pelo outro?

Relacionar-se com o outro implica o exercício de duas potências distintas do sujeito que lhe dão acesso, respectivamente, a duas faces dos corpos vivos, não só humanos. De um lado, a forma de expressão da força vital de um corpo nas condições da linguagem do mundo ao qual pertence e, de outro, sua força vital nas condições de um ecossistema, não só ambiental, mas também social e mental, no qual está inserido (ROLNIK, 2021, p. 27).

Estaria, portanto, fechando um ciclo de pesquisa, haja vista o que começou com graduandos em Ciências Biológicas há treze anos, perpassou por professores de Ciências e Biologia, e chega atualmente a professores formadores? Ao contrário, a minha intenção não é fechar ciclos, muito menos saciar as perguntas que movimentaram e ainda movimentam minha trajetória dentro e fora da universidade – e me trouxeram até aqui. Decorre daí, então, algo que me move a pesquisar. Convém, portanto, atualizar o convite para deixar pautado alguns elementos que movimentaram este percurso no doutoramento, e *inspiraram processos ao longo desta aposta investigativa*, a saber: a questão de pesquisa.

### **Emaranhados criativos num mundo dos discursos: questão de pesquisa**

Este itinerário, ao qual lanço o convite para leitura, foi desenvolvido com professores/as universitários/as dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Geografia e Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e que têm participado do processo formativo de futuros professores da Educação Básica. Enveredei pela potência da amizade e dos laços afetivos nutridos com o grupo Carta-Imagem, da UEFS, para desenvolver essas linhas na composição de territórios existenciais com professores formadores. Portanto, do emaranhado de coisas emergiu a seguinte questão de pesquisa: **de que modo os mapas professorais evocam a produção de subjetividades docentes em processos formativos?**

Pergunta que me moveu neste itinerário ao qual convido outros a aventurarem-se pela cartografia que, por ser uma maneira de mapear as linhas desse artesanato em construção, se busca explorar territórios existenciais e desta maneira, acompanhar processos de produção de subjetividades docentes. Enquanto método de investigação, a cartografia é uma performance (DELEUZE; GUATTARI, 1995) em constante mudança e suas tentativas de operar com o *vir a ser* desses artesões e suas linhas, alinhavos e o artesanato chamado tese. Desejo que me moveu ao desafio de tomá-la como recurso para a imanência de processos de produção de diferença, daquilo que *vaza* do currículo das licenciaturas: um “convite para forçar o pensamento a pensar; a fazer(se) perguntas, sem a preocupação de encerrá-las. Convite para suspender o já conhecido, movimentando saberes e certezas e, quiçá, estranhar, arriscar, inventar” (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 25).

Sujeito professor, sendo atravessado por práticas docentes (PEREIRA, 2016), acontecimentos (ROLNIK, 1971; 2021), historialidades (FOUCAULT, 2004b), territorialidades em movimento (ULTRAMARI; CARDOSO; MOURA, 1995). Noutras palavras, se investe na

atuação do professor como uma potencialidade inacabada, artesanal, gestada de mo(vi)mentos e fluxos que teimam em *escapar*. Por isso, os mapas professorais são artefatos do registro dessas trajetórias de formação, como uma imagem capturada do pensamento numa tentativa de operar sobre a complexa produção do devir docente quando as palavras não dão conta. Professores que, diante de tantas outras profissões e caminhos possíveis, inventaram-se no ensino e na pesquisa. Intensidades (linhas flexíveis, rígidas, fluidas, perigosas) que não puderam ser ignoradas, deixadas para trás.

Considerando a dimensão ético-estética como “uma alternativa às estratégias de subjetivação do poder disciplinar moderno e do biopoder” (ORTEGA, 1999, p.23), forja-se a justificativa para evocar a formação docente como um *acontecimento* diante das narrativas totalizantes e como um percurso que *vaza* do currículo acadêmico<sup>9</sup>. Ou seja, mesmo sendo produto de uma “subjetividade tematizada” (ORTEGA, 1999, p. 32), na qual responde a determinadas formas de relação social e profissional, o sujeito em devir-professor não se reduz ao domínio curricular e seus aparatos disciplinares, muito menos enseja à docência sem recriar novos “modos de existir” (FOUCAULT, 1995a).

Investe-se na docência como efeito da linguagem em metamorfose, operando na desmontagem e remontagem criativa daquilo que é tido como verdadeiro. Professor como um *ser-artesão* que, diante de um sistema que vê a Educação como genealogia de produção fabril para atender aos interesses do mercado, faz da sua docência um trajeto para produção de diferença. Tal investimento suspeita das ideias de ação missionária e vocacional. Suspeita, sobretudo, da padronização das cartilhas curriculares que povoam o imaginário das formações para o mercado de trabalho, o mundo do trabalho, o empreendedorismo e da formação do sujeito crítico e protagonista. Aposta-se, portanto, na atuação docente como um processo de contínua experimentação de forças que são momentaneamente capturadas em fluxos subordinados às arestas que eles mesmos vão produzindo. Espaço aberto. Ruptura. Não acabado e, tampouco apenas institucionalizado.

Apesar de compreender que a trajetória acadêmica seja importante na formação profissional de professores/as e, inclusive, seja fundamental na costura de um *ser docente*, ela não é a única via responsável pela produção do devir professor. Neste sentido, enveredo pelos acontecimentos que vazam na atuação de formadores de professores e escapam dos

---

<sup>9</sup> Inspirado em Foucault (1995b, 2003), compreendo o currículo e sua forma de organização dentro de um emaranhado de relações de poder que (des)legitimam determinadas maneiras de ensinar e aprender. Como tal, este instrumento reflete/potencializa determinados discursos sobre o que é formação e sobre que tipos de profissionais devem (ou não) ser formados.



currículos institucionalizados e institucionalizantes, da perspectiva da formação de atendimento à lógica neoliberal e maquinarias de domínio (metodológico, procedimental etc.) que se espalham pela docência, pela pesquisa em Educação, e que interferem na relação que o professor estabelece para com o mundo.

Nessa relação entre vida, formação e docência se estabelece a produção de subjetividades e

[...] formam esses professores de dados modos, e que, por sua vez, formarão outros, em outros processos de formação; são noções que mudam a partir de verdades e negociações subjetivas e coletivas e, ao mudar, formam professores com outras concepções e, portanto, de formas distintas (MORAIS, 2017, p. 851).

É nesse sentido que os acontecimentos do vivido gestam a produção de significados, e é nele que todos os conteúdos históricos que forjam a subjetividade do indivíduo oportunizam devires, ora abandonados, ora ressignificados. Neles que se dá esse paradoxo da relação entre os movimentos do cotidiano (percurso de formação, dinâmica de trabalho, de vida e das linguagens que o compõem) e aquilo que atravessa essa condição singular de existência. E “se a formação consiste na produção de subjetividades, a formação docente pode passar a ser vista como uma instância de produção de subjetividades docentes” (SANTANA, 2021, p 29), onde certos tipos de operações são resultados de efeitos que foram causados em nós ao mesmo tempo em que também mobilizamos condições de existência diante de todas as instituições sociais que transitamos.

Assim, a produção de subjetividades docentes versa pela possibilidade de criação de um campo de multiplicidades em toda relação saber-poder, e reverbera nas singularidades que movimentam cada sujeito, bem como na possibilidade de uma prática particular do sujeito sobre si ou sobre o outro que não apenas reproduz a perspectiva do saber-poder imposto a si ou ao outro, mas uma construção particular pela qual passam o sujeito e a realidade social, não apenas reproduzindo suas formas contemporâneas. E desta passagem se constrói a pesquisa como um acontecimento: “é o acontecimento que faz o mundo, por princípio, mundo-em-obra” (ROLNIK, 2021, p.30). Portanto, investir neste percurso exige um compromisso no sentido de precisar aquilo que é entendido como *(trans)formação* e *experiência*, inserida no espaço da docência, e procurar argumentar de que forma ela pode contribuir na *produção de subjetividades* através de uma *pesquisa-acontecimento*.

## As linhas tecidas até aqui...

Gostaria de criar um nó frouxo nesta retomada das linhas tecidas até aqui para algo que supomos estar resolvido pela narrativa singular e linear que investiga trajetórias de vida. Nesses termos, contar sobre nós mesmos tem nos seus encaixos a oportunidade de objetivar trechos importantes de nossas jornadas selecionando aquilo que se adequa dentro de uma única narrativa de encaixes propositalis. Porém, essa forma de contar sobre si irá desconsiderar a variedade dos acontecimentos que envolvem nossas relações com o mundo e, ao mesmo tempo, perfazer uma trajetória fechada à complexidade das condições que atravessam a (trans)formação do sujeito. E, como foi argumentado até aqui, a noção de autobiografia investida realça algumas das múltiplas entradas e saídas que alinhavam minha trajetória de vida, inclusive na formação acadêmica, com consequências heurísticas que tornam infinitas as maneiras de devir que forjam as fluidas fronteiras que percorro entre ensino e aprendizagem no contexto da docência.

---

<sup>i</sup> Teto de gastos: estudo revela queda de até 83% em políticas públicas para área social. Disponível em <https://www.oxfam.org.br/noticias/teto-de-gastos-estudo-revela-queda-de-ate-83-em-politicas-publicas-para-area-social/>. Acesso em 24 jan. 2023.

<sup>ii</sup> Ciência Sem Fronteiras chega ao fim por falta de dinheiro. Disponível em <https://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2017/04/ciencia-sem-fronteiras-chega-ao-fim-por-falta-de-dinheiro.html>. Acesso em 24 jan. 2023.

<sup>iii</sup> Bolsonaro diz que política de cotas é ‘equivocada’ e que política de combate ao preconceito é ‘coitadismo’. Disponível em <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/24/bolsonaro-diz-ser-contra-cotas-e-que-politica-de-combate-ao-preconceito-e-coitadismo.ghtml>. Acesso em 24 jan. 2023.

<sup>iv</sup> Universidade “não é para todos”, mas “somente para algumas pessoas”, diz ministro da educação. Disponível em <https://congressoemfoco.uol.com.br/temas/educacao/universidade-nao-e-para-todos-mas-somente-para-algumas-pessoas-diz-ministro-da-educacao/>. Acesso em 24 jan. 2023.

<sup>v</sup> O golpe de 2016: a porta para o desastre, por Dilma Rousseff. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/17/o-golpe-de-2016-a-porta-para-o-desastre-por-dilma-rousseff>. Acesso em 24 jan. 2023.

<sup>vi</sup> O desmonte das universidades públicas no Brasil. Disponível em <https://movimentorevista.com.br/2021/01/o-desmonte-das-universidades-publicas-no-brasil/>. Acesso em 24 jan. 2023.

<sup>vii</sup> Campanha Nacional reivindica reajuste de bolsas de pós-graduação. Disponível em <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/campanha-nacional-reivindica-reajuste-de-bolsas-de-pos-graduacao1>. Acesso em 24 jan. 2023.

<sup>viii</sup> Custo de vida em Brasil. Disponível em <https://www.expatistan.com/pt/custo-de-vida/pais/brasil>. Acesso em 24 jan. 2023.

## II.

# **Pesquisa pós-crítica em Educação e a questão da formação, experiência e acontecimento**

*[...]que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há de ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.*

Sobre Importâncias, de Manoel de Barros

Este capítulo reúne as perspectivas teóricas inspiradoras desta composição. Trata-se de analisar alguns recursos caros não somente ao funcionamento da noção de que *subjetividades escapam/vazam dos currículos e (trans)formam professores/as*, mas também na exploração daquilo que movimenta a formação de professores/as que se propõem a formar com outros/as. Tessituras coletivas (KASTRUP, 2009) sendo traçadas, experiências vividas e projetadas. Efeitos enunciados como o próprio ato de coser; pelo percurso daquilo que alinhavo como experiência, (trans)formação e acontecimento, e que compõem as relações entre os diferentes: indivíduos (eu-professor), coletivos (sujeitos que, diante de tantas contingências, escolheram a docência) espaços (escola, universidade, família, etc.) e tempos (do encontro, da tese, da saúde, docência). Ele trata, então, das perspectivas que oportunizam criar outra coisa com o que já está em jogo.

No traçado dos estudos pós-críticos, a vida não é segregada do pensamento. As teorias pós-críticas “ganham espaço quando, nos idos da década de 1990, problematizam-se as transformações na economia, na política e na cultura para focalizar reestruturações que o neoliberalismo, movimentos sociais e viradas epistemológicas vinham provocando na educação” (MAKNAMARA, 2021b). Esta abordagem teórica se desenvolve na trama das formas de poder, conhecimento e subjetividade presentes na sociedade contemporânea. Com suas raízes na pós-modernidade e na teoria crítica, as teorias pós-críticas se concentram em desafiar as narrativas dominantes que moldam nossa compreensão do mundo.

Dentre os principais aspectos, destacam-se: a crítica à objetividade - ou do conhecimento totalmente objetivo e imparcial (PARAÍSO, 2008); a desconstrução das narrativas dominantes - e a pretensão de moldar nossa compreensão do mundo (GONÇALVES, 2016); o deslocamento do sujeito como entidade fixa e coerente (DELEUZE; GUATTARI, 1995); a ênfase na multiplicidade e diferença - e que não há uma única narrativa ou perspectiva para explicar as dinâmicas sociais (CHAVESM 2018); e a análise dos discursos de poder presentes nos mais variados contextos da sociedade contemporânea (FOUCAULT, 1995a, 2004a, 2004b, 2004c, 2004d).

E, “pesquisar fundamentado em teorias pós-críticas e ocupar-se de sujeitos do currículo [...] implica em renunciar universalismos, essencialismos e tecnicismos nas articulações entre currículo, discurso, sujeito e experiência” (MAKNAMARA, 2022a, p. 265-266). Logo, tenciona-se o processo de produção de singularidades e os agenciamentos acionados nesta dinâmica como invenções desdobradas de complexos aparatos desenvolvidos das relações de poder e da complexidade social em que estamos imersos:

[...] se por um lado as teorias pós-críticas significam crítica e recusa a formas canônicas de conhecimento, por outro lado implicam acolhida, experimentação e legitimação de formas alternativas que assumem e privilegiam o dissidente, o local, o parcial e o provisório nos processos de conhecer em educação (MAKNAMARA, 2022a, p. 266).

As teorias pós-críticas têm sido cada vez mais acessadas para a compreensão das tramas relacionadas à Educação, pois oferecem uma perspectiva analítica e desafiadora das estruturas sociais e educacionais existentes, bem como um questionamento das relações de poder e saber que estão presentes no campo educacional. A abordagem pós-crítica oportuniza criar outras formas de investigar e explorar percursos com ferramentas múltiplas, diferentes das pesquisas ditas convencionais do campo educacional, ao mesmo tempo que experimenta com a poesia, com a música, com a arte e tantos outros constructos sociais, ao passo que busca “renunciar a universalismos, essencialismos e tecnicismos nas articulações entre currículo, discurso, sujeito e experiência” (MAKNAMARA, 2022a, p. 265). Oportuniza estabelecer o exercício ético e estético desafiando os dispositivos de controle<sup>10</sup> de saber sem perder o rigor e o compromisso na construção de conhecimento. Abrange diferentes campos investigativos e lugares, e diante de abordagens diversas anunciam múltiplos aspectos do âmbito social.

O problema teórico que inspira esta tese pode ser melhor compreendido ao analisarmos as contingências que se combinam e geram efeitos na composição dos arranjos (auto)biográficos e na forja de experiências poliestéticas que evocam a forja de subjetividades de professores/as que se propõem a formar com outros. Composição das linhas e contornos deste alinhavo e das cores que provocam efeitos nesta trajetória rumo à forja de um *ser docente*. Contudo, alinhar com os recursos aqui trabalhados não têm como intuito redescobrir algo, estabelecer traços de progresso, uma teleologia dos fundamentos e das coisas. Todavia, criar planos para que algo novo possa surgir, para que possam ser forjadas outras combinações de pesquisar. Trata-se de uma mobilização que, por ser constituída por enunciados diversos e por diferentes maneiras das quais eles são acionados, pode possibilitar encontros e novos significados.

---

<sup>10</sup> O grupo ESCRE(VI)VER/UFBA/CNPq tem identificado e problematizado uma série de dispositivos cujos mecanismos de poder e vontades de sujeitos interessam diretamente ao campo educacional: dispositivo pedagógico de iniciação à docência (MAKNAMARA, 2020; PALMA-SANTOS, 2021); dispositivo da especificidade matemática (GRILLO; BARBOSA; MAKNAMARA, 2021); dispositivo da medicina engajada (FRANÇA JUNIOR, 2020); dispositivo pedagógico da nordestinidade (MAKNAMARA, 2020); dispositivo da catastrofização (CARVALHO FILHO; MAKNAMARA, 2023a, 2023b, 2022).

Preciso alinhar as palavras, então, como “potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2002, p. 19), que também “fazem coisas conosco” (idem), enveredando por caminhos e perspectivas que encontram fissuras naquilo que é tido como constante, e que se mostra como algo finalizado, definitivo, fixo. Sendo instigado pela invenção indivíduo-coletivo, este itinerário emerge de momentos singulares: de forças e dos desejos, das oportunidades, das amizades, das leituras e “que se desfaz quando alcança uma matéria que há de lhe dar nova forma” (LARROSA, 2017, p. 113); e fluxos, do caminho, das afetações, daquilo que passa e também daquilo que gruda e fica (ROLNIK, 1989); e se atualiza, o que nos acontece, toca, atravessa (LARROSA, 2004). Linhas que indicam movimentos, “percursos da investigação” (PASSOS; BARROS, 2009, p.18).

Ao conversar com as escritas pós-críticas não pretendo descrever ou categorizar a formação curricular do sujeito, questionar sua qualidade ou datar parâmetros avaliativos. Afinal, “um estilo próprio de escrita pós-crítica em educação não é uma mera questão estética nem dependente somente de uma vontade particular: “trata-se de decidir fazer o escrito reverberar o fluxo da vida porquanto qualquer modo de escrita articula-se às escolhas teórico-políticas” (MAKNAMARA; PARAÍSO, 2013, p. 49). Desejo acionar palavras-potência para mapear efeitos de processos de subjetivação neste percurso, e como eles me ajudam a desmontar e remontar trajetórias de professores/as e forjar outras combinações, “pois ser professor, não é só acumular, guardar, conservar, usar. É também abandonar, deixar velhos hábitos e esquemas, planos empoeirados, jalecos gastos” (BASTOS, 2020, p. 50).

Ou como inspiram Ferreira e Marsico (2020, p. 171): “colocar a agência dos sujeitos em outros termos [...] e mais na possibilidade de desconstrução de sistemas de pensamento, de forma a abrir espaços potenciais de deslocamentos subversivos”. Ao mesmo tempo, implica acompanhamento desses deslocamentos, mudanças e produção de efeitos a partir do encontro (entre sujeitos, instituições, trajetórias e tempos diferentes), o que possibilita um alinhavo singular dessa composição. Linhas compostas das relações desejantes e de poder, rotas de fuga, os pontos de ruptura e as possibilidades de criação que existem dentro de um dado contexto. Trata-se, portanto, da preocupação em saber como (trans)formação docente, experiência, e acontecimento se combinam e o que acontece quando se encontram na pesquisa em Educação.

### **(Trans)formação: como funciona?**

A docência envolve escolhas/imposições, oportunidades, trajetórias de vida, expectativas profissionais, a conjuntura neoliberal, aproximações com a profissão ao ter contato com outros docentes... Tornar-se professor/a está longe de ser um dom, de nascer para tal propósito. Docência envolve lapidação, negação, aceitação, e formação ao longo de uma trajetória de vida. Tornar-se professor/a pressupõe uma formação acadêmica (graduação, mestrado e/ou doutorado) que legitime sua atuação, seja ela na educação básica ou superior. A universidade, então, assume um papel importante no sentido de viabilizar uma formação que *capacite* aqueles sujeitos a utilizarem determinados recursos, narrativas, aparatos (epistemológicos, éticos, científicos, tecnológicos, políticos, etc.) no âmbito social. Em suma, a universidade constitui-se como espaço legítimo e legitimador de profissões e profissionais.

Tal formação implica uma trajetória que “permite identificar como se vão construindo os discursos que definem tanto um domínio particular de objetos, como o lugar do sujeito ideal que pode conhecer esses objetos” (GONÇALVES, 2020, p. 120). A formação acadêmica é pensada como um espaço-tempo bem situado que se impõe ao sujeito quando ele se insere e dele desenrola uma parte da construção de determinados conhecimentos. Desse modo, a formação é entendida como “um discurso decididamente heterogêneo” (FOUCAULT, 1979, p. 244), com forte influência na construção do profissional docente, condizente com a operação de objetos inseridos em um contexto histórico/econômico e todas as suas implicações. A formação acadêmica organiza, habilita, orienta, estratifica ou conforma as relações de força em que o sujeito “age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se” (FOUCAULT, 1984, p. 28).

A formação acadêmica, alicerçada sob um “agrupamento de práticas, que constituem um sujeito em uma trama de saberes de forças que lhes são imanentes” (WEINMANN, 2006, p. 17), é um poderoso dispositivo, pois emerge da relação entre a afirmação do sujeito e o mundo e a constituição de projeções inéditas diante das dinâmicas de poder (escola, universidade, regras, moral, leis etc.). O debate epistemológico sobre o dispositivo da formação acadêmica procura compreender as possibilidades de interseção do indivíduo na estrutura social, não necessariamente operando poderes centralizados. Ao contrário, esse poder está misturado em todas as parcelas da instituição social; por isso, a importância em entender a relação. Para Foucault, “o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (1988, p. 88) com uma função geradora (FOUCAULT, 1985), onde

[...] não existe, com relação ao poder, um lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder (FOUCAULT, 1988, p. 91).

Michel Foucault (2003) apresenta também a proposta do dispositivo em sua obra *Vigiar e punir*: relação de poder para além da incumbência do bem e do mal; a complexidade que envolve corpos e forças que afetam e são afetadas nesse jogo de poder. Daí, emerge a ideia da “sociedade panóptica” (FOUCAULT, 2003), na qual o exercício do poder ocorre através da vigilância constante, um complexo aparelhamento de observação. Forjado das imbricações de “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 1979, p. 244), a noção de dispositivo engendra estratégia de relação de força com historicidade e se movimenta com as práticas de saber e subjetividade dos sujeitos.

Foucault (2003) argumenta que as técnicas disciplinares não apenas moldam os corpos, mas também produzem subjetividades, criando identidades e formas de ser que se ajustam às normas e expectativas sociais dominantes. É importante ressaltar que a ideia de dispositivo nos ajuda a compreender as práticas de saber e subjetividades ao mostrar como elas estão intrinsecamente ligadas às técnicas de poder e controle social exercidas na sociedade moderna. Ela nos ajuda a compreender como o saber é um instrumento de poder que é utilizado para moldar as formas de pensar e agir dos indivíduos, e como as técnicas disciplinares produzem subjetividades que se ajustam às normas e expectativas sociais dominantes. Sujeitos, instituições e disputas vinculadas a diferentes relações de poder que se encontram espalhadas nos vários cenários – políticos, econômicos, culturais, educacionais etc.

A formação acadêmica é considerada como importante dispositivo na produção de efeitos no sujeito. Se o usual no campo educacional era projetar o sujeito sob a perspectiva da sua inserção no mundo do trabalho, do exercício dos seus objetivos, da sua contribuição econômica para a sociedade, ou ainda da apropriação da noção de coletividade engajada na esfera das lutas de classe, certamente as investigações no campo educacional tomaram como horizonte a análise da complexidade dos discursos que cercam este sujeito que passa pelo nível superior. Entretanto, a força da formação acadêmica na forja de indivíduos preparados para exercer uma profissão ainda é potente na construção da narrativa docente. Ao mesmo tempo, parece haver também uma curiosidade por outras forças que estão presentes na fabricação daquilo que produz o sujeito que atribui sentidos enquanto em formação/formado.



A formação acadêmica resulta desdobrada num conjunto de agenciamentos no qual torna-se relevante o sujeito que opera dentro dessa gama de marcas-enunciados. Como tal, é parte importante das transformações que ocorrem e que passam a produzir outro território povoado por diferentes nuances que combinam o *dever* desse sujeito. Neste sentido, as nuances que ocupam esse território tanto podem limitar como oportunizar composições outras. Podem limitar as formas de ser e se relacionar com o mundo, do que pode ser feito, sentido e experimentado, ou ainda atar os significados que poderiam ser criados nesse espaço ocupado. Podem oportunizar a criação de outras práticas, de trajetórias e articular com aquilo que *escapa* dos aparatos de poder. Assim,

É no discurso que nasce o sujeito professor e é aí que ele se torna tangível, ganha forma, cor, textura. Seus modos de agir, pensar, falar, vestir e se comportar emergem dos discursos que, ao falarem sobre esse sujeito, também o inventam. E assim, esse *sujeito docente*, carrega as *marcas-enunciados* que o definem e que tornam esse sujeito visível (BASTOS, 2020, p. 44).

Sob a perspectiva institucional, é no percurso de formação acadêmica que a lapidação de um *sujeito docente* é legitimada. Ao constituir-se como tal, passa a governar-se dentro desse domínio, ao que Bastos (2020) problematiza como um modelo que reproduz determinadas falas, identifica determinados parâmetros e sistematiza conjuntos de informações. Não obstante, o domínio de determinados conhecimentos que orbitam a formação de professores/as não se encerra em procedimentos meramente operatórios. Domínios estes há muito investigados e ressaltados pelos Referenciais para a formação de professores/as diante das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (2020). Por isso, este trabalho instiga pela experimentação com a palavra (trans)formação para falar sobre esse território em fluxo.

Ramos Neto (2016), em sua dissertação Cartografia com o ensino do corpo humano, argumenta que a palavra (trans)formação não emerge como um simples recurso estilístico de palavras, mas como a expressão para a “formação em si e ao ato de formar-se como movimento para além, movimento através” (RAMOS NETO, 2016, p. 10). De acordo com o autor, a palavra (trans)formação nos apresenta “o espaço sempre inacabado de tornar-se um professor” (RAMOS NETO, 2016, p. 31). (Trans)formação circunscreve o campo da vida e daquilo que *escapa* no que é chamado de docência. Sendo assim, cabe explorar as fissuras que a (trans)formação causa no pensamento curricular acadêmico.

Não apenas a conferência de um título, uma profissão, mas a produção de diferença: “vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo” (PEREIRA,

2016, p. 35). E, no caso de ser uma diferença, não é a “recorrência a um *mesmo*, a um modelo ou padrão” (idem). Tal perspectiva mapeia os fluxos de intermediários e transições entre formação acadêmica e trajetória de vida, movimentada por acontecimentos que atravessam os corpos numa invenção de si, dos efeitos que produz e das reverberações que causa. Como propõe Bastos (2020), especificamente ao discutir o tema no ensino de Biologia:

Um professor que possa compor sua docência como espaço de liberdade e de criação no qual é possível inventar outras formas de viver e de nos dizer como professores, pesquisadores, biólogos. Que possamos ver a docência em Biologia não como um lugar pré-determinado a ser ocupado por alguém qualificado *a priori*. Mas como um espaço vazio, plástico no qual é possível criar, montar, desenhar um mundo sempre em devir (p. 20).

A palavra (trans)formação oscila do meio (sujeito, coletivo, universidade etc.), pois investe nos vários aparatos que atravessam o ser em processos formativos. Ao considerar as palavras como uma maneira de *expressar desejos*, (trans)formação forja-se como um cuidado (est)ético com as *palavras-potência* que opero; considerando, neste sentido, que as palavras também têm a capacidade de suscitar mudanças nas relações que estabelecemos para com os/as outros/as. Portanto, a palavra (trans)formação faz parte de uma aposta processual nos alinhavos que são compostos frouxamente à medida que se incorporam novas linhas neste percurso que me motivam a pensar de outro modo. Como o Ramos Neto (2016, p. 10) indica:

Reinventamos o sentido de algumas palavras para sugerir uma formação fora da forma atravessada por múltiplos elementos constituintes, pautada no crescimento, devires, experimentações, forças adquiridas pelo corpo vivido, invenções, transformações, processos.

Vale ressaltar que não existe, especificamente, a definição unânime de *diferença*, ou uma série tangível de ideias que remetam exclusivamente ao processo de *produção de diferença*. Entretanto, o que se experimenta é a insurgência complexa de uma série de pistas, de diferenças. A produção de diferenças é algo que nos acontece, que cria uma síncope que nos envolve através de relações de poder, que inclusive perpassam pelos discursos (FOUCAULT, 1995b). Neste complexa dinâmica que envolve a produção de diferenças, Foucault (2002) indica o compromisso que estabelecemos com práticas discursivas, ou a própria “comunicação imediata que vimos se manifestar” (p. 237), na qual a produção de subjetividades engendra uma diferença, que escapa da totalidade, da completude, desenhando-se a partir do remanescente.

Foucault (1995a, 2004a, 2004b, 2004c, 2004d) indica pistas sobre a dinâmica entre a política do sujeito em diferentes posições diante das relações de poder ao qual ele se engendra,

inclusive “num desenvolvimento processual de práticas de si” (FOUCAULT, 1985, p. 23); ou seja, o sujeito é efeito de uma singularização que pressupõem modos de agenciar experiências diante da complexidade da vida. A produção de subjetividade implica também o reconhecimento da exterioridade (FOUCAULT, 1995b) como elemento importante deste processo, orientando uma condução apriorística que relaciona o interior (e por isso singular, diferente, único e intransferível) com o exterior (uma estrutura movimentada e animada pelas diversas relações de poder).

Concerne desta relação um aparato produtor de diferenças, que possibilita “a cena produzida no plano invisível, geradora de um campo ativo de subjetivação, isto é, de produção do sujeito” (PEREIRA, 2016, p. 41). Trata-se de deslocar o olhar para além do/a professor/a, pai ou mãe, policial, e problematizar os acontecimentos que possibilitam a gestação de uma subjetividade, colocando em funcionamento “operações específicas e complexas” (FOUCAULT, 2003, p. 284) que dão lugar àquilo que sobra, o que resta diante de tantas metamorfoses que proliferam nos nossos “modos de existir” (FOUCAULT, 1995a). Assim, essas formas não são apenas o resultado de uma relação individual entre o sujeito em relação com o mundo, mas são forjadas por uma rede complexa de relacionamentos que envolve o poder e o controle social exercidos nos/pelos dispositivos.

Logo, o compromisso com a (trans)formação é tomado como engajamento para pensar como professores/as que (trans)formam outros/as professores/as podem experimentar este processo de produção de diferença e, como diferença, “não pode ser um estado estável a que chegaria o sujeito” (PEREIRA, 2016, p. 35). Neste sentido, defendo a (trans)formação como uma alternativa ao dispositivo de formação acadêmica, sem o compromisso em destacá-la como melhor ou superior, mas algo possível, e da oportunidade de discutir outra forma de pensar e agir que provoque o dispositivo binário da boa/má formação acadêmica. Seria, então, um escape para pensarmos o/a professor/a como “aquele que ainda não está completamente sujeito aos estratos inerentes a identidade de sua profissão” (RAMOS NETO, 2016, p.35).

Pensada como “movimento do tornar-se” (RAMOS NETO, 2016, p. 35), (trans)formação é sempre uma surpresa, imprevisível e não linear. Ela é surpresa porque se faz diante da “aventura humana de construção de sentidos” (NERIS, 2016, p. 110), e como tal deslocam as “referências que balizam o dia a dia” (REY, 2013, p. 1751). Ela é imprevisível, pois permite explorar territórios estranhos e possibilitar pensamentos outros (KERR JUNIOR, 2012), bem como da imprevisibilidade sobressai uma nova proposta de *estar sendo* (PEREIRA, 2016).

Tal proposta caminha no sentido de que os acontecimentos agenciados não estão separados do individual nem do coletivo, mas estão em relação. Porquanto existirem tensões naquilo que se projeta como devir professor, mesmo sob a perspectiva dos discursos múltiplos de formações docentes e docências, investir na (trans)formação requer instrumentos que explorem aquilo que irá emergir da abertura para o acontecimento. Em outras palavras, desenvolver uma proposta que considere a contaminação de outras (id)entidades; e, ao contrário das posições sociais, analisar os discursos que produzem posições subjetivas.

A complexidade destas relações não direciona a uma fixação daquilo que é ser professor; porém, nos instiga a investigar como experiências atravessam deveras o sujeito (para além dos fatores econômicos e de classe, por exemplo):

Isso nos ajuda a pensar que é possível não sermos prisioneiros de escolhas alheias, que é possível desassossegar, inquietar, desalojar o olhar de tal sorte, que passemos a estranhar o que está a nossa volta não para simplesmente comprovar e aceitar o que está posto, mas para compormos com nossas escolhas um estranho ímpar, um múltiplo singular que não se prenda a espaços, escolhas, tempos (BASTOS, 2020, p. 48).

É, justamente, desta efervescência que muda ou passa, que encontramos contingências para investigarmos a (trans)formação de professores/as, incluindo a minha própria. Seja como território de transitoriedade, ou até mesmo como uma parada momentânea, sujeitos se atrevem a remexer trajetórias e cultivar encontros diante do alinhavo desta pesquisa. Por isso que é necessário manusear atentamente as linhas deste processo como artifice feito por muitos. É na partilha e no intercâmbio do tempo com os outros que se cria a possibilidade de (trans)formar, de visitar como o processo formativo se faz diante de dinâmicas de vida tão diferentes. Sendo assim, se aventura diante de autobiografias e experiências poliestéticas de formação combinadas no mundo das subjetividades e das existências humanas.

### **Experiência: puxando outra linha**

Em um artigo intitulado 'Palavras desde o Limbo', Jorge Larrosa escreve: "uma das coisas que fiz, ou tratei de fazer nos últimos anos, com maior ou menor sucesso, foi reivindicar a experiência, o saber de experiência e as linguagens da experiência em educação" (2012, p. 287). O filósofo e professor espanhol nos dá pistas não apenas do cuidado com as palavras, mas da potência que elas suscitam, para pensarmos a noção de experiência em educação. Tomando-o como inspiração, enveredo pelo compromisso com esta palavra sem consistir, obviamente, em negar seus múltiplos significados e intenções; todavia, em lapidar uma

proposta cara a esta pesquisa. Faz-se necessário remexer essa palavra, vislumbrar silêncios e vazios, afastar dela conceitos outros. Às vezes, é preciso encontrar caminhos alternativos, deixar os símbolos, os nomes e determinismos para trás. Como uma inspiração, procuro tecê-la diante da relação com outras palavras-potência desta tese.

“Experiência” é um termo polissêmico em se tratando de formação docente (PALMA-SANTOS; MAKNAMARA, 2019), sendo produtivo, sobretudo na área/campo de formação inicial de onde venho, ir além de como esse conceito tem figurado corriqueiramente. Ao optar por investigar processos de (trans)formação de formadores/as de professores/as, justifico a importância da palavra experiência por três motivos: primeiro, a “experiência é inseparável da possibilidade de transformação e essa possibilidade está intimamente ligada às práticas de liberdade” (GONÇALVES, 2020, p. 117); segundo, a experiência não é sinônimo de informação, muito menos se reduz ao simples “fazer” (LARROSA, 2002); terceiro, a experiência não se traduz em experimento ou a empiria (LOUREIRO, 2015). Aposta-se na experiência como processo, ou das reverberações do devir humano em sua lapidação; dilacerada pelo não planejado, não finalizado, por um saber fazer ou por um trabalho desempenhado anteriormente.

O positivismo é otimista ao tratar a experiência como uma proposta cara ao método científico, um dispositivo técnico concatenado ao experimento – a própria “experiência tornada método” (LOUREIRO, 2015, p. 29). Para o cientista clássico, a ciência é a prática que gira em torno dos métodos e da teoria em geral. A experiência é presumida à repetição da sequência correta de passos rumo ao resultado final. É presumível que o controle desses procedimentos esteja relacionado com a capacidade do sujeito em operar essas ferramentas teórico-metodológicas, diante da utilidade do processo investigativo, sobretudo, na busca pela resolução do problema. Para isso, o/a pesquisador/a é formado/a para reproduzir taticamente o caminho em busca da “verdade”:

Podemos encontrar muitos destes procedimentos operando, historicamente, em inúmeros espaços institucionais; eles se configuram em experiências, técnicas, exercícios, através dos quais o sujeito é instado a observar-se, a decifrar-se, a avaliar-se, a julgar-se, a “governar-se”, a constituir-se como sujeito de experiência e como lugar da produção da verdade (GONÇALVES, 2016, p. 117).

Enquanto instituição das (in)formações, símbolos e reprodução de discursos, a universidade torna-se um ponto de passagem que se esforça por permanecer memorizado no sujeito que se constitui. A instituição conserva-se contemplada, permanecendo como um poder externo sem, ao menos, engendrar algo neste sujeito de passagem. Nesta perspectiva, a formação acadêmica demanda alguns atributos que movimentam a fabricação em série de

sujeitos que saibam operar determinados repertórios e discursos, replicando aquilo que é estabelecido dentro dos parâmetros do seu alcance de formação. É oportuno mencionar que

Uma prática moral pedagógica não prescinde da colocação em operação de dispositivos de governamentalidade que visem a reforçá-la. Ela instrumentaliza, fornece meios operacionais para que se fortaleça e efetive, num processo concomitante, o discurso pedagógico que a torna possível. Tanto investimento não tem outro objetivo a não ser produzir experiências morais nas quais seja possível capturar o sujeito pedagógico e permitir que ele dobre-se sobre si mesmo em uma relação governável de si para consigo ou de uns pelos outros (GONÇALVES, 2016, p. 118).

Neste ponto, a universidade é aqui uma entidade com história e currículos, com latitude e longitude definidas, fronteiras demarcadas (o que não perde sua importância, muito menos legitimidade, salienta-se), mas que, por si só, não é o evento gerador para o sujeito que passa. Logo, deve-se compreender que este tipo de formação delimita a construção da experiência do sujeito, baseada na busca pelo modo de produção da subjetividade voltada pela “dobra financeirizada do capitalismo” (ROLNIK, 2021). A passagem, assim, não constitui um movimento para criar uma experiência: uma conjunção emergente de entrelaçamento de forças autorregulatórias e materialidades diversas precípuas para sustentar o modo de captura de uma subjetividade, um evento capaz de movimentar a condição passiva do sujeito.

Embutida nesta concepção de experiência-experimento, encontra-se o investimento necessário para mobilizarmos a experiência não como a verificação de alguma coisa ou algo, um modelo a ser copiado, mas como “a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida...” (LARROSA, 2017, p. 40). Como proposta de produção de diferenças e, portanto, uma construção subjetiva, na qual a (trans)formação seja mobilizada em trajetórias de vida, a experiência é forjada como começo, outro modo de *estar sendo*, um processo contínuo, que segue seu fluxo errante. Algo que escapa dos discursos totalizantes e vaza dos aprisionamentos: “uma forma singular de conhecer em que, ao mesmo tempo, pode-se pensar o processo e o conhecimento” (MELLO, 2015, p. 196).

Ser formado e escrever a partir dos parâmetros de produção acadêmica e científica e ter a legitimidade da formação acadêmica

[...] não significa que estamos enredadas em uma estrutura discursiva que determina e controla as ações dos indivíduos, em um cenário em que não haveria saída para além da obediência e/ou resistência a um sistema de pensamento sobre o qual pensamos o mundo. Significa, ao invés disso, colocar a agência dos sujeitos em outros termos, menos localizada em uma razão individual, autônoma e emancipadora, capaz de revolucionar o mundo, e mais na possibilidade de desconstrução dos sistemas de pensamento, de forma a abrir espaços potenciais de deslocamentos e subversões (FERREIRA; MARSICO, 2020, p. 171).

Os ritos acadêmicos (cursar disciplinas, produzir conhecimento, manipular determinados parâmetros de escrita, partilhar essas produções, dentre outros), por seu lado, seguem um caminho institucionalizante e atendem a necessidades sociais bem específicas. Estabelece a noção de experiência ao engessamento e estabilidade dos saberes e vivências profissionais. Realiza-se a trajetória do percurso de formação, onde tudo pode ser conhecido e, ao assumir, no seu recorte formativo, que aqueles conhecimentos podem ser reduzidos a peças de quebra-cabeça, o sujeito se depara, em decorrência disso, com a tarefa monumental de definir, analisar e quantificar aquele objeto de estudo à sua imagem e semelhança. Esse rigor consagra o princípio elementar de que os/as futuros/as professores/as são culturalmente dispostos/as e programados/as para reproduzir aquele aprendizado. Em função da legitimidade deste procedimento formativo, o ensino incorpora-se dos aspectos técnicos da profissão.

Reconhecer a parcialidade desse constructo não implica numa formação relativista; por outro lado, este aparato implica responsabilidade da performance do sujeito submetido a tal território em experimentação. De outra forma, a competência profissional deste sujeito depende de seu desempenho diante daquele repertório social ocupado, a partir de um “conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder” (FOUCAULT, 1979, p. 291). Aquilo que *vaza/escapa* desse projeto de performance/formação eleva-se à condição de uma *quimera* que não condiz com esses “cálculos” e “táticas” exercidas, e se desdobra de inúmeras formas na docência: desde o/a professor/a que é considerado/a *deslocado/a* de sua ‘realidade’, ou até mesmo o/a professor/a que necessita se (re)adequar às condutas disciplinadoras e o efetivo controle desse tipo de comportamento *desviante*.

Entretanto, ao associar os processos de formação docente à noção de experiência, entende-se que é através desses acontecimentos nos trajetos de formação acadêmica que nos trazem à tona a multiplicidade na singularidade do sujeito. Experiência reverbera na produção de significados e nos apresenta que este mesmo currículo de formação é potência para a gestação de tantos outros currículos e discursos e oportunidades de ser e estar no mundo. O que se pretende não é demarcar demasiadamente a formação acadêmica em favor da educação a partir da experiência – até porque ela é única, intransferível e desterritorializada, mas entender que esse currículo pode ser remexido, como parte importante nas relações de poder estabelecemos com o mundo:

[...] no momento em que a ciência desconfia das explicações gerais e das soluções que não sejam setoriais e especialísticas, o grande desafio para a literatura é o de

saber tecer em conjunto os diversos saberes e os diversos códigos numa visão pluralística e multifacetada do mundo (CALVINO, 1990, p. 127).

Ora, a experiência está sempre retornando à condição de um clichê: seja pela inserção dela no universo da prática profissional docente, seja pela própria noção de sobreposição de acontecimentos que ela desencadeia ao passo das atividades de aprendizagens vivenciadas na escola/universidade. Experiência da experiência? De fato, existe uma linha tênue entre a condução e demarcação de acontecimentos com aquilo que realmente atravessou o sujeito, pois “a experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida” (LARROSA, 2017, p. 10). Enfim, “cantar a experiência tem a ver com abrir, nas instituições educativas, um tempo livre, liberado, roubado à necessidade à utilidade” (LARROSA, 2012, p. 291), tem a ver com a estética da sensibilidade que vem sendo tão abominada pela sociedade das habilidades e competências, da rotina e do atarefamento.

O sujeito da experiência é passivo, não significando, entretanto, que ele seja inerte. Logo, a experiência se faz no processo e, enquanto tal, possibilita um acontecimento que (trans)forme sua existência: “a experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca a minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade” (LARROSA, 2017, p. 48). A experiência, portanto, é uma manifestação da singularidade que é afetada pelo mundo e atravessa a vida do sujeito; como um dos elementos que estimulam a pensar a formação, em sua interface com a educação, a ciência, a arte etc.: “na experiência, conhecer, viver, sentir, perceber tornam-se elementos indissociáveis na produção do saber” (SERPA, 2018, p. 102).

Trata-se de uma relação com o mundo em que o sujeito, “o qual lança-se numa aventura pelo desconhecido sendo afetado e passado pelos acontecimentos, à medida que de forma autoral vai elaborando sentidos ao que lhe acontece” (NERIS, 2016, p. 25) atribui sentido aquilo que é vivido. Por isso, a experiência é única e faz parte daquilo que somos. A dimensão processual dos sentidos nas vivências se constitui enquanto caminho, ao mesmo tempo em que agrega na produção de uma personalidade que se forja nas relações com os outros (FOUCAULT, 2004a). Dessa forma, experiência é sensível para quem a sofre e atravessa o devir desse sujeito, onde:

[...] reivindicamos o valor da experiência na formação humana enfatizando a necessidade de reconhecimento da noção de consciência histórica para a compreensão da experiência em formação. Compreensão da história pessoal dos sujeitos implicados na formação e da história social em que está imerso (GASTAL, 2020, p. 20).



Apostar na tensão da palavra experiência com formadores, atualizando processos de *(trans)formação*, implica pensá-la num deslocamento desses/as professores/as e os/as distanciam de uma identidade docente que baliza seu dia a dia: “a palavra associa o traço visível à coisa invisível, à coisa ausente, à coisa desejada ou temida, como uma frágil passarela improvisada sobre o abismo” (CALVINO, 1990, p. 90). Como relação, é interessante investir em acontecimentos *pela* experiência. Por isso, pensar a experiência dentro do campo de pesquisa-acontecimento se dá como uma dentre as potências de produção de subjetividades em um mundo onde “um processo de homogeneização generalizada” (ROLNIK, 2021, p. 84) quer reduzir “a possibilidade de devir do outro” (idem). Sendo assim, é na possibilidade do encontro que se povoa a proposta de formação de si e do outro.

Operar com a noção de experiência como condição para formação em processo implica apreender o outro “como força que convoca o afeto” (ROLNIK, 2021, p. 27). Uma proposta que mobiliza as linhas de pensamento compromissadas com a singularização de sujeitos que são afetados pela trajetória do outro e intensificam o sistema de relações que engendram modos de existir. Isso nos oferece a oportunidade de lidar com o caráter sensível da experiência formativa, possível tanto pelos processos autobiográficos quanto pelo encontro e as experiências poliestéticas que envolvem biológicas, geografias, pedagogias, artes, poesia, cartografias e mapas quando as palavras não dão conta. É daí que podemos intensificar a invenção de múltiplos modos de fazer da pesquisa um acontecimento.

**“[...] não somos pessoas, somos [...] pequenos acontecimentos”<sup>11</sup>.**

A operação que levei a efeito com o investimento na *(trans)formação* e na experiência como perspectivas oportunas do artífice de pesquisa também se faz com a noção de acontecimento. Todos esses elementos estão presentes no ato tecer os fios, sobretudo na composição das potencialidades deste artesanato. Como desdobramento, realizei uma operação analítica diante das seguintes questões: como o acontecimento pode se fazer presente na investigação em Educação? Investir na pesquisa com o acontecimento oportuniza que contribuições, então? Trago elementos que favorecem a maneira como essa jornada é tecida com o acontecimento: diante da relação com outros, dos tempos partilhados e dos

---

<sup>11</sup> Trecho oriundo de uma aula ministrada por Deleuze em 1980 no Centro Universitário Experimental de Vincennes, Paris, França. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1CpsFZUBkO8>. Acesso em: 18 de jan. 2023.

eventos coletivos diante de tramas únicas; daquilo que fica ou passa diante das imanências em jogo; e das criações singulares feitas a partir daquilo que ocorreu.

É desse olhar que desenrola o acontecimento como efeito que emerge e se faz diante de uma formação pela diferença e múltiplas temporalidades que convergem e gestam significados com o mundo. Do campo da invenção e da descoberta como potências da formação, a pesquisa com o acontecimento não é centrada no indivíduo, apenas; nem é projetada para forjar um determinado perfil de sujeito. Sua potência é marcada pela incidência da abertura para o outro, da compreensão da incompletude humana e de que também somos povoados das mais variadas contingências da linguagem: um campo de forças em que múltiplas possibilidades de sentido estão em jogo, e que o sentido é produzido por uma série de operações linguísticas que podem abrir ou fechar essas contingências.

Acontecimento alinhava pelas condições éticas e estéticas de produção de conhecimento, implicado na potência daquilo que contamina nosso devir. Como tal, lança-se das negociações e afetos humanos a partir do cuidado de si e da formação preocupada com o outro. Por isso, é da liberdade criativa da pesquisa com o acontecimento que saberes e aprendizagens podem permear espaços na Educação. Não é simplesmente um fato que acontece no mundo, mas uma ruptura ou irrupção que produz uma mudança significativa na forma como percebemos ou compreendemos esse mundo, bem como é gestada na dimensão coletiva, que afeta não apenas o indivíduo, mas também as relações sociais e políticas em que ele está inserido. E ele só acontece quando um ser se abre ao mundo e com os outros, pois

A tensão desta interferência mútua entre vivências díspares é constitutiva da condição humana, fonte de sua dinâmica e força motriz por excelência dos processos de subjetivação e das formações no campo social. Em outras palavras, tal tensão é deflagrador dos processos inesgotáveis de criação e recriação de si e do mundo (ROLNIK, 2021, p.28).

O acontecimento oportuniza uma mudança de nossa percepção e compreensão do mundo, abrindo novas fagulhas de pensamento, de ação, do corpo e das emoções do sujeito. Oportuniza ver o mundo sob uma dinâmica diferente e criar outras perspectivas, frente a “amplitude e a qualidade das forças que se apoderam de uma coisa” (CARDOSO JR., 2005, p. 111). A intenção é que desse cenário engendrem-se saberes e como eles podem contribuir para a pesquisa em Educação, seja pelo entendimento da dinâmica dos processos educacionais e da formação dos sujeitos; como um movimento de *escape* ou de *vazamento* oportuno para a compreensão dos processos de mudança e (trans)formação; ou, ainda, como

uma experiência coletiva e afetiva que pode ser relevante para a compreensão dos processos de forja dos sujeitos e das relações sociais que se estabelecem no contexto educacional.

Deleuze, no livro *A Lógica do Sentido*, desenvolve uma análise da linguagem que busca superar a dimensão binária do verdadeiro e do falso, apostando numa compreensão do sentido como um campo de forças e contingências. Ao propor uma leitura não representacional da linguagem, Deleuze (1974) faz uso de conceitos como “devir” e “acontecimento” para compreender como o sentido é forjado. Sobre este último, e ao tomar os Estoicos como proponentes da noção inicial de acontecimento, o autor usa do termo para descrever processos de desdobramento, deslocamento e desvio, que são capazes de produzir novas possibilidades de conexão e novas formas de pensar e sentir. O acontecimento é uma força criativa que rompe com a estabilidade e a fixidez da realidade, permitindo a emergência de algo novo.

Tomando ainda a relação entre as obras *Alice e de Do outro lado do espelho*, do romancista Lewis Carroll, Deleuze (1974) argumenta que o acontecimento é expresso através da linguagem e propõe uma análise sobre a produção de diferença: trata-se, pois, da compreensão de que o acontecimento é aquilo que oportuniza a condição de produção singular do sujeito diante da multiplicidade de coisas que se passam ao longo de sua trajetória de vida. O acontecimento é uma força (trans)formadora que cria novas relações e novas maneiras de existir. Deleuze (1974) argumenta que o acontecimento é capaz de gerar uma dimensão ética da existência, na medida em que nos convida a pensar e agir de maneira criativa e responsável em relação ao que ocorre. Portanto, acontecimento opera pela subjetivação forjada por implicações intensificadas neste sujeito contaminado pelas coisas do mundo.

Inspirado no filósofo alemão Leibniz, Deleuze (1974) também discute o acontecimento como a tomada de consciência dos processos e forças que estão trabalhando na relação entre *Chronos* – acontecimentos históricos – e *Aion* – o tempo da ocorrência do acontecimento. Discute ainda que mesmo distintos, o tempo histórico e o da ocorrência do acontecimento convergem e são fronteiros. Além de serem interdependentes, *Chronos* e *Aion* partilham de uma importante característica: eles são o resultado da síntese entre o passado e o futuro. E como tal, essas temporalidades estão sujeitas a certos fatores que se misturam e se espalham para vários lados. Por esse viés, o tempo é tanto o movimento demarcado e preciso da ocorrência dos acontecimentos, como também movimento que se desloca para a dimensão da existência, do não cronológico.

O acontecimento brinca com as pretenciosas fronteiras entre aquilo que se deixa de ser e o início de outro ser: o que aconteceu e o que irá acontecer, “pois o acontecimento,

infinitamente divisível, é sempre os dois ao mesmo tempo, eternamente o que acaba de se passar e o que vai se passar, mas nunca o que se passa” (DELEUZE, 1974, p. 09). E, por ser fruto da linguagem, o acontecimento não tem corpo ou profundidade, apesar de se apresentar em relação com corpos e o estado físico das coisas. Ele se faz na superfície. O acontecimento dá lugar à multiplicidade e nunca será idêntico para os corpos que são afetados por ele, mas coexistem na emergência da produção de existências singulares. A ontologia do tempo acompanha *Aion*, e deste campo fértil emerge a produção de diferença, pois “só o presente existe no tempo” (DELEUZE, 1974, p. 03). Desta dinâmica temporal fluem contingências infinitas, o que ele define como “paradoxo deste puro devir” (DELEUZE, 1974, p. 02).

Inspiradas na noção de acontecimento proposta por Foucault, Oliveira e Fonseca (2007) buscaram saber como as instituições (casamento, capitalismo, ciência etc.) contribuem na forja de modos de produção de vida e de que maneira se relacionam na costura de subjetividades advindas delas. Destacam as instituições como aparatos históricos entremeados por relações de poder que se fazem no acontecimento. Logo, acontecimento não é simplesmente um evento ou fato isolado, mas uma transformação histórica que afeta as estruturas e as formas de poder de uma sociedade. Criticam tentativas institucionais de representação do campo social e criação de modelos que afetam a produção de desejos. Por ser da ordem do movimento, fazê-lo nômade é uma ruptura com a necessidade em definir as coisas. Para as autoras:

Tal conceito se insere na ciência nômade, que não aspira o poder, mas, ao contrário, quer desconstruir verdades instituídas. Ela se caracteriza por analisar os fluxos e não as coisas; refletir como se constituem os regimes de verdades e não em legitimá-los, ou seja, vai contra a ideia de essência ao implementar a transitoriedade das coisas. Salaria a pertinência de entender as contingências do contexto que produzem determinados acontecimentos nos encontros através das afecções. Busca mapear os acontecimentos através de suas variáveis, de como se produzem os seus desvios e não a partir de suas regularidades, uma vez que considera o acontecimento não como um fenômeno em si, mas como algo que provoca e produz a desacomodação, ou seja, o próprio pensamento (OLIVEIRA; FONSECA, 2007, p. 136).

Esta pesquisa, atravessada pela a Filosofia da Diferença em Deleuze, os estudos foucaultianos no que se referem aos constructos produzidos por meio da criação e circulação de discursos e práticas de poder, e a compreensão da dimensão coletiva e afetiva do acontecimento proposta por Rolnik, é lapidada pela prática de criação, ao contrário daquilo que se apresenta para resolver os problemas da área educacional, da formatação de parâmetros e definições para processos formativos. Como uma jornada, esta pesquisa se faz pelo percurso, sem caminhos fechados e respostas prontas.

Dessa forma, pesquisar as singularidades em mudança, são feitas e desfeitas em trajetórias de (trans)formação indicam não apenas que formação docente é um fenômeno complexo, gestado a partir de instâncias afetivas e técnicas e políticas, como um emaranhado que constitui traços das nossas experiências de vida e temporalidades, como sinais de processos de singularização e atravessamentos que envolvem não somente o fiandeiro de um devir docente, muito menos buscam enveredar pelo caminho da neutralidade e/ou identidade.

Como investigação com acontecimentos, o campo de pesquisa *não* pode ser entendido como uma entidade pronta e separada das dinâmicas das relações individuais e coletivas. O acontecimento é forjado à medida que essas forças são manifestadas. Esta aposta reverbera de uma miscelânea de estratégias de investigação sobre a produção de si. Pensada não como um plano separado entre experiência formação, mas fazendo parte do que está acontecendo nos processos de subjetivação, o acontecimento se faz como condição de existência, mesmo que momentânea. Pensar acontecimento na formação “para sermos de um modo outro, diferente do que temos sido” (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 34). O olhar para uma realidade apresentada pelo outro através do encontro, das autobiografias e mapas que ressignificam as nossas próprias trajetórias. Por este motivo que será acionada a cartografia como proposta metodológica rumo ao mapeamento dessa pesquisa-acontecimento.

### **As linhas tecidas até aqui...**

Um dos motivos pelo qual colorimos as linhas tecidas pelas palavras-potência desta tese é porque elas se situam em campos de efeitos discursivos variados. Para tanto, é necessário ater-se às forças e poderes que nos mobilizam a pesquisar, oportunizam o encontro, o acontecimento. O que as palavras combinadas procuram fazer é possibilitar uma maneira de criar com a pesquisa pós-crítica, mapear efeitos quando operadas em conjunto e, dessas combinações, registrar processos de subjetivação atravessados pela (trans)formação de professores/as.

Esses são elementos importantes para alinhavarmos a compressão das inúmeras relações de poder estabelecidas antes, durante e depois da formação acadêmica; ou seja, enveredar através da complexidade de toda questão da imanência de produção de diferenças. Portanto, dessa mobilização, há lugar para condições singulares que emergem da relação com os outros e oportunizam um cenário heurístico fecundo para se fazer emergir experiências poliestéticas na Educação.

III.

## **Linhas, cores e movimentos (est)éticos para uma cartografia docente**

I know that the spades are the swords of a soldier  
I know that the clubs are weapons of war  
I know that diamonds mean money for this art  
But that's not the shape of my heart

*Dominic Miller / Gordon Sumner*

Neste capítulo, apresentarei o compósito de composições do percurso proposto. Recorro à cartografia como proposta oportuna para mapear acontecimentos (autobiográficos e de pesquisa), que foram ganhando forma ao longo da trajetória da investigação. Apresento, então, os aspectos mais amplos de uma aposta na cartografia e no próximo capítulo analisarei as nuances que foram possíveis no percurso cartográfico e dos relevos mapeados ao longo desta investigação. Ao continuar a usar da metáfora do artesão para criar linhas com as palavras, retomo os alinhavos do primeiro e segundo capítulos para a composição deste arranjo organizado em terceiro capítulo. Discuto ainda o recurso forjado desta inspiração, que reúne aquilo que emergiu das leituras feitas e análises costuradas e necessitou de nome: cartografia docente.

Na costura das palavras deste *mapa-tese*, foram explorados os elementos que envolvem a afetação pela pesquisa, os referenciais teóricos acionados, bem como as apostas analíticas deste percurso. Apesar de ter expressado ao longo da escrita elementos que indicam as combinações estéticas baseadas nos referenciais pós-críticos, este capítulo apresenta, também, as contribuições teóricas que permeiam os aspectos éticos que atravessaram esta costura. Argumento que a ética na cartografia docente envolve todo um percurso de cuidado atento de si e do outro. Ao situar a ética como “uma prática do ser” (FOUCAULT, 1995a), e ao demonstrar que as condições de liberdade (FOUCAULT, 2004a) são potências para o desenvolvimento desta pesquisa-acontecimento, procuro demonstrar que ética é um exercício embebido nas relações de poder (FOUCAULT, 1985).

### **O gesto cartográfico com docentes: um modo de investigar**

Sendo uma aposta potente deste alinhavar, cartografia é um conceito gerador um tanto polissêmico: podemos falar de estudos científicos, operações técnicas para a representação gráfica da crosta terrestre ou até dos estudos dos mapas. Todavia, não são estas as cartografias acionadas aqui. Não desconsiderando a importância dessas cartografias convencionais; entretanto, investe-se em movimentos geradores: possibilidade diante da abertura metodológica para tencionar uma educação que aposte nas diferenças, no mapeamento de subjetividades. Esta *outra* cartografia emerge como algo que se constrói ou processa artesanalmente, sendo uma diferença produzida pelo sujeito (DELEUZE; GUATTARI, 1995), através de planos visíveis e invisíveis que reverberam contornos, linhas que estão entrelaçadas a um conjunto de forças (éticas e estéticas, políticas, escolhas, desejos, afetações etc.) que exercitam gestos inventivos.

A cartografia como reversão “do sentido tradicional de método” (PASSOS; BARROS, 2009, p. 17) verte como uma possibilidade para tecermos, diante de acontecimentos desta trajetória de investigação com professores/as, um pensamento que “obedece a um desenho invisível e pode coroar, ou inaugurar, uma forma secreta” (BORGES, 2008, p. 11). Rastrear esses caminhos exige um compromisso para com os companheiros de jornada. Não que os cartógrafos tenham que se afastar do mundo, uns dos outros para não serem contaminados por algo ou alguma coisa (a pesquisa, o pesquisador, o método etc.). Ao contrário, na cartografia, se reconhece a trama dos sujeitos inseridos no mundo, contaminados por ele a cada passo que se dá. Há uma atitude de entrega aos movimentos de exploração de significados (GURGEL; MAKNAMARA, 2022) e uma disposição para “captar sensações e surpresas provocadas pelos encontros com universos existenciais que o material/campo sugere” (MAKNAMARA, 2023, p. 194).

Cartografia não trata de representar a realidade em um mapa, mas sim de produzir e mapear espaços, territórios e subjetividades que nele existem. O sujeito da cartografia não é estéril, mas descentralizado e contaminado por relações, conexões e deslocamentos em agenciamentos existenciais no espaço (GUATTARI; ROLNIK, 1986). A cartografia, desta forma, é uma prática que envolve escolhas, perspectivas e interesses. Não é um caminho com percurso pré-definido, apesar de ser permeado pelo desejo de chegar em algum lugar.

Territorialidades cartografadas em conflito contínuo, indicando mutações fronteiriças por explorar, nunca destacando um território dos demais, mas traçando relações que contribuem para a emergência de condições existenciais em produção, pois

Mesmo significando limites subjetivos e não necessitando de demarcações institucionais mais sólidas, essas territorialidades estabelecem seu raio de poder com mais efetividade que “territórios” definidos a partir de recortes formais e assegurados cartograficamente (ULTRAMARI; CARDOSO; MOURA, 1995, p. 8).

Cartografar pode ser um exercício de registro nas mutações vividas e se faz com outros. Nesse itinerário se busca mapear sem a necessidade de uma explicação taxativa e definitiva sobre o ocorrido, mas se busca expressar um trajeto possível diante dos relevos, e que reverberam nos traçados cartográficos: a pesquisa-acontecimento, as relações-entre, as conversas etc. Da atenção ao trajeto e da exploração das linhas enquanto o rizoma cresce, pois “ao cartógrafo cabe, neste caso, criar uma língua a expressar os afetos que pedem passagem, e para tanto se exige dele que mergulhe nas intensidades do seu tempo, nas composições dos novos lugares ocupados” (SCHULZE; PREVE, 2014, p. 178).



Assim como a perspectiva de incompletude nos ajuda a pensar a cartografia, a perspectiva da criação cartográfica indica “expressar afetos que pedem passagem” (SCHULZE; PREVE, 2014, p. 178), ou ainda é “a própria da expressão do percurso” (OLIVEIRA, 2005, p. 288). Também aí o desafio e a aventura em cartografar, pois somos lançados à deriva, a “abrir mão da orientação e do percurso” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17), a não centralizarmos a ação a algo ou alguém. Com efeito, nesta deriva, aquilo que passa e/ou fica (ROLNIK, 1989) dá potência ao registro do acontecimento. Uma marca deixada diante do deslocamento que engendra o que nomeamos de cartografia docente: em um recorte de intencionalidade limitada (o desejo em investigar com professores/as) diante de uma condição ilimitada (o que acontece ao longo do processo com sujeitos em devir professor).

Sem um porto a atracar e sem um farol a iluminar os caminhos que levam a uma pretensa verdade, a cartografia docente indica uma trajetória de pesquisa que se construiu diante de condições singulares, com pessoas e suas singularidades e relações únicas, onde “o pesquisador mantém-se no campo em contato direto com as pessoas e seu território existencial” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 56); “itinerâncias aprendentes com distintas possibilidades de leitura de mundo” (SILVA, 2017, p. 73); ou ainda, “uma perspectiva rizomática, não hierárquica com o processo de formação docente e permite multiplicidades” (FERNANDES; VIANA; SCARELI, 2016, p. 231).

A construção de subjetividades e arranjos poli(est)éticos não só retroalimenta esta cartografia docente, que encontrou brechas em outras pistas potentes, como as autobiografias, conversas, diário de bordo, mapas, os encontros com os parceiros/as cartógrafos/as e outras formas que foram se espalhando no caminhar investigativo, mas também gestam os achados desta pesquisa. Forças que nutriram a tessitura dos alinhavos, inventaram outras cores, enredaram combinações e colaboraram no artesanato da tese. Vive-se cartografia docente de modo rizomático, isto quer dizer que não existe um desenvolvimento sequencial da proposta metodológica, sequer almejando um resultado predeterminado ou mesmo hipotetizável. Abre-se para o instável, sem separação entre sujeito e objeto, pesquisador e pesquisado, algo que está dentro ou fora. O cuidado (est)ético com a aquilo que escapa a inúmeros acontecimentos é sempre um compromisso político e uma estratégia de resistência diante daquilo que se passa nos meios emergentes de governança dos corpos.

Ao lapidar, na cartografia docente, as condições possíveis diante do percurso e inseridas no espaço das dinâmicas de poder que estabelecemos, investe-se na produção atravessada pela potência da escrita de si contaminada pelas relações com os outros e com o mundo, bem

como na lapidação de sujeitos que exploram territórios aonde as palavras não chegam pois, muitas vezes, não são hábeis em contar tudo. Se investe na potência da escrita, da leitura, e dos mapas para pensarmos experiências poliestéticas possíveis no campo da formação de professores/as. Mapas que se delineiam imagetivamente a partir de eventos e grafias de espaços do desejo, mesmo que erráticos, nômades, itinerantes. Cartografia docente que busca explorar territórios que se afastam dos traços de repetição, reprodução, replicação; mo(vi)mento que abarca percursos de formação com outros, no qual a experiência ético-estética humana abre-se para possibilidades a partir do acontecimento.

Linhas, cores e mo(vi)mentos como perspectivas para pensarmos aquilo que *vaza* dos currículos: linhas entremeadas pelas *palavras*; cores requisitadas na *ornamento* da obra; e os mo(vi)mentos que engendram forças temporárias em percursos singulares. Os *mapas professorais* aparecem como elementos que se fazem nesta cartografia docente, desta deriva que abrange os encontros realizados, as conversas, autobiografias e pessoas que significam sua atuação profissional como professores/as.

A *cartografia docente* indica caminhos para pensarmos maneiras de produzir conhecimento a partir daquilo que se passou diante de um percurso, e daquilo que pode provocar em outros repertórios da pesquisa em Educação. Este exercício implica procedimento de formação de saberes, como uma diligência ética oportuna deste caminho investigativo para problematizarmos produção de diferenças e devir docente que *escapa* dos currículos de formação de professores/as e instituições. Operar com estas ferramentas artesanais tenciona o encontro com o inesperado, distante da ação incrustada em uma representação fatídica do passado e presente, muito menos uma suposta conclusão futura. O espaço-intermédio da gestação da obra e o material produzido (nunca finalizado, mas em movimento) torna-se enredo de potência e inventividade que sintoniza a relação afetiva oportunizada pela construção com o outro. Tal criação de alinhavos e cores e diferenças, no entanto, não está “naturalmente” garantida (nem formulada) *a priori*, pois cada intervenção possibilita atravessamentos – sempre aberta de se criar contexto e conteúdo. A cartografia docente torna-se possível, então, pelo estabelecimento de relações entre os elementos de sua produção.

Como o ato de coser, a coloração também dá ao artesanato outra característica diante do que está sendo produzido. O que há de interessante ou instigante na coloração dos alinhavos em seu aspecto mais ritualístico não é a intencionalidade em *obter* uma estética ideal, mas a latência de, daí, *criar* coisa outra do que vinha sendo, enunciar algo novo (formas, texturas, cores etc.). Algumas vezes as cores acabam, outras tantas, as cores precisam ser

misturadas, ou mesmo cria-se diante daquilo que resta. A inventividade no processo de coloração também é um dos esteios que se criva diante do acontecimento, pois permite relacioná-lo com o momento e a condição da qual se produz a diferença. Por isso, a mobilização pela cartografia docente como conceito que emerge desta mistura de linhas, da costura possível e das cores ornamentadas.

O convite para a produção cartográfica envolve as negociações que permeiam o cuidado com o outro, a afetação dos envolvidos, bem como o engajamento para com a proposta. Por isso, o interesse no investimento na cartografia docente não advém do desejo em fazer algo diferenciado diante de uma suposta “inovação acadêmica”; porém, deixar que trajetórias docentes sejam contadas de outra maneira. Inspirada pelo devir, atravessada pela coletividade, oportunizada pela partilha de trajetórias de vida e afetada por mobilizações coletivas, cartografia docente é a aposta investigativa atravessada pelos artefatos produzidos ao longo desta pesquisa.

Pensando a cartografia docente como uma tentativa experimental na qual a subjetividade toma em consideração a produção na relação entre o ensino da vida e a arte, bem como os contingentes que emergem dela, a investigação autobiográfica e os mapas professorais movimentam-se como expressões das práticas discursivas que se alinhavam ao processo de formação docente. A cartografia docente é o nome que dou ao movimento ao qual fomos interpelados e que abarca tudo isso. Nesta perspectiva, é o mapeamento dos acontecimentos diante deste processo de investigação, uma forma de dar materialidade às subjetividades que foram tecidas na docência. A cartografia docente, em contraste, não é definida como a experiência registrada e que se passou com algumas pessoas, mas é uma forma potente de investigar com vidas.

É desse compromisso (est)ético com as pessoas e as produções ao longo da caminhada partilhada que se encontra a potência que me move a pesquisar com professores/as. Enquanto artefato para pensar processos atravessados das discontinuidades do tempo e do espaço, a cartografia docente tenta promover este engajamento em torno das trajetórias de professores/as formadores/as e como elas engendram possibilidades inventivas. Coisas vazam/escapam esses/as formadores e como elas se fazem na relação com a docência e com o mundo. Em suma, artesanato produzido por algumas mãos: condições de existência que foram afetadas e continuam a afetar suas atuações em sala. Como tais, a cartografia docente nasce e cresce dentro da proposta de produção com outros diante de tempos tão distintos (de vida, de formação e atuação), rumo a processos de produção de diferença na Educação.

A cartografia docente propõe pistas que são lapidadas diante de condições transicionais e que abrem caminhos para investigarmos também rupturas e fragmentações e os (des)caminhos que engendram no devir-docência. Mesmo desenvolvendo a pesquisa e escrevendo de dentro dos “dispositivos de controle do saber” (LARROSA, 2003, p. 102), a cartografia docente se abre para os arranjos variáveis e as incertezas, distante do olhar investigativo das hierarquizações e explicações que classificam tudo e todos. Trabalhar com a noção de cartografia docente nos desafia a compreender que não existem começos nem fins, apenas espaços entre (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Espaços estes que foram explorados diante dos acontecimentos possíveis.

Deleuze, Guattari e Rolnik oferecem leituras um tanto diferentes da noção biológica de rizoma, mas suas ênfases o compreendem como algo sempre inacabado, nos indicando a potência de trabalhar com o meio. Por rizoma, entende-se da aleatoriedade, das múltiplas possibilidades de relações e conexões entre os elementos, igualmente importantes e relacionados. Dos encontros, das conversas, da escrita e partilha de si, dos rabiscos, diário de bordo e mapas, analisados nos capítulos seguintes, que se alinhavou a cartografia docente. Situações que emergiram desses movimentos e se combinaram em produções movidas pela (est)ética; e nutriram o solo e o rizoma, se espalhando por esses meios:

trata-se de se deixar afetar pelo outro e, a partir de seus efeitos dissonantes em nossa constituição, sustentar um processo de transformação que dê corpo à dissonância, aumentando nossa potência de participação do trabalho coletivo de regeneração do ecossistema ambiental, social e mental (ROLNIK, 2021, p. 88).

Daí a cartografia docente abre-se para a análise do que foi colhido ao longo do percurso e suas nuances inventivas. Esta aproximação compreende que o rizoma não possui pontos centrais que abarcam o todo, ou hierarquizam determinadas condições estruturais. Por fim, rizoma que se move pelo desejo que insiste em inquietar, estrutura aberta e flexível, capaz de se adaptar e se transformar constantemente.

É uma forma de resistência ao poder canônico de procedimento de pesquisa e à dominação dos aparatos de produção de conhecimento, pois permite a criação de novas conexões e relações que não estão presas a modelos preestabelecidos. Experiências poli(est)éticas imbricadas, entrelaçadas, sobrepostas, que enunciam acontecimentos em tentativas de registros do vivido. Portanto, seu caráter fluido e movediço também provoca a analisar como os aparatos detentores da ética estão mais para a imobilidade dos desejos do que para o compromisso com uma pesquisa-acontecimento.

## Por uma ética em (re)invenção ou por uma (re)invenção ética?

*Ética: parte da filosofia responsável pela investigação dos princípios que motivam, distorcem, disciplinam ou orientam o comportamento humano, refletindo especialmente a respeito da essência das normas, valores, prescrições e exortações presentes em qualquer realidade social.*

Oxford Languages

O debate sobre os parâmetros éticos nas pesquisas que envolvem seres humanos no Brasil é lastreado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), o que nos leva a três aspectos pertinentes. Em primeiro lugar, o Conep é um órgão vinculado ao Conselho Nacional de Saúde (CNS). Ou seja, todo e qualquer parâmetro referente à ética em pesquisa com seres humanos necessariamente precisa passar por este conselho. Em segundo lugar: por se tratar de um conselho vinculado à *área de saúde*, muitas problemáticas inerentes às *pesquisas nas ciências humanas* (revisão ética, condutas e parâmetros) não conseguem ser abrangidas por este sistema. Em terceiro lugar: este aparato balizador condiciona a falta de autonomia das pesquisas na área de educação, seja no processo de compreensão da complexidade epistemológica e metodológica na área, ou até mesmo na maneira como os dados de pesquisa são analisados (AMORIM, et. al, 2019).

Diante de uma ética dita universalizante, as instituições disciplinadoras apresentam regras e procedimentos que abrangem um momento inicial da pesquisa (CARVALHO; MACHADO, 2014), o que implica processo engessado que não considera a complexidade das relações no desenvolvimento do trabalho de investigação, muito menos os movimentos que estão em jogo ao longo das *produções-acontecimento* (narrativas, corporais, subjetivas e artísticas) que podem emergir em seus atravessamentos com a Educação. Logo, quaisquer mudanças ao longo do percurso de investigação devem passar novamente pelos aparatos burocráticos e gerencialistas do CEP/CONEP (CARVALHO; MACHADO, 2014), levando questões que envolvem desde o tempo de duração da pesquisa até a desmotivação dos envolvidos por terem que aguardar por um novo trâmite de análise e liberação.

Por isso, ao definirem parâmetros da pesquisa em ciências humanas a partir dos pressupostos gerenciais do Ministério da Saúde, “o Sistema CEP/CONEP não atende às expectativas e às especificidades da pesquisa nessas áreas” (AMORIM, et. al, 2019, p. 14). Trata-se, então, de não apenas manter os comitês de ética como instâncias dominantes do poder e do discurso ético nas ciências humanas, mas também perpetuar modos de fazer na prática científica baseados na tecnicidade e linearidade que pensam o ser humano como algo

pronto e acabado, e não em produção como defendem os pós-críticos. O Sistema CEP/CONEP, “ao burocratizar os procedimentos éticos, fecha espaços para a reflexão, o exercício do bom senso e a autonomia do pesquisador” (CARVALHO; MACHADO, 2014, p. 228). Em suma, ao invés de apresentar um horizonte da autonomia das pessoas, rumo ao desenvolvimento das pesquisas na área de educação, os aparatos de regulação ética determinam os procedimentos, muitas vezes incongruentes, que atrapalham o processo criativo e rizomático de uma pesquisa em Educação.

A discussão ética relacionada aos comitês disciplinares de pesquisa não consegue abranger os modos de pensar e fazer sob a perspectiva de pesquisa-com-o acontecimento. Por um lado, a noção de pesquisa autônoma não é algo que se faz viável diante dos Comitês de Ética em Pesquisa e, ao reconhecer que autonomia é uma condição prévia para a prática ética, as relações de poder que se manifestam entre os envolvidos (não hierarquizada e suscetível às provas institucionais) na investigação são essenciais na forja de novas (est)éticas. Por outro lado, o sistema CEP/CONEP gerencia uma ética da reprodução de aparatos de controle do poder; a ética como dispositivo de vigilância e punição. Nesta condição, onde são encontrados mecanismos de repressão de condutas, uma investigação (est)ética como acontecimento não é possível ou, pelo menos, há de enfrentar desafios muitas vezes difíceis de transpor internamente a seu regime de inteligibilidade.

Ao apresentar este investimento no cuidado ético na ampliação dos alinhavos, entendo que os parâmetros públicos que regem uma ética institucional são importantes e permitem criar um contexto de regras e procedimentos que norteiam o trabalho de muitos pesquisadores:

Buscam criar referências legais, normativas, assinalando caminhos e procedimentos a serem seguidos pelos pesquisadores, até mesmo independentemente de suas convicções pessoais. Nesse sentido, a norma assume uma função mais jurídica do que ética. Obviamente, é de se esperar que quando as comunidades e os grupos criam esses documentos legais, eles tenham levado em conta a legitimidade dessas normas, ou seja, seu fundamento propriamente ético (SEVERINO, 2014, p. 206).

Ao pensar na costura desse alinhavo, defendo que esta ética não entende, além dos fatores acima elencados, certas questões da pesquisa como, por exemplo, a imprevisibilidade, autonomia, a amizade, a abertura para o diferente, e o percurso como fundante de outras dinâmicas de interação. Ao apostar em uma “ética do cuidado de si” (FOUCAULT, 2004a), abre-se possibilidade para o desenvolvimento de novas maneiras de nos inserirmos neste campo de pesquisa e sermos coparticipantes dessa história. Vale ressaltar que esta ética não significa falta de cuidado para com o outro. Ao contrário, ao estabelecermos as negociações

durante a pesquisa, entendemos que a ética também está em jogo, como um rizoma que se estende por todo o repertório de contatos, conversas, produções e registros possíveis.

Ao discutir *A ética do cuidado de si como prática de liberdade*, Foucault (2004a) entende a ética como constituinte do processo de subjetivação dos sujeitos. Para o autor, a ética é atravessada pelo cuidado de si, na relação consigo mesmo e, inclusive, com o outro. Além disso, o autor argumenta que ética é um exercício de consciência e reflexão. O indivíduo, no exercício da ética, está em constante metamorfose, da qual a subjetividade descola-se dos moldes objetivos de compreensão e hierarquização dos sujeitos. Foucault (2004a), ao considerar que estrutura e autoridade sobre o ser condicionam o exercício da ética, entende que a liberdade é, conseqüentemente, suprimida, tornando-se rígida e desatualizada. Portanto, ética também é uma prática inseparável da liberdade.

Nesta trajetória de investigação, tal postura diz respeito à liberdade com o que cada sujeito pode contribuir para o desenvolvimento dos alinhavos e dos acontecimentos dão cor as linhas; que deve atravessar todas as negociações feitas e que muitas vezes não são abrangidas pelos tempos e espaços das normativas legais. A liberdade na pesquisa deve lançar também o compromisso para com as condutas dos envolvidos no tratamento dos materiais produzidos e até na publicação da pesquisa. Como procedimentos elaborados de forma cuidadosa, a liberdade “implica estabelecer consigo mesmo uma certa relação de domínio, de controle, [...] poder, comando” (FOUCAULT, 2004a, p. 264). Assim, os alinhavos buscam se afastar da noção de subjugação e elevar a dimensão do acontecimento, das relações e da liberdade da produção a partir das condições singulares de existência diante de uma sociedade complexa.

A ética sob a perspectiva da liberdade nos oferece oportunidades para a experimentação de condições oriundas das mudanças nas relações de poder emergente do cuidado. Ao considerar a ética como o “cuidado de si”, Foucault destaca não apenas “o conhecimento de si [...], mas também o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições” (FOUCAULT, 2004a, p. 263). Este cuidado remete a dimensões importantes que envolvem o compromisso ético nesta dinâmica. A primeira, refere-se à própria questão das contingências do campo de pesquisa. Ao entendermos que os sujeitos se constituem a partir de uma trajetória em devir, investe-se nas possibilidades em que formadores de professores/as são forjados de maneiras tão diferentes. A segunda condiz às implicações que as pessoas experimentam em suas relações de poder.

Ao entender que estamos imersos em dinâmicas institucionais, políticas, econômicas, e outros aparatos sociais, é necessário considerar que todas essas contingências contribuem para a formação do indivíduo e, “para isso, se procura desdobrar, distender ao máximo o evidenciável – os sistemas, as instituições – chegando ao limite, lugar que possibilita a transgressão, o surgimento do inesperado que rompe com a dialética da afirmação e negação” (OLIVEIRA; FONSECA, 2017, p. 137). Mesmo em condições em que somos oprimidos (sabendo ou não), existem relações de poder envolvidas. Por isso, a produção dos alinhavos costurada pelas múltiplas relações de poder que ocorrem ao mesmo tempo. Entretanto, reconhecendo que as linhas deste trabalho são alinhavadas por todos, entende-se a ética como um ponto de encontro entre diferentes formas de existir.

A terceira dimensão atravessa o entendimento de que o cuidado de si é o cuidado para com o outro. Nesta perspectiva, os alinhavos só podem ser coloridos na relação com outras pessoas em condições muito singulares. Para Rolnik (2021), a

[...] tensão desta interferência mútua entre vivências díspares é constitutiva da condição humana, fonte de sua dinâmica e força motriz por excelência dos processos de subjetivação e das formações no campo social. Em outras palavras, tal tensão é o deflagrador dos processos inesgotáveis da criação e recriação de si e do mundo (p. 28).

Em uma pesquisa-acontecimento, o cuidado de si envolve a própria condição da vida em tensão, e existência em produção, onde o percurso exige uma prática contínua de análise e permeia não apenas os sujeitos envolvidos naquela condição, mas dos sujeitos contaminados pelo mundo. Por isso, a ética do cuidado de si é importante no exercício da autonomia dos envolvidos, pois em uma pesquisa que se desenvolve na relação com outros, as condições de liberdade são fundamentais no exercício de uma conduta participativa e colaborativa do fazer cartográfico. Um investimento teórico-metodológico oposto ao poder regulatório (institucional, jogos de verdade, discursos de identidade etc.).

Para Foucault (2004a), a noção de cuidado de si é tanto uma implicação ética quanto política, pois deve expressar a liberdade da pessoa em navegar/escolher além dos padrões definidos socialmente (regras, leis, normas, procedimentos, posturas). O autor nos inspira a considerar a produção da pesquisa como ação processual, contínua, rearranjada e negociada. E isso tem várias implicações: todos os envolvidos têm a oportunidade de participar, conversar, rabiscar e tomar decisões, o que torna oportuno o não julgamento ou a valoração do significado daquilo que se produz. Isto também significa que o compromisso com a ética envolve a produção de conhecimento oriunda dessas relações, na qual estabelecemos condições de



formação com o outro – e não formação *para* outro. Por isso, não basta apenas apresentar um projeto de pesquisa para um conselho, é preciso a efetivação do cuidado de si e do outro na prática de qualquer pesquisa compromissada com a ética.

Faz-se necessário, inclusive, buscar o afastamento da ética como uma técnica disciplinar. De acordo com Foucault (2003), as técnicas disciplinares têm por objetivo submeter corpos a um conjunto de condições que moldem as relações determinadas por aqueles que exercem este poder. O autor destaca que essas técnicas disciplinares são “uma nova maneira de gerir o tempo e torná-lo útil, por recorte segmentar, por seriação, por síntese ou totalização” (FOUCAULT, 2003, p. 186). Por isso, em uma sociedade na qual a técnica disciplinar difunde-se como um sofisticado mecanismo de vigilância, na qual proíbe-se, nega-se, pune-se, institucionaliza-se e normatiza-se, uma ética do cuidado não se faz possível.

Há uma razão para isso. Ao entender que o poder se exerce de forma difusa na esfera social, a ética sob a perspectiva do acontecimento é praticada na relação, onde essa “problematização entre instituição e subjetivação incide a partir da compreensão que ambas são dobras de um plano social que se constitui na continuidade entre o que lhe é exterior e interior” (OLIVEIRA; FONSECA, 2017, p. 133). Como tal, a ética é desenvolvida em todos os lugares, a qualquer momento, de acordo com as condições que são forjadas diante de um caminho a ser percorrido. Ao denunciar, então, a tentativa de disciplinar uma pesquisa diante de um aporte detentor de poder institucional balizador – e, sobretudo, do pensamento, da experiência vivida e partilhada, da criatividade, ou do inventivo –, estamos enquadrando inúmeras possibilidades de mapear as coisas que se passam.

Neste ponto, as instituições organizam e sistematizam a maneira como a pesquisa deve se desenrolar. Trata-se de um aporte institucional cujo objetivo é limitar os acontecimentos que se forjam na dinâmica da relação com o outro. Logo, as normas estabelecidas sempre estarão de acordo com uma ética que desconsidera os acontecimentos que estão além das normativas de aporte jurídico. Isto ocorre uma vez que o pesquisador, e não o coletivo em formação, sempre deve reproduzir o que o detentor do poder institucional condiciona modularmente.

Ao considerar que a ética não tem lugar específico, muito menos precisa ser validada unilateralmente como “às engrenagens cuidadosamente subordinadas de uma máquina” (FOUCAULT, 2003, p. 193), entende-se que os corpos em encontro não se privam diante de uma condição apriorística de manipulação, na qual a liberdade está em jogo diante de um sistema que procura manter seu poder. Para Foucault (2003), a noção do panóptico apresenta-se como uma permanente fonte de observação para garantir que o poder esteja operando de

forma adequada. Como tal, a ética como vigilância e punição garante ao pesquisador a legitimidade da extensão permanente, exaustiva e onipresente dos aparatos de poder. O pesquisador sob esta perspectiva 'ética', então, submete seu objeto às técnicas disciplinares que controlam não apenas os corpos (Figura 03), mas todo o trabalho a ser desenvolvido.

**Figura 03.** Corpos sob a mira. Aprendendo a manusear as armas do jogo? Cena do filme *The Professional*<sup>12</sup> (1994).



**Fonte:** Arquivo pessoal.

Ao analisarmos a ética da vigilância e punição sob a égide da operação de poder hierarquizada que emerge das instituições que o exercem, e não mais das pessoas em relação, reduz-se o aparato ético a um conjunto de avaliações das práticas disciplinares que buscam a apropriação dos procedimentos universais de pesquisa. Daí emerge o perigo de engendrar uma proposta cartográfica a partir do encontro dentro de um “aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar” (FOUCAULT, 2003, p. 200), haja vista a produção das linhas somente é operada se existir certo nível de liberdade entre aqueles que alinhavam. A produção de conhecimento sob a perspectiva do acontecimento só será possível se as relações de poder se desenrolarem de uma negociação ética com sujeitos e instituições em conjunto com aqueles que dela participam.

Nos parágrafos anteriores foi possível observar a ética como um aparato disciplinar limitante no desenvolvimento de uma pesquisa compromissada com o acontecimento. Se por um lado apreende-se a institucionalização da ética como negativa (repressora, opressora e punitiva) por outro lado também se reconhece que a ética disciplinar desempenha funções

---

<sup>12</sup> Nesta sequência, Leon (Jean Reno), em diálogo com Mathilda (Natalie Portman), diz: “O rifle é a primeira arma que você aprende a usar, porque ele permite que você mantenha distância do cliente. Quanto mais próximo chegar de um profissional, mais próximo você pode chegar do cliente. A faca, por exemplo, é a última coisa que você aprende” (Tradução nossa).

importantes em algumas dinâmicas (re)produtivas de conhecimento, como na área da saúde, da economia e educação, por exemplo. Esta ética disciplinar responde a mecanismos eficientes de produção de determinados discursos que concatenam condições e concentrações de poder variadas. Porém, são essas funções discursivas que constituem técnicas, conhecimentos e discursos científicos (FOUCAULT, 2003) limitados na compreensão da complexidade das interações, subjetividades e devires que atravessam as existências dos sujeitos.

A este tema se leva a um outro: a reconfiguração na maneira como problematizamos a pesquisa pós-crítica no campo da educação, ao oportunizar vislumbrar um horizonte em que é possível compreender os envolvidos não como objetos de análise e interpretação, mas como sujeitos de voz ativa expressando condições de existência em devir:

Problematização constitui direcionamento de pesquisa e por isso poderia, talvez, ser vista como metodologia. Como abordagem metodológica, uma problematização de inspiração foucaultiana pode explorar localizações de algo em jogos discursivos do verdadeiro e do falso, ao entender que as coisas do mundo são sem essência, que não são preexistentes à sua entrada na linguagem; que todo pensamento tem uma história; que as tarefas dos dizeres verdadeiros é um empreendimento infundável e submetido a vontades de saber-poder (MAKNAMARA, 2021, p. 44).

Este aporte oferece um potente artefato para compreendermos as condições de existência humana e suas interações. Deve-se entender que a produção do conhecimento também implica operação textual embebida por relações de poder. Daí emerge o cuidado em não reproduzir e atualizar uma retórica dos mecanismos objetivos, classificatórios, identitários que analisam totalmente “o objeto”, bem como enquadram as pessoas como indivíduos apáticos, homogêneos, de linguagem neutra e acrítica.

Trata-se de considerar a ética na perspectiva pós-crítica como dissidência ao postulado de uma investigação que se preocupe em perpetuar um constructo meramente tecnocrático dentro do universo acadêmico. Deve considerar que seus procedimentos se nutrem da problematização de um fazer baseado na vigilância e punição; que é necessário encontrar a ética na relação e não na instituição. Ao mesmo tempo a ética do cuidado supõe um exercício de questionamento da padronização da produção de saberes. Assim, ao investir na ética como o cuidado de si, se aposta também em uma escolha política que se transforma em palavras, linhas, parágrafos e tese, diante de um compromisso que torna o ato de pesquisar plural, dinâmico, processual, negociado e alinhavado pela produção de conhecimento (est)ético alinhavado de *outra* forma.

## Atitudes éticas diante dos acontecimentos

Tomando como inspiração os trabalhos de Maknamara (2022a, 2023), foram levantadas algumas condições que versam pelos “pontos disparadores de reflexão e de vigilância sobre questões éticas que atravessam a formulação e execução da pesquisa” (p. 409). Sabendo que uma aposta investigativa sob a perspectiva pós-crítica não está desatrelada dos acontecimentos, o que está em jogo neste ato é a compreensão da maneira como as relações podem ser estabelecidas diante do compromisso (est)ético e do cuidado com artefatos que se fazem presentes na composição da cartografia docente: das possibilidades que o percurso cartográfico (re)inventam e seus discursos, relações, elucubrações etc.

É oportunidade para uma proposta diante das dinâmicas que permearam essa trajetória e os alinhavos que estabelecemos para com o mundo. Tomando como aspecto a produção de subjetividade, e que “ninguém pode aprender da experiência do outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (LARROSA, 2002, p. 27), uma composição ética se produziu a partir dos princípios que nortearam nossas relações e aquilo que emergiu delas. O propósito desta atitude ética, então, é servir de perspectiva que indique os aspectos gerais que permearam o caminhar através dos encontros, face à complexidade dos processos trabalhados nesta investigação. A mobilização estabelecida favoreceu a partilha da proposta para com o coletivo e das condições de comum-responsabilidade e do compromisso ético. Neste sentido, buscou-se construir as práticas respeitando

a defesa de direitos humanos, a garantia do processo democrático, o reconhecimento da pessoa humana como ser de liberdade, autônomo, bem como o incentivo ao respeito à diversidade e às diferenças individuais e culturais, de modo a recusar toda forma de preconceito e de discriminação (OLIVEIRA, 2021, p. 14).

A articulação em questão é a das latências exploradas diante da relação com outras pessoas, e dos cuidados investidos nos outros: das conversas feitas, das produções gestadas, das partilhas e das opções estéticas tomadas. Inspirado pela noção de que a ética se estabelece no cuidado de si e do outro – uma relação em que essas coisas podem ser forjadas, exploradas e compreendidas – mobilizei-me pelo desafio de viabilizar o que pode ser entendido/negociado eticamente pelas vias singulares alinhavadas nesta pesquisa. Portanto, ao pensar eticamente a produção de significados no contexto dessas interações em forma de escrita, conversa, mapas, áudio e vídeo, foi fundamental “ampliar as possibilidades de vida e de liberdade humanas, por meio da afirmação da vida humana” (OLIVEIRA, 2021, p. 18), bem como estar atento ao que aconteceu na ampliação dos alinhavos.

### *Possibilidades diante do convite:*

Lanço o convite para sua participação nesta investigação cartográfica, que tem como objetivo compreender como dimensões ético-estéticas, políticas, subjetivas e experienciais, atravessam subjetividades de professores/as que formam outros professores/as. Logo, neste percurso, ao qual me incluo, caminharemos por trajetórias de vida, e como elas atravessam a formação de professores/as. As histórias de vida, os estudos autobiográficos e demais produções serão tomadas como inspirações para pensarmos aquilo que *escapa/vaza* dos currículos acadêmicos, *acontecimentos* que reverberam na atuação docente e o que podem os mapas quando engendram trajetórias de professores/as formadores/as.

Ao aceitarem o convite, desenvolveremos as negociações no que concernem o percurso cartográfico. Por entender que esta investigação reconhece a potência do imprevisível, do desconhecido, e não está atrelada a resultados delimitados *a priori*, toda e qualquer produção será solicitada aos autores. Neste sentido, você poderá autorizar a análise e partilha de sua produção (relatos autobiográficos, textos, mapas, áudios e vídeos). Tais produções serão mantidas em arquivo, sob minha guarda e compartilhadas com os participantes, caso solicitado. Quaisquer dúvidas podem ser tiradas ao longo da investigação ou através do meu e-mail. Nenhuma informação/produção será utilizada caso você solicite sua omissão.

Entendendo a complexidade deste tipo de pesquisa e a variabilidade do processo, finalizaremos o percurso assim que as produções forem suficientes para a análise desta pesquisa. Apesar de reconhecer os riscos que este tipo de investigação pode trazer, principalmente no que concerne à vulnerabilidade da exposição de dados na internet, cuidarei para que quaisquer das produções feitas não sejam vazadas com o intuito de gerar algum tipo de constrangimento. Em todo caso, o consentimento sempre será provisório, negociável e revisitado individual e coletivamente. Portanto, tais materiais serão utilizados para fins acadêmicos, e acredito que podemos pensar e contar sobre formação de professores/as na relação entre o ensino da vida e a arte, bem como os contingentes que emergem dela.

### *Possibilidades diante das conversas, registros autobiográficos e outras produções*

A aposta investigativa a ser acionada nesta tese é alinhavada pelas conversas, escritos autobiográficos, diário de campo etc. Ao defender estas maneiras de investigar como importantes artefatos de pesquisa na interface ensino-arte, busco investir na cartografia docente para além de sua descrição ou representação, mas como um caminho possível para pensar experiências de formação acadêmica. Proponho, em particular, abordar uma relação

para além da roteirização, em contraponto, ainda, à perspectiva do observador diante de um objeto a ser contemplado. No lugar disso, a cartografia docente é aposta nas consequências dos mo(vi)mentos de significação da vida humana, e está imbricada em jogos de poder (FOUCAULT, 2004a, 2004b, 2004c, 2004d, 1995a) e no exercício da cartografia (BARROS, 2005; DELEUZE; GUATTARI, 1995; ROLNIK, 1989). Neste sentido, a cartografia docente, e não apenas a coleta de informações para análise, recorre a modos de subjetivação que favorecem construções (est)éticas.

Esta aposta reverbera de uma miscelânea de estratégias de investigação sobre a produção de si. Pensada não como um plano separado entre objeto e observador, mas fazendo parte do que está acontecendo nos processos de subjetivação, a cartografia docente se faz como condições de existência, mesmo que momentânea e tão singular. Pensar cartografia docente como possibilidade “para sermos de um modo outro, diferente do que temos sido” (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 34). A existência da cartografia docente como um traçado de linha de experiência “é um tipo de acontecimento que recorre, inclusive, ao ausente, assumindo e incorporando as contaminações do mundo em um discurso” (SILVA, 2019, p. 39). O olhar para uma realidade apresentada pelo outro através das produções que ressignificam nossas próprias realidades.

Deveras a composição de linhas desse artesanato, a cartografia é tanto biográfica quanto autobiográfica. Desta evocação que se tecem e nutrem conversas sobre o devir docente, percursos que vão se alinhando nesta singularidade chamada ser professor. O convite aqui é pensar sobre as potências dos mapas e seu jogo de forças que inventam, inovam, provocam e deslocam pensamentos sobre vida, trajetórias, formação e docência.

Falamos exclusivamente disto: multiplicidade, linhas, estratos e segmentaridades, linhas de fuga e intensidades, agenciamentos maquínicos e seus diferentes tipos, os corpos sem órgãos e sua construção, sua seleção, o plano de consistência, as unidades de medida em cada caso. (...) Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 19).

Neste sentido, convido a compor a cartografia docente com inspiração a partir daquilo que Deleuze e Guattari (1995) evocam como “método de tipo rizoma”, no qual somos interpelados a “analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros” (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 81).

### *Possibilidades diante da pertinência da pesquisa na área educacional*

A autobiografia como exercício de formação nos leva ao entendimento de que o ato de narrar-se é uma importante fonte de investigação, da qual emerge e valoriza o próprio processo de construção de conhecimento do sujeito em sua relação com o mundo. Em adição, ao me interessar pelas narrativas do presente diante de uma complexa construção histórica de nós mesmos, a cartografia configura-se como elemento para entendermos como os posicionamentos que assumimos ao longo da vida nos (trans)formam e como reverberam em nossas docências. Condições de coerção e rupturas que nos levam a assumir determinadas posições neste espaço – a Educação – de disputa e poder.

Pensar que a cartografia está atravessada de processos históricos e sociais que mudam a cada momento, afetando e sendo afetadas pela relação com o outro. Pensar a educação como um espaço de imaginação que vai além da captação e representação do real, um espaço de exercício para proliferar outras maneiras de ver e de atuar, impactando nossa maneira de ser e estar na sociedade. Não sabemos que possibilidades de experimentação e práticas podem surgir desses encontros interespecíficos entre pessoas que propõem e se formar com outras, entremeadas pela arte e a educação. O que temos são pistas, frestas, fissuras, brechas e derivas. Eis, aí, a oportunidade de ver o processo formativo como uma singularização.

A produção e publicação desta tese e seus derivados (artigos, *banners*, textos e hipertextos) considera também meu olhar e minha subjetividade na análise do percurso e das produções. Neste sentido, analisarei como nossas trajetórias de vida nos permitem problematizar os modos como somos subjetivados e suas reverberações na Educação. Ao investigarmos nossas histórias de vida, não buscaremos um sentido ou explicação para o presente. Ao contrário, lançaremos à cartografia uma possibilidade inventiva que possa fabricar efeitos de poder rumo à produção de novos saberes e modos de ser/viver, seja na interface da educação ou da arte. Ao investirmos em processos criativos, poderemos analisar a potência dos mapas quando evocam escapes de professores/as diante das naturalizações revestem à docência, e dos efeitos que as relações de poder engendradas (família, instituições, escola, currículos etc.) produzem em nós e nos outros. Enfim, por uma ampliação dos alinhavos.

## **As linhas tecidas até aqui...**

Neste capítulo, busquei explorar os aparatos investigativos em processos de produção e suas reverberações para pensar maneiras de devires docentes. A proposta pretendeu alinhar as palavras-potência que mobilizam esta tese com os caminhos cartográficos atravessados por autobiografias, encontros e experiências, problematizando a maneira como a lógica tecnocrática dentro do universo acadêmico encarcera uma investigação que se pretende fazer como acontecimento. Ao longo do texto, foram tensionadas algumas fissuras como possibilidades de *vazamento* à normatização da docência e *escapes* no fazer docente, mobilizando ferramentas de registro heurístico disso tudo.

Uma força (est)ética e política da forja de significados em coexistência que oportuniza não apenas a criação de uma ética menor, como também mobiliza o exercício do cuidado de si e do outro como uma alternativa ao modelo de pesquisa burocratizada/burocratizante (inclusive na área educacional) voltado para a objetificação dos parceiros de jornada. Por fim, apresentei um compósito de possibilidades de convites que interpelaram nossos encontros e combinaram múltiplos acontecimentos e modos de exercermos nossas condições frágeis, mas potentes, de liberdade.



## **IV.**

# **Mapeando pistas em uma pesquisa- acontecimento**

Um trem-de-ferro é uma coisa mecânica  
Mas atravessa a noite, a madrugada, o dia,  
Atravessou a minha vida, virou só sentimento.

*Adélia Prado*

Na condução deste capítulo, disponho de elementos que iniciaram e nutriram os contatos com os parceiros de pesquisa e as pistas metodológicas – e suas implicações – capturadas ao longo da ampliação dos alinhavos: a aproximação com os cartógrafos, os encontros, as conversas e o fluxo de trocas. Estes elementos permitiram passear, no escopo da pesquisa-acontecimento, pelas superfícies diversas: as variações, a imprevisibilidade, desvios, a amizade. E a questão que norteia esta pesquisa foi acionada mais uma vez, de modo que multiplique as rupturas e demonstre a diversidade de processos que mobilizam devires docentes. Irrupção dos acontecimentos registrados e seus relevos, horizontes e fronteiras, ora materializados em recursos imagéticos, ora costurados pelas conversas e poemas e filmes etc. Mas antes de ser cartografia docente, todo percurso cartográfico se transmuta em rizoma, embora o arranjo escrito percorra pela linearidade ou lógica de feitura da tese.

Eis o desafio da cartografia docente alinhavada a uma tese que deseja produzir artesanato: registrar o que pode persistir e possíveis metamorfoses. Mapear acontecimentos nutridos pela arte do encontro através do desejo e da amizade; mapear a arte do encontro e seus arranjos; mapear a arte da composição e a força dos mapas. A arte, compreendida aqui como devir, mais que cooptação e consumo; é da ordem do escape das estruturas de poder e cárcere presentes das instituições e sistemas sociais mais amplos:

A percepção do outro nos traz sua existência formal: um modo de expressão sobre a qual projetamos um sentido, a partir de sua associação com representações, sejam elas palavras, imagens, etc., que compõem a cartografia sociocultural que compartilhamos com este outro. Já o afeto traz para nossa subjetividade-corpo a presença viva do outro. É por este afeto de vitalidade que avaliamos se o outro em questão produz um efeito de intensificação ou de enfraquecimento das forças vitais específicas que nos compõem. O efeito desta presença viva em nós não tem linguagem que o expresse; teremos que criá-la em um processo cujo resultado é sua performatização numa obra de arte, numa forma de sociabilidade, de sexualidade, etc. (ROLNIK, 2021, p. 28).

Arte como forma de invenção, da ordem do sensível, passeando pela estética, desejo, sentimento, emoção e experiência que se faz no encontro com o outro e nas relações sujeito-mundo. Para além das técnicas de representação, a arte é aqui um aparato privilegiado de produção de ideias e sentidos. A arte, aqui, convida ao encontro, e permeia o jogo de forças no mapeamento de sujeitos que se mobilizam na docência: do nexos de conhecimento e poder que criou esta pesquisa-acontecimento como produto de afetos gestados há anos e se transmutaram neste recorte temporal chamado doutorado, atravessado por efeitos que oportunizaram uma jornada descolada da pretensão de uma metodologia que espera um resultado acabado, sem desconsiderar o cuidado para com a pesquisa.

Acontecimentos que redimensionam o currículo que conta da formação de professores. Dessa forma, mapear relações flerta com o perigo da repetição, da cópia e da reprodução. Perigo de vida e morte em tempos pandêmicos. Perigo da caminhada pelo desconhecido, de cair nas armadilhas do controle sobre as condutas; perigo mediado pela padronização dos processos de subjetivação.

A primeira aposta da cartografia docente é, então, relacionar as possibilidades inventivas e/ou investigativas ao artifice dos alinhavos feitos por um coletivo. Trata-se de lançar como parte da produção que promove a feitura a partir do engajamento com outros, ora potencializando os caminhos percorridos, ora produzindo coisas diante daquilo que se fez possível. Acompanhar esses movimentos, operar suas nuances, esse é um dos matizes da escrita que se faz colorindo linhas. E desses modos singulares de fazer experimentamos do entendimento da complexidade da perspectiva cartográfica, bem como dos aparatos oriundos dela: as relações e forças estabelecidas através da aproximação e do exercício de escrita e escuta autobiográfica, as (*não tão rodas de*) conversas, as partilhas e as relações que estabelecemos com livros, indicações filmicas, contos e poesias, além dos afetos que combinaram meu tempo com o tempo dos outros.

A argumentação não se resolve ao designar quais são os sujeitos responsáveis por tais recursos que operam e o papel que assumem na pesquisa (protagonistas, antagonistas ou coadjuvantes). Trata-se de mo(vi)mentos: do compromisso com os encontros, a atenção ao que nos passou, da rotina das propostas desenvolvidas e compartilhadas, da experimentação e do espaço da abertura do pensamento ao devir, da negociação e da pesquisa como cuidado de si. Alinhar em leituras, escritas e mapas, aquilo que tenciona ações da superfície, por todos os lados, sem uma diretividade em sentido de avanços. Idas e vindas, experiências e mapas enredados diante de tramas. É investigar quanto de interesse pela liberdade é produzido em coletivo; burburinhos das relações estabelecidas ao enunciar o acontecimento. Assim, a argumentação

[...] não é a projeção direta, sobre o plano da linguagem, de uma situação determinada ou de um conjunto de representações. Não é simplesmente a utilização, por um sujeito falante, de um certo número de elementos e de regras linguísticas. De início, desde sua raiz, ele se delinea em um campo enunciativo onde tem lugar e *status*, que lhe apresenta relações possíveis com o passado e que lhe abre um futuro eventual (FOUCAULT, 1995b, p. 120).

Inspirados pela amizade, pela partilha do tempo, liberdade, fluxos errantes, criamos tentativas de mapeamentos heurísticos, onde a própria produção permeia campos de imanência em relação, e aquilo que se depreende a partir desta série de inscrições com o

produto e com os outros. Foram privilegiados aqui a fluidez do percurso, da forma e dos resultados, como também da subversão hierárquica do pesquisar: um professor da escola básica investigando com professores da universidade. Desde já, rompe-se com a “postura tradicional, de inspiração positivista, de que o(a) professor universitário(a) [...] é aquele quem fala, explica e ensina” ao professor da educação básica (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 23). Aqui, mais que privilegiar tal ou qual sujeito, ou sobrepor uma perspectiva de formação, aposta-se no desejo da experimentação quando dois ou mais mundos colidem.

### **A arte do encontro através do desejo e da amizade**

Esta investigação se fez pelos contatos cultivados ao longo do meu processo de formação acadêmica, principalmente através dos vínculos retroalimentados após a graduação e a aproximação com o Grupo de Pesquisa Carta-Imagem. Durante o convite, percorri os “movimentos do desejo” (ROLNIK, 1989, p. 62) que criaram a paisagem de afetos. Da mistura dessas linhas afetivas, o convite foi se espalhando e atingindo outros colegas. Para tanto, a ideia da amizade reinstaura a presença do desejo. Amizade é aqui usada duplamente no sentido de continuar um processo formativo que acabou por atravessar minha trajetória de vida e reverbera nesta pesquisa doutoral, bem como uma tentativa de decompor essas nuances que me tornaram professor. E não pode se tratar, portanto, apenas de recompor pedaços de lembranças, fragmentos de coisas perdidas ou memórias corrompidas.

Isto nos leva à noção de amizade trabalhada por Francisco Ortega (1999, 2000, 2002), que tem estudado a amizade a partir de uma perspectiva filosófica e ética. Para o filósofo, a amizade é uma relação humana de caráter voluntário e afetivo, que se baseia em uma afinidade ou simpatia entre as pessoas envolvidas. Amizade compreende a abertura para a partilha de experiências que não necessariamente se limitam aos vínculos familiares (fraternidade, irmandade etc.). ‘Amizade’ para Ortega (2000) é desenvolvida das práticas histórico-sociais como um campo significativo para entendermos as relações a partir das experiências dos sujeitos com o mundo. Ortega também destaca que a amizade pode ter diferentes formas e intensidades, e que não necessariamente implica presença de uma relação amorosa ou sexual. Para ele, a amizade pode ser uma relação significativa e enriquecedora em si mesma, e não apenas como um meio para atingir outros objetivos ou interesses.

Ainda aí, a noção passa pela estratégia política na qual as relações são estabelecidas através da liberdade, e delas se produzem transformações. Amizade acontece num processo dinâmico em que constantemente estamos nos recriando no contato com outras pessoas e dos

eventos desencadeados dessa interação. A amizade se faz a partir do imprevisível, no “espaço entre os indivíduos, do mundo compartilhado” (ORTEGA, 2002, p. 161) e, portanto, possibilita a forja de novos relacionamentos e a criação de outro espaços-tempo para que esse exercício aconteça. Enquanto pensamento instável, contraditório e sem regras, a amizade é uma “atividade de autotransformação e aperfeiçoamento” (ORTEGA, 2000, p.81).

Não existe limite a partir daquilo que se produz quando a amizade está em jogo, ao menos para aqueles que pensam-na como livre, fluida, espaço do devir: “a amizade constitui uma alternativa às velhas e rígidas formas de relação institucionalizadas. [...] representa uma saída para o dilema entre a saturação de relações surgidas da dinâmica da modernização e uma solidão ameaçadora (ORTEGA, 1999, p. 156). Por ser de “responsabilidade simétrica” (ORTEGA, 1999, p. 156), a amizade está em intensa negociação. Por isso, ao considerar a amizade como “um fenômeno público, [e] precisa do mundo e da visibilidade dos assuntos humanos para florescer” (ORTEGA, 2002, p. 161), o autor nos desafia a pensar como esses espaços da amizade podem ser trabalhados na pesquisa sem o risco da instabilidade e das relações de interesse entre os sujeitos.

A noção de amizade que atravessa o espaço acadêmico forma uma proposição complexa: expõe que é possível investir num fluxo, embora possam persistir tentativas de aprisioná-lo a discursos de distanciamento como forma de suposta neutralidade científica, da imparcialidade, e da hermética das relações entre pesquisadores. Expõe que é oportuno dar potência aos espaços-tempo negociados; expõe estratégias não apenas de pensar a pesquisa em Educação, mas também como elas reverberam na compreensão das relações que estabelecemos com o mundo ao longo de uma trajetória aprendente.

Como um espaço para a experimentação, a amizade “não se interessa tanto pela função compensatória [...] quanto pela alternativa que ela representa a formas de relacionamento prescritas e institucionalizadas” (ORTEGA, 1999, p. 157). Amizade tem espaço na vazão dos fluxos de vida. É a composição com diferenças (sentidos, saberes, afetos etc.) e promove deslocamentos. Neste mapeamento, no qual estive em jornada com amigos rumo a produção de sentidos sobre trajetórias de formação, adotamos certas atitudes e disposições que funcionaram diante das situações e das pessoas envolvidas, a saber: professores/as dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana. Também participaram dos encontros estudantes dos respectivos cursos e professores da rede de educação básica do estado da Bahia, também membros ou visitantes do/no grupo Carta-Imagem.

Ao identificar-me com a trajetória do Grupo de Pesquisa *Carta-Imagem* reconheço que há pessoas que me atravessaram nessa formação, independente da sua atuação na educação básica ou superior e dos rótulos que esta dita atuação engendra nelas. Logo, abre-se para a potência do grupo por entender que esses convite e afetações são efeitos de um rizoma de relacionamentos. Uma cartografia docente aplicada à compreensão de que um dos elementos essenciais do cartografar é afetar o outro:

o princípio do cartógrafo é extramoral: a expansão da vida é seu parâmetro básico e exclusivo, e nunca uma cartografia qualquer, tomada como mapa". O que lhe interessa nas situações com as quais lida é o quanto a vida está encontrando canais de afetação. Pode-se até dizer que seu princípio é um anti-princípio: um princípio que o obriga a estar sempre mudando de princípios. É que tanto seu critério quanto seu princípio são vitais e não morais (ROLNIK, 1989, p. 70).

O Grupo de Pesquisa *Carta-Imagem* (Grupo de Estudos e Pesquisa em Imagem, Memória e Educação) foi criado em 2011 e “vem se empenhando em enriquecer e consolidar [...] o debate sobre o papel que a imagem vem assumindo no contexto da contemporaneidade, tanto na pesquisa acadêmica como nas pesquisas educacionais” (FREIXO; FARIA, 2019). O grupo é formado por professores/as da Universidade Estadual de Feira de Santana vinculados ao Departamento de Educação, estudantes do Programa de Pós-graduação em Educação da UEFS, bem como professores/as da Educação Básica e licenciandos/as em Ciências Biológicas, Geografia e Pedagogia. Desde 2020, o grupo tem desenvolvido ações em projetos de ensino, pesquisa e extensão no cenário de formação de professores/as em Feira de Santana e região.

Ao sermos movidos à cartografia docente como arte do encontro através do desejo e da amizade, avançamos na tarefa da abertura ao outro e uma disposição para compartilhar experiências e projetos em comum. A amizade, assim como a arte do encontro, envolve uma dimensão (est)ética e criativa, na medida em que exige a capacidade de se relacionar com o outro de forma sensível e receptiva. É que o interesse está ligado à amizade como uma forma de encontro que tem um sentido em si mesma, independentemente de qualquer fator ou objetivo externo. Assim como a arte do encontro, que pode ser apreciada por si mesma, sem a necessidade de qualquer utilidade ou finalidade prática. Sendo arte do encontro, a amizade também exige a habilidade de estar presente no momento presente, de se conectar com o outro de forma autêntica e de cultivar uma relação de confiança e reciprocidade.

Dessa forma, a amizade pode ser vista como a arte do encontro que envolve a abertura, a sensibilidade e a disposição para se relacionar com o/a outro/a de forma significativa. Trata-

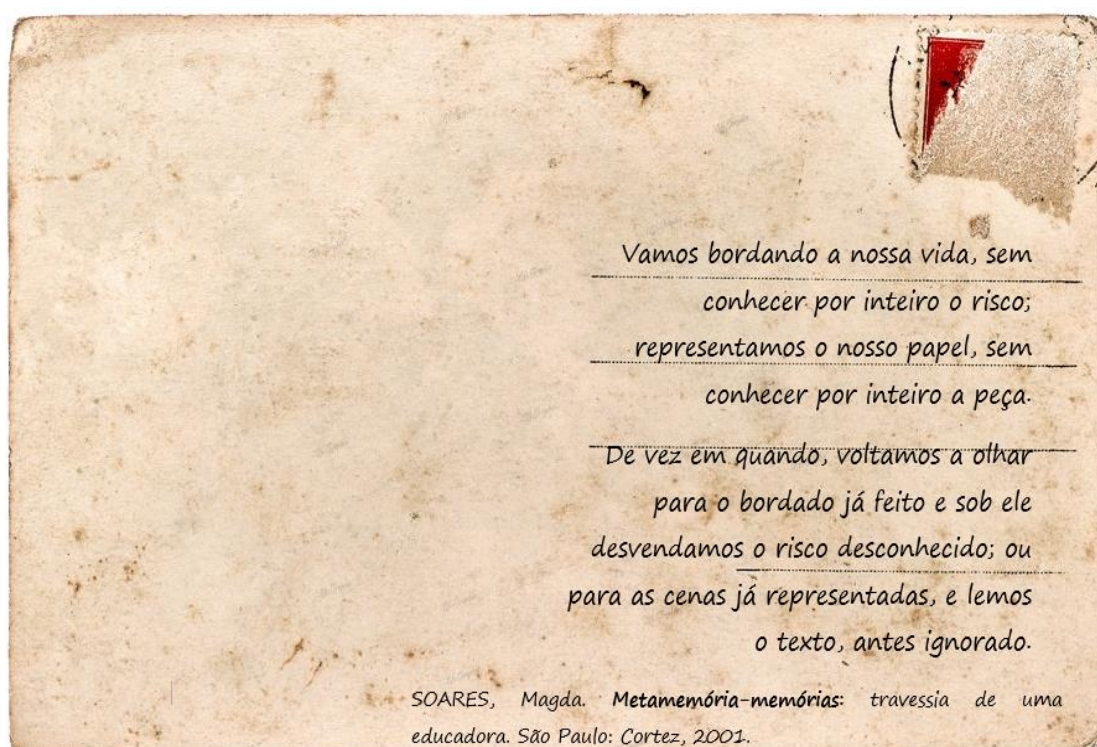
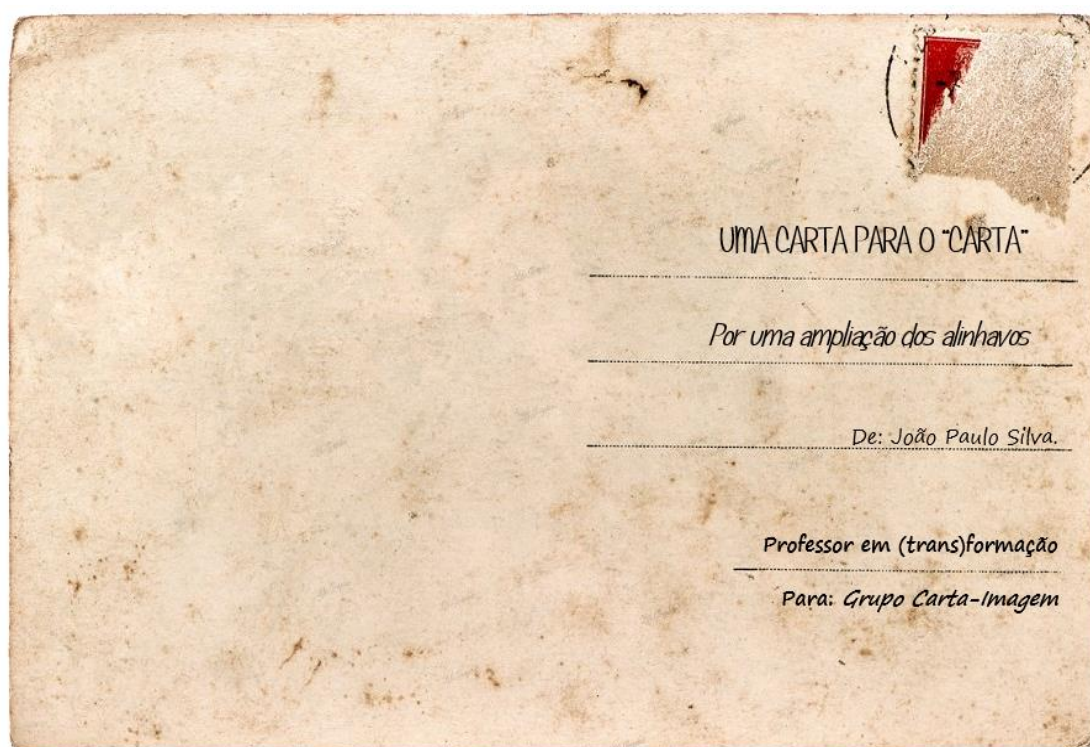
se de perceber em que momentos o desejo potencializa fluxos e como eles provocam acontecimentos. Mais uma vez, a arte do encontro através do desejo e da amizade dá lugar a processos de subjetivação: uma passagem de múltiplos caminhos que operam como emergências que escapam por todos os lados; pois do devir professor se faz resistência à captura, se faz território de fronteiras cambiantes e se reinventa, mesmo diante das formas lógicas de regulação dos sujeitos. O resultado da aposta é o duplo registro da arte do encontro e seus arranjos e a arte das composições e a força dos mapas.

### **A arte do encontro e seus arranjos**

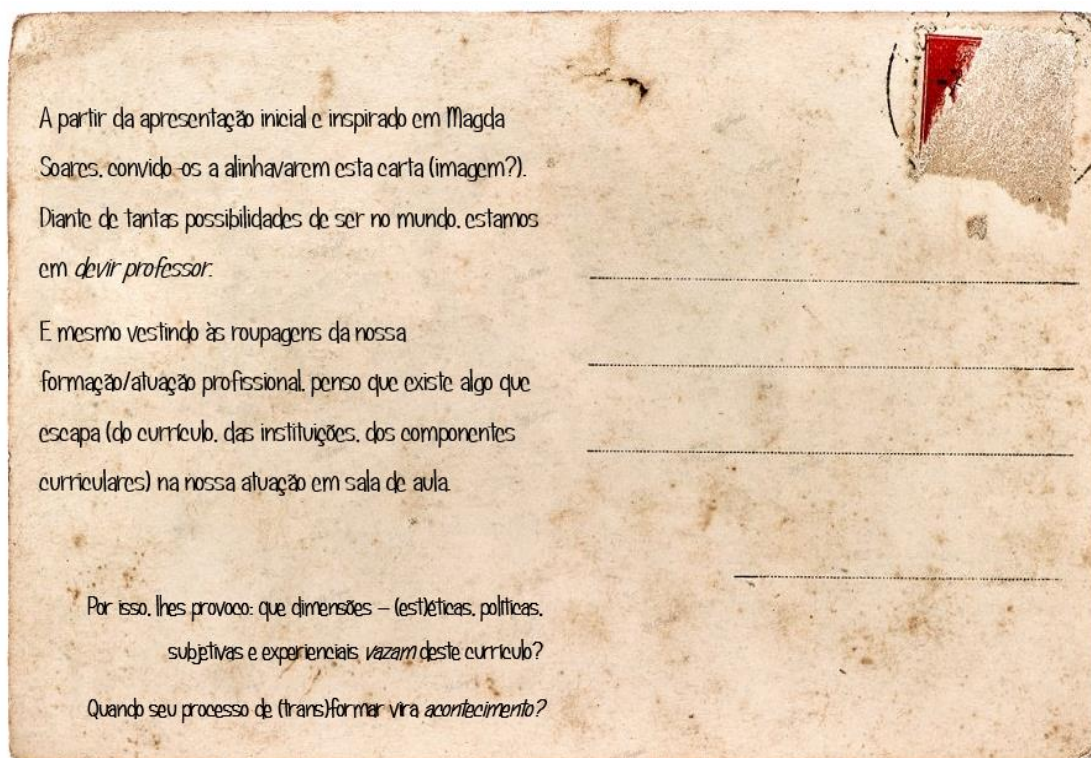
[...]  
Eu fui aparelhado  
para gostar de passarinhos.  
Tenho abundância de ser feliz por isso.  
Meu quintal é maior do que o mundo.  
Sou um apanhador de desperdícios:  
Amo os restos  
como as boas moscas.  
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.  
Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática.  
Só uso a palavra para compor meus silêncios.  
Manoel de Barros: *Memórias Inventadas: Infância.*

Já com o os parceiros de cartografia, no início de 2022, fiz uma apresentação-convite (Figura 04). Embora já tivesse expressado meu desejo de cartografar com os/as professores/as formadores/as do Carta-Imagem ainda em meados de 2021, mesmo com algo incipiente, a efetivação do convite foi retomada diante das dinâmicas que ocorreram desde então: o desenvolvimento das atividades acadêmicas de forma remota por causa da pandemia de COVID-19, as orientações coletivas com o Grupo Escre(vi)ver (UFBA) sob a liderança de Marlécio Maknamara; a ampliação das leituras; o cumprimento dos componentes curriculares obrigatórios e optativos do doutorado na UFBA etc. Aproveitando também a retomada remota das atividades acadêmicas da UEFS, os/as integrantes do Carta-Imagem gentilmente disponibilizaram um espaço para que eu pudesse contar sobre minha proposta transmutada em pesquisa no dia 15 de fevereiro.

Figura 04. Uma carta para o "Carta".







Fonte: Arquivo pessoal.

Abriu-se espaço para a aproximação com a proposta da tese, onde apresentei algumas pistas com as quais poderíamos iniciar a jornada: inspiração – a escrita e a leitura autobiográfica como aproximação para com a investigação e colaboradores, “além do que o texto diz, do que o texto pensa ou do que o texto sabe” (LARROSA, 2003, p. 109), que no segundo encontro se materializou a partir da indicação do livro *Metamemórias-memórias: travessia de uma educadora*, de Magda Soares (2001). A relação com esta obra veio pela sugestão de Marlécio em uma das reuniões de orientação com o Grupo ESCRE(VI)VER. Obra que me afetou pela maneira como nossas histórias de vida podem ser compreendidas diante das nuances, experiências e os sentidos que atribuímos a elas. Afetou pela maneira que a autora escreve sobre questões e processos e condições para a emergência de uma singularidade enredada pela subjetividade, os contextos social, cultural e histórico que a pessoa está emaranhada.

Ao investigar a complexidade das tramas existenciais, abre-se oportunidade para mapear como determinadas condições contribuem para as mutações que o sujeito passa ao longo da vida. Em especial, a autobiografia como compreensão das relações estabelecidas com os outros e com o mundo é potência para pensarmos como essas histórias se espalham

também pelas relações pedagógicas, escapando aos dispositivos habituais da pesquisa sobre formação de professores. De acordo com Souza (2007):

É, portanto, da contestação do positivismo que emergem as possibilidades de um novo paradigma compreensivo. Temos que perceber a alteração do real produzida pelas ações concretas dos atores sociais, que reivindicam métodos próprios para tratar o conhecimento no âmbito das ciências do humano (p. 62).

Investimos na pesquisa como devir, aberta à imprevisibilidade e inventividade, tomando a leitura e escrita em tecelagem com o coletivo. Tanto que o primeiro exercício proposto ao grupo após a leitura do texto foi a escrita de si, “onde o pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas” (SOUZA, 2007, p.68). Escrita esta que foi partilhada e estimulou as conversas com o grupo e possibilitaram a tecelagem das linhas seguintes. Desse conjunto de escritos foi oportunizada a conversa, versando pelas trajetórias de formação, currículo, docências, improvisos, res(ex)istências etc. – estabelecendo os procedimentos a partir dos espaços-entre (DELEUZE; GATTARI, 1995), indo e vindo mais que começando ou terminando. Como destacam Sampaio e colaboradores (2018, p. 36):

A conversa é, talvez, de alguma maneira e em alguma medida, a arte de se fazer presente, de dar o tempo, isto é, de se colocar disponível a ouvir, a escutar, a pensar e partilhar com o outro o que nos habita, fazendo dessa ação não só uma possibilidade de investigação, mas, antes, de transformar-se no próprio ato de investigar.

Os artefatos cartográficos foram gestados desses espaços e temporalidades de pensamento-leitura-escrita-palavra-conversa, em contraponto à articulação seriada de informações produzidas no ambiente acadêmico, a favor da “lentidão da leitura, a delicadeza da leitura, essa forma de tratar o texto como uma força que nos leva além de nós mesmos, além do que o texto diz, do que o texto pensa ou do que o texto sabe” (LARROSA, 2003, p.109). Os artefatos cartográficos, enredados naquilo que chamamos de cartografia docente, são compreendidos aqui como a materialização dos exercícios feitos pelo coletivo. Propõem recursos poliestéticos que enunciam vidas, trajetórias, devires docentes e evocam sobre aquilo que acontece na (trans)formação docente. Enunciam outras ferramentas para mapear as diferentes dimensões do território existencial.

E, então, daquilo que compreendemos diante do acolhimento dos artefatos cartográficos alinhavados ao longo desta trajetória continuamos nossas conversas. A conversa constituiu igualmente formas de ouvir a voz do amigo e ser ouvido, e da maneira como elas reverberam (semelhanças, disparidades, confluências, divergências e acasos) nas trajetórias dos/as

cartógrafos/as que, diante de tantas ocupações, disponibilizaram seus tempos e permitiram uma formação com outros/as. A partir dos encontros iniciais, o convite aos sujeitos que estavam na videoconferência foi estendido aos que não puderam participar no momento através do *WhatsApp* – mídia social que congrega os membros do grupo e mais utilizada para os combinados, a partilha de textos, *links* e *hiperlinks* etc.

A proposta foi acolhida pelos/as integrantes do grupo, inclusive com o movimento que estimulou a montagem de um cronograma de encontros específicos para as conversas subsequentes. Esta rede social nos permitiu tecer contatos, principalmente por causa do isolamento social em consequência da pandemia de COVID-19. Por isso, os movimentos alinhavados não ficaram restritos aos encontros síncronos, como também os interstícios desse percurso (trocas de mensagens, textos, informações, partilha de filmes etc.).

Conversamos e compartilhamos muita coisa através do aplicativo de mensagens instantâneas de texto. A ferramenta também funcionou como uma biblioteca de armazenamento de arquivos compartilhados pelos membros do grupo, viabilizadas por meio da internet, como vídeos, imagens, músicas, textos etc. Algumas dessas coisas foram incorporadas ao que ficou conhecido como diário de bordo (apresentado mais a frente), organizado por um dos amigos de trajetória. O uso do *WhatsApp* como ferramenta de pesquisa foi uma aposta necessária diante daquele tempo e “parte da reconfiguração dos espaços da escola e dos programas de formação continuada dos professores” (CORREA; CHAVES, 2019, p. 13). Uma das características desta ferramenta envolve conversas em tempo real entre os participantes. Foi o principal meio para a manutenção do contato ao longo da trajetória de pesquisa.

O *WhatsApp* possibilitou a criação de “um espaço virtual para o acolhimento” (VIVOT et al, 2019, p. 260), que viabilizou conversar para além do espaço-tempo limitado dos encontros e das provocações levantadas através deles. De acordo com Marcos Silva (2017), por ser considerado “artefato mediador”, o *WhatsApp* contribui para a “construção coletiva do conhecimento” (p. 25). Este aplicativo de mensagens foi acionado como uma aposta em facilitar a comunicação das pessoas envolvidas e estabelecer combinados. Entretanto, vale ressaltar que o processo de mediação no aplicativo foi negociado, haja vista reconhecemos os prejuízos que a má utilização desta ferramenta pode proporcionar<sup>1</sup>. Na dinâmica de negociação com os/as cartógrafos/as, organizamos os encontros quinzenalmente com duração média de 120 minutos. Ao total, foram realizados oito encontros virtuais e o nono de forma híbrida.

### *Ansiedade e O Grito*<sup>13</sup>

Os oito encontros realizados no espaço virtual criado pelo coletivo Carta-Imagem foram possíveis através da ferramenta de videochamadas *Google Meet*. A plataforma foi adotada pelo Grupo no início da pandemia do novo Coronavírus – COVID-19, o que nos levou a necessidade de utilizar uma proposta para os encontros subsequentes e que se estendeu até o final do primeiro semestre de 2022. O surto do novo Coronavírus (SARS-CoV-2), relatado pela primeira vez em Wuhan, na China, havia chegado em Feira de Santana, Bahia – o primeiro caso do estado e o nono do Brasil (SESAB, 2023). Assim, algo que parecia distante da realidade brasileira rapidamente chegou ao nosso país e ocasionou consequências incalculáveis em vários aspectos da vida e reverberam até os dias atuais.

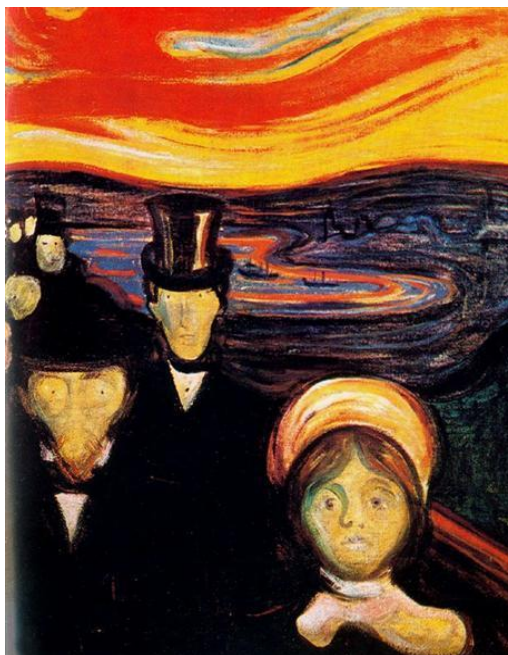
A COVID-19 é uma doença infecciosa causada por um vírus e “costuma ocorrer por contato pessoal com secreções contaminadas” (SESAB, 2023). A maioria dos infectados pode sofrer doenças respiratórias moderadas ou graves que necessitam de um cuidado mais intensivo. Apesar de ocorrer em pessoas de qualquer idade, a doença pode afetar de forma mais grave idosos, pessoas com problemas cardíacos, diabetes, doença respiratória crônica, ou câncer (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2023). Ainda não existe tratamento específico para a doença, sendo a prevenção a principal ferramenta de combate à infecção, e inclui o cuidado com a higiene das mãos, distanciamento social e o uso do álcool em gel como os principais procedimentos. A vacinação é outro importante mecanismo de prevenção e em 2023 é realidade possível para milhões de brasileiros.

A comunidade acadêmica, então, se encontrava diante de uma realidade nunca experimentada: as atividades pedagógicas começaram a ocorrer integralmente de forma online, em consonância com a portaria normativa do Ministério da Educação (BRASIL, 2020) nº 343 de 17 de março de 2020 e Resolução do Conselho Estadual de Educação da Bahia nº 27, de 25 de março de 2020 (CEEBAHIA, 2020). Professores de todas as etapas de ensino foram afetados pela repentina readaptação às atividades remotas e acelerado mecanismo do capital na expropriação dos espaços (nossas casas, principalmente), tempos (pela alta demanda de formações, reformulação de atividades pedagógicas e outras atribuições) e afetos a fins da produtividade laboral (Figura 05) mesmo em tempos pandêmicos.

---

<sup>13</sup> Subtítulo baseado nos quadros *Ansiedade* (Figura 05) e *O Grito* (Figura 06), do pintor norueguês Edvard Munch (1863 - 1944). Embora tenha escolhido a série de obras de Edvard Munch para conversarem sobre a louca sensação da dinâmica pandêmica diante das tantas formas de contar sobre ao invés das letras, reconheço a pintura como uma outra forma de contar e afetar aonde as palavras não chegam.

**Figura 05.** *Ansiedade, angústia e a aflição, eu tremo.*



Fonte: <https://www.culturagenial.com/quadro-o-grito-de-edvard-munch/>. Acesso em 26 jan. 2023.

Dentre os desafios e (des)encontros da ordem dos/as parceiros/as cartógrafos/as, além dos fatores materiais – que incluíam os computadores e as configurações adequadas para uma efetiva participação nos momentos síncronos – e das condições de internet – baixa qualidade do sinal, instabilidade de rede e sobrecarga dos provedores – também existiram desafios em relação ao uso da plataforma e suas configurações. Fora as questões: psicológicas e as reverberações atreladas ao período pandêmico e os meses de isolamento social; somáticas e da fadiga do corpo e da mente diante de longas e exaustivas horas de trabalho frente a um computador. Sob o fundo de uma relação permeada pela pandemia, fomos lançados à prova na reelaboração das nossas existências, no limiar entre as condições básicas de trabalho e a própria manutenção das nossas vidas e daqueles a quem queríamos bem.

Mesmo que o número de novos casos de COVID-19 tenha começado a cair em meados de 2022, quando atualizei esta tese o Brasil havia registrado terríveis 699.634 óbitos<sup>ii</sup> sem contar daqueles relacionados às sequelas da doença. Se faz necessário assinalar, para aqueles que porventura ainda têm dúvidas, que este processo foi deliberadamente agravado pelo “desgoverno” do ex-presidente da República Jair Messias Bolsonaro<sup>iii</sup> e seus asseclas que, através da máquina de guerra da desinformação, do negacionismo, das *Fake News*<sup>iv</sup> e do militarismo golpista<sup>v</sup>, contribuiu para o atraso na aquisição das vacinas<sup>vi</sup>, no descaso dos hospitais públicos<sup>vii</sup> e no desmonte de políticas públicas educacionais para o período<sup>viii</sup>. Enfim,

da política de morte orquestrada e colocada em prática; do descaso com a coisa pública escancarado, desmedido e pela anuência na passagem da boiada<sup>ix</sup>.

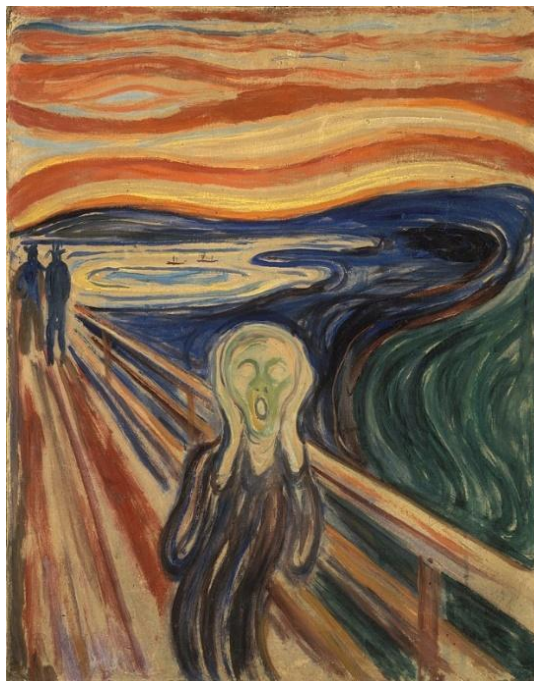
E como isso se faz (no) mapa? Há, em primeiro lugar, o reconhecimento de que esta pesquisa é trajetória, pesquisa é jornada com outros, esta pesquisa se faz vida. Sem dúvida, não há mapeamento que se produza que desconsidere as nuances das coisas que acontecem para conosco. O mesmo ocorre para a pesquisa compromissada com a ética e a estética do existir, na luta contra a barbárie e contra a desqualificação da vida. Segundo, esse fenômeno passou a configurar a nossa experiência cotidiana, e ensaiou efeitos práticos nas nossas temporalidades diárias. Terceiro, a produção de sentidos sobre essa experiência do cotidiano afetou os horizontes do vivido, do pensado. Ou seja, os alinhavos foram forjados num tempo em que certa realidade de significação orbitava o pensamento na sobrevivência: evite aglomerações, use máscara, lave as mãos, use do álcool em gel, mantenha distância, não compartilhe objetos pessoais, faça o teste etc.

As universidades públicas da Bahia retornaram às atividades de ensino, pesquisa e extensão presenciais ainda no primeiro semestre letivo de 2022. Entretanto, no encontro realizado no dia 15 de fevereiro daquele ano decidimos por manter as atividades do grupo de forma remota. Não só pelo expressivo número de casos de infecção, reinfecção e óbitos, o que por si só, justificava-se (embora todos os membros do grupo já estivessem vacinados); mas outro fator que também se inseriu nessa dinâmica mapeada, a saber: ainda em novembro de 2021 fui diagnosticado com neoplasia maligna da tireoide, o que me levou a uma dedicação às questões de saúde para tratamento da doença, principalmente o pós-cirúrgico em fevereiro de 2022.

Foram longos meses em acompanhamento médico, em clínicas e hospitais, entre Feira de Santana e Salvador. Neste interim, tive que lidar com a desestabilização hormonal e lutar contra a ansiedade e a angústia em saber se o tratamento estava fazendo efeito e se eu teria que passar por algum procedimento mais desgastante. Porém, eu não queria deixar companhias que me fizeram tão bem. O grupo, então, teve a sensibilidade em manter os encontros de forma remota e me acolheu diante de um já tão difícil tempo. Da amizade se fez potente forma de recuperação. Com o Carta encontrei uma das forças para escapar das

dúvidas, medos e incertezas (Figura 06), através das conversas, das múltiplas indicações textuais e audiovisuais que ocorreram; e do desejo de “escre(vi)ver”<sup>14</sup> tudo aquilo.

**Figura 06.** Dúvidas, medos e incerteza, e eu *Grito*.



Fonte: <https://www.culturagenial.com/quadro-o-grito-de-edvard-munch/>. Acesso em 26 jan. 2023.

Ao mesmo tempo que este processo me abalou sobremaneira, outra notícia emergiu: a aprovação em um concurso público para professor efetivo da educação básica no estado de Alagoas. Por um lado, veio a alegria em estar retornando para o estado em que nasci, além do fato de ingressar como professor em uma instituição pública de ensino (de onde eu vim). Por outro, ficou o medo de não poder assumir o cargo devido à doença; além da apreensão da mudança e deixar a Bahia, um estado pelo qual tenho muito carinho, me acolheu e “grudou” em mim. No final de abril de 2022 eu já estava participando em Alagoas dos encontros remotos com o Carta-Imagem, na continuação do tratamento contra o câncer e assumindo o cargo. Por estes motivos, a manutenção dos encontros virtuais foi extremamente oportuna – pelos fatores pessoais e, posteriormente, logísticos.

---

<sup>14</sup> Tomo de empréstimo esta palavra-potência que integra o nome do Grupo Escre(vi)ver: Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas em Educação/UFBA/CNPq ao qual faço parte na minha trajetória de formação doutoral. Recorro a esta palavra-potência por alguns fatores: (1) pela sua dimensão performativa e daquilo que remexe os sentidos; (2) por remeter a um emaranhado de subjetividades dispostas a aprender com outros; (3) a pessoas muito queridas e que, diante dos desafios aqui elencados, foram sensíveis no cuidado (da leitura analítica, da escuta atenta, das orientações cuidadosas e palavras de incentivo), mesmo habitando diferentes cantos do país.

A plataforma de videochamadas *Google Meet* (Figura 07) favoreceu os encontros. A plataforma pode ser acessada a partir de um computador ou celular sem a necessidade de instalar *software* adicional e conta com integração com o Google Agenda e o Gmail. Um dos recursos da ferramenta permite que transmissões sejam gravadas e salvas no *Google Drive*, gerando arquivos de vídeo, além de armazenar os comentários feitos no chat. Os arquivos audiovisuais foram compartilhados com todos os integrantes do grupo por acesso ao *Drive* através do *e-mail*. As gravações dos encontros foram transformadas em importantes materiais de estudo, oportunizando uma análise do ocorrido. Do cuidado desses materiais reforçamos o compromisso ético estabelecido e o resguardo de todas as produções. Destas negociações, se forjou o respeito e a responsabilidade para com todo o material forjado nos encontros.

**Figura 07.** Encontro Carta-Imagem, do dia 29 de março de 2022.



Fonte: Arquivo pessoal

A isso, inventar uma metodologia como prática de pesquisa moveu um processo de constante espreguiçada, diante do que ocorreu e através do que foi sendo forjado na confecção de um alinhavo-mapa que se atreveu a contar sobre devires em docência. Metodologia que foi contingentemente inventada diante da conjuntura, daquilo que estava disponível, que gerou uma pesquisa sobre formação de professores em uma universidade pública. Alinhavo que se constituiu das negociações, das conversas, a maneira como nos permitimos aos encontros, a partir das experiências envolvidas, planos de força criados. Talvez fosse necessário restaurar as partes espalhadas e encontrar outros caminhos possíveis, descobrir forças distintas. Não



basta, decerto, guiar-me por estes alinhavos para futuramente reproduzir outra jornada com outros viajantes, porque os motivos, a forma como se deu e as pessoas com quem alinhavei são demasiado singulares.

Cabe tomá-los como inspiração para mapear os relevos do ocorrido, talvez estimular e inspirar outras pessoas. Mais do que criar e estabelecer roteiros de pesquisa e intervenção, me movem a investigar as maneiras como os sujeitos criam um devir docente, principalmente através dos escapes. Movimenta-me a poliestética das produções para contar sobre vidas que ensinam outras tantas. Estar diante de tantos recursos envolve o compromisso do cuidado com as produções, com a maneira como elas serão tratadas, e como o conhecimento produzido dá lugar à sensibilidade e tira do plano das ideias a importância da pesquisa-acontecimento e da vida como trajeto inventivo. Enfim, dos movimentos dos/entre os encontros virtuais, como se desenrolou um espaço (virtual) de amizade para que esses relevos pudessem ser produzidos? É por isso mesmo que apresento e analiso o investimento às conversas e o diário de bordo.

### **A arte do encontro, das conversas e da invenção de um diário de bordo**

Muitos são os significados de 'conversa' que circulam por aí. Poucos deles, entretanto, assumem a conversa como uma proposta de pesquisa. As conversas podem ocorrer entre pessoas numa mesa de bar, na espera pelo transporte público, na fila de cinema, sozinho talvez. As conversas movimentam-se por inúmeros espaços e tempos que parecem pouco relacionados com o ambiente da pesquisa acadêmica. Por outro lado, as conversas como objetos de estudo vêm sendo gradualmente exploradas como produtos de investigação na área de Educação. De antemão, a conversa como proposta de pesquisa emerge como caminho contra-hegemônico de intervenção, haja vista aposta-se não mais em um questionário, um caminho pré-estabelecido, estruturado, em um método fixo, e numa relação hierárquica entre pesquisador-pesquisado (FERRAÇO; ALVEZ, 2018).

De que maneira, então, dá-se o início à conversa? Como fazer da conversa uma experimentação-acontecimento e não somente a criação de um muro de lamentações, marcados pela impossibilidade de existência ou falta de vida? Como não ser capturado pela reprodução de clichês e verdades? De que maneira as conversas se fizeram ao longo dos encontros? Para Ferrazzo e Alves (2018, p. 52), "não existe uma conversa ideal ou situação estável que possa situá-la"; A elaboração da conversa como movimento do encontro só é possível através de um exercício de abertura, pois ela "não é o mesmo que um experimento de diálogo, segundo o qual as partes se revezam, esperam, perguntam e respondem com uma

alternância serena” (SKLIAR, 2018, p. 11). Tais perspectivas indicam que a conversa é nutrida pela afetação (do tema conversado, da disposição das linguagens e de quem fala) e mobiliza as relações através da liberdade.

Por isso, a conversa é objeto de estudo para a forja das linhas em tecelagem; primeiramente, pela dinâmica da abertura ao “acontecimento e aos possíveis que ele conjuntura” (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, p. 33); segundo, “as conversas retomam experiências e [...] podem provocar outras experiências” (GONÇALVES; RODRIGUES; GARCIA, 2018, p. 132); terceiro, “a conversa desloca, desterritorializa” (SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2018, p. 144). A discussão sobre conversa como proposta investigativa não se encerra, obviamente, na definição de um contraponto diante da trivialidade do que seria etimologicamente a palavra. A conversa que se fez na arte do encontro é considerada, então, exercício da alteridade, postura ética-epistemológica-prática que suspende o pressuposto da entrevista, da pergunta pré-moldada e das respostas limitadas aos aspectos de interesse do pesquisador. Nesse intuito, a conversa é

[...] a arte de se fazer presente de dar o tempo, isto é, de se colocar disponível a ouvir, a escutar, a pensar e partilhar com o outro o que nos habita, fazendo dessa ação não só uma possibilidade de investigação, mas, antes, de transformar-se no próprio ato de investigar (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 36).

Dessa extensão do que seria espaço e tempo de pesquisa-acontecimento em período pandêmico e sob distanciamento, foi criado, por um dos parceiros de jornada, aquilo que, junto com o grupo do *WhatsApp* (mencionado anteriormente), foi chamado de diário de bordo. O diário de bordo funcionou como outro espaço e outro tempo para exercitarmos aquilo que estávamos fazendo na lapidação dos artefatos cartográficos produzidos e de outras coisas relacionadas ao Carta-Imagem. Na composição do diário de bordo, utilizamos da ferramenta *Padlet*: um *software online* que possibilita a criação de blocos virtuais que juntos formam um mural virtual com capacidade para escrita de frases e textos e incorporação de arquivos de variados formatos (livros digitais, vídeos, *slides*, imagens etc.). De acordo com as configurações é possível que outras pessoas com “permissão de visitante” possam colaborar.

O *Padlet* funciona tanto em computadores quanto em celulares e possui recursos de segurança para garantir que o conteúdo adicionado seja preservado e acessível aos usuários que o criaram ou aos usuários que tenham acesso ao *link*. Apesar do serviço gratuito ser limitado, ele deu conta daquilo que foi compartilhado ao longo da jornada e continua a ser usado pelo grupo. Como a perspectiva rizomática está aberta à multiplicidade de ferramentas, desde

que elas sejam oportunas e respeitem à ética do cuidado de si desta minha pesquisa, o *Padlet* possibilitou outra forma de ensaiar com os recursos virtuais: algo que ainda não havia sido utilizado pelo grupo e, talvez, não tão explorado na área acadêmica.

Conseguimos experimentar, diante do movimento da pesquisa, como o *espaço-entre* se formou aos poucos no exercício da conversa e dos desejos. Com o *WhatsApp* e o *Padlet* (Figura 08) foi criada uma maneira de partilha de materiais em tempos pandêmicos: das bibliotecas e livrarias físicas se fez a virtual; dos livros nas estantes aos *bytes* nos leitores de livros digitais. Movimento de leitura (imagética, fílmica, bibliográfica, autobiográfica) das indicações dos outros, as palavras faladas e escritas em tessituras individuais e coletivas. Tais linhas foram exercitadas deixando um caminho estético com múltiplas coisas inspiradas dos encontros realizados e dos efeitos produzidos (textos lidos, filmes assistidos, músicas escutadas, imagens experimentadas, desenhos feitos etc.), exercitando experimental e artesanalmente outras maneiras de formação – do tempo *Aion* ou dos sentidos, dos acontecimentos incorporais de superfície, das infinidades – se espalhando em contraste aos períodos demarcados por *Chronos*<sup>15</sup>.

**Figura 08.** Mural virtual Carta Imagem: uma cartografia de experiências imagéticas. Tecendo encontros a partir da ferramenta *Padlet*.



Fonte: <https://pt-br.padlet.com/marcelofaria65/qbzq5y7vxt6ug95v>. Acesso em 03 de abr. 2023.

<sup>15</sup> Para Deleuze, *Aion* e *Chronos* são duas perspectivas diferentes de tempo. Para o filósofo, *Aion* é compreendido como tempo indiferenciado, contínuo e sem divisões. Considera *Aion* por sua função abstrata, que não pode ser medida ou dividida – como a duração de uma experiência subjetiva ou fenômeno eterno. Já *Chronos* é compreendido como o tempo segmentado, medido, quantificável – este tempo dos segundos, minutos, horas, dias e anos. Vale ressaltar que ambas as perspectivas de tempo não são antagônicas. Entretanto, ambas se fazem de forma complementar e atravessam a maneira como nos relacionamos com o tempo.

O diário brinca com aquele espaço-tempo cronológico, permite ainda explorar nuances não partilhadas, não levadas ao coletivo, ou que reverberaram minutos, horas, dias depois das conversas. Colocar-se em deriva, com o diário de bordo, sob a perspectiva pós-crítica, não busca a representação com palavras daquilo que foi feito, mas contempla uma forma de contar sobre, de entender como aquilo que se fez esteve entrelaçado na arte do encontro. O diário de bordo não implicou em uma proposta planejada previamente, surgiu na contingência da pesquisa, para analisar dados rumo a interpretações, análise de narrativas, estruturas ou categorizações. Ao contrário, o diário de bordo projetou-se pelo entendimento de como as coisas funcionaram em circunstâncias tão singulares e de que maneira as coisas se desenrolaram dos encontros.

Houve, portanto, tentativas de registro que, por algum motivo, não foram viabilizadas naqueles momentos virtuais. O diário de bordo fez com que a conversa acontecesse e se materializasse dessa forma. Daí um escape que

[...] se define assim por seu teor de novidade e criatividade, que marca ao mesmo tempo sua capacidade de se transformar, ou de se cindir em proveito de um dispositivo futuro, ou ao contrário, de fortificar-se sobre suas linhas mais duras, mais rígidas ou sólidas (DELEUZE, 1999, p. 159).

Ao investir no diário de bordo sob a perspectiva pós-crítica, são privilegiadas as linguagens múltiplas, os sentidos e a afetividade do percurso que se faz diante daquilo que emerge na pesquisa educacional. Ou seja, o diário de bordo não foi tomado como uma ferramenta institucional que descreveu hábitos e formas críticas de consciência diante da prática pedagógica. Por outro lado, é a reverberação de sentidos distintos que se encontram num ponto em comum operado em favor da possibilidade de emergência de produções que versam pela trajetória de professores. Trata-se, pois, de considerar o diário como ensaio autoral e uma forma de escrever sobre a experiência que vivemos, de investir na potência das micronarrativas, dos tempos de cada um:

O ensaísta problematiza a escrita cada vez que escreve, e problematiza a leitura cada vez que lê, ou melhor, é alguém para quem a leitura e a escrita são, entre outras coisas, lugares de experiência, ou melhor ainda, é alguém que está aprendendo a escrever cada vez que escreve, e aprendendo a ler cada vez que lê: alguém que ensaia a própria escrita cada vez que escreve e que ensaia as próprias modalidades de leitura cada vez que lê (LARROSA, 2003, p. 108).

Por permear a arte do encontro e seus atravessamentos, enveredamos pelo cuidado (est)ético implicado condição existencial e formativa, uma postura política diante das pretensas neutralidades do discurso científico; acerca das disposições regimentadas pelos dispositivos

de profissionalização docente. Um exercício de atenção àquilo que é feito, dos deslocamentos daquilo que seria fundante, estrutural, essencialista dos modelos pré-definidos e percurso consciente e verdadeiro na formação de professores. Respeito às diferenças que mobilizam o existir humano que se (trans)forma professor/a com outros/as. E o *outro* é a instância pela qual se estabelece a conversa e a produção de afetos e artefatos, o aprendizado e, por isso, o processo nomeado de cartografia docente entrelaçou as imprevisibilidades dos encontros, daquilo que foi oportuno do momento, das amizades nutridas e das dinâmicas estabelecidas.

Torna-se possível, com isso, uma aproximação entre aqueles que participam do mo(vi)mento gerador da conversa, por mais sutil que pareça: seja, pela afetação que aquela conversa desperta em algum momento; ou, pela própria noção de roda, círculo, partilha – mesmo num espaço virtual de videochamadas – “em que todos e cada um possam se expressar” (REIS; OLIVEIRA, 2018, p. 75); bem como, pelo fluxo e tensão constante do desenvolvimento dos alinhavos, respeitando ritmos e nutrindo vínculos tecidos naqueles momentos. A afetação e a abertura para o imprevisto foram importantes para que a cartografia docente fosse forjada, as conversas se desenrolassem, as diferenças (de cores, texturas, narrativas etc.) pudessem fluir e se (des)encontrar, o diário de bordo fosse confabulado e os mapas professorais fossem rabiscados.

Há aí uma política da estética na arte do encontro em compor-se a si mesmo o outro. O que permite suspeitar quão arriscada seria a tentativa de encerrar a cartografia docente a um contexto definido previamente. Arriscada pelo enclausuramento da estética do outro na composição da pesquisa e a impossibilidade em compreender que singularidade é potência que move o alinhavo. Arriscada, pois concatena o processo a um método que desconsidera aquilo que nos acontece e que nos afeta. Arriscada, ainda, pelo perigo do corte das linhas que se encontram em algum momento da conversa e pelo cerceamento do desejo de se encontrar com o outro. A abertura para aquilo que se passa forja outras maneiras de agir diante do imprevisto, criando um corpo atravessado “matérias instáveis não-formadas, fluxos em todos os sentidos, intensidades livres ou singularidades nômades, partículas loucas ou transitórias” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 53).

“Matérias instáveis não-formadas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 53), compreendidas aqui a partir de sujeitos que se fazem diante de fluxos de energia e matéria em constante movimento, possibilitando a criação de estratégias de produção de devir diante de condições inesperadas e inventivas; portanto, oportunas para a criação de novas formas de vida, pensamento e arte. Sendo “fluxos em todos os sentidos, intensidades livres ou singularidades nômades” (Idem), sobretudo na cartografia docente, como um espaço-tempo privilegiado para

a composição de aparatos poliestéticos que versam sobre trajetórias de vida e contam sobre escapes na formação de professores. Isso suscita da emergência das “partículas loucas ou transitórias” (Idem), capazes de gerar conversas, escritas autobiográficas, diário de bordo e mapas professorais como vazamentos diante das formas fixas e quase definitivas de formação acadêmica.

### **A arte das composições e a força dos mapas**

A partir de uma perspectiva filosófica empreendida por Félix Guattari, Gilles Deleuze, Michel Foucault e Suely Rolnik, a aposta nos mapas professorais implica pistas que envolvem processos de singularização engendrados em circunstâncias nas quais produzem diferença num devir docência. Mapas professorais que não finalizam “o real” nas nossas mãos, como algo acabado, materializado, institucionalizado, hierarquizado; entretanto, mapas-sujeitos forjados como planos de subjetividades, possibilidades de capturar diferentes territórios, buscando estéticas emergentes das trajetórias de vida envolvidas em planos de forças. Trata-se, sobretudo, de um artefato que nos instiga a vislumbrar outras possibilidades de pensar trajetórias e formação que reverberam em estéticas docentes.

A proposta dos mapas professorais foi inspirada nos escritos de Marcos Villela Pereira (2016) em ‘Estética da Professoralidade’. Neste livro, oriundo de sua tese de doutorado, o autor desvincula o conceito de estética (macroestética) relacionado à beleza. Para tanto, propõe a estética sob as seguintes perspectivas: primeiro, “estética implica investimento do sujeito – individual ou coletivo – em fabricar dispositivos de práticas mobilizadoras de heterogênesse na instituição” (p. 133); segundo, ao trabalhar com o conceito de microestética, o autor “se refere ao modo como cada indivíduo se opõe no processo de produção da subjetividade” (p. 124); terceiro, ao propor a microestética contra a ordem hegemônica, considera-a como “a prática de arranjo e orquestração do coletivo de forças vivas que atravessam uma existência singular” (p. 81).

A noção de estética não se move rumo à objetivação; por outro lado, a estética é projetada a partir do entrelaçamento das relações individuais e coletivas nutridas ao longo de trajetórias subjetivas, produzindo novas formas de vida e pensamento. Trata-se da estética descolada da formatação dos padrões de expressão, experimentação e sensação. A noção de estética atravessa os mapas professorais como oportunidade para a experimentação de si mesmo através de uma relação com as artes, literaturas e outras formas de expressão, para além do que está estabelecido pelos padrões institucionalizados socialmente, principalmente

quando se discute trajetória de formação acadêmica de professores. Ao propor as trilhas como metáforas de sua trajetória autobiográfica, Pereira (2016) indicou investimentos para meu percurso investigativo quando da minha pesquisa de Mestrado.

O que emergiu como inspiração para um processo de investigação acabou ganhando outros sentidos: além de ferramentas de registro documental de pesquisa, ou “revelações” de trajetórias autobiográficas de professores; entretanto, os mapas professorais são engendrados como potentes artefatos que congregam circunstâncias subjetivas onde muitas vezes as palavras escritas não alcançam. Os mapas professorais não se restringem à relação do produtor com sua obra, mas inclui também um entrelaçamento multifacetado de narrativas (estéticas, visuais, escritas, foco narrativo etc.) na relação com o outro. Trata-se de um elemento de experiência, pois no curso de sua produção o autor investe em sua trajetória construindo a si mesmo; ou seja, rabisca pretensiosamente alguns elementos de sua subjetividade, diante de inúmeros eventos que não são considerados naquele momento de produção e diante daquela finitude de tempo e espaço.

Por ser uma produção em gestação, o mapa professoral não tem uma forma pré-determinada ou estabelece o decalque de relevos dos outros; por isso, apresenta-se numa dinâmica infinita e múltipla que nunca se encerra ou se repete, mas que se renova na presença de algum elemento que emerge diante de uma condição específica. Trata-se de uma relação entre o sujeito que se forja como mapa professoral e não se rotula diante de uma formatação de existência enclausurada, pois ao tempo que não se divide daquele que o produz, torna-se parte do que está acontecendo com este sujeito que se torna professor. Tais linhas atribuem os “processos de singularização”, o “desequilíbrio permanente” e, ainda, “um movimento de atualização” (PEREIRA, 2016) como elementos importantes na construção dos mapas.

Inventividades na produção dos mapas e até nos espaços e tempos de gestação: “o que define, portanto, o perfil do cartógrafo é exclusivamente um tipo de sensibilidade, que ele se propõe fazer prevalecer, na medida do possível, em seu trabalho” (ROLNIK, 1989, p. 68). Os mapas não surgem com o compromisso em restituir um passado demarcado, ou discernir formas e determinar acontecimentos congelados, mas permitem fluxos e movimentos que se cristalizam, apresentando pistas de uma realidade lançada por esse sujeito professor. Desvios que também fazem parte desse sujeito que se forja na docência; ou de um ser vocacionado, aquele que apenas reproduz informações; informações que, por si só, não constituem experiências (LARROSA, 2002). Ocorre, portanto, que os mapas tanto se apropriam da realidade quanto são apropriados por ela.

Nestes tempos que correm e fazem barulho em demasiado (LARROSA, 2017), o exercício da produção dos mapas torna-se contraproducente diante dos aparatos tecnoburocráticos que consomem o cotidiano de professores e dos artifícios empresariais que adentram no processo pedagógico. Aparatos e artifícios que acabam por enclausurar a docência em parâmetros curriculares, planos e metas, planilhas de notas e faltas, formações feitas por institutos empresariais que sabem muito dos investimentos na bolsa e pouco do chão da escola/universidade. Criação de mapas como prática política que se opõe à dominação e à uniformização do professor, da docência e das pesquisas que lhes são correlatas. Nos tempos do consumo de informações em massa e de veloz circulação, os mapas professorais nos pedem para parar um pouco, deixar que a memória seja visitada, reinventada e experimentada de outras formas, daí uma experiência poliestética de criação.

Ao percorrer os mapas professorais como artefatos da pesquisa, investe-se em algo que é forjado a partir da subjetividade de alguém em relação com o mundo. Não será necessário decalcar a realidade tal como ela é, porque o mapa professoral já se produziu da experimentação do devir que ali aconteceu. Ele funciona como composição de linhas diante das relações éticas, estéticas e políticas, que também são linhas de fuga que oportunizam condições de transformação como consequência das rupturas do mundo.

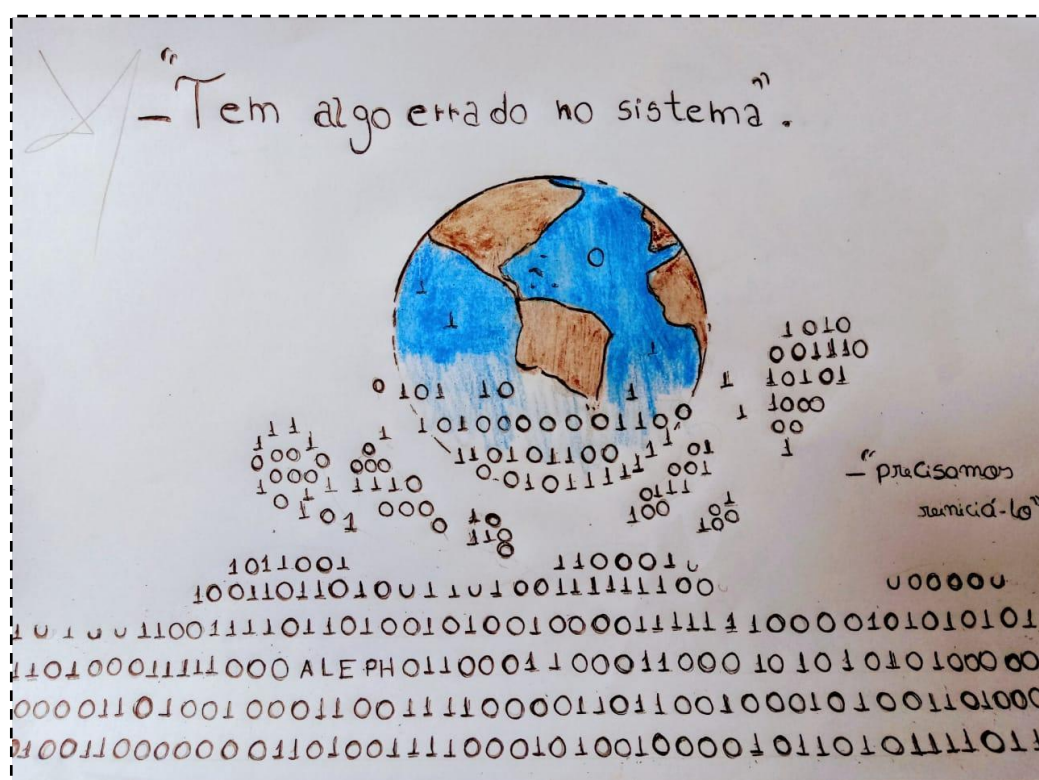
Desloca-se o sujeito da preocupação em operar informações acadêmicas e, embora grande parte de sua prática docente não esteja desvinculada da constelação científica e do sistema de condutas profissionais, o paradigma mais amplo, em cujo âmbito da forja dos mapas é desenvolvido, nunca estará dissociado das relações de poder que gestam não apenas a atuação profissional daquele que se arrisca a mapear, mas a sua subjetividade quando da produção de diferença. Por isso, é uma rede inseparável de condições que não se fazem totalizantes e não se protagonizam apenas sob o olhar do sujeito que o produz.

Por isso, mapa professoral não indica posse. Aquele que se aventura a produzir cria efeitos agenciadores que afetam a si e ao outro quando do movimento da partilha. Então, direcionamos nosso olhar para a relação de composição coletiva enquanto acontecimento oportunizado pelo encontro. Por ganharem forma em um percurso, os mapas professorais tornam-se registros singulares dessa trajetória de composição, na qual apenas estamos em movimentos de passagem (sujeito provisório). Nesse sentido, são os encontros que movimentam a arte do mapeamento. Os mapas são componentes de um momento de pesquisa único e intransferível, de afetações que são oportunizadas diante de movimentos capturados.



Ao lançar-me a mapear com meus companheiros do Carta-Imagem, também me arrisco a outros olhares sobre minha composição. Exercício que me moveu (Figura 09), ao longo da pandemia de Covid-19, a pensar os sentidos sobre o que estava ocorrendo naquele momento e que, já na tese, mobilizou a pensar o que podem os mapas quando se propõem a contar sobre formação de professores. Enfim, ao tomar rabiscos, cruzar as referências das leituras e atravessá-las pelas relações que ocorriam naquele momento, compreendo que esses alinhavos de acontecimentos produzem sentidos quando atualizados e incorporados por outros sujeitos e movimentos que buscam resistir aos modos convencionais de registrar biografias.

**Figura 09.** Mapeamento da experiência do autor em tempos de pandemia (produzido em 2020). Naquele período, fomos mobilizados a pensar aquele momento a partir de 'O Aleph', de Jorge Luis Borges (2008).



Fonte: Arquivo pessoal.

Nessa trajetória de mapeamentos com professores, os cartógrafos colocam-se numa posição de produção e mediação em partilha, escuta e reverberação daquilo que é apresentado. Algo que mobiliza e acontece na conversa: rizomática pelos caminhos que toma; divergente, a partir do contraste dessas relações que as pessoas e os mapas estabelecem com quem os lê. Mapeamentos coletivos que mudam a partir das diferentes narrativas produzidas pelos outros, das abordagens e histórias alternativas e espelhos que esse leitor joga à sua

frente. Talvez tentativas de compreensão do outro. Talvez tentativas de compreender o nosso próprio devir. Porém, maneiras de percorrer essas linhas e devaneios e trajetórias tortuosas que chegam à contornos de eminência subjetiva.

A cada momento que tentamos contextualizar uma análise do mapa – ou uma “arqueologia”, como proposta por Foucault – enveredemos pelo risco da definição daquilo que está na nossa frente, por muito significativo que seja, com os sentidos e saberes que temos e das nossas próprias relações com o mundo. Por outro lado, o mapa nos apresenta alguns rastros. O mapa é pista, não só pela subjetividade em relevo, como pelos vestígios que indicam os acontecimentos que fizeram dessa pessoa, dentre incontáveis outras possibilidades/oportunidades, um/a professor/a. É ao manifestar resquícios de memórias (inventadas, talvez?) do movimento que aconteceu ou que não aconteceu, onde temos os rabiscos de experiências reveladas.

Ao conversar com/sobre um mapa professoral, os fluxos emergem daqueles traços expressos como um jogo entre desenhos e palavras. Histórias são incorporadas à apresentação do mapa e (re)significadas a partir do encontro com os/as outros/as aventureiros/as – e vice-versa. Encontro este que coletivizou não somente um recorte de processos de singularização, mas contaminou aqueles/as que pararam, olharam, escutaram, reverberaram narrativas e que, nesta relação de movimento, ressignificaram aquele mapa partilhado, que já não era apenas da pessoa que o forjou; era, entretanto, daquele coletivo. Aqui, a cartografia dava língua, mais uma vez, à autoconstituição do sujeito como um eu que se vê e é visto como artesanal e não sobreindividual; e à constituição do coletivo de docentes feito a partir disso e em direção a uma estética da existência atravessada pela amizade, intensificando a importância dessa ética e estética (da amizade) nos processos de pesquisar com sujeitos. Tentar fazer uma arqueologia dos mapas versa pela possibilidade visual aberta por sua própria formação.

Pensar os mapas professorais como expressões do devir docente envolve a relação entre os componentes institucionais (escola, universidade, atuação docente etc.), fatores históricos e sociais. Inclui, ainda, aquilo que escapa da macroestética, das fissuras que se ampliam na rigidez das organizações (governamentais, entidades públicas e privadas, do mercado de trabalho, das classes etc.):

O que chamo de processos de singularização é algo que frustra esses mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos, algo que pode conduzir à afirmação de valores num registro particular, independentemente das escalas de valor que nos cercam e espreitam por todos os lados. (GUATTARI; RONILK, 1986, p. 47).

Em seus múltiplos caminhos e trajetos, rabiscos ganham forma, *softwares* tornam-se ferramentas de produção e partilha dos artefatos chamados mapas professorais, e assim emergiram mapas-trilha, mapas-ciclo, mapas-esquemas que se reconfiguraram diante de novas dinâmicas embebidas pelas relações com os outros. Mapa professoral como uma possibilidade para contar sobre uma formação que “pretende escapar da produção de trabalhadores como mercadorias amorfas, silenciosas e serializadas [...] que possibilitem a criação de novas práticas educacionais” (BARROS, 2005, p. 91), onde

Cada forma nova de ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular, só podem ser entendidos junto ao conjunto de circunstâncias que os torna possíveis, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e realidade local específica, com as experiências e saberes anteriores de todos, dentre outros elementos da vida cotidiana (OLIVEIRA, 2005, p. 46).

Tentar fazer uma cartografia de percursos formativos docentes é uma experiência complexa, em tensão com temporalidades diferentes, percursos formativos também diferentes, em tensão entre o vértice do período pandêmico e dos avanços neoliberais na produção humana de sentidos. Como autor da tese, me encontro, portanto, diante de um rizoma espalhado que contém biografias heterogêneas e produções múltiplas difíceis de organizar, sistematizar e entender, pois seu constructo foi feito de mo(vi)mentos que atravessam além do que foi experimentado. Mas para compreendê-las, senti-las, é preciso ousar-se, é preciso acercar o artesanato às cores. E remexer cuidadosamente para que as nuances, sob o tecido, consigam reverberar sua arte, sua beleza, seu perigo de sobreposição. Como se, do tecido colorido, expressasse a condição de trabalho manual e criativo.

### **As linhas tecidas até aqui...**

Os movimentos mencionados acima, inspirados na filosofia rizomática, possuem liberdade de deslocamento a partir da dinâmica de pensamento do grupo que reorganiza ideias diante das circunstâncias singulares forjadas do trajeto. Esta multiplicidade e mudança constante – o que me desafiou ainda mais enquanto aprendiz de cartógrafo – alinhava-se a partir da cooperação dos artesãos rumo ao desenvolvimento de um texto com diferentes linguagens (conversas, escritos e mapas) voltadas para a experiência. Ao contrário da estrutura que define os pontos e posições (DELEUZE; GUATTARI, 1995), a pesquisa cartográfica lança-se para a produção de diferença.

Apesar desta tese ter sido escrita em um prazo definido e a edição do texto acadêmico ter um limite daquilo que pode dizer (LARROSA, 2003), o que se deu foi o mapeamento da maneira como esses movimentos do devir foram se fazendo ao longo de uma jornada e como eles nos afetaram. Mapeamento de relevos múltiplos e que não aconteceram separados ou sozinhos, ocorreram entre sujeitos-professores. Esta paisagem foi atravessada pelo compromisso em partilhar eventos que conectaram pessoas, coisas, lugares e circunstâncias únicas. Se aprendemos com Larrosa sobre a necessidade de estarmos atentos ao que nos passa, nos acontece; se aprendemos com Magda Soares sobre a autobiografia como rico instrumento de investigação; com Rolnik, Deleuze e Guattari também aprendemos a inventar – e mapear – algo a partir de tudo isso.

O desafio apresentou-se diante da conjuntura das coisas e do mundo. Tessitura de palavras e mapas que indicaram movimentos e territórios explorados coletivamente, diante do compromisso político e (est)ético para com a acessibilidade daquele que se forma com a escrita, a leitura, a poesia, a arte em suas mais variadas formas. É nessa superfície que oportunamente problematizei os métodos taxativos de pesquisa e suas limitações, e busquei alinhar modos de subjetivação que são afetados na relação com o outro.

Tais elementos ressoam na latência de pensarmos a autonomia e a construção coletiva da pesquisa para a área educacional. O desejo se fez nesta tentativa de apresentar um texto que conseguisse dignamente ressoar esta jornada e contribua na inspiração daqueles que se abrem para a pesquisa-acontecimento e a arte do encontro na área de Educação. Assim, nos capítulos que seguem serão analisados (05) O exercício autobiográfico e suas implicações e a produção dos mapas e suas implicações, bem como (06) as considerações alinhavadas diante da trajetória.

---

<sup>i</sup> O Whatsapp precisa ser bem utilizado no trabalho remoto. Disponível em: <https://www.ufg.br/n/133148-whatsapp-precisa-ser-bem-utilizado-no-trabalho-remoto>. Universidade Federal de Goiás. Acesso em: 26 de jan. 2023.

<sup>ii</sup> Dados retirados do Painel Coronavírus, que reúne dados do Sistema único de Saúde, no dia 27 março de 2023 às 13:18. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 27 mar. 2023.

<sup>iii</sup> SENADO FEDERAL. Acompanhe a cobertura da CPI da Pandemia. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/ao-vivo/cpi-da-pandemia>. Acesso em: 27 de mar. 2023.

<sup>iv</sup> PEIXOTO, ANTONIO OLIVEIRA. No olho do furacão: a circulação das Fake News do governo Jair Bolsonaro nas plataformas durante a pandemia de covid-19. 2021. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação, UFSM. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/25696>. Acesso em: 27 mar. 23.

<sup>v</sup> SCHELP, DIOGO. Bolsonaro tentou cooptar os militares para seu projeto político – e fracassou. Gazeta do Povo. 2022. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/diogo-schelp/bolsonaro-tentou-cooptar-os-militares-para-seu-projeto-politico-e-fracassou/>. Acesso em: 27 mar. 23.

vi BENITES, AFONSO. Diretor da Pfizer escancara atraso letal do Governo Bolsonaro na compra de vacinas. El País. 2022. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-05-13/diretor-da-pfizer-escancara-atraso-letal-do-governo-bolsonaro-na-compra-de-vacinas.html>. Acesso em: 27 jan. 23.

vii CALIL, GILBERTO GRASSI. A negação da pandemia: reflexões sobre a estratégia bolsonarista. Serv. Soc. Soc. (140) • Jan-Apr 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/ZPF6DGX5n4xhfJNTypm87qS/?lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 23.

viii CÂMARA DOS DEPUTADOS (Educação, Cultura e Esportes). Relatório aponta “inoperância do MEC para reverter efeitos da pandemia na educação. 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/894929-relatorio-aponta-%22inoperancia-do-mec-para-reverter-efeitos-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 27 mar. 23.

ix G1. Ministro do Meio Ambiente defende passar ‘a boiada’ e ‘mudar’ as regras enquanto atenção da mídia está voltada para a Covid-19. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/22/ministro-do-meio-ambiente-defende-passar-a-boiada-e-mudar-regramento-e-simplificar-normas.ghtml>. Acesso em: 27 mar. 23.

## V. Exercícios cartográficos e suas implicações

[...]

O menino era ligado em despropósitos.  
Quis montar os alicerces  
de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino  
gostava mais do vazio, do que do cheio.  
Falava que vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo descobriu que  
escrever seria o mesmo  
que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu  
que era capaz de ser noviça,  
monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.  
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
E começou a fazer peraltagens.

[...]

Manoel de Barros, trecho de *O menino que carregava água na peneira*.

As possibilidades de movimentar com palavras e rabiscos e imagens na forja cartográfica ganham outros contornos quando atravessados por tecituras docentes. O trecho do poema de Manoel de Barros, apresentado no início do capítulo, demonstra como é oportuno criar outros sentidos a partir de algo que parece ter sua função tão determinada. Nesse mundo das coisas ultraprocessadas (informações, comidas, técnicas e tecnologias), pensar no ato de cartografar – como já apresentado no capítulo II – é uma potência de peraltagem a investigar e nos desafia na criação de modos diferentes de contar sobre formação de professores, ao enveredar por caminhos até então desconhecidos que vão sendo alinhavados pelos espaços-entre. Espaços possíveis diante de condições singulares – apresentadas no capítulo IV – e irrompem de trajetórias de vida, dos encontros e das docências.

#### **Passagem 01:**

E aí, apresentando essa proposta para vocês, de construirmos juntos esses mapas, e nesse percurso também estou me **descobrimo**. [...] Por ser um processo cartográfico, não existe uma metodologia a priori para gente chegar a um resultado, mas é um **construindo**. E dessas construções coletivas emergem produções. Produções essas que dizem também sobre formação de professores (Conversas (des)propositais: por João Paulo Silva, no primeiro encontro com os/as cartógrafos/as).

Essa ideia de mobilização alinhava pelos mo(vi)mentos diante de eventos e efeitos peculiares, onde as artes, ciências e filosofia estiveram em profusão de dimensões e linhas em ordem de maximizar sua potência criadora, já que “não há nenhum privilégio de uma destas disciplinas em relação a outra” (DELEUZE, 1992, p. 154). Os planos em que essas dimensões emergiram oportunizaram reações múltiplas, e todas as maneiras na qual as vidas dobraram-se sobre si mesmas ganharam forma ao concebermos mapas a partir delas. As maneiras diferentes de materializar vidas criaram efeitos nos mapas e o ato criador emergiu da ressonância entre elas e as docências.

Neste capítulo, compartilho os mapas alinhavados ao longo da trajetória de pesquisa. Dessa experiência de partilha, realizo alguns exercícios analíticos diante das conversas, mapas e suas implicações. No momento em que trago os alinhavos criados a partir da arte do encontro, o artesanato exposto atua como mobilizador para compreendermos de que modos os mapas professorais evocam a produção de subjetividades docentes em processos formativos. Pela potência desses encontros, as intensidades desses alinhavos movimentam não apenas a cartografia geográfica convencional, mas também transitam pelas derivas autobiográficas e aberturas para a produção de diferenças. Por isso, a arte do encontro é identificada como um plano de composição, produzindo a cartografia desse universo sensível.

## **Rascunha, rabisca e colore: invenções de si**

Entre as produções oriundas da trajetória, os mapas professorais evocam uma proposta de invenção de narrativas experimentais sobre os relevos que nos indicam pistas de docências, assim como das suas proposições sobre a disposição temporal e movimentos dos cartógrafos. Invenções sem o compromisso da repetição ou linearidade, como conhecemos pela tradição do registro cronológico dos acontecimentos da vida (entre eventos e importância, entre datas e correspondências especiais, entre fenômenos e mobilidade) e propósitos definidos (entre metas e finalidades, entre a ação e reação, entre consciência e objetividade). Invenções que podem e devem ser revisitadas, pois não se trata de distinções e equivalências lógicas que descrevem a formação docente, mas do traçado das formas que criam condições de possibilidades e, talvez, os lugares para pensarmos acontecimentos que forjam docências.

Quando aciono os encontros e conversas e mapas professorais, faço-os em alinhavo com a arte e sua força criadora (que alinhava com os cotidianos dos sujeitos em docência e o artesanato de formas de inventar atravessadas pela (est)ética, política, experimentação etc.) e a educação (através dos seus entrelaçamentos maquínicos blindados em currículos, disciplinas e diretrizes), onde as produções atuam como mobilizadoras do pensamento sobre trajetórias de vida e formação. Pela potência desses encontros, as intensidades desses mapas atravessam e abrem possibilidades na formação de professores apresentando outras formas de ler o mundo:

[...] se o cartógrafo nada tem a ver com os mundos que se criam (que conteúdos, que valores, que línguas) – questão moral –, ele tem, e muito, a ver com o quanto a vida que se expõe à sua escuta se permite passagem: com o quanto os mundos que essa vida cria têm como critério sua passagem. Aqui, há uma questão de ética. Em outras palavras, se não cabe ao analista do desejo sustentar valores, não é por isso que não lhe cabe sustentar coisa alguma (ROLNIK, 1989, p. 74).

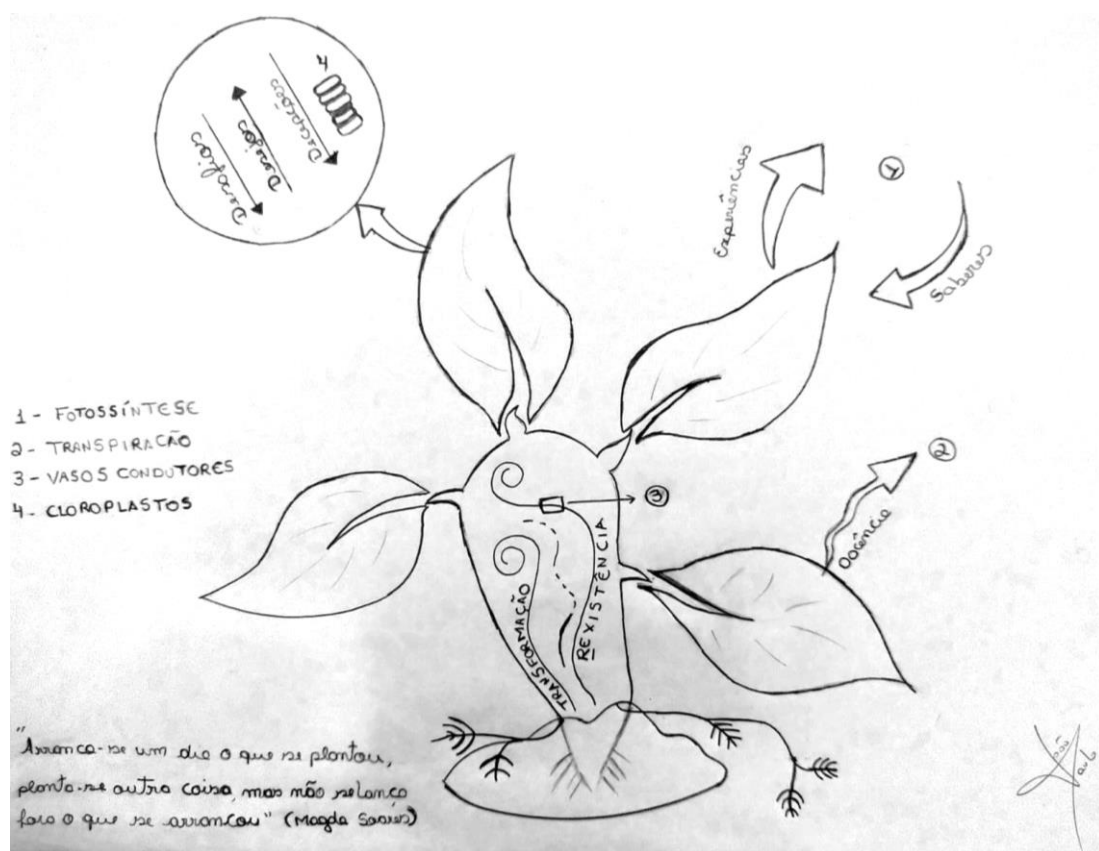
Vistos de longe, os mapas indicam certa totalidade de uma realidade organizada em projeção imagética; e de perto, projetam palavras, rabiscos que também criam possibilidades de orientação: “o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22). Os mapas tencionam as linhas que desenhamos entre acontecimentos, e a leitura deles indica tentativas de compreensão diante das histórias narradas e das nossas próprias condições de percebê-las ao “detectar a paisagem, seus acidentes, suas mutações e, ao mesmo tempo, criar vias de passagem através deles” (1989, p. 6). As linhas nos orientam, nos indicam certas pistas para cruzar os relevos e forjam um rizoma de infinitas camadas de sentido.



[...] Bernardo é quase árvore.

Silêncio dele é tão alto que os passarinhos ouvem de longe [...]¹⁶ (Figura 10).

**Figura 10.** Mapa professoral. *Eu, biólogo, professor e vegetal: entradas e saídas*¹⁷. João Paulo dos Santos Silva, 2022.



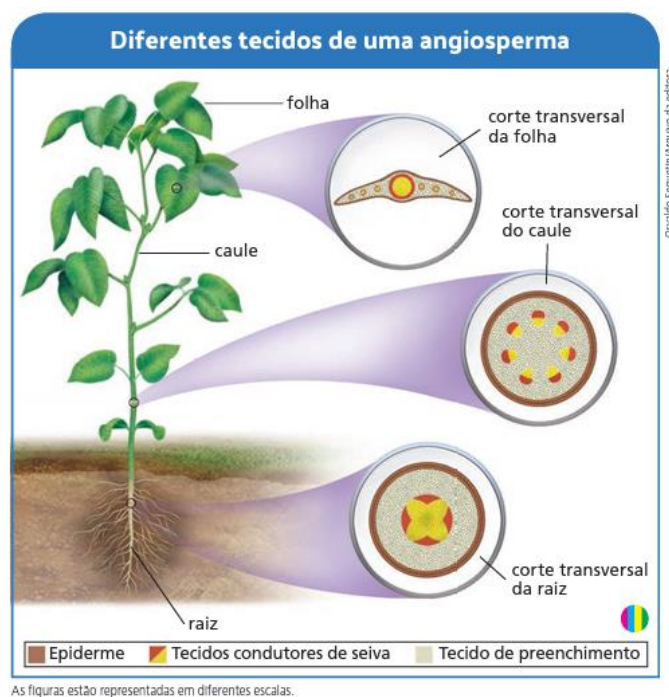
Fonte: Arquivo pessoal.

¹⁶ Trecho extraído do poema *Bernardo é quase árvore*, de Manoel de Barros.

¹⁷ Os títulos dos mapas foram extraídos das conversas entre os autores das obras.

Atuo como professor de Ciências e Biologia desde 2017. Em todos os livros didáticos que utilizei nesses anos como docente do Ensino Fundamental e Médio, encontrei várias tentativas de descrever os seres vivos. Sempre gostei das plantas, mas não daquelas que os livros contam: morfologia, bioquímica, células, órgãos, tecidos etc. Das plantas me interessava a beleza, a resistência às agruras do sertão e suas flores. Das botânicas da universidade fui estudante de passagem – pouco grudou em mim. Nessa parte da formação, a botânica é aprofundada como descrição (dos fenômenos evolutivos, das condições e das equivalências) e são investigados temas como anatomia vegetal, fisiologia vegetal, sistemática vegetal e um pouquinho de etnobotânica. Nas escolas em que trabalhei, percorri por esses relevos e *escapei* – e convidei outros a escaparem – desse currículo biologicista das coisas vegetais (Figura 11).

**Figura 11.** Esquema ilustrando uma angiosperma, seus órgãos e os tecidos permanentes que os compõem.



Fonte: Mendonça, Vivian L. Biologia: os seres vivos: vol. 2. 3. ed. São Paulo: Editora AJS, 2016

Em um desses escapes do/com o currículo, trabalhei com estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental II aspectos da morfologia vegetal em interface com alimentos oriundos de diferentes partes vegetais. Intitulado *As plantas vão à mesa*, a experiência foi realizada por quatro anos seguidos, inclusive de forma remota durante a pandemia: “a proposta, que inicialmente buscou atrelar o apelo popular da alimentação humana com o aprendizado

científico da botânica, acabou por incentivar a análise de outras problemáticas, dentre as quais o papel do professor como mediador de novas experiências” (SILVA et. al, 2018).

Se a escolha das palavras é uma composição tecida das relações de poder, principalmente dentro do constructo científico, a própria nomeação das coisas se baseia em determinados aparatos técnicos, culturais e históricos. Na escola, esses nomes e coisas foram trabalhados dentro de uma dinâmica curricular bastante específica, não sendo por mim negligenciados. Porém, se tomados como aparatos únicos e exclusivos do tempo de sala de aula, estaria desconsiderando aquilo que se faz na relação com os outros, inclusive o conteúdo em questão. E desses espaços de relação são criados efeitos que, no encontro, podem favorecer conflitos de interesse, diálogos ou também podem ser alienantes.

Ainda que a estrutura curricular da educação básica venha privilegiando a cooptação para que os professores se tornem burocratas de sala de aula, a potência da noção de escape reside na possibilidade que ela nos dá de criar pelas rachaduras de determinados propósitos curriculares que não apenas tentam conduzir, mas contribuem para fomentar toda e qualquer expressão de ensino e das formas de ensinar e aprender.

Talvez a Biologia, trancafiada nos envidraçados e climatizados laboratórios, tenha-nos feito acreditar que a vida pode ser fragmentada, despedaçada, controlada e reduzida a diminutas lâminas amplificadas por lentes que falam muito de quase nada. Assim, deixamos escapar o que mais singular existe na vida, a possibilidade de habitar múltiplos espaços e variar sempre (CHAVES, 2020, p. 101).

Isso não significa que não devemos continuar a explorar as coisas da natureza pelo empirismo ou pelo racionalismo, assim como sistematizaram Bacon e Descartes, e que sustentam esse processo interpretativo em torno das Ciências Biológicas e possibilidades de articular não apenas os elementos conceituais presentes na educação, como também permitir que uma série de ferramentas ajudem o sujeito na forja de uma compreensão do mundo natural. Significa que esses processos de construção do conhecimento sejam atravessados pela capacidade de produzir sentidos diante daquilo que se apresenta nas trajetórias de aprender e ensinar. Significa reconhecer que essa dimensão de complexidade se tece por mutações, simbioses e misturas sem qualquer pretensão de purismo, em que se forjam subjetividades em devir; sujeitos que jogam à frente suas tramas e elementos pelas verdades estabelecidas pelos mecanismos de saber-poder.

Os escapes e vazamentos são fenômenos interligados e emergem como resultado de uma relação de produção subjetiva. Ou seja, nesta pesquisa o acontecimento se faz a partir da experiência do vivido e das relações que o sujeito estabelece com o arcabouço que aprisiona

determinados constructos de poder. Em outras palavras, é neste momento em que podemos encontrar a potencialidade de criar mundos totalmente diferentes, onde o desejo encontra saída e a vida é invadida por novas singularidades. Sendo assim, é na impossibilidade de fixar o pensamento que escapes e vazamentos passam a ter uma ação catártica, contra a estratégia que reduz a “expressão das competências dos estudantes a determinados padrões previamente estabelecidos, bem como circunscreve a ação docente em uma perspectiva que valoriza a formação de determinadas performances nos estudantes” (SANTOS, 2020, p. 79).

Quando as coisas do currículo são demasiadamente totalizadas, em supostas determinações, de acordo com alguma ordem de relação com o real, corre-se um grande risco de perder a chance de criar outras possibilidades de ver o mundo. Quando Deleuze, em *Diferença e Repetição* (2006), afirmou que “nada aprendemos com aquele que nos diz faça como eu”, pois “em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (p. 31), inspirou a forma pela qual recepciono a ideia que atravessa *Eu, biólogo, professor e vegetal: entradas e saídas*.

Penso que esse eixo de significação é de grande valia em relação àquilo que vaza de mim e dos currículos que me atravessaram, e tudo é esta travessia que vem à priori nos planejamentos das aulas, mas que mudam no empreendimento das dinâmicas em sala e toda a sua flutuação diante dos múltiplos ecos e ressonâncias:

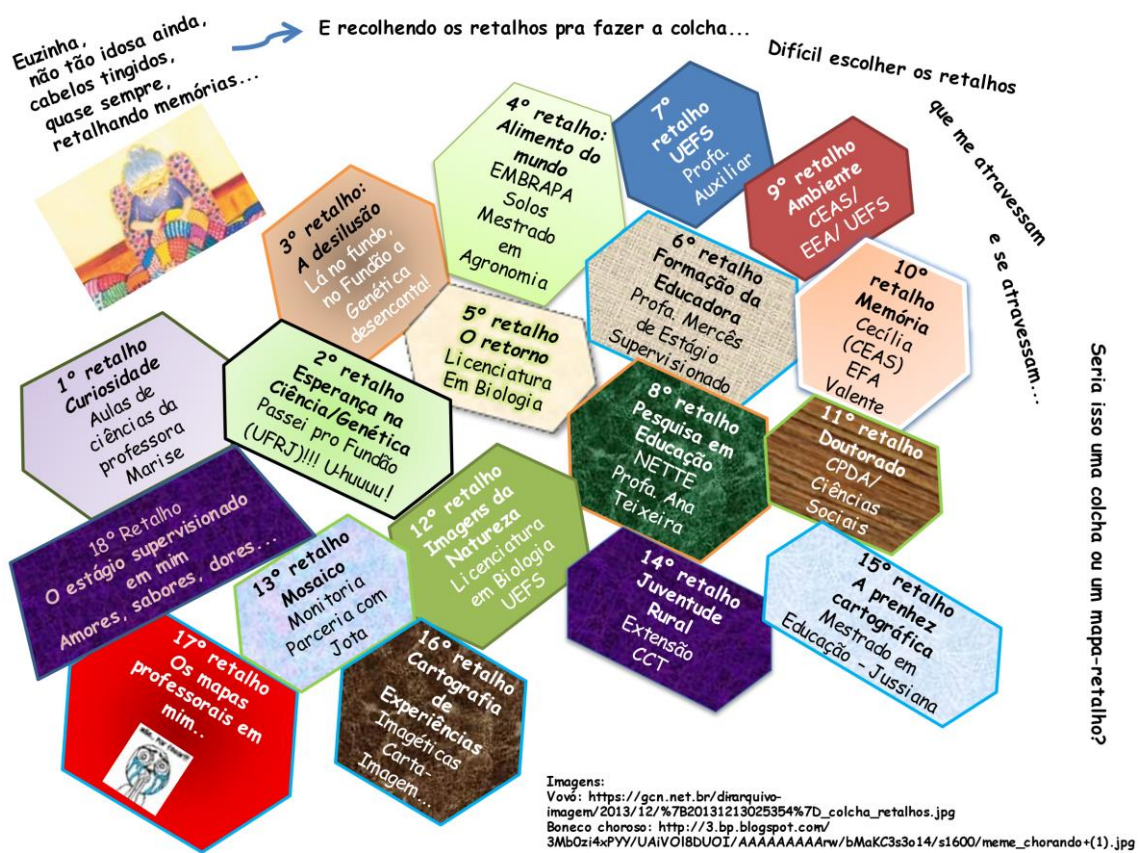
O verdadeiro objeto da ciência é criar funções, o verdadeiro objeto da arte é criar agregados sensíveis e o objeto da filosofia, criar conceitos. A partir daí, se nos damos essas grandes rubricas, por mais sumárias que sejam – função, agregado, conceito – , podemos formular a questão dos ecos e das ressonâncias entre (DELEUZE, 1992, p. 154).

No mapa, a sobreposição dos desafios, (r)existência, saberes e experiências, os desejos e outros, entram em conflito com as partes da planta bem definidas e me possibilitam ampliar a leitura sobre algumas questões que vazam na minha trajetória e que não cabem na definição do modelo canônico da botânica ou de atuação como docente. Trata-se de explorar minhas fronteiras de formação dos desafios de estar na docência, de escrever esta tese enquanto me equaciono entre aulas e burocracias pedagógicas, das experiências oriundas das relações com esse Novo Ensino Médio, seus ditos e não ditos; do compromisso de oportunizar uma educação de qualidade para estudantes de uma escola pública. Enfim, das raízes ainda arrancadas, expostas pelas inúmeras mudanças que ocorreram em minha vida ao longo desse processo de transformação recortado pelo doutorado, ainda pulsa a capacidade de estabelecer outras conexões com o que está por vir.

[...] Enfim, hoje sou aquilo que resta!

E hoje, em especial, me parece só restarem cacos de professora pelo chão.<sup>18</sup> (Figura 12, Figura 13).

Figura 12. Mapa professoral. Colcha de retalhos. Alessandra Alexandre Freixo, 2022.



Fonte: Arquivo pessoal.

<sup>18</sup> Trecho extraído do exercício autobiográfico de Alessandra Freixo.

**Figura 13.** Mapa professoral. *Rugido da onça em tempos pandêmicos.* Alessandra Alexandre Freixo, 2022.



Fonte: Arquivo pessoal.

Sobras, costuras e sobreposições são alguns dos aspectos que forjam os mapas de Alessandra. Utilizada como processo de composição de produtos da arte popular brasileira, apesar de não ser exclusivo do nosso país, a colcha de retalhos torna-se potência na composição da trajetória da cartógrafa. No artesanato, a colcha de retalhos se faz a partir de um tecido branco ou cobertor que se torna a base para a costura de fragmentos de tecidos que restaram de produções outras, como a autora explica. Por isso, além de aproveitar pedaços de tecidos coloridos e estampados de diferentes formas e tamanhos, ocorre a criação de novos padrões, geralmente multicoloridos, diante da criatividade do/da artesão/artesã (Figura 14). Na cartografia, é com os retalhos de Alessandra que a colcha ganha espaço nos atravessamentos entre a arte e a vida.

**Figura 14.** Produzindo uma colcha de retalhos



Fonte: Google Imagens.

Sobre o mapa *Colcha de retalhos*, Alessandra costura elementos que atravessam essa trajetória que passa pelas aulas de Ciências ainda na educação básica até a sua atuação em sala de aula na educação superior. Como a artesã, tensionou em sua narrativa sobre/com o mapa a organização ordenada desse percurso como uma tentativa de alinhar aquilo que se projeta quando pensa em sua trajetória de vida e a maneira como esses eventos produzem diferença e invadem sua docência. Logo, a linearidade não é vista como um ordenamento único diante do caos, mas uma composição de agregações que a trouxeram até aqui. Sua produção povoa tecidos grandes e pequenos, as cores, os ditos e não ditos, a combinação das palavras fazendo emergir, diante do viajante-leitor, uma possível narrativa oriunda daquilo que emerge.

Esse movimento autoral alinhava na colcha de retalhos um procedimento artístico/estético ao desafiar a narrativa convencional de contar sobre sua trajetória de vida, ao mesmo tempo em que nos provoca a percorrer questões como intencionalidade, diretividade e

a formação como uma linha de série. Esses retalhos são abertos e nunca estão totalmente finalizados e, apesar de estarem ordenados numericamente, são distribuídos por aproximação no pano de fundo branco, e passam por reinterpretações e atualizações a partir do momento em que outros indivíduos percorrem esse mapa, lançando um campo de experiências diante das observações acerca dessa produção. E tudo isso reverbera na maneira de pensar com o mapa professoral. Não mais como coisas lançadas por um constructo prévio sobre formação como padronização e modulação comum e ser docente como outros docentes.

Mesmo que as tarefas de narrar uma trajetória venham sendo construídas dentro do mapa da artesã, é inegável que essa construção vem sendo disputada também por escolhas, negações, oportunidades e expectativas que superam as ordens e limites de um sujeito que possui plena consciência e domínio da sua jornada. A potência singular aproveita daquilo que se apresenta pelo mundo e cria uma outra organização de vida que se espalha na docência, habitando territórios e variados posicionamentos ao longo de sua trajetória de vida e atuação. Alinhava-se, portanto, que uma estética da criação, seja na confecção, seja na conjuntura desses efeitos que produzem diferença, a *Colcha de retalhos* sinaliza para a possibilidade de leituras muito particulares dessa narrativa de si diante do desejo de enunciar circunstâncias tão singulares da autora do mapa.

Partindo da conjuntura dos encontros, Alessandra nos presenteia com *Rugido da onça em tempos pandêmicos*. A professora-artesã-cartógrafa, ao produzir seu mapa pela sobreposição de imagens de acontecimentos que envolve pandemia de Covid-19, faz uma crítica às aulas em período remoto e a acelerada burocratização do trabalho docente:

**Passagem 02:**

[...] essa burocratização do trabalho docente acaba com a gente. A gente perde muito tempo e se desgasta porque percebe que o nosso potencial criativo tá se esvaindo no ralo. A gente soa, a gente trabalha para a roda girar e esquece que nós somos artesãos. A gente se esquece disso e passa a ser burocrata. (Conversas (des)propositais: por Alessandra Freixo, no sétimo encontro com os/as cartógrafos/as).

O mapa *Rugido da onça em tempos pandêmicos* é tanto uma expressão de revolta diante dos acontecimentos daquele período, como também uma denúncia sobre os empreendimentos do Estado que têm afetado sua atuação como docente. O mapa sinaliza os movimentos de indignação diante das longas horas em uma fila quilométrica para conseguir ser imunizada contra o SARS-COV-2, as longas horas de preenchimento dos relatórios de aula, as longas horas na frente de um computador. E, quando olhamos para a produção de



Alessandra, somos transportados pela referência à obra *O som do rugido da onça* (2020), de Micheliny Verunschik, com as palavras que se chocam com degradação da vida, da destruição da biodiversidade e a perspectiva da profusão de tantas informações que invadem nossa mente e da necessidade de processar tudo isso enquanto lutávamos pela sobrevivência.

Matias e colegas, a partir de estudos com professores de uma universidade pública no estado de São Paulo, apresentam que o “excesso de burocracia e a participação em longas e excessivas reuniões têm sido destacados como importantes estressores do trabalho docente” (MATIAS et al. 2023, p. 543). De acordo com os autores, “medos e angústias relacionados à pandemia, articulam-se aos novos estressores se somando àqueles já vivenciados pelos docentes” (p. 544). Um estudo conduzido por Caldas e colegas (2022) também apontou essa problemática, indicando que a saúde mental dos professores foi afetada sobremaneira, provocada pelas incertezas das relações de trabalho, estresse acrescentado, ansiedade, solidão e exaustão por causa das mudanças repentinas nas rotinas e outros fatores relacionados à transição para o ensino remoto.

Enfim, o “rugido da jacarua”, como Alessandra apresenta em um momento da conversa, é a expressão que captura alguns desses acontecimentos. A autora do mapa faz referência à afirmação do ex-presidente da república em relação à vacinação contra a COVID-19, na qual o efeito colateral num indivíduo vacinado envolveria a transformação em um jacaré<sup>19</sup>. A afirmação em questão foi mais uma das tentativas de desacreditar a importância da vacinação em um momento tão crítico da pandemia. Porém, vale ressaltar que as vacinas contra a COVID-19 que foram aprovadas para uso emergencial ou definitivo foram liberadas após vários testes rigorosos para garantir sua segurança e eficácia.

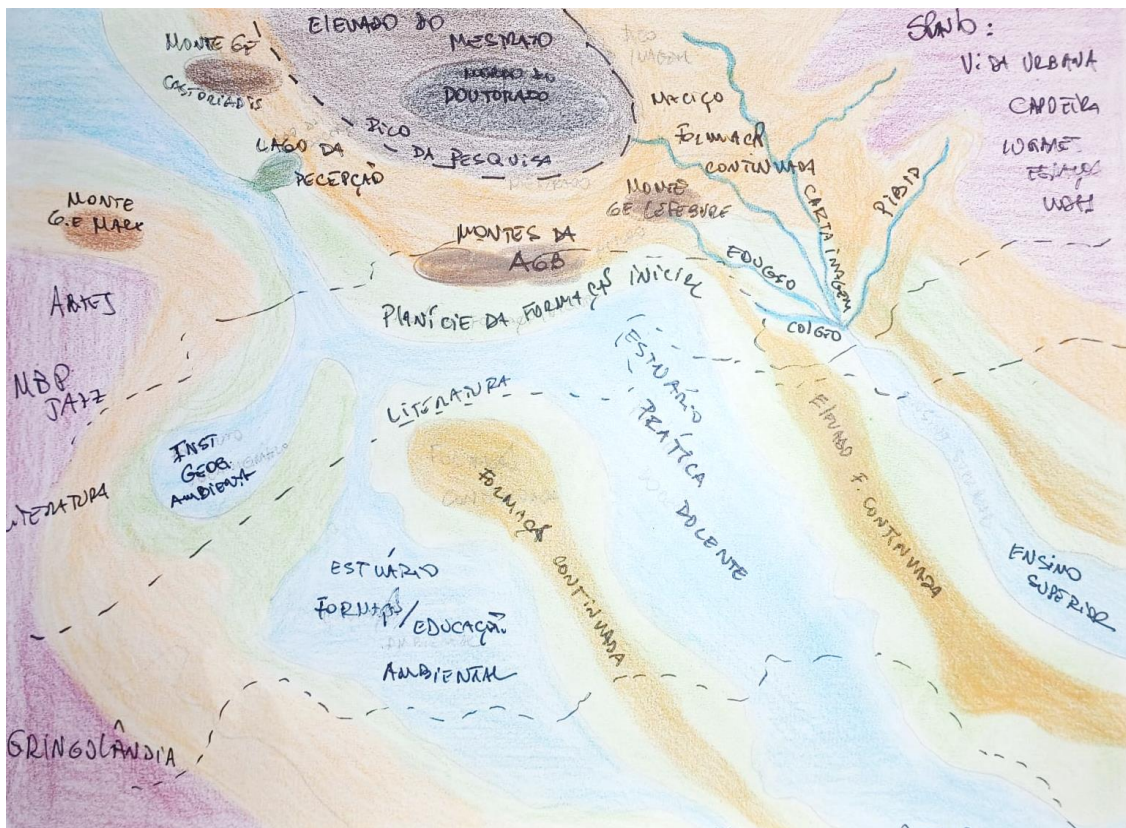
Ao invés de apenas revelar algo, esse mapa nos dá pistas do quão afetados fomos durante o período pandêmico, inclusive no ato criativo, em estado de alerta enquanto o nosso corpo sofria com perturbações de inúmeros lados, bem como dos arranjos ou rearranjos que se apresentaram diante dos desafios e das conjunturas das atividades pedagógicas remotas, seja na educação básica ou superior. Professores e professoras de todo o país sofreram não só com as questões existenciais e, por conseguinte, com o atendimento das demandas de fazer/agir nos mais variados espaços/condições de trabalho, mas também na produção de circunstâncias que garantissem certa estabilidade no enfrentamento do caos.

---

<sup>19</sup> O trecho da fala de Jair Bolsonaro encontra-se em: <https://www.youtube.com/watch?v=IBCXkVOEH-8>. Acesso em: 24 jul. 23.

[...] E o que me constitui no final das contas não é isso... ou isso... ou isso, mas é exatamente o conjunto disso aqui. Eu sou o que sobrou disso tudo. Um conjunto de sobreposições sem necessariamente ter hierarquias, ter importância.<sup>20</sup> (Figura 15).

Figura 15. Mapa professoral. Relevos de um ser-professor. Marcelo Oliveira de Faria, 2022.



Fonte: Arquivo pessoal.

<sup>20</sup> Trecho extraído da conversa com/sobre o mapa de Marcelo Faria.

O mapa confeccionado por Marcelo Farias, *Relevos de um ser-professor*, constitui uma referência potente da sua formação em Geografia e como professor nos cursos de Licenciatura em Geografia e Pedagogia da UEFS, e que foi transmutada em uma composição dessa leitura entre trajetória de vida e a visualidade das ciências geográficas na composição desse mapa professoral. A composição das palavras, rabiscos, tracejados e cores, indica relevos onde ocorrem certos acontecimentos que são atualizados quando visitados pelo autor do mapa e também pelos cartógrafos que acompanham sua narrativa. As pistas dessa produção incluem sua formação acadêmica, alguns sentidos por lugares que passou, música, poesia, mestrado e doutorado acadêmico, grupos de estudo, atuação profissional, conteúdos e autores que grudaram e ficaram e outras coisas que leva em sua bagagem.

Marcelo construiu para si esta diferença, quando apresenta e lê esses acontecimentos configurados em coexistência e que se espalham por todas as partes. Ao comparar o fluxo de um rio que chega até o oceano, a cor azul é responsável por indicar essa fluidez que percorre contornos diversos ao longo dos relevos-acontecimentos indicados. Aquilo que sobra, do qual o autor faz referência ao longo da conversa, é, portanto, o encontro dessas experiências que ocorrem/ocorreram em determinados momentos e vão se atualizando enquanto lembradas, reinventadas, narradas para/com o coletivo. Essas irão ser mais ou menos ampliadas enquanto percorremos a paisagem apresentada pelo autor, ou seja, terão intensidade, contarão para a experiência atribuída à uma subjetividade, construindo com efeito individualidades. Assim, não existiria paisagem cartográfica que funcione como fluxo único.

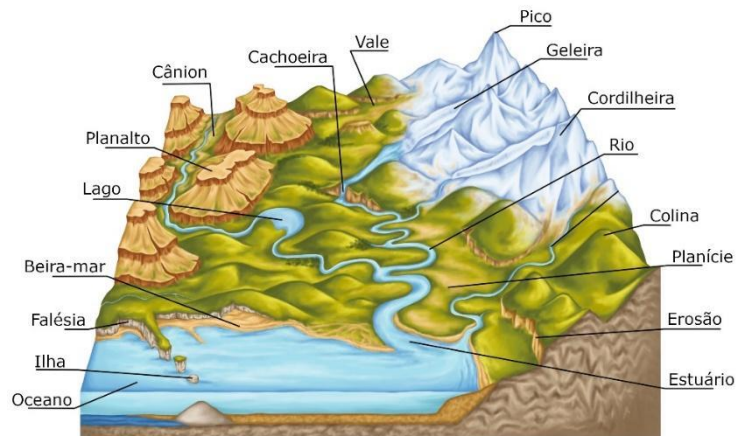
### **Passagem 03:**

Uma das coisas que eu pensei é exatamente a ideia: o que que pode um mapa? Uma das virtudes do mapa nessa situação de visão mais ortogonal é você ter o conjunto [...] então você não define uma centralidade aí. Não tem uma coisa central e o resto não. Por exemplo, quando eu coloco aqui essas coisas na ponta: por ter existido em São Paulo, com a vida urbana com a capoeira, com um lugar tal, e o ter existido na gringolândia, com literatura, as artes, a música que sempre foi muito importante na minha formação. Esses tracejados aqui apontam que isso daí atravessa toda a minha formação: inicial, continuada, das coisas que eu fiz, as coisas que eu abandonei, as coisas que foram mais importantes. Então essas duas margens são importantes, mas não como um extra, e sim como parte. E o conjunto todo era o desafio que eu tinha. (Conversas (des)propositais: por Marcelo Farias, no sétimo encontro com os/as cartógrafos/as).

Esse arranjo ortogonal encontra uma forma visual (des)ordenada para representar um sujeito que produz diferença na docência. As pistas que se fazem coexistir no mapa professoral de Marcelo não são um caso de imitação da realidade; os acontecimentos em fluxo de

pensamento não buscam uma finalidade. Trata-se de um mapeamento de eventos em composição, uma proposição de relevos cuja resultante depende das variáveis únicas oportunizadas em sua trajetória de vida. A noção de conjunto atua nessa composição como possibilidade de inventar singularidades e construir a cartografia geográfica como uma maneira de contar para o outro sobre si. Não se trata de negar os aparatos cartográficos da geografia (Figura 16), mas de provocá-la a outras possibilidades para além da decodificação das informações da paisagem de um lugar.

**Figura 16. Formas de relevo.**



Fonte: Google Imagens.

A cartografia geográfica segue sendo uma provocação que nos lança ao desafio de pensar sobre os limites e (im)possibilidades que um mapa apresenta, já que ele informa os fenômenos naturais num recorte estático, ou seja, como se aquele relevo não sofresse alterações. É desse lugar sem movimento que o autor nos desestabiliza a lógica fabricada pela geografia escolar que tenta explicar e, por consequência, agir sobre as coisas do mundo. Nesse sentido, ao retirar da cartografia convencional os referenciais de sua possibilidade de composição como sujeito, cria uma paisagem que gesta esse professor e é aí que o mapa se torna tangível de significados pelo desejo de quem o produz e compartilha com os outros esses acontecimentos em relação.

As comparações interessantes do autor não por acaso indicam bem as referências à linguagem das ciências geográficas, suas nuances e atributos. Marcelo desenhou seu mapa com curvas de nível em cor. As curvas de nível são linhas que aparecem em mapas topográficos, cartas topográficas ou cartas geográficas que conectam pontos de igual elevação em uma determinada área ou superfície terrestre. Essas linhas ajudam a representar o relevo do terreno em um mapa, fornecendo informações sobre a variação de altitude, declividades e

a forma da paisagem, por exemplo. Já as curvas de nível em *Relevos de um ser-professor* organizam um esquema de pensamento que é percebido e observado pelo autor e outro parceiro cartógrafo, também geógrafo de formação. Para os demais, a experiência da leitura das curvas, traçados e palavras percorreu outras estruturas subjetivas também possíveis.

#### **Passagem 04:**

**Marcelo:** Esse verdinho aqui ó, fechamento da planície da formação inicial. E ela é toda intermitente assim porque ela não entende a formação inicial como uma coisa que acabou. Eu acho que ela tá incorporada e ela atravessa todas as práticas, tá vendo?

**Alessandra:** eu olhei pro Marcelo e me lembrei das curvas de nível. Esses tracejados são curvas de nível para mim e é tão interessante, porque se a gente for pensar, não sei se você pensa assim, mas eu olhei o mapa e pensei quando as curvas de nível são de menor nível no relevo, as coisas se misturam. E quando as curvas de nível vão subindo vão ficando mais redondinhas e você está num pico e esse pico geralmente ele sobressai em nível. E aí eu olho e eu vejo, quem eu vejo: doutorado. Eu vejo doutorado, eu vejo mestrado, uma curva de nível do doutorado. Parece que o curva de nível literatura tá muito isolada do doutorado e eu não sei se lá no subconsciente, de repente Freud explica, mas lá no fundo a gente deve ter uma noção realmente de que o doutorado ele ainda é um tipo, ele isola um pouco, ele captura encapsula. Não sei se, de algum modo, ele impede alguns fluxos, sobressaltam no nível, então cheguei no nível formativo, digamos assim, mais pedestal. O doutorado podia estar lá embaixo, né? Mas não tá porque eu acho que para Marcelo o doutorado não expressa essa iniquidade, assim, essa coisa legal de misturar níveis, misturar possibilidades de conversa.

**Francisco:** E aí tem esse mapa geomorfológico sobre uma carta topográfica, e aí tem os tracinhos das coisas que te atravessam, né? Aí eu estou fazendo só um jogo com os símbolos da cartografia. Que é esse papel da cartografia: ela é uma síntese de uma coisa que gera uma interpretação das pessoas e é muito o caso aqui, então você tá construindo uma biografia para o outro, para o outro interpretar se eu fosse interpretar ele assim. A construção que foi solicitada para a gente fazer não é uma construção para a gente, é uma construção para o outro. Então, eu tenho o que me apresentam, o que me apresento no texto escrito ou o que eu apresento numa imagem como essa não é para mim, é para o outro.

(Conversas (des)propositais: por Marcelo Farias, Alessandra Freixo e Francisco de Assis, no sétimo encontro com os/as cartógrafos/as).

As conversas entre Marcelo, Alessandra e Francisco levam à problematização da maneira como os mapas professorais são produzidos e fazem interagir. Ainda que todo o exercício cartográfico seja feito, em primeiro lugar, pelo autor da obra, a partilha tem a peculiaridade de estar abertamente direcionada aos outros. A produção desse mapa, assim como os demais, se dá oportuna quando outros podem experimentá-la. Isso, ao ser explorado aqui, indica pistas

sobre os tipos de relações feitas nesse campo teórico de produção de conhecimento em fluxo contínuo, ao “contribuir para criar caminhos investigativos e saídas metodológicas para escapar das totalizações e homogeneizações das metanarrativas, buscando possibilidades para pesquisar que utilizem o singular, o local e o parcial” (PARAÍSO, 2004, p. 288).

Podem nos indicar pistas, também, sobre as maneiras e formas que vem sendo incorporadas, significadas e percebidas nos mapas professorais, já que

A cartografia compromete o sujeito com a busca da diferença, ou seja, com a procura de elementos, estratégias, argumentos, linhas de raciocínio que estão pulsando no objeto e que ainda não foram trazidos à tona; aceita as limitações da pesquisa e do pesquisador, sendo que esse consente a existência de outros pontos de vista além do seu (KASTRUP, 2008, p. 211).

Maneiras e formas que crivam a produção de visualidades ao mesmo tempo que são averiguados significados que destoam daquilo que o autor pensou inicialmente, negociando estratégias de criação de novos territórios subjetivos. Isso porque os mapas deixam de ser um objeto de contemplação e se transformam em percurso de produção de sentidos.

Afinal, o importante mesmo é o fluxo dos relacionamentos metateóricos (da geografia, biologia, pedagogia, biografia etc.) que acontecem na experimentação com os mapas e os modos de subjetivação atravessados por docências e emergem desses/as cartógrafos/as. Os efeitos combinados das produções cartográficas e dos nossos jogos de observação são mobilizadores ao provocar “as condições de invenção dos conhecimentos legítimos, das verdades, do sujeito, da naturalização e universalização dos sentidos” (PARAÍSO, 2004, p. 295) e contribuem para “a conexão de campos, para o desbloqueio de conteúdos, para a proliferação de formas e para o contágio de saberes minoritários (PARAÍSO, 2004, p. 295).

Em *Relevos de um ser-professor*, a cronologia temporal se desfaz mediante a projeção do mapa em cores variadas, que às vezes se confundem pelo simples fato de o fluxo do rio ser resultado das nascentes dos diferentes lugares e dos próprios processos de desgaste do solo e das rochas, como indica o autor. Esse fluxo de acontecimentos é da ordem do devir, seu movimento de produção não será cronológico ou pelo tempo dos acontecimentos que se sucedem, mas pelo tempo de imanências, pois contempla tudo aquilo que está contido dentro dessa relação que Marcelo estabelece com o mundo. Assim, essa noção de tempo de imanência nos ajuda a compreender como as constantes metamorfoses da vida se desdobram no tempo e (re)inventam as singularidades que se atualizam, em contraponto aos modos únicos de fazer ler e pensar os mapas que produzimos e os espaços que habitamos.

Esse caminho foi cheio de voltas. Teve essas linhas cheias de voltas, cheias de curvas.<sup>21</sup> (Figura 17).

Figura 17. Mapa(s) professoral. Deslocamento(s). Jadilson Silva, 2022.



Fonte: Arquivo pessoal.

<sup>21</sup> Trecho extraído da conversa com/sobre o mapa de Jadilson Silva.

*Deslocamento(s)*. Os primeiros passos de uma trajetória de formação muitas vezes são incertos, cautelosos, titubeantes. Convocam-se diferentes forças – manifestas e ocultas – que ocupam brechas naquilo que se projeta quando nos relacionamos com o mundo. Convivemos com essas relações conflituosas através dos anos vividos, dos acontecimentos e das pessoas que atravessam nossa complexa jornada de produção de sentidos. Enchemos as nossas cabeças de perguntas angustiantes sobre os caminhos a seguir, os planejamentos a fazer e a quais oportunidades devemos nos deter. Muitas vezes, as mobilizações que envolvem essas tramas percorrem trajetos que se fazem imaterialmente, e é daí que se produzem as intencionalidades do sujeito e instituições envolvidas nessas mobilizações que atravessam os nossos sentidos e nossas posturas, além de afetar a forma como as paisagens subjetivas são produzidas e significadas.

Mais pelos conflitos do que pelas certezas, começam a ser tecidos territórios existenciais que criam efeitos nos caminhos que percorremos e em nós, dos desejos que tecemos, e dos fluxos pedindo passagem. Uma vez em *Deslocamento(s)*, vamos alinhavando as coisas que estão ao nosso redor e agregando linhas que gestam paisagens e projetam pistas desse devir-criador. Esse(s) mapa(s) apresentado(s) por Jadilson indica(m) deslocamentos materiais e subjetivos em seu percurso de vida e formação, construindo uma narrativa-roteiro-pista no qual os acontecimentos de interesse nesse trajeto são apresentados através de fotografias de lugares, textos, trechos de poema, entre outros elementos que foram elaborados e/ou alinhavados ao longo das composições desse(s) mapa(s).

#### **Passagem 05:**

Meu trajeto começa por aqui, porque eu saio de Água Fria nesse período não querendo fazer formação, não querendo concluir a educação básica, não fazer o magistério. Já em Irapá tinha formação geral. E aí, como eu morava em outro município, né? Eu não morava no centro da cidade. Eu morava na zona rural. Era um período em que eu não estava querendo fazer o magistério e eu tive que me deslocar para concluir o Ensino Médio em uma cidade vizinha para fazer formação geral. (Conversas (des)propositais: por Jadilson Silva, no oitavo encontro com os/as cartógrafos/as).

A abertura para a expansão de um território existencial e para a criação de novas subjetividades do autor requer considerar um recorte do fenômeno da formação de professores no Brasil. De 1971 (com a Lei 5692/71) até a atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 através da Lei nº 9.394/96, a formação de professores se dava em nível de 2º grau através dos cursos de habilitação em magistério (TANURI, 2000). Diferente dos atuais cursos de Licenciatura, que exigem de três a cinco anos de formação universitária,



os cursos de habilitação específica em magistério eram de nível médio, realizados nas próprias escolas e objetivavam preparar os estudantes para se tornarem professores nas séries iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil (GOMES et al., 2019).

A habilitação específica em magistério era uma oportunidade para que muitas pessoas pudessem se preparar para o mundo do trabalho, já que eram ofertados de forma mais descentralizada que os cursos acadêmicos tradicionais, concentrados nos principais centros urbanos (FRANKFURT, 2011). Em contrapartida, a formação geral era pautada em um currículo mais amplo, que não estava relacionado diretamente na preparação para a docência. Em ambas, a proposta era preparar os futuros professores (SCHEIBE, 2008). Em *Deslocamento(s)*, o autor indica em seu mapa o desejo pelas Ciências Biológicas, que o faz percorrer mais de 22 Km entre cidades e realizar a formação geral para alcançar seu objetivo e do pensamento na Biologia (e a aproximação com a Biologia por causa das aulas de um professor) que se produziu um professor de Letras atravessado pelas artes, poesia e natureza.

#### **Passagem 06:**

Na conclusão do Ensino Médio eu começo a fazer esse movimento aqui pensando na Biologia. Aí eu fiz esse círculo, né? Mas se vocês observarem que ao lado eu já tenho circulando para a Licenciatura em Letras. E aí tem até aquele relóginho, que é o relóginho na minha vida e tem grande significado nessa trajetória, porque foi por conta do tempo e do horário que eu não consegui fazer Biologia. Porque o curso de Biologia era a noite, então o tempo interferiu nesse processo: não tem como, e dos cursos de licenciatura, história eu não queria, geografia também não. E só me restou o curso de letras, durante o dia (Conversas (des)propositais: por Jadilson Silva, no oitavo encontro com os/as cartógrafos/as).

Nestas composições, ao estabelecer ligações entre pontos distantes/distintos lugares através de relações que se estabelecem entre diferentes localidades, criam-se outras formas de percorrer sua formação como professor pelo(s) mapa(s). A desterritorialização à habilitação específica em magistério mobiliza Jadilson nessa jornada e foi ele que saiu a buscar outras possibilidades, outras aberturas e oportunidades. Essa dinâmica criou caminhos que permitiram a composição de novos fluxos, fazendo emergir, diante do cartógrafo que espreita essa produção, uma possível recusa ao que se tinha de disponível no lugar que morava ou mesmo pela viabilidade de buscar outros significados para seu processo de formação. Assim, à medida que experimentava os deslocamentos, criava composições no devir, forjando-se em outra coisa através das estradas, das paisagens e dos acontecimentos que grudaram.

Na produção de mapeamentos com cidades e experiências formativas, o autor coloca-se numa posição de narrador de sua subjetividade, organizando a exposição desses fenômenos,

imagens e fluxos que percorrem o Ensino Médio, a impossibilidade de cursar a graduação desejada (Ciências Biológicas) devido a oferta se concentrar no turno da noite; e, dessa impossibilidade, *restar* a Licenciatura em Letras pelas oportunidades de trabalho que surgiram, inicialmente no ensino técnico e posteriormente no ensino fundamental. Portanto, o que resta é uma forma de enveredar, conhecer e de enunciar sua trajetória de profissionalização na educação, e também é uma forma de apropriação das condições de mundo em diferentes escalas (social e econômica, por exemplo) que alinhava com aquilo que afeta o autor hoje:

Como é possível que os movimentos de desterritorialização e os processos de reterritorialização não fossem relativos, não estivessem em perpétua ramificação, presos uns aos outros? A orquídea se desterritorializa, formando uma imagem, um decalque de vespa; mas a vespa se reterritorializa sobre esta imagem. A vespa se desterritorializa, no entanto, tornando-se ela mesma uma peça no aparelho de reprodução da orquídea; mas ela reterritorializa a orquídea, transportando o pólen. A vespa e a orquídea fazem rizoma em sua heterogeneidade. Ao mesmo tempo trata-se de algo completamente diferente: não mais imitação, mas captura de código, mais-valia de código, aumento de valência, verdadeiro devir, devir-vespa da orquídea, devir-orquídea da vespa, cada um destes devires assegurando a desterritorialização de um dos termos e a reterritorialização do outro, os dois devires se encadeando e se revezando segundo uma circulação de intensidades que empurra a desterritorialização cada vez mais longe. Não há imitação nem semelhança, mas explosão de duas séries heterogêneas na linha de fuga composta de um rizoma comum que não pode mais ser atribuído, nem submetido ao que quer que seja de significante (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 17).

O que resta deixa de ser visto como algo negativo ou ruim ou inapropriado na vida de uma pessoa. O que resta assume uma dimensão que se distancia dos propósitos, intencionalidades e de algo simplesmente idêntico a si mesmo. Em vez disso, os (des)caminhos até às Letras disponibilizou uma recriação constante de Jadilson e uma produção de diferenças, pois o que restou dele/nele é o que permanece diferente em relação ao que aconteceu anteriormente e se sucedeu em uma nova série de eventos ou acontecimentos.

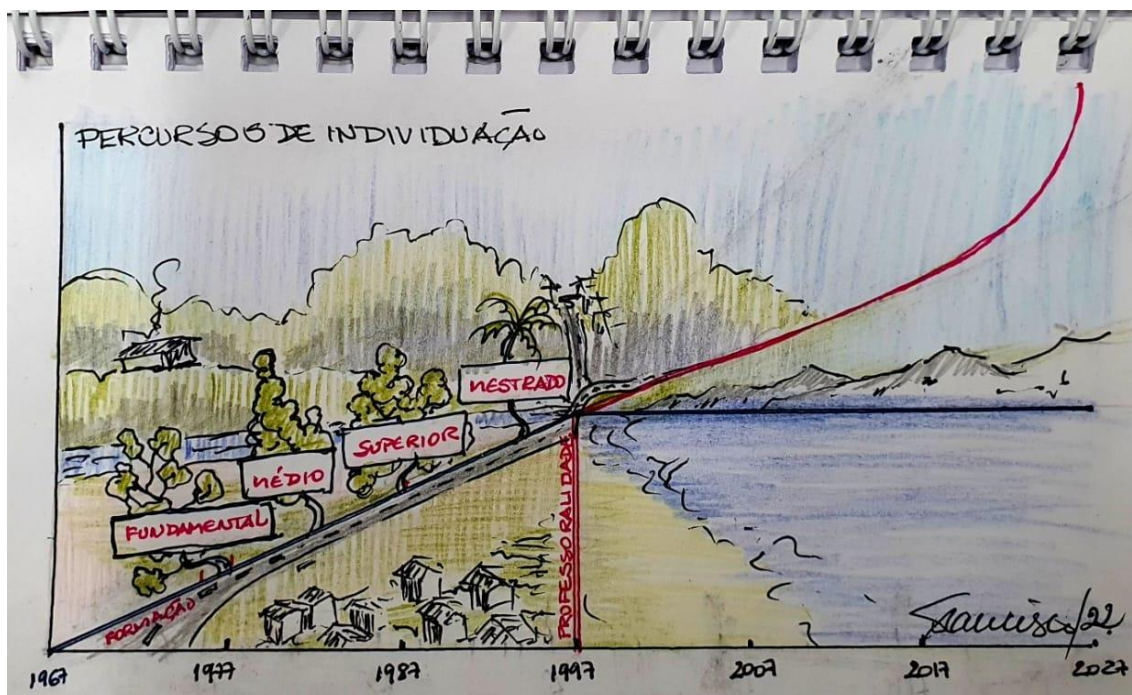
#### **Passagem 07:**

Eu adorei por causa disso porque, poxa, eu não preciso mais contar uma historinha dizendo que algo combina algo que eu vim pensando e projetando a ideia de memória e de história de vida como projeto. É horrível, porque é mentirosa. Não existe projeto, existe tropeço (Conversas (des)propositais: por Alessandra Freixo, no sétimo encontro com os/as cartógrafos/as).

As paisagens constituídas pela (im)possibilidade que o afetou há tempos são da ordem da composição do vivido, já que a realidade se desenha repleta de multiplicidades e acontecimentos em constante mudança, e é a partir dessas composições do vivido que aquilo que restou em Jadilson mobilizou os *Deslocamento(s)* e seus significados. Enfim, puro devir.

Quando a gente pensa em mapear mesmo, de cartografia, a ciência cartográfica, e não o método cartográfico, é sempre uma seleção que a gente tem que fazer, porque no mapa não vai caber tudo. Então na minha cabeça eu tinha que tirar alguns elementos para mostrar outros, e o que eu consegui colocar aí essa ideia de percurso mesmo.<sup>22</sup> (Figura 18).

Figura 18. Mapa Professoral. Percurso de individuação. Francisco de Assis dos Santos, 2022.



Fonte: Arquivo pessoal.

<sup>22</sup> Trecho extraído da conversa com/sobre o mapa de Francisco de Assis.

No mapa *Percurso de individuação*, a organização das paisagens desenhadas em partes dentro de um gráfico definido, apesar de indicar rupturas, permite ampliar a leitura sobre as questões que envolvem maneiras e escolhas entre acontecimentos, tempos, lugar(es), que extrapolam a exatidão do modelo normativo de cartografia científica:

A tendência usual de nossa cultura geográfica hegemonicamente praticada na academia, e reproduzida no universo do ensino básico, é tomar o sentido de região como o lugar, enquanto área passível de ser territorialmente delimitada a partir dos elementos e fenômenos que sobre ela se depositam e se localizam geometricamente, estabelecendo assim um limite fixo em termos de extensão e de identidade das coisas e objetos que ali se encontram (OLIVEIRA JR.; FERRAZ; GIRARDI, 2013, p. 33).

Visto como um todo, a produção de Francisco é uma paisagem múltipla e diversificada de uma realidade ordenada pelas linhas/estradas. As linhas/estradas talvez indiquem o fluxo do tempo que se estabelece com os acontecimentos, “tornando visíveis as forças que não são visíveis” (ALMEIDA; LANZA, 2013, p. 212). Trata-se de mapear tempos redefinidos pelo presente. Neste mapa, vemos a formação profissional pavimentar seu percurso pela educação formal (ensino fundamental, médio e superior) e se movimenta em profundidade, ao fato desse percurso ir de encontro à sua professoralidade – ou é a professoralidade que vai ao encontro de Francisco? Visto em separado, o espaço é representado de outra forma, não mais como uma sobreposição de lugares, separados, estáticos e exatos.

Mas, a partir das linhas horizontais e verticais que dão movimento ao mapa, emerge a “necessidade de outras possibilidades para pensar o espaço” (GONÇALVES, 2013, p. 121), nos dão um meio de percorrer, de cruzar as pistas desse percurso, como trajetórias para disponibilidade de serem desbravadas, já que “é pelo lugar que habitamos o espaço” (BELLEZA, 2013, p. 143). As linhas traçadas pelo autor em seu mapa-gráfico-percurso não são imaginárias, pois indicam as experiências do vivido, do experimentado:

#### **Passagem 08:**

[...] Esse desenho aqui tem essa imagem que salta. Tipo, uma paisagem ou paisagens se conectando, mas o traçado inicial é um gráfico, é uma tentativa de colocar um gráfico onde em baixo tem pontos que identificam determinados estágios que seriam desde o nascimento até um 2027 que seria o futuro, não é a data da minha morte, eu espero, mas é o futuro próximo aí, como se fosse uma continuação do processo. E ao mesmo tempo no mapa, coincidentemente, não é de propósito, a professoralidade vai aparecer justamente na metade desse gráfico e vai entrar em choque com a minha formação, a formação formal, que começou lá com o fundamental, médio e superior, que eu identifico com árvores, como se fossem, sabe, plantar árvore e desenvolvê-la, né? E ao mesmo tempo coloca alguns elementos que são da paisagem do lugar onde eu estava e essas coisas começaram a se desenvolver.

Por exemplo, aí você tem estrada porque poderia identificar pela BR-101, que corta a cidade onde eu cresci lá em Sergipe. Essa estrada é margeada pelo rio, que é o Itinga, que aparece aí nesse trançadinho azul. Do outro lado do rio tem uma edificação, que na verdade foi o meu primeiro trabalho remunerado, mas foi numa fábrica e não numa escola. Mas é engraçado que também da mesma forma onde tem justamente o cruzamento e o início da professoralidade há uma ladeira que corta tipo uma floresta, assim. Essa ladeira é justamente o sair do processo de formação e começar na escola, justamente nesse mesmo bairro, cruzando esse rio uma ponte que à margem da 101, indo para o mesmo bairro que eu comecei a trabalhar. Era uma profissão de técnico químico em uma fábrica aos 18 anos, e alguns anos depois sendo professor no mesmo bairro, bem próximo dessa fábrica. E é justamente com a ladeirinha que eu vou subindo para a escola, que é um outro bairro. Ele tem essa elevação, aí essa parte aqui que tem o mar é como se o gráfico continuasse, e ele vai fazendo uma curva ascendente sem fim, na verdade sem nenhum controle. E trazendo na bagagem mesmo esse passado que tem aí dessa formação no mundo do trabalho que é representado pela fábrica, mas também nessa construção da formação de uma professoralidade, alguma coisa que não tem não tem lugar, não tem classificação, e é assim que eu sinto daqui para frente (Conversas (des)propositais: por Francisco de Assis, no oitavo encontro com os/as cartógrafos/as).

As inúmeras narrativas que as linhas traçadas em *Percurso de individuação* possibilitam, através dessa organização, acontecimentos-paisagens-devir-movimentos são fenômenos e tratam de condições que criaram diferença ao invés de reprodução dos modos de devir. Os processos de aprender a ser professor foram acionados pela sua formação e pelas relações que estabelece com o lugar, seu movimento pelo tempo de imanências e espaços do acontecimento, pois “se o tempo é a dimensão da mudança, então o espaço é a dimensão do social: da coexistência contemporânea de outros” (MASSEY, 2008, p. 15). A atualização desses modos de devir em mapas se alinhava por meio da invenção de uma trajetória de vida – uma biografia, uma narrativa, um passado etc.; mas também uma outra forma de contar sobre docência, despropósitos e movem a pensar.

Carvalho (2008) pontua que o tempo e o espaço estão associados entre si à medida que se tensionam e desestabilizam um ao outro. Afirma que a experiência é um momento importante da própria natureza das relações com a temporalidade, “fazendo assim com que a experiência se dê no tempo, negando categorias pré-concebidas de espaço e de tempo e se construindo a partir de ajustes múltiplos da memória tanto em relação ao esquecimento quanto em relação posturas antecipatórias” (CARVALHO, 2008, p. 41). A relação entre tempo em fluxo e movimento é uma linha vibrátil importante nos mapas professorais porque nos indica as forças e seus efeitos em relação quando provocam a vida a pulsar e que forjam possibilidades de composições singulares em um espaço incorporado no corpo e vice-versa.

Como paisagem, a formação de Francisco se organiza como um conjunto possível de linhas compostas pela educação formal e também por outras experiências que reverberam em sua atuação. As estradas pavimentadas são da ordem dos níveis de formação, aquelas que estão organizadas institucionalmente e/ou encaradas como fundamentais para assumir sua função como professor, inicialmente na educação básica e depois na superior. Compreende a necessidade de construir as ferramentas teóricas, da composição de discursos de lecionar, de aprender a ser/fazer e são incorporadas à obra. A estrada pavimentada é capaz de atravessar o indivíduo que transita nestas instituições, incorporando devires capazes de conduzi-lo até territórios inexplorados, numa trajetória não planejada ou com percursos previsíveis.

Deleuze e Guattari (1995) nos ajudam a entender os desdobramentos sobre as linhas que são criadas na composição de mapas não convencionais, pois aproveitam os acontecimentos e por isso mesmo investem pelas relações imanentes da vida e não apenas no decalque, que “volta sempre ao mesmo” (p. 20). O mapa verte por não se deixar encurralar pelas forças cristalizadoras que aprisionam e condicionam a potência da vida. Francisco, em *Percurso de individuação*, assim como Marcelo, em *Relevos de um ser professor* trazem uma discussão interessante dos limites das geografias representacionais e envereda por outra imaginação do espaço, a partir de uma aposta pós-crítica: “permanente estado de espreita para tirar de tudo o que vemos e vivenciamos aquilo que anima a vida, que potencializa e que movimenta. Daí a importância de possibilitar, conectar, compor, experimentar (PARAÍSO, 2008, p. 119).

E é com esse objetivo que a geógrafa britânica Doreen Massey, em seu texto *A mente geográfica* (2017), discute a imaginação geográfica de um modo muito particular: que o tempo não está restrito ao espaço, já que ambos estão relacionados e nunca finalizados, pois “se o tempo é a dimensão da sequência e da mudança, o espaço é a dimensão da coexistência e da multiplicidade” (p. 39). A dimensão da mente geográfica – “atitude da mirada-de-fora-para-dentro” (MASSEY, 2017, p. 39) –, contra a perspectiva de unicidade da história global, é resultado de um intenso processo de negociação, de reconhecimento e respeito à diferença que remete às múltiplas visões dos sujeitos sobre o lugar, e são parte da sua construção subjetiva envolvida tanto na imaginação do espaço quanto nos processos formais de concepção de trajetórias sociais.

Para Massey (2008), espaço, lugar e mapa são conceitos diferentes. Ela compreende o mapa como uma representação geográfica específica e simplificada do espaço, já que se adequa à superfície plana e estática. Contudo, o mapa professoral versa pela cartografia de experiências do sensível: “espaço aberto, múltiplo e relacional, não acabado sempre em devir”

(MASSEY, 2008, p. 95). Nesse sentido, suas formulações em termos de mundo de fluxos e deslocamentos coincidem com as dimensões criativas investidas aqui. O que se tensiona aqui é que podemos, como inspira Massey, acionar maneiras de pensar trajetórias de vida e formação capazes de projetar e fazer acontecer nos espaços de conhecer e contar sobre docência:

#### **Passagem 09:**

**Alessandra:** E aí nessas invenções eu aqui no grupo, eu fui extremamente desafiada, de diversas maneiras, então tem algumas leituras-acontecimentos e conversas-acontecimentos que vão em algum momento fazer parte e aí eu já não sei se vai ser dessa minha coxa de retalhos, porque talvez a gente esteja muito cristalizada com a ideia de colcha de retalho. Estou pensando na ideia do mar autobiográfico agora. Tipo, eu estou no mar autobiográfico, eu tenho que traçar caminhos percursos e de repente... Enfim, por onde eu andei não dá para olhar para trás, porque eu só vou ver mar, olho para frente e eu só vejo o mar. Essa vida que corre pelo nosso corpo e marca. Marca ruga, marca cabelo, marca corpo. E a gente precisa explicar essas coisas que estão acontecendo.

**Marcelo:** E aí você vai estabelecendo relações, assim como a música, você vai estabelecendo relações, mas não necessariamente retas com a prática docente, mas eu imagino que coisa assim quando você entra em sala de aula, você entra para o tamanho da sua mochila, né?

**Francisco:** Eu e Marcelo somos professores dos mesmos componentes curriculares, do mesmo curso, mas quando a gente vai trabalhar tem elementos que são nossos e que interferem. E quando alguém chega para mim e diz assim: mas o professor tal faz assim. Eu digo: eu não sou o outro professor. Semestre passado teve uma coisa muito interessante com relação isso, foi com a pedagogia. E com os outros que a gente trabalha, que são os nossos estudantes, estão num processo, ainda, de formação modal, sabe, daquela do tipo de colocar em formas. Parecem que eles esperam isso o tempo inteiro. [...] é uma é uma subjetividade que ninguém me ensinou, na verdade. Isso é uma experiência que eu tenho, porque eu tenho uma subjetividade, e não é igual a outras pessoas, entendeu?

**Antonio:** A gente apresenta uma cartografia muito do eu, muito subjetiva. O relato autobiográfico é um relato muito do eu, né? Ele pouco abre para o outro. Mas o que você tá trazendo é justamente usar fio de sair do autobiográfico para pensar nisso. Como que isso poderia sair do plano do Antonio? Quando eu fiz aqui, foi um momento muito realmente não sai de coisas que são muito particulares do Antônio, do mundo do Antônio, do movimento do Antônio ser professor. E como isso poderia ser pensado numa imersão do eu.

(Conversas (des)propositais: linhas de encontros variados com os/as cartógrafos/as).

Podemos, ainda, ressignificar nossas cartografias dos acontecimentos, percebendo que a produção de conhecimento em educação é atravessada pela imaginação e pela sensibilidade: “os elementos se misturam [...] se contaminam fazendo com que se tornem

outros e venham a ser pensados e utilizados de outras maneiras, obtendo novas potencialidades” (OLIVEIRA JR.; FERRAZ; GIRARDI, 2013, p. 37). Dessa sensibilidade geográfica, traçar paralelos da geografia com a educação e a arte é tornar cabível organizar argumentos que justifiquem o que Francisco utiliza para efetuar a relação entre estes três campos do conhecimento, tendo, como resposta a essa produção, as referências teóricas como mote do mapa professoral autoral para compor seu devir docente:

Tornar-se professor diz mais a um processo em multiplicidade imprevisível, não linear, não estável e constantemente em reinvenção, do que de um conteúdo, uma técnica, uma norma, um jeito de ser pronto e fixo. A formação de professores não é para ser tomada como um *fait accompli* [fato consumado], pois não é realizada por completa, totalmente consumida, consumada, previsível e ordenada. É um movimento inacabado, um caminho do meio, numa compreensão de que não nos tornaremos completamente professores que se amplia no conceito Deleuzoguattariano de devir, um vir a ser sempre inacabado (FERNANDES; VIANA; SCARELI, 2016, p. 228).

Em *Percurso de individuação*, a inspiração de elementos da cartografia oficial, como linhas, escalas e legendas, nos faz entrar no mapa pelas narrativas do autor através da projeção de acontecimentos, espaços, paisagens e localizações que constituem esse indivíduo inacabado, ao mesmo tempo único e singular. Ou seja, esse processo de individuação é produzido por acontecimentos que ocorrem diante das interações entre diferentes elementos, sejam eles objetivos ou subjetivos, intrínsecos ou extrínsecos, conceitos ou ideias.

É um processo/percurso que ocorre em uma gama de relações e influências constantes, criando novas formas e potencialidades a partir das interações e ligações que se reconfiguram e reorganizam diante das condições peculiares que são estabelecidas com/no mundo. Assim, o mapa professoral, além de funcionar como prólogo da narrativa de vida, também cria para si uma paisagem utópica possível de ser habitada durante a invenção da própria trajetória docente.

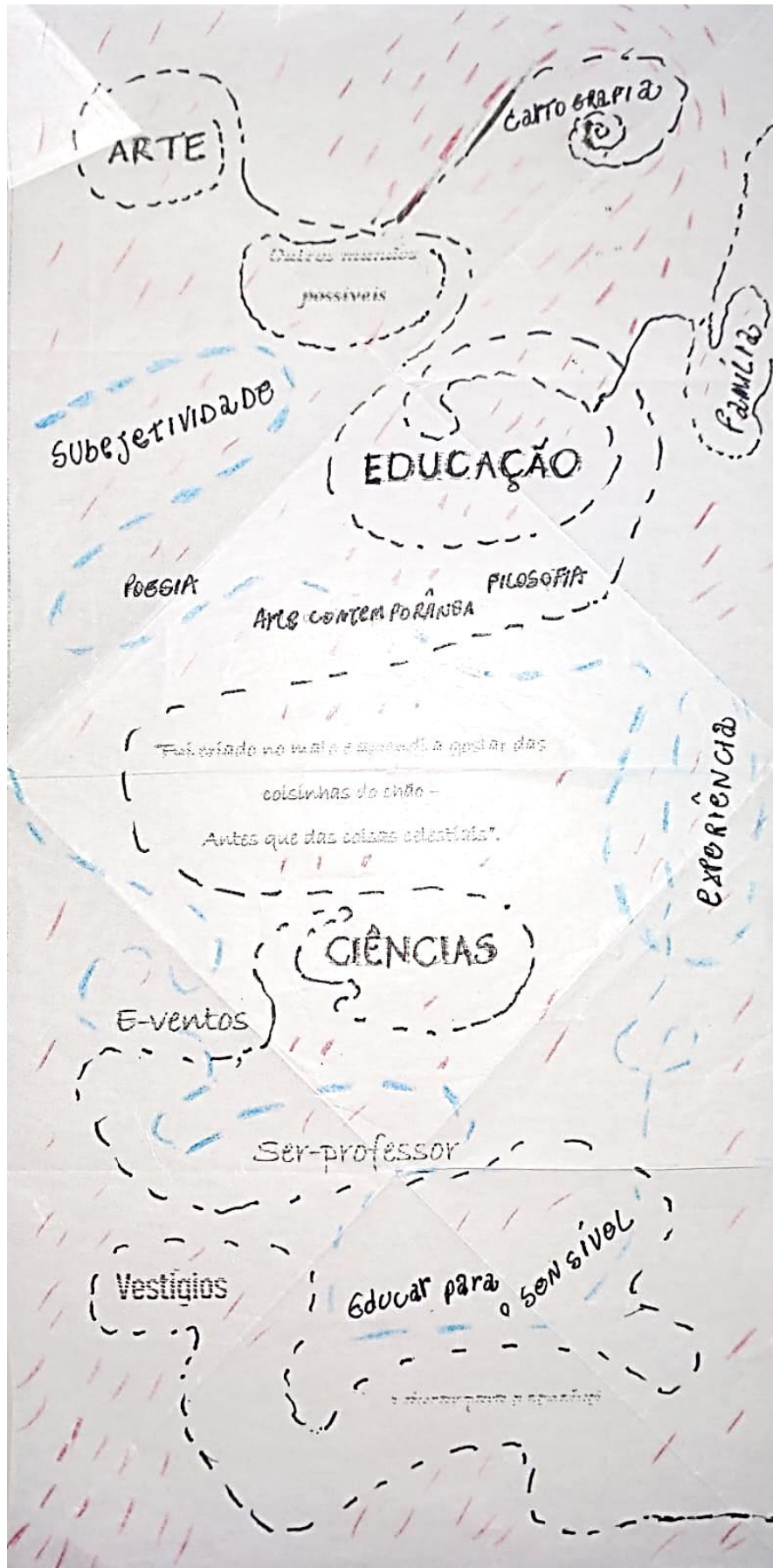


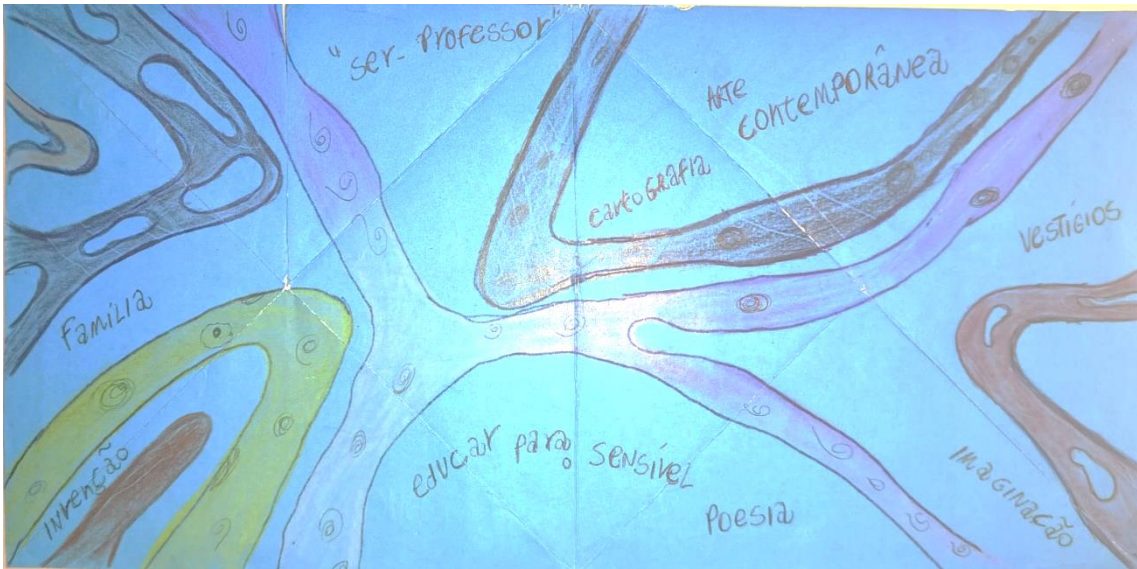
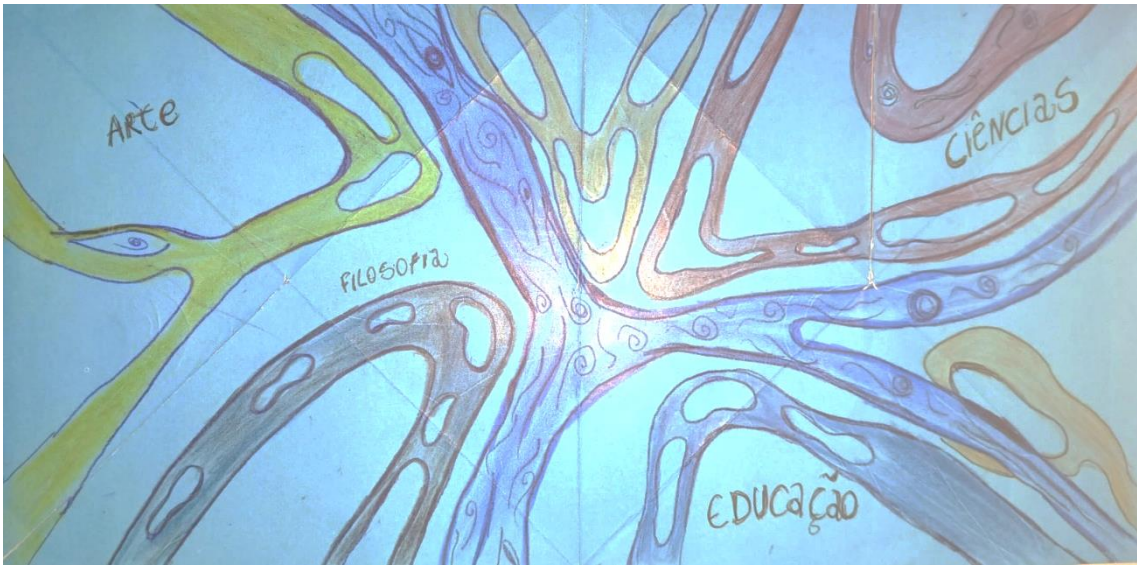
Talvez a forma dessa materialidade dê conta de falar um pouco desse processo de ser professor, de trabalhar com arte, trabalhar com a linguagem de forma inacabada, de forma sempre a se reinventar, se refazer dessa preocupação com o outro.<sup>23</sup> (Figura 19).

**Figura 19.** Mapa professoral. *Um objeto para você se relacionar.* Antonio Almeida da Silva, 2022.



<sup>23</sup> Trecho extraído da conversa com/sobre o mapa de Antonio Almeida da Silva.





Fonte: Arquivo pessoal.

O mapa professoral *Um objeto para você se relacionar*, de Antonio Almeida, nos abriu a possibilidade de viajar por diversas dobras que alinhavam sua trajetória de vida e formação. A construção de um mapa tridimensional e as trilhas pontilhadas que percorrem arte, educação e ciência, atravessando outras camadas do devir Antonio remetem ao alinhavo de coisas, lugares, situações e conceitos que o mobilizam em sua trajetória de vida/docência. As pistas indicadas aos cartógrafos à espreita, para além dessa sobreposição de camadas, se espalham sobre possibilidades de representação diante daquilo que se observa, dos percursos de leitura que são feitos, da combinação das narrativas que o/a autor/a conta, e o que significamos disso tudo.

As pistas oportunizaram a reconstrução desses territórios quando aceitamos o convite para remexê-los em um “movimento de deslocamento subordina os pontos ao trajeto, que, desse modo, se torna autônomo e ganha direção própria” (SCHULZE; PREVE, 2014, p. 172). O efeito ou recurso tátil pelo modo como o mapa foi feito, de acordo com os desejos do autor, nos proporcionou um deslocamento referencial via um artesanato de aspecto (des)montável, que fez do mapa algo diferente às nossas pretensas tentativas de montagem e reorganização, cuja possibilidade se deu pelo encontro híbrido depois de um longo período em distanciamento, desde as camadas e formas, até relações entre os traçados, cores e palavras:

São conectividades e desconectividades que ocorrem no movimento educativo conceitual sobre um plano de imanência traçado num caos, que, em certa medida, buscamos capturar, de forma provisória; uma consistência oblíqua caracterizada por criação inventiva para subsidiar alianças. Tais alianças são pensadas como dobras que vão ao infinito (SILVA, 2017, p. 121).

Esta é uma outra forma de artesanato que Antonio nos desafiou a projetar à leitura do mapa: a exploração de formas e as diferenças no mapeamento de subjetividades através de pistas que saltam do papel. Trabalhadas isoladamente, por exemplo, tivemos a sensação de que essas folhas nos oportunizavam leituras muito especiais. Trabalhadas em conjunto, a composição desses elementos abriu espaço para as múltiplas maneiras que podemos percorrer mapas e os efeitos que produzem.

#### **Passagem 10:**

Eu trouxe para mostrar essa questão da coisa da tridimensionalidade do mapa. Que eu tentei esboçar, brincando com essa ideia de vários planos e várias dimensões. É uma espécie de ideia, de uma cartografia, dessa experiência do meu processo de constituição de pesquisa, na universidade, ser professor dialogando com várias coisas, né? Esse é o plano já fixo, território meio já dado, estável, assim no sentido mais concreto, no campo da materialidade dos lugares em que vivi e me formei, nasci e me formei. Mas também nos espaços

que estou habitando, como zonas que eu habito, me habitam. Então, eu pensei muito nesse plano de onde sai da superfície. [...]

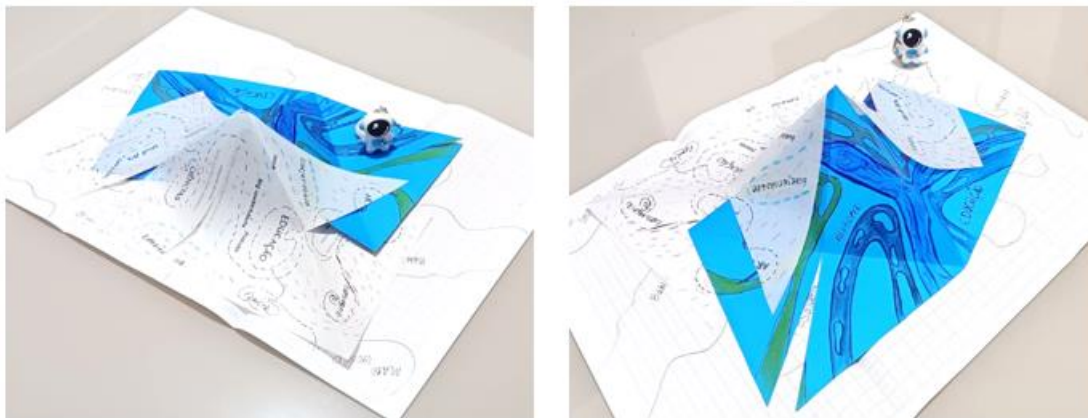
E tem um pouco dos bichos nessa questão de algo que é para ser manipulado, dobrado, experimentado. A cartografia é minha cartografia nessa relação com outro, que através desse mapa, experimenta e essas coisas do outro-aluno, do outro-espectador. [...] eu acho que, quando sai desse plano horizontal para uma coisa mais tridimensional. É como se isso saísse disso, então essas relações estão constituídas aqui. Não é uma negação dessa relação com os espaços que obtém né, Mato Grosso do Sul, São Paulo e Bahia, mas é como se fosse um movimento que você pudesse trilhar por esses caminhos e construir isso.

Eu sou muito tomado pelo outro, como o aluno ou o outro sujeito que me atravessa ali me provoca a pensar e me desestabilizar. E esse processo foi provocado por João Paulo. Gostei disso, porque isso aqui não é dado, justamente porque é uma coisa que você está criando outras percepções, outras formas de lidar com o que está por vir, né? (Conversas (des)propositais: por Antonio Almeida, no nono encontro com os/as cartógrafos/as).

A potência dessa passagem dentro do exercício de leitura e escrita cria uma superfície em que vibram as ações e desejos do autor, perpassando pela própria criação de significados diante daquilo que produz e apresenta, como também no sentido de experimentar novas formas de ser a partir das relações com os/as outros/as. Larrosa (2003) indica que essa tensão também pode ser combinada à impureza da escrita, argumentando como essa forma de registrar, ao atravessar o território das experiências do vivido, e torna oportuno falar de maneiras diferentes.

Exercitando essa captura de um olhar curioso de um artesão, a partir desse encontro com o mapa professoral, há outras imagens que tentam indicar uma “territorialização” pretensiosa materializada pelas fotografias da minha intervenção (Figura 20) como os passeios registrados em terceira pessoa, mas imersa como parte da paisagem-devir (o pequeno chaveiro-astronauta), onde em perspectiva é possível projetar dois ângulos fotografados. Embora assumo essas intervenções como uma tentativa de compreensão sobre a trajetória do autor, penso ser importante também indicar as diferentes maneiras pelas quais podemos nos apropriar das histórias dos outros; não confundindo a noção de apropriação como uma condição de colonização, mas como alguém disposto a percorrer e experimentar itinerâncias.

**Figura 20.** Percorrendo as pistas de um mapa de Antonio Almeida da Silva, 2022.



Fonte: Minha experimentação com o mapa (2023).

Além de experimentar o mapa, talvez algumas das intenções, ao juntar esses planos, seria a busca por um compósito de territórios materiais que constituem sistemas de individuação:

Os processos de individuação supõem, assim, não um simples somatório de indivíduos, mas um estado trans-individual, dotado de potenciais de transformação e de constituição de novas individuações. Esse movimento vai em direção contrária ao que afirma um senso comum disforme, supersticioso, obtuso e equivocado epistemologicamente, alimentado por quem acredita que o indivíduo é um ponto de partida imediato (CORAZZA, 2009, p. 102).

Ela invade tanto os aspectos mais singulares da trajetória e (trans)formação do autor quanto os aspectos mais amplos, para contar sobre seus deslocamentos, desvios e escapes e as maneiras como faz sua prática docente. Corroborando com essa ideia de processo, de devir-prenhe, a afirmação de Corazza de que “o docente encontra o seu pedaço de mundo-menor, o seu povo-menor, o seu círculo-menor, o seu aluno-menor, a sua aula-menor, o seu texto-menor” e que a “docência menor expressa o conjunto desses encontros” (2009, p. 103). Essa ideia de devir-prenhe está no engendramento da argumentação da constituição de novas individuações, na qual o devir-prenhe é um processo movente que não necessariamente possui uma origem identificável, mas interessada nos processos que acontecem e promovem o movimento. Relações que estabelece com currículos, licenciandos/as em biologia, com as ciências e as artes, as experiências, afetos e sentimentos desbravados nesse percurso de individuação.

Há ainda uma qualidade que dinamiza o que Corazza chama de “problemática do docente” (2009, p. 102). De acordo com a autora, nesse percurso de individuação e conjunto de fluxos há uma transformação do sujeito e da matéria da experiência por meio de um ato de liberação

dos estatutos das normas sobre docente e docência. Diante dessa provocação, ao enveredar nesse mundo composto pela arte, ciência, filosofia e educação, nos deslocamos para as condições materiais e imateriais que produzem diferenças a partir de fluxos tão intensos que escapam das fronteiras dessas áreas de produção de saberes e crivam no sujeito outras paisagens que por hora canalizam os desejos. Afinal, conforme nos mostra Larrosa, “cada vez que alguém leva sua prática a sério, o que é colocado em questão é justamente a fronteira do que seria filosofia, poesia ou pintura” (2003, p. 106); mobilizam vida e potência, marca uma insurgência de significação.

Por isso, esse plano de organização temporal que move os sentidos, que mobiliza o sujeito, não estanca ou esteriliza sua conjuntura-devir, mas desencadeia desestabilizações que estabelecem devires de lugar, ensejam interferências na maneira como o autor da obra encara sua atuação como formador de professores/as a ponto de afetar e interferir na maneira como ele faz sua prática dentro e fora da sala de aula – experimentando linhas e alinhavos de outras maneiras que vibram com sua potência de (re)existir. Pois o trajeto é considerado complexo, instável, aberto e sensível, como um artesanato em fazimento, como que alinhavado de condições, oportunidades e possibilidades que transmutam no sujeito do presente. Assim, *Um objeto para você se relacionar* não foi projetado como resultado final em si, mas, ao contrário, foi o disparador do processo criativo de apreensão de efeitos dos/nos sujeitos.

### **Devires docentes certos, errados; isso ou aquilo?**

Tomar os encontros e suas implicações como objetos de análise, pesquisa e produção é como estar diante de inúmeras linhas. Os produtos do artesanato são tantos, os alinhavos tão múltiplos, as eventualidades de exploração desses recursos vão para todos os lados, as possibilidades de utilizá-los são tantas que esses escritos organizados em tese não dão conta desse compósito de composições. Neste recorte, falo especificamente sobre a preocupação em apenas colorir uma das infinitas linhas possíveis alinhavadas na jornada da pesquisa: se existem escapes que produzem devires, do que ou de quem escapamos? Se vazamos de algo ou algo vaza em/de nós, como isso se faz em nossas existências e invadem nossas singularidades e produzem diferenças? Para tanto, é preciso lembrar, de que forma enveredamos pela diferença como potência da multiplicidade e não como unidade.

O investimento que se coloca a partir disso, é importante ressaltar, toca o modo pelo qual as pulsações de vida são incorporadas à educação (e vice-versa) e as tramas que podem dar

força às docências e significados aos campos de disputa entre sujeitos e mundos. Dada a imanência da abordagem da filosofia da diferença, entendo que é importante articular alguns dos aparatos de poder com o qual nos relacionamos e de que formas elas forjam territórios existenciais. Com isto, as autobiografias e conversas e mapas professorais têm oferecido pistas para apostar “na possibilidade de questionar o pensamento binário e oposicional com o qual estamos acostumadas a lidar e nos lançamos para experimentar a pluralidade” (LOURO, 2007, p. 238). Ou seja, ao investirmos em modos de operar a docência, não queremos destacar práticas certas ou erradas, docentes melhores ou piores, apenas modos de fazer na educação.

Entretanto, nesse amplo campo de possibilidades de escapes e vazamentos, faço referência às vezes que a Base Nacional Comum Curricular fez parte desse percurso, não pela intencionalidade de tratá-la como um dos aspectos da investigação desta tese, mas pelos efeitos que ela tem produzido em nós, pois:

Se o usual no campo era pensar o currículo sob o ponto de vista da sua organização, do seu planejamento, dos seus objetivos, do seu desenvolvimento, ou ainda discutir o currículo como estratégia capitalista para transmitir sua ideologia e perpetuar sua economia, certamente as discussões culturais modificaram completamente as questões curriculares que passaram a ser problematizadas pelos/as curriculistas (PARAÍSO, 2008, p. 112).

Por estarmos atuando na formação de outros professores ou na educação básica, este aparato invadiu de diferentes formas e em diferentes momentos nossas conversas e, de um modo ou de outro, tocam as experiências voltadas para a sala de aula. Assim, levarei em consideração a ordem da imprevisibilidade das conversas para falar um pouco sobre este vertedouro de poder, já que é com ele que também nos relacionamos, também vazamos/escapamos e criamos significados em nossas docências.

A BNCC é um documento balizador dos conhecimentos, competências e habilidades fundamentais que todos os estudantes da Educação Básica devem desenvolver ao longo de sua trajetória de vida escolar.

“Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (BRASIL, 2023).

Antes que seu documento fosse homologado em 20 de dezembro de 2017 pelo então ministro da Educação Mendonça Filho, do governo Michel Temer (importante retomar o contexto do golpe, mencionado no primeiro capítulo), existiu uma série de eventos históricos relevantes – e reverberantes – que contribuíram para a consolidação deste documento. Não



adentrarei em detalhes, por se tratarem de componentes que levaram ao projeto maior – BNCC –; porém, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 2000, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010 e 2014 e o Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNC em 2015 foram importantes nesta conjuntura, pois tratavam das referências nacionais ao processo educativo, os lugares onde eram discutidas diretrizes e estratégias para a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) e a própria elaboração da Base (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2023).

Apesar da Constituição brasileira de 1988 conjecturar, em seu artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular no ensino fundamental (MEC, 2023) e dos eventos que se sucederam até sua promulgação (incluindo a primeira e a segunda versão da BNCC), considero importante destacar o contexto em que a terceira versão é criada, pois:

foi elaborada praticamente a portas fechadas pela equipe do governo Temer, pós-processo de impeachment, ocorrido em setembro de 2016. Este governo que, desde o início até os dias atuais, foi cercado por questionamentos sobre sua legitimidade, principalmente após a imposição e aprovação de propostas políticas de cunho neoliberal (BRUM, 2020, p. 409).

Diversos estudos com diferentes aportes epistemológicos e matizes teóricas têm apontado análises sobre a implantação da BNCC (BRUM, 2020; CALAZANS; SILVA; NUNES, 2021; FILIPE; SILVA; COSTA, 2021; SOUZA; SOUSA; ARAGÃO, 2020; SILVA, 2022). Dentre elas, compartilham da mudança da dimensão política da produção da BNCC e a formulação de outros contornos, principalmente quando “conduzem a conceitos de formação e produtividade direcionados a valores e ideologias neoliberais, de interesse do capital” (CALAZANS; SILVA; NUNES, 2021, p. 1656), fortemente alinhadas ao governo daquele período (SOUZA; SOUSA; ARAGÃO, 2020). Se para alguns existe a tendência de mercantilização da educação sob os aparatos de poder convergidos na BNCC, para outros existe também o silenciamento dos atores envolvidos em sua produção, incluindo os professores e estudantes, principais afetados pela implantação do documento.

Sob a inspiração de Guacira Louro (2007), quando fala em definir o desviante e “aquele do qual se desvia” (p. 243), vejo a BNCC e suas resultantes (dentre as quais o Novo Ensino Médio e o Novo Exame Nacional do Ensino Médio) como mais uma tentativa de controlar aquilo que na educação é incontrolável: as relações humanas, o cotidiano da escola, a produção de diferenças, o processo de significação de si e do mundo etc. É um mecanismo que, ao enfatizar a regulação excessiva do currículo, o desenvolvimento de habilidades e competências – para quê/para quem? – e orientar-se pela avaliação por meio de testes padronizados (SILVA, 2022),

busca atender aos aparatos já estabelecidos (cursinhos, vestibulares, cursos técnicos e correspondentes) e às necessidades do mercado de trabalho cada vez mais volátil, informal e precarizado (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021).

Aqui, há um campo de disputas de que emergem muitas coisas lançadas para análise. Primeiro, ele indica para a tentativa de domínio da produção de conhecimento e cerceamento do devir-artesão-professor/a. Nas entrelinhas, é a destituição do fazimento de sentidos enquanto educação, esvaziando por completo o desejo, e quaisquer condições de possibilidades aos novos acontecimentos, pois estes não fazem parte do projeto de formação dos sujeitos. Logo, a maneira como esse currículo tenta se apropriar dos modos de subjetivação dá-se através de mecanismos de regulação que, além de corresponderem aos aparatos introduzidos pela dobra financeirizada do capitalismo (ROLNIK, 2020), vertem condições de existência estabelecidas como normais, standardizadas. Neste sentido:

O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 33).

Conforme destacado, Guattari e Rolnik (1996) entendem que a relação é importante na produção de significados. Isso implica em pensar sobre as formas que assumimos nas suas dinâmicas, nos campos de disputa: elas podem ser constituídas pela manutenção de um projeto de educação dominante; pela reconfiguração das relações de poder-saber; e até pelos agenciamentos de processos de alteridade. Existe, então, uma luta de aspecto macropolítico capilarizado por diferentes âmbitos da sociedade e também micropolítico, um não sendo melhor que o outro. Dessa maneira, o que faz sentido no funcionamento das docências diante desses campos de disputa atravessa as estratégias e modos de fazer que reverberam, enfim, em termos das mobilizações produzidas e das configurações do plano da apreensão, (re)significação e concepção do vivido.

Em segundo lugar (analisando como uma maneira de organizar o pensamento, porque essas implicações não acontecem em ordem, mas de forma simultânea), frequentemente se compreende esse currículo maior como se existisse a escola, a universidade, a formação, como o grande conglomerado que responde a tudo e a todos. Dessa maneira, o que faria sentido seria analisar seu funcionamento e ver até que momento eles maquinam como marcadores de qualidade da educação. Por outro lado, se nós estamos falando sobre possibilidades de escolas/universidades, nós estamos falando sobre atravessamentos escolares, que não

querem ser totalizantes, onde é necessário “colocar o currículo a serviço da vida”<sup>24</sup>, como afirma Paraíso (2008, p. 122), então nós podemos circular pelas afetações e sentidos variados, diferenciados, singulares e mutantes que esse artefato causa em nós.

#### **Passagem 11:**

**Marcelo:** Se você acompanhar os debates atuais, eles são de uma barbaridade. A BNCC é uma barbaridade, né? É um negócio tão bizarro do ponto de vista do conhecimento e da cultura que, de repente, tudo é desenvolver competências e habilidades. Entendeu? Então me parece que, entre Machado de Assis e Bruna Surfistinha não há diferença: é o que o menino gosta. Mas não, pô. Existe um valor estético, um valor político, um valor cultural público, de reconhecimento. [...] E que tudo foi reduzido ao debate econômico no sentido da efetividade das rentabilidades. E ser professor, por exemplo, que é uma profissão que não devolve em dinheiro ao profissional porque ele não rende no mercado de resultados financeiros, vira uma profissão de pouco prestígio, e não é à toa que os meninos querem jogar bola, mas não é pelo futebol. Os caras querem tocar sertanejo, mas não é pelo sertanejo, é pela indústria da música sertaneja. E a gente poderia ficar fazendo uma coleção de coisas aqui...

**Jadilson:** Se a gente analisar a questão de currículo e algumas habilidades dentro do currículo no planejamento da Educação Básica, você chega dentro da sala e encontra uma turma com uma realidade totalmente diferente daquele negócio que a gente colocou lá no papel. Então é uma fantasia que acontece por ali porque há um conflito. Temos o conflito das ideias, temos o conflito da realidade com nossos educandos, das linhas de pensamento. Temos a questão da política educacional também...

**Adriana:** O que contribui mais, enquanto docentes, são essas características que a gente se permite viver nesses escapes. Como Jadilson falou. Nós temos aquela parte dura, que vem de cima para baixo, que é o que tem que ser feito, que a gente tem que cumprir. Então, o que a gente aproveita dessas brechas que a gente cria, que a gente vive, o que a gente coloca da gente, as nossas vivências fora da docência, é o que acaba nos fazendo experimentar essa arte, A arte de ensinar e acaba que é um misto. Eu acredito que são essas ficções, que é a forma, a loucura de cada um de experimentar essas realidades que acaba fazendo essa autobiografia.

**Francisco:** Creio que não vaza do currículo para mim, mas vaza de mim para o currículo. Neste caso, o conhecimento instituído de fora da pessoa, é como se eu dissesse assim: quando a gente trabalha com, por exemplo, a BNCC ou o PCN, não é uma coisa do nada. Ali também é uma construção de conhecimentos, entenderam? Então, quando eu encontrar esses conhecimentos eu vou misturar com os meus. Eu vou brigar com eles também, mas na verdade há o diálogo entre essas instâncias, logo, a dialética, ou também pode ser alienante da parte mais poderosa. As pessoas seguem o

---

<sup>24</sup> Estou aqui apontando para um tipo específico de currículo, mas existem variados aparatos curriculares (extraescolares, inclusive) que permeiam as nossas vidas, como, por exemplo: Os desenhos animados (ROSA, 2005); O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PALMA-SANTOS; MAKNAMARA, 2019); O currículo da medicina engajada (FRANÇA JUNIOR, 2020); O forró eletrônico (MAKNAMARA, 2020); Currículo insurgente (SILVA; CUNHA, 2021); *Currículo-slasher* (CARVALHO FILHO, 2022).

currículo à risca sem necessariamente se colocar, colocar essas questões que são particulares: estéticas, políticas, subjetivas, experiências...

(Conversas (des)propositais: linhas de encontros variados com os/as cartógrafos/as).

É por isso que a maneira de vazar/escapar da BNCC e outros currículos é individual, pois embora todo um plano de forças conflua para um aporte maior de escola/universidade, as condições de acontecimentos que podem (ou não) ocorrer a partir dele têm potencial de produzir diferenças. É nesse movimento de cooptação da possibilidade de relação com a BNCC (e outros currículos) que se estabelece aquilo que Deleuze e Guattari (1995) chamam de micropolítica ativa – ou da produção de linhas de fuga que oportunizam a produção de diferenças, como também a micropolítica reativa – ou da manutenção daquilo que já está instituído pelos aparatos de poder maior (ROLNIK, 2018). E, assim, dá-se conta que a produção de singularidades é muito especial, pois ao mesmo tempo que nunca está garantida, ela pode irromper em imaginação, invenção e criação.

Neste sentido, mesmo com todos os problemas que enfrentamos nos mais variados aspectos da educação no Brasil, é no campo das relações com as escolas, os currículos, as universidades, que são tecidas as produções de significado em nossas trajetórias de formação. Portanto, sem esses aparatos detentores de poder em nossas trajetórias de vida e atuação docente não poderíamos sequer conjecturar os efeitos causados em nós. E, para tanto, ao tentar deslindar a potência dos devires-docências que escapam e vazam na analítica da constituição de subjetividades, abrem-se possibilidades de embaralhar os rótulos de fazer docência, borrar os modos como vemos nossos estudantes e colegas de profissão e até fazer os binarismos desaparecerem.

### **As linhas tecidas até aqui...**

Aos poucos, enquanto nos apropriamos dos mapas professorais, parece que habitamos as entradas das obras com linhas (de fuga) que se espalham pelos planos de composição alinhavados. Somos interpelados pelas conexões não lineares entre territórios e conceitos (rizoma) e nos tornamos diferentes (devires) do que éramos antes, assumindo novas maneiras de olhar para o outro. As saídas, materializadas naquilo que chamamos de mapas professorais, combinaram-se com as palavras, os desenhos e cores, que transferiram efeitos de devir sobre os outros, forçando-nos a percorrer pelos caminhos erráticos que oportunizaram pensar sobre um grupo de artesãos em produção de ferramentas que indicaram nossas relações com o mundo imbricadas na docência.

Talvez um dos aspectos mais tocantes desses resultados é a ideia de que as proposições mapeadas a partir dos relevos, não buscaram encerrar outras possibilidades deles serem experimentados, mas sim expandirem seu potencial ao permitirem a insurgência com o outro. Assim, ao criarmos *Eu, biólogo, professor e vegetal: entradas e saídas*, *Colcha de retalhos*, *Rugido da onça em tempos pandêmicos*, *Relevos de um ser-professor*, *Deslocamento(s)*, *Percurso de individuação* e *Um objeto para você se relacionar*, possibilitou-se o exercício de apresentação de nossas próprias conjunturas, diante de trajetórias e tempos tão singulares que se encontraram e forjaram essas combinações, criando paisagens imagináveis de serem habitadas, inclusive por currículos, modos de ser e operar na docência.

E nesse percurso reorientado, exercitamos a imaginação pela composição de trajetórias de vida que não pudessem ser contadas por uma forma autobiográfica de sujeito-reminiscência, mas pelo que escapava dela, alinhavando um plano para o desconhecido sobre a mesma pessoa. A forma que compreendíamos as obras como sentido de produção coletiva, em que não se tratava de mostrar o outro como fazer, mas de fazer junto ou de deixar o outro fazer, permitiu desbravar existências de realidades subjetivas, movimentando modos de individuação atravessados por docências. Entretanto, mais do que isolar essa função criadora, os mapas professorais mobilizaram as relações dinâmicas de territórios, fluxos, ideias e intensidades vividas/afetivas, convidando-nos à composição de outros relevos cuja potência se encontra na forja de territórios existenciais imbricados por tantos outros.

Aqui, parece-me residir o significado (est)ético e político em compartilhar esses mapas e usar dessas formas de compor como vetores de organização e ação em um mundo irremediavelmente complexo e desterritorializante. Peraltagem pelos movimentos de investigação com o acontecimento, e que poderão emergir para dar outras possibilidades existenciais de pesquisa e tradução de sentidos em meio a outros (des)propósitos sobre formação de professores, trajetórias de vida e gestação de diferenças espalhadas pela educação. E, assim, ao me aproximar da conjuntura de um ciclo de produção dos alinhavos, com suas linhas combinadas ainda não encerraríamos seus significados não descobertos.

## VI.

### Compósito de composições: quando mapas se alinhavam pelas docências

Quando “tá” escuro e ninguém te ouve  
Quando chega a noite e você pode chorar  
Há uma luz no túnel dos desesperados  
Há um cais de porto pra quem precisa chegar

Eu “tô” na lanterna dos afogados  
Eu “tô” te esperando vê se não vai demorar  
Uma noite longa pra uma vida curta  
Mas já não me importa basta poder te ajudar

E são tantas marcas que já fazem parte  
Do que eu sou agora, mas ainda sei me virar  
Eu “tô” na lanterna dos afogados  
Eu “tô” te esperando vê se não vai demorar

Uma noite longa pra uma vida curta  
Mas já não me importa basta poder te ajudar  
Eu “tô” na lanterna dos afogados

Eu “tô” te esperando

*Lanterna dos Afogados, Herbert Lemos De Souza Vianna*

Criar, experimentar, explorar dados e linhas abertas, interpretar, encontrar uma maneira arranjada ou emaranhada para analisar os fluxos de pistas subjetivas. Para Deleuze e Guattari (1995), todos esses processos e escolhas fazem parte daquilo que eles indicam como método de tipo rizoma. As artes dos encontros oportunizaram a produção de um instrumento de investigar, transmutado nos mapas professorais. As artes dos encontros foram de tal modo tão potentes que materializaram desejos, e eles só foram possíveis diante de condições e pessoas tão singulares; de tal forma capazes de alinhar instrumentos heurísticos de captura de paisagens subjetivas. Aquilo que restou das trajetórias mapeadas me mobilizaram no abandono das totalidades fixas sobre docência e formação docente e a iminência do imprevisível, os descaminhos e o fluxo errático da vida. Aquilo que resultou em cada criação com sujeitos-docentes, e é desse alinhavo constante e experimental que pudemos habitar a natureza complexa e sempre mutável das pessoas e do mundo.

Outra ideia de habitar que é cara e emerge dessas tessituras individuais – e, também, coletivas – aciona afetos que muitas vezes são incompreendidos na maneira como pensamos docência: as condições do lugar, as oportunidades que emergem, as relações que estabelecemos, as impossibilidades, o que sobra, os abandonos, as negações, as combinações de desejos diferentes. Essa jornada nos permitiu, ainda, constatar que a universidade é uma oportunidade para que amizades sejam feitas, nutridas e se espalhem por tantos outros espaços e tempos. Nesse sentido, contrapõe-se o mito de neutralidade dos sentidos e sentimentos, das relações humanas concatenadas pela produtividade acadêmica, pela transmissão de conhecimentos sistematizados *per si* ou competitividade por espaço/poder/recursos.

Como foi discutido ao longo da tese, tomamos a amizade como uma potência produtiva, artesã de acontecimentos. Ao nos voltarmos para a potência que emerge das relações nutridas, não buscamos desconsiderar o compromisso ético com as pessoas (do cuidado e atenção ao outro, principalmente num período tão adverso como o da pandemia) e daquilo que se produzia/compartilhava nos encontros e fora deles. Desse modo, o trabalho de análise dos acontecimentos também corresponde a um sentido heurístico de registro e resultado desse processo, pois o constructo do alinhavo não é neutro e aquele que o acessa percorre uma constelação de argumentos em um recurso de linguagem, acionando representações num tempo determinado, mas também com representações das relações de força existentes e poder entremeados. Ao invés de categorizar os territórios representados, o constructo do alinhavo trata de aspectos que orbitam trajetórias de vida e de seus platôs atravessando docências.

Em um cenário de espalhamento de possibilidades de investigar trajetórias de professores, os mapas professorais emergem como instrumentos capazes de ir além da mera representação geográfica. Ao explorar essa capacidade na representação de subjetividades docentes em processos formativos, desenvolve-se um artesanato potente em que a observação dos relevos combinados alinhava com maneiras de contar sobre a produção de diferença: dos escritos autobiográficos, das conversas, mapas professorais e o compósito como um todo. E nessa trajetória ainda contamos com a pandemia: surpresa adversa deste relevo e dela vieram todas as condicionantes que nos afetaram de inúmeras formas. Compósito de experiências, como aquilo que transforma o sujeito: pela afetação em cartografar com o coletivo; pela produção de experiências estéticas de produção de si e partilha com o outro.

Experimentar também aquilo que o outro pensa de sua trajetória de vida, da produção de devires docentes em consonância com o mundo que habitamos e habita em nós e dos sentidos e significados atribuídos a estes sujeitos inacabados que se transformam na docência. Mesmo em tempos e condições de vida tão diferentes, notamos, durante essa trajetória, que essa oportunidade de troca/partilha do pensamento/devir nos desafiou a experimentar nossas ideias sobre maneiras de contar sobre trajetórias de vida. Dessa forma, ao dar fluidez a seus critérios e condições, mapeamos nossos processos de vida e formação, pontos em comum, maneiras de estar e fazer na educação, na relação com os currículos e alunos e instituições, numa atenção sensível ao que se passava pelas narrativas de si com os outros, como um meio implicado em registrar alguns dos processos que geram entradas e saídas, em habitar territórios experienciais, a primazia da abertura para o acontecimento e a construção de uma pedagogia processual: um compósito de composições.

Talvez seja possível inferir que essa trajetória, comprometida com o cuidado de si e do outra, e travessada pelas experimentações com os textos (autobiografias, poesias etc.) e as imagens (mapas, obras de arte e filmes), inspirem outras possibilidades de contribuir na melhoria da formação docente, “ao mesmo tempo em que contribuem para a autoformação dos próprios sujeitos participantes dessas pesquisas” (MAKNAMARA, 2016, 519). Como vimos até aqui, as maneiras de pesquisar com o acontecimento analisadas percorrem o desejo, as condições singulares e as oportunidades que foram criando linhas e produzindo alinhavos e artesanatos que: implicam de modos de ser/viver e reverberações nas trajetórias acadêmicas/profissionais; contam sobre maneiras/oportunidades que gestam professores/as; forjam modos de expor fazimentos de docências (não especificamente em Biologia, e, Geografia ou em Pedagogia); gestam um aparato ético e estético na/da relação micropolítica entre os sujeitos (DELEUZE; GUATTARI, 1995).



Por isso, as autobiografias, que dispararam as conversas dos primeiros encontros não deram conta de representar esses processos de produção de diferença, e em certa medida, por esse plano de produção, não por falta de desejo, mas porque uma necessidade de saltar os aspectos mais individuais do sujeito para investigar ao lado do acontecimento, e não sobre ele. Além disso, não foi possível representar apenas com as palavras as forças produtivas que geram novos modos de ser e pensar. A ideia de força produtiva nessa pesquisa com o acontecimento é constituída fundamentalmente por uma perspectiva relacional na qual lugares, tempos, artes, ciências, pedagogias e políticas vibram os efeitos nos sujeitos e reverberam em mo(vi)mentos criativos de encontro entre diferentes forças.

A virada dessa abordagem epistemológica é retirar a centralidade do sujeito de análise da tirania de narrativas definidas, da hipervalorização de uma experiência quase individual repleta de certeza. No início, ela foi utilizada como um território conhecido, um ponto de partida para aquilo que estava sendo gestado, mas que foi sendo desterritorializada pela própria dinâmica do percurso de investigação. Por isso, a investigação com os mapas professorais coloca os acontecimentos em projeção e aponta para a intensidade com que as relações de poder interferem no modo como aqueles que sofrem seus efeitos significam o mundo. Há aqui uma epistemologia do movimento, que vai de um lugar para outros, da inconsistência, mas também relaciona, interliga, mobiliza e, com isso, acrescenta significados aos acontecimentos (re)combinantes. Rejeita, assim, qualquer noção formalista de que existe alguma linearidade e que uma narrativa, em determinado aspecto, tenha a primazia sobre o sujeito.

Entre muitas outras coisas, os mapas professorais comportam uma problematização dos argumentos sobre a visualidade das subjetividades possíveis, assim como das suas montagens sobre a disposição dos relevos e paisagens dos cartógrafos. Argumentos substancialmente repetidos por uma perspectiva memorialística do registro ou simulacro de verdade, que se encontram concatenados numa sequência de posicionamentos deterministas sobre o sujeito (entre certeza e dúvida, entre o registro da realidade e a invenção, entre consciência de si e das realidades) e centralidade do sujeito no mundo (entre mecanismos de controle e escapes, entre oportunidades do presente e alternativas de futuro), que podem e devem ser reinventados, pois não se trata de incoerência e mapeamentos fidedignos, mas da projeção das possibilidades que se alojam quando “cadeias semióticas de todas as naturezas são aí conectadas, a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15).

Esse exercício de produção cartográfica na educação, numa época na qual parâmetros curriculares, formas de avaliação estandardizada e refinamento da disciplinarização encontram-se no centro das práticas pedagógicas, em similar medida em que a forja de algumas condições de formar sujeitos para as novas relações de trabalho, vem a colocar a dimensão estética no atravessamento da educação num paradigma de ruptura. Primeiro, porque sugere que não é uma questão de deixar os conhecimentos sistematizados em segundo plano, ou abandonar uma noção de organização curricular escolar como conhecemos – qualquer coisa submetida a essa escolarização intelectual. Segundo, porque reconhecendo esses conhecimentos sistematizados como ferramentas de compreensão do mundo, é oportuno redescobrir a força desses aparatos quando da dimensão da criação.

Com efeito, o que se coloca a partir disso, é importante ressaltar, toca profundamente o modo pelo qual nós lidamos com os conceitos que trabalhamos em sala de aula, as fronteiras que os limitam e algumas sobreposições territoriais para a sua transformação. Nem do ponto de vista da organização do conhecimento científico, nem do ponto de vista dos componentes curriculares tradicionais do currículo escolar, é possível menosprezar as linhas de fuga dessas ferramentas de fragmentação e modos de dizer sobre a realidade. Entretanto, algumas dessas linhas parecem estar sendo reduzidas ou mal interpretadas: uma delas envolve a interdisciplinaridade ao pressupor que a junção de campos de conhecimento disciplinar dá conta das lacunas do saber e a outra articula a noção de que o uso de diferentes dispositivos metodológicos poderá estimular as potencialidades de produção do conhecimento.

Uma das implicações dos mapas professorais é, então, tocar na problematização atual na educação dos espaços de produção de sentidos quando nos propomos a educar (com) o outro, na esperança de inspirar pesquisas futuras a experimentarem a partir das ideias lançadas aqui. Nesse limiar, o educar não poderia ser considerado como uma ação de reproduzir conhecimento, como suporte para a forja de um sujeito do saber. O educar poderia ser melhor entendido como algo em artesanato, nunca como um produto finalizado sempre agenciado pelos conteúdos que o cercam, em que estará em funcionamento aquelas habilidades em competências específicas para tal assimilação. Diante disso, por mais que tenhamos que performar conceitos e sistematizações científicas, o artesanato na educação evidencia a emergência de maneiras de operar os conhecimentos sistematizados criando caminhos que contribuam para a composição de sentidos e estes não podem ser contados, coisificados ou decifrados. E, portanto, atravessa a defesa pela ampliação dos alinhavos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Caio Gusmão Ferrer de; LANZA, Renata. Deriva cartográfica: ação-paixão-participação. In: FERRAZ, C. B. O.; NUNES, F. G. (Orgs.). **Imagens, Geografias e Educação: intenções, dispersões e articulações**. Ed. UFGD, 2013. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORIA/ebooks/imagens-geografias-e-educacao-intencoes-dispersoes-e-articulacoes-claudio-benito-ferraz-e-flaviana-g.-nunes-orgs.pdf>. Acesso em: 19 out. 2023.

AMORIM, A. C. R. de; FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, I. C. de M.; MAINARDES, J. NUNES, J. B. C. Ética e pesquisa em Educação: documento introdutório. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/etica\\_e\\_pesquisa\\_em\\_educacao\\_-\\_isbn\\_final.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf). Acesso em: 20 abr. 2021.

ANDRADE, Rosane de. **Fotografia e antropologia: olhares fora-dentro**. Rio de Janeiro: IHGB, 2005.

ANDRADE, Tauani Borges; ANDRADE, Carla Borges. As representações da ciência e de cientista no desenho animado “O Laboratório de Dexter”. In: Anais do VI Encontro Regional de Ensino de Biologia do Nordeste – VI EREBio/NE, 2015. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2015. Disponível em: <https://proceedings.science/erebio-ne/papers/as-representacoes-da-ciencia-e-de-cientista-no-desenho-animado---o-laboratorio-de-dexter--->. Acesso em: 03 mar. 2022.

ARÁN, Márcia Ramos. **O avesso do avesso: feminilidade e novas formas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BARROS, Maria E. Barros de. Formação de professores/as e os desafios para a (re)invenção da escola. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BASTOS, Sandra Nazaré Dias. Por um Ensino de Biologia que se permita escutar a voz dos passarinhos e desenhar o cheiro das árvores. In: FERREIRA, Marcia Serra; CHAVES, Silvia Nogueira; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de; GASTAL, Maria Luiza de Araújo; BASTOS, Sandra Nazaré Dias (Orgs.). **Vidas que Ensinam o Ensino da Vida**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.

BELLEZA, Eduardo de Oliveira. Habitar um lugar em vídeo: considerações com o liso e o estriado. In: FERRAZ, C. B. O.; NUNES, F. G. (Orgs.). Ed. UFGD, 2013. **Imagens, Geografias e Educação: intenções, dispersões e articulações**. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORIA/ebooks/imagens-geografias-e-educacao-intencoes-dispersoes-e-articulacoes-claudio-benito-ferraz-e-flaviana-g.-nunes-orgs.pdf>. Acesso em: 19 out. 2023.

BORGES, Jorge Luis. **O Aleph**. Trad. Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/J74WJRdJH6sHMHC9MhSDc8Q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 mai. 2023.

BRUM, A. E. R. Base Nacional Comum Curricular: cenário das pesquisas científicas sobre o processo de produção da política. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 404–411, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i2.13137. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13137>. Acesso em: 5 set. 2023.

CALAZANS, Di Paula Prado; SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; NUNES, Cláudio Pinto. Desafios e controvérsias da Base Nacional Comum Curricular: a diversidade em questão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1650-1675, out./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50874>. Acesso em: 7 ago. 2023.

CALDAS, C. M. P.; SILVA, J. P. da; SANTOS, K. D. A. Impactos da pandemia da Covid-19 na saúde mental do professor: uma revisão integrativa de literatura: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA. **Roteiro**, [S. l.], v. 47, p. e27751, 2022. DOI: 10.18593/r.v47.27751. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27751>. Acesso em: 4 set. 2023.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARDOSO JR, Hélio Rebello. R. Acontecimento e história: pensamento de Deleuze e problemas epistemológicos das ciências humanas. **TRANSFORMAÇÃO: Revista de Filosofia**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 105–116, 2005. DOI: 10.1590/S0101-31732005000200007. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/896>. Acesso em: 27 fev. 2023.

CARVALHO FILHO, Evanilson Gurgel. Pode um currículo verter sangue? Nas entranhas de uma subjetividade zumbi. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35594>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CARVALHO, I. C. M.; MACHADO, F. V. A regulação da pesquisa e o campo biomédico: considerações sobre um embate epistêmico desde o campo da educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 209-234, jan./jun. 2014.

CARVALHO, Victa de. Dispositivo e experiência: relações entre tempo e movimento na arte contemporânea. *Revista Poiésis*, n. 12, p. 39-50, nov. 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/poiesis/article/download/26943/15651>. Acesso em: 03 ago. 2020.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHAVES, Sílvia Nogueira. Da tomada de consciência à invenção de si: uma trajetória na pesquisa narrativa e autobiográfica. In: FEITOSA, Raphael Alves; SILVA, Solonildo Almeida da (org.). **Metodologias emergentes na pesquisa em ensino de ciências**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. Cap. 3. p. 51-73. Disponível em: <https://www.editorafi.org/365metodologias>. Acesso em: 23 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. Um chão sem fronteiras: ciência e arte na sala de aula. In: FERREIRA, Marcia Serra; CHAVES, Sílvia Nogueira; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de; GASTAL, Maria Luiza de Araújo; BASTOS, Sandra Nazaré Dias (Orgs.). **Vidas que Ensinam o Ensino da Vida**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.

CORREA, Laura Josani A.; CHAVES, Jussie Sedrez. O uso do Whatsapp como incentivo a pesquisa acadêmica na escola da Alesc. V COLBEDUCA – Colóquio Luso-Brasileiro de Educação 29 e 30 de outubro de 2019, Joinville/SC, Brasil. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/17257>. Acesso em: 22 ago. 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. **Revista Periferia**, v. 1, n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3422>. Acesso em: 17 out. 2023.

COSTA, Silvio Luiz da Costa; DIAS, Sonia Maria Barbosa. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de Políticas Educacionais**. v.9, n.17 e 18. Jan-Jun e Ago-Dez. 2015. p. 51-60.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**: Cinema 2. São Paulo: Brasiliense. 2007.

\_\_\_\_\_. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

\_\_\_\_\_. **Lógica do Sentido**. São Paulo, Perspectiva, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1974.

\_\_\_\_\_. ¿Qué es un dispositivo? In: BARBIER, E. et al (Orgs.). **Michel Foucault, filósofo**. Tradução de Alberto Bixio. Barcelona: Gedisa, 1999.

\_\_\_\_\_. Os Intercessores. In: \_\_\_\_\_. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992. p. 151-168.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol.1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo, Editora 34, 1995.

DIEGUES, Antônio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras, USP, 2001.

FERNANDES, Priscila; VIANA, Gabriel; SCARELI, Giovana. O espaço sempre inacabado do tornar-se professor: a construção do meio. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 21 n. 1, p. 215-236 mar. 2016 / jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/educofoco/article/view/19664>. Acesso em: 25 jul. 2020.

FERRAÇO, Carlos E.; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem S. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa – por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

FERREIRA, Marcia Serna; MARSICO, Juliana. Historicizar os currículos em tempos recentes: regulações e efeitos no ensino e na formação de professores de Ciências e Biologia. In: FERREIRA, Marcia Serra; CHAVES, Silvia Nogueira; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de; GASTAL, Maria Luiza de Araújo; BASTOS, Sandra Nazaré Dias (Orgs.). **Vidas que Ensinam o Ensino da Vida**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.

FILIFE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 783-803, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/#>. Acesso em: 05 set. 2023.

FRANÇA JUNIOR, Raimundo Rodrigues de. MAKNAMARA, Marlécio. Metodologias ativas como significado transcendental de currículos de formação médica. **Educação em Revista - EDUR**. 36. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/SDCcMBxHkYGSdn858ZFTbJB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 jan. 2024.

FRANKFURT, Sandra Herszkowicz. Da escola normal à habilitação específica para o magistério em 2º grau: práticas e apropriações (1961-1981). Tese (Doutorado em Educação) -

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10312>. Acesso em: 20 set. 2023.

FREIXO, Alessandra Alexandre; FARIA, Marcelo Oliveira de. Carta-imagem: uma cartografia de experiências imagéticas. CONSEPE/UEFS, 2019. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#drafts?compose=GTvVlcSBnNMijQVXHDwgHnhBhqXCqnzLGPMVQhdRHILBCSwxRrhxmtGmskfThrbRRHJwkzSDdgKn>. Acesso em: 01 Mar. 2022.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Ética, sexualidade, política**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Aufran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. p. 264-287.

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio Alves Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b

\_\_\_\_\_. **História da loucura na Idade Clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2002.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade: o cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985 v. 1.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Trad. e Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. O retorno da moral. In: MOTTA, M. B. (Org.). **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c. p.252-63. (Ditos e escritos, 5).

\_\_\_\_\_. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: MOTTA, M.B. (Org.). **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004d. p.192-217.

\_\_\_\_\_. **O sujeito e o poder**. In: RABINOV, Paul; DREYFUS, Hubert. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a, p. 231-249.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2003.

GASTAL, Maria Luiza. Travessias e Pontes: as histórias de vida e as histórias e vidas ensinando a ensinar biologia. In: FERREIRA, Marcia Serra; CHAVES, Silvia Nogueira; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de; GASTAL, Maria Luiza de Araújo; BASTOS, Sandra Nazaré Dias (Orgs.). **Vidas que Ensinam o Ensino da Vida**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.

GOMES, Manoel Messias; GOMES, Francisco das Chagas; ARAUJO NETO, Benjamim Bento de; MOURA, Nieve Dagraça de Sousa; MELO, Severina Rodrigues de Almeida; ARAUJO, Suelda Felício de; NASCIMENTO, Ana Karina do; MORAIS, Lourdes Michele Duarte de. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Revista**

**Educação Pública**, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>. Acesso em: 20 ago. 2023.

GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia. Foucault e a questão do dispositivo, da governamentalidade e da subjetivação: mapeando noções. **Margens**, v. 6, n. 7, p. 105-122, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2815>. Acesso em: 23 mar. 2022.

GONÇALVES, Rafael M.; RODRIGUES, Allan; GARCIA, Alexandra. A conversa como princípio metodológico para pensar a pesquisa e a formação docente. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem S. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa – por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

GONÇALVES, M. A. de A. Experimentações cartográficas em vídeo. In: **Imagens, Geografias e Educação: intenções, dispersões e articulações**. FERRAZ, C. B. O.; NUNES, F. G. (Orgs.). Ed. UFGD, 2013. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORIA/ebooks/imagens-geografias-e-educacao-intencoes-dispersoes-e-articulacoes-claudio-benito-ferraz-e-flaviana-g.-nunes-orgs.pdf>. Acesso em: 19 out. 2023.

GONÇALVES, Teresa N. R. Começar e, talvez, acabar... Inventar um corpo que escreve na formação de pesquisadores em educação. **MNEMOSINE (RIO DE JANEIRO)**, v. 16, p. 108-133, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/52685>. Acesso em: 24 fev. 2023.

GRILO, J. de S. P.; BARBOSA, J. C.; MAKNAMARA, M. O dispositivo da especificidade matemática e a produção do sujeito-professor(a)-de-matemática. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 29, n. 00, p. e021011, 2021. DOI: 10.20396/zet.v29i00.8661833. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8661833>. Acesso em: 2 jan. 2024.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica, Cartografias do Desejo**. Petrópolis: Editora Vozes.4. ed. 1996.

GURGEL, EVANILSON; MAKNAMARA, Marlécio. Antologia de um currículo: notas esquizoanalíticas para cartografar narrativas seriadas. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 48, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4BspQKhqBQYXcgqcY3QBJGP/#>. Acesso em: 2 jan. 2024.

GURGEL, EVANILSON; MAKNAMARA, Marlécio. Currículo-slasher e dispositivo da catastrofização: nas entranhas de uma subjetividade zumbi. *Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB*, 27(61), 71–93. 2022. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1698>. Acesso em: 2 jan. 2024.

GURGEL, EVANILSON; MAKNAMARA, Marlécio. Um currículo que verte sangue: tecnologia de apoptose no necrocurrículo das narrativas midiáticas seriadas. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 18, p. 1–19, 2023. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.18.21387.035. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21387>. Acesso em: 2 jan. 2024.

GURGEL, EVANILSON; MAKNAMARA, Marlécio. Zapear: arsenal metodológico para sintonizar políticas de morte e escapes afirmativos em um currículo. **Acta Scientiarum. Education**, v. 45(1), 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.65614>. Acesso em: 2 jan. 2024.

INGOLD, Tim. Ancestry, generation, substance, memory, land. In: \_\_\_\_\_. **The perception of the environment: essays in livelihood, dwelling and skill.** London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2000c. p. 132-152.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem.** Campinas, São Paulo, Papius, 1996.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Orgs). **Pistas do método da cartografia.** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KASTRUP, Virgínia. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. In: L. R. CASTRO; V. L. BESSET (orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude.** 1 ed. Rio de Janeiro: Nau, v.1, p. 465-489, 2008.

KERR JUNIOR, Donald Hugh de B. Cartografias da (trans)formação docente: uma experiência estética com o cinema. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4416>. Acesso em: 10 set. 2020.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 21 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade** - ISSN 0100-3143 (impresso) e 2175-6236 (online), 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25643>. Acesso em: 21 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. Palavras desde o limbo. Notas para outra pesquisa na Educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na Educação. **Teias.** v. 13 • n. 27 • 287-298 • jan./abr. 2012 Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24265/17244>. Acesso em: 21 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOUREIRO, Ines. Em busca de uma noção de experiência. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 67, n. 1, p. 28-32, Mar. 2015. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252015000100011&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252015000100011&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 fev. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, Pesquisar, Escrever... Educação, Sociedade & Culturas, nº 25, 2007, 235-245. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/Arquivo.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.

MACIEL, Carina Elisabeth; LIMA, Elizeth Gonzaga Dos Santos; GIMENEZ, Felipe Vieira. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** v. 32, n. 3, p. 759 - 781 set./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/68574>. Acesso em: 06 nov. 2023.

MAKNAMARA, Marlécio. Cruzando fronteiras discursivas de pesquisas em ensino de Ciências: em foco, currículos. **Revista Insignare Scientia** - RIS, v. 5, n. 4, p. 262-281, 21 dez. 2022a. Disponível em: <https://periodicos.ufrs.edu.br/index.php/RIS/article/view/13255>. Acesso em: 10 nov. 2023.

\_\_\_\_\_. Discursos, subjetividades e formação docente: entre culturas da mídia e da memória. **Caderno De Letras,** (40), 197-208. 2021a. Disponível em



<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/cadernodeletras/article/view/20750>. Acesso em: 06 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. Encontros entre pesquisas (auto)biográficas e necessidades de formação docente em Ciências. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 3, n. 2, p. 135-155, 24 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. O que Joana e Janaína têm a ensinar para o Ensino de Biologia. In: FERREIRA, Marcia Serra; CHAVES, Silvia Nogueira; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de; GASTAL, Maria Luiza de Araújo; BASTOS, Sandra Nazaré Dias (Orgs.). **Vidas que Ensinam o Ensino da Vida**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020a.

\_\_\_\_\_. Onde está o/a educador ambiental na formação docente em Biologia e em Geografia?. REMEA - **Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental**, 38(3), 176–196. 2021b. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/13301>. Acesso em 2 jan. 2024.

\_\_\_\_\_. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. **Reflexão E Ação**, 28(2), 58-72, 2020b. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v28i2.1418>. Acesso em: 22 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. Rastreado eticamente indícios da constituição de educadores/as ambientais em narrativas docentes. In: PETRUCCI-ROSA, Maria Inês; SEAL, Ana Gabriela de Souza; OLIVEIRA, Paola F. G. Meneghin de (Orgs.). **Práticas curriculares e narrativas docentes: ampliando contextos**. 1ed.Campinas: Pontes, 2022b, p. 399-420.

\_\_\_\_\_. Self-Narratives and subjectivation of Science teachers. **Sisyphus**, v. 11, n. 2, P. 187-207, 2023. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/issue/view/1645>. Acesso em: 2 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Tornando-me um professor de biologia: memórias de vivências escolares. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n.2, p.495-522, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/index.php/edufoco/article/download/19730/10598/80472>. Acesso em: 06 nov. 2023.

MAKNAMARA, Marlécio. PARAÍSO, Marlucy. A. Pesquisas pós-críticas em educação: notas metodológicas para investigações com currículos de gosto duvidoso. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade** [online]. 2013, vol.22, n.40, pp.41-53. ISSN 0104-7043. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-70432013000200005&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432013000200005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 nov. 2023.

MASSEY, Doreen B. A mente geográfica. **GEOgrafia**. Niterói, Universidade Federal Fluminense. Vol.19, Nº 40, 2017: mai/agos. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/download/13798/8998/53164>. Acesso em: 04 set. 2023.

\_\_\_\_\_. **Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade**. Trad. Hilda Pareto Maciel; Rogério Haesbaert. Rio De Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 312 p.

MATIAS, Aline Bicalho; FALCÃO, Márcia Thereza Couto; GROSSEMAN, Suely; GERMANI, Ana Claudia Camargo Gonçalves. A pandemia da COVID-19 e o trabalho docente: percepções de professores de uma universidade pública no estado de São Paulo, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, 28(2):537-546, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/ShxBsc9dLTPwfKpSykGZnjL/?lang=pt#>. Acesso em: 04 set. 2023.

MEDEIROS, Mara Glacener Lemes de. Natureza e naturezas na construção humana: construindo saberes nas relações naturais e sociais. **Ciência & Educação**, v. 8, n.1, p. 71-82, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v8n1/06.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2017.

MELLO, M. B. C. de. O diário de bordo: criando uma linha de fuga sobre uma linha de montagem. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 25, p. 192-209, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4798/4372>. Acesso em: 06 jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 5 de setembro de 2023.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2021, de 18 de janeiro de 2021. Brasília, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90831-resolucoes-cp-2021>. Acesso em: 4 de março de 2024.

\_\_\_\_\_. Lei de Cotas. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35544-lei-de-cotas>. Acesso em: 06 nov. 2023.

MORAIS, Marcelo Bezerra de. Se Um Viajante... Percursos E Histórias Sobre a Formação De Professores De Matemática No Rio Grande Do Norte. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/2a59b128-56b8-4db3-9fd2-024f6c5aefcf>. Acesso em: 10 out. 2023.

NERIS, Rodrigo. Descaminhos da experiência: uma jornada de investigação com estudantes na construção de sentidos na e para a experiência. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. Disponível em: [http://www1.ceart.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/739/rodrigo\\_neris\\_\\_\\_dissertacao.pdf](http://www1.ceart.udesc.br/arquivos/id_submenu/739/rodrigo_neris___dissertacao.pdf). Acesso em: 20 ago. 2020.

NEVES, Paulo Sérgio da Costa; BARRETO, Paula Cristina da Silva. Novas configurações e debates sobre as ações afirmativas em um contexto de mudanças: uma introdução. **Revista Brasileira de Sociologia**. Vol 10, No. 26, Set-Dez. 2022. p. 5-16. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/918>. Acesso em: 06 nov. 2023.

OLIVEIRA, Andréia Machado; FONSECA, Tania Mara Galli. Contribuições de Deleuze: o acontecimentalizar no social e as sinuosas linhas da trama institucional. **Psico**, [S. l.], v. 38, n. 2, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/2563>. Acesso em: 13 mar. 2023.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Alteridade e ética na pesquisa. In: Comitê de **Ética em pesquisa** da Anped. (Org.). **Ética e pesquisa** em educação: subsídios. 1ed. Rio de Janeiro: ANPED, 2021, v. 1, p. 13-19. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica\\_e\\_pesquisa\\_em\\_educacao\\_v.\\_2\\_agosto\\_2021.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_v._2_agosto_2021.pdf). Acesso em: 23 mar. 2023.

OLIVEIRA JR. Wenceslao Machado de; FERRAZ, Cláudio Benito de Oliveira; GIRARDI, Gisele. Percursos na diferença: um ano e quarenta e cinco pessoas. In: FERRAZ, C. B. O.; NUNES, F. G. (Orgs.). **Imagens, Geografias e Educação: intenções, dispersões e articulações**. Ed.

UFGD, 2013. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORIA/ebooks/imagens-geografias-e-educacao-intencoes-dispersoes-e-articulacoes-claudio-benito-ferraz-e-flaviana-g.-nunes-orgs.pdf>. Acesso em: 19 out. 2023.

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

\_\_\_\_\_. **Genealogias da amizade**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

\_\_\_\_\_. **Para uma política da amizade**: Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

PALMA-SANTOS, Magno Clery. Entre qualidade, viradas profissionais e futuros na docência: o Pibid e a produção de docentes supervisores/as. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia (UFBA). Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32924>. Acesso em: 2 jan. 2024.

PALMA-SANTOS, Magno Clery da; MAKNAMARA, Marlécio. Discursos pedagógicos neoliberais e as artes de governar em um programa de formação docente de biologia. **Tecné, Episteme y Didaxis: TED**, [S. l.], n. Número Extraordinario, p. 3387–3391, 2021. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/15459>. Acesso em: 5 ago. 2023.

PALMA-SANTOS, Magno Clery da; MAKNAMARA, Marlécio. Experiência e formação docente nas pesquisas em ensino de Ciências e Biologia no Brasil. *Educação*, [S. l.], v. 42, n. 2, p. 340–350, 2019. DOI: 10.15448/1981-2582.2019.2.29271. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29271>. Acesso em: 2 jan. 2024.

PARAISO, Marlucy Alves. **Composições curriculares: culturas e imagens que fazemos e que nos fazem**. *ETD* [online]. 2008, vol.09, n.03, pp.108-125. ISSN 1676-2592.

\_\_\_\_\_. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1676-25922008000300010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1676-25922008000300010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 17 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JrF5H8r96wRTvTDLsZhYpcM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2023.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PEREIRA, Marcos Vilela. **Estética da Professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria, RM: Editora UFSM, 2013.

PRADO, Ruth. Permanência na educação superior: contribuições teóricas e práticas. **Linhas Críticas**. V. 28. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/43674>. Acesso em: 06 nov. 2023.

RAMOS NETO, Walmir da Cunha. *Cartografia com o ensino do corpo humano*. 2016. 139 p. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Universidade

Federal de São João del-Rei, 2016. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Waldir%20da%20Cunha%20Ramos%20Neto.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2021.

REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendizagens coletivas e ecologia de saberes: as rodas de conversa como autoformação docente. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem S. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa – por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

REY, Sandra. Experiência, documentação, experimentação: projeto desdobramentos da paisagem e a experiência da natureza em ecossistemas originais. In: 22º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Ecossistemas Estéticos, 2013, Belém. Anais do 22º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Ecossistemas Estéticos. Belém: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2013. v. 1. p. 1749-1758. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/comites/pa/Sandra%20Rey.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Editora Estação Liberdade, São Paulo, SP, 1989.

ROLNIK, Suely. **Antropofagia Zumbi**. N-1 Edições, São Paulo, SP, 2021.

ROSA, Maria Inês Petrucci et al. Os cientistas nos desenhos animados e os olhares das crianças. In: Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, UNICAMP – SP, 2004. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/iv-enpec/orais/ORAL134.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2022.

SACCARO, Alice; FRANÇA, Marco Tulio Aniceto; JACINTO, Paulo de Andrade. Retenção e evasão no ensino superior brasileiro: uma análise dos efeitos da bolsa permanência do PNAES. 44º Encontro Nacional de Economia - Anpec, 2016, Brasil. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/10648>. Acesso em: 06 nov. 2023.

SAMPAIO, Carmen S.; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem S. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa – por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANTANA, L. C. de. (Com)posições docentes em narrativas de formação de um professor de ciências e biologia. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33489>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SANTOS, André Vitor Fernandes dos Santos. Áreas de conhecimento como princípio de organização curricular: um olhar para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). In: FERREIRA, Marcia Serra; CHAVES, Silvia Nogueira; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de; GASTAL, Maria Luiza de Araújo; BASTOS, Sandra Nazaré Dias (Orgs.). **Vidas que Ensinam o Ensino da Vida**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 2, n. 2/3, 2012. DOI: 10.22420/rde.v2i2/3.123. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/123>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SERPA, Andréa. Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem S. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa – por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SECRETARIA DA SAÚDE DO ESTADO DA BAHIA (SESAB). Informações sobre a Covid-19. 2023. Disponível em: <https://www.saude.ba.gov.br/temasdesaude/coronavirus/informacoes-sobre-a-covid-19/>. Acesso em: 05 abr. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Dimensão ética da investigação científica. 2014. In. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.9, n. 1, p.199-208. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: mar. 2021.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. Retratos da Escola, v. 2, p. 41-44, 2008.

SILVA, J. P. S.; SANTOS, R. R.; OLIVEIRA, F. M. V. A.; FREIXO, A. A. "As plantas vão à mesa": Trabalhando o reino Plantae e a importância dos vegetais na alimentação humana. III Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências. Anais... Campina Grande, PB. 2018. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2018/TRABALHO\\_EV107\\_MD1\\_SA20\\_ID83\\_07032018214841.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2018/TRABALHO_EV107_MD1_SA20_ID83_07032018214841.pdf). Acesso em: 21 nov. 2023.

SILVA, João Paulo dos Santos. Cartografia docente: alinhavos entre imagens, experiências e naturezas na formação de professores de Ciências e Biologia. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/895>. Acesso em: 29 jun. 2020.

SILVA, João Paulo dos Santos. Perceber ou Não Perceber, eis a Questão: o Papel das Imagens de Natureza na Construção do Conhecimento em Biologia. 2013. 52 p. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana.

SILVA, L. C. S.; CUNHA, M. M. DA S. GRAFIAS QUE ROMPEM SILÊNCIOS. **Imagens da Educação**, v. 11, n. 4, p. 98-117, 17 dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/54240>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SILVA, Marcos. Paulo Freire, Vygotsky, Freinet, Dewey e Anísio Teixeira usariam o Whatsapp. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K.E.; CHAGAS, A. (Orgs.). Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons [online]. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017, 302 p. ISBN 978-85-232-2020-4. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788523220204>. Acesso em: 22 set. 2020.

SILVA, Polyana Tenório de Freitas e; SAMPAIO, Luciano Menezes Bezerra. Políticas de permanência estudantil na educação superior: reflexões de uma revisão da literatura para o contexto. **Revista de Administração Pública**. v. 56 n. 5. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/87932>. Acesso em: 06 nov. 2023.

SILVA, Ramires F. Cartografias da formação docente: dobras do acontecimento. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, 2017. Disponível em: <https://saberaberto.homologacao.uneb.br/items/be904921-d1b3-4464-9c31-04403df7b892>. Acesso em: 24 jul. 2020.

SILVA, Tatiane Moura da. As competências da bncc e as tendências pedagógicas no processo de ensino/aprendizagem. **Pedagogia em Ação**, v.18, n.1 (1 sem. 2022) -ISSN 2175- 7003. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/28837>. Acesso em: 06 set. 2023.

SCHULZE, Carolina D.; PREVE, Ana Maria H. Cartografando moradas de rua: mapas preliminares de uma cidade que não se vê. **Revista Geografafares**, Edição Especial, p.163-181, Janeiro-Agosto. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/geografafares/article/view/8059/5709>. Acesso em: 23 jun. 2020.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Memória e Formação de Professores**. Salvador: EDUFBA, 2007, v., p. 137-156. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2023.

SOUZA, S. A. L. de; SOUSA, M. P. de; ARAGÃO, W. H. Dialogando sobre a BNCC, o currículo e a sua interferência Para a formação de professores. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 412–424, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i2.13536. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13536>. Acesso em: 19 ago. 2023.

SÜSSEKIND, Maria L.; PELLEGRINI, Raphael. Os ventos do norte não movem moinhos... In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem S. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa – por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira De Educação**, (14), 61–88. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>. Acesso em: 22 ago. 2023.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo, SP: Difel, 1980.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). Aprovação das cotas raciais na UnB completa 15 anos. 2018. Disponível em: <https://noticias.unb.br/76-institucional/2319-aprovacao-das-cotas-raciais-na-unb-completa-15-anos>. Acesso em: 10 nov. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ). Sistema de Cotas. 2023. Disponível em: <https://www.uerj.br/inclusao-e-permanencia/sistema-de-cotas/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ULTRAMARI, Clovis; CARDOSO, Nelson Ari; MOURA, Rosa. Territorialidades em movimento. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 4, p. 6 a 13, abr. 1995. ISSN 1982-3134. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/8256>. Acesso em: 19 ago. 2020.

VIVOT, Claudia C.; L'ABBATE, Solange; FORTUNA, Cinira M.; SACARDO, Danielle P.; KASPER, Maristel. O uso do WhatsApp enquanto ferramenta de pesquisa na análise das práticas profissionais da enfermagem na Atenção Básica. **Mnemosine** Vol.15, nº1, p. 242-264 (2019) – Parte Geral - Artigos. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/45984>. Acesso em: 22 set. 2020.

WEINMANN, Amadeu de Oliveira. Dispositivo: um solo para a subjetivação. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 16-22, Dec. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822006000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822006000300003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 mai. 2021.

WITTKOWSKI, Jussete Rosane Trapp; MENEGHEL, Stela Maria. Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior brasileira: entre conquistas e negações. **Reflexividades Polyphônicas**.

Vol. 3, Núm. 3, Noviembre-Diciembre 2019, págs.130-152. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/422383941.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2023.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Coronavirus disease (COVID-19). 2023. Disponível em: [https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1). Acesso em: 04 abr. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS). Uefs celebra 10 anos do sistema de cotas. 2017. Disponível em: [http://www.propaae.uefs.br/arquivos/File/Documentos/Noticia\\_dos\\_10\\_anos.pdf](http://www.propaae.uefs.br/arquivos/File/Documentos/Noticia_dos_10_anos.pdf). Acesso em: 06 nov. 2023.