

OS CADEADOS FORAM ARROMBADOS: PROBLEMATIZANDO AS IMOBILIDADES IMAGÉTICAS DO CURRÍCULO E VISLUMBRANDO OUTRAMENTOS DAS VERDADES QUE AJUDARAM A CONSTITUIR NOSSAS SUBJETIVIDADES DOCENTES

Lucineide Soares do Nascimento ¹

RESUMO

Neste trabalho proponho uma problematização acerca das possibilidades de constituição das subjetividades docentes e discentes a partir de narrativas e de imagens de filmes que abordam temáticas sobre os grupos discentes nas escolas. Os filmes são apenas pontos de partida para pôr em xeque as tentativas de aprisionamento de exercício do magistério ou de imobilização e generalização de “identidades docentes”. O processo de pesquisa foi inspirado na Filosofia da Diferença com as contribuições de Deleuze, Foucault e outros, envolvendo três momentos que se entrelaçam: primeiro a experimentação que o/a pesquisador/a faz para estranhar aquilo que lhe parece familiar e se familiarizar com as “estranhezas” que encontra em seus estudos e práticas; segundo, uma pesquisa bibliográfica considerando as temáticas em foco, ou seja, a formação e a prática docente, as subjetividades docentes e discentes no âmbito das instituições responsáveis pela formação desses/as alunos/as e professores/as; terceiro, a organização dos pensamentos e das teorias em uma análise fluida, ou seja, sem “amarrar” todos os fios. Uma análise perspectivística em busca de possíveis sentidos para a formação e a prática docente com aberturas mais ou menos suficientes para que outros/as recolham o que julgarem importante para si e possam (des)(re)construir seus próprios sentidos no processo de constituição de suas subjetividades docentes. Os tópicos do artigo indicam as discussões/problematizações efetuadas que podem vir a contribuir para as visibilidades e construções dos outramentos docentes e discentes, são eles: “Um Pouco de Delineamento dos Caminhos do Trabalho”; “Um Pouco de Imagens e Identidades Fixas”; “Um Pouco de ‘Verdade’ sobre as ‘Identidades’ Docentes”; “Um Pouco de ‘(des)Verdades’, ‘não-Verdades’, ‘Pós-Verdades’?: Outramentos de si na Fabricação de Sentidos nas Subjetividades Docentes”; e, “Para Não Finalizar a Conversa”.

Palavras-chave: Formação de Professores, Subjetividades Docentes e Discentes, Pós-Verdade, Filosofia da Diferença.

UM POUCO DE DELINEAMENTO DOS CAMINHOS DO TRABALHO

O trabalho se caracteriza como um exercício de problematização acerca das pretensas imobilidades do currículo e da formação de professores. Esse exercício é operado a partir de imagens de alguns filmes e de minhas vivências na docência em um processo de desconstrução das subjetividades docentes e discentes, processo esse que se configura como uma pesquisa do abismo, ou seja, um processo metodológico que exige confrontar suas pequenas certezas e jogar-se, sem rede de proteção, no que a investigação foi capaz de produzir.

¹ Doutora no Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto de Educação Matemática e Científica – IEMCI/UFPA. lu.soares@ufra.edu.br;

Os objetivos foram delineados a partir dos riscos assumidos durante o trabalho de pesquisa. Primeiramente, uma postura despregada de qualquer certeza, um arriscar-se à nebulosidade das tantas explicações teóricas para a educação na contemporaneidade, para o exercício do magistério, para o tornar-se professor/a, para a ausência e busca de sentidos para sair de casa e enfrentar uma sala de aula e/ou para permitir que a sala de aula invada a privacidade dos lares dos/as professores/as. Num segundo momento, a garimpagem de perspectivas que não apresentam uma verdade definitiva, que não concedem nenhuma certeza de terra firme, que possibilitam a desconstrução de nossos modos de viver e ver a educação e a vida, enfim, perspectivas que demonstram a fragilidade de nossos corpos, de nosso preparo (formação) para os trinta, quarenta ou cinquenta anos de exercício dessa profissão tão importante e ao mesmo tempo impactante para a vida do/a próprio/a professor/a.

Finalmente, o recolhimento dos “cacos”, dos pedaços e traços que criamos e guardamos para perspectivar os sentidos para o nosso *que fazer*. Esses três momentos da constituição desse trabalho podem ser traduzidos como: primeiro a experimentação que o/a pesquisador/a faz para estranhar aquilo que lhe parece familiar e se familiarizar com as “estranhezas” que encontra em seus estudos e práticas; segundo, uma pesquisa bibliográfica considerando as temáticas em foco, ou seja, a formação e a prática docente, as subjetividades docentes e discentes no âmbito das instituições responsáveis pela formação desses/as alunos/as e professores/as; terceiro, a organização dos pensamentos e das teorias em uma análise fluida ou seja, sem “amarrar” todos os fios. Uma análise perspectivística em busca de possíveis sentidos para a formação e a prática docente com aberturas mais ou menos suficientes para que outros/as recolham o que julgarem importante para si e possam (des)(re)construir seus próprios sentidos no processo de constituição de suas subjetividades docentes.

Esse terceiro momento foi constituído a partir da Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari e outros/as autores/as cujas perspectivas foram “úteis” ao “roubo” teórico que efetivei neste trabalho. Trata-se da pesquisa como processo que ao mesmo tempo em que objetiva contribuir para a construção de conhecimento atinge como uma flexa o *modus operandi* do/a pesquisador/a em se tratando das formas de enfrentar o mundo e produzir uma estética para o seu exercício de existência.

Os objetivos principais desta experimentação é problematizar as pretensas fixações imagéticas acerca das identidades de alunos e professores em filmes que retratam as vivências de adolescentes e de professores nas escolas e discutir os processos de constituições das subjetividades docentes na contemporaneidade atentando para as (des)(re)construções dos sentidos para a formação e atuação docentes.

UM POUCO DE IMAGENS E IDENTIDADES FIXAS

Para iniciar essa nossa conversa, apresento-lhes a “fala” de uma personagem de um filme sobre adolescentes na escola:

Os nerds de hoje serão os milionários de amanhã, os horrendos serão os lindos, as lindas serão as mocreias e os lindos serão carecas e barrigudos. É o que a minha avó sempre diz. A verdade é que no futuro, ninguém vai tá nem aí se você foi popular na escola ou não. (Confissões de uma Garota Excluída, 2021)

Trata-se de uma comédia adolescente baseada no livro de Thalita Rebouças. O filme de 2021 retrata a vida escolar de Teanira de Oliveira, a Tetê, vivida pela atriz Klara Castanho, uma jovem que nasceu e cresceu na Barra da Tijuca no Rio de Janeiro. O filme inicia com as palavras transcritas acima e a narradora, a própria Tetê, descrevendo-se como uma pessoa de pouca importância, quase invisível. Por dificuldades financeiras Tetê e os pais vão morar com os avós. Na nova escola os grupos começam a ser delineados conforme avança narrativa.

No filme “As Vantagens de Ser Invisível” de 2012 dirigido por Stephen Chbosky o personagem principal “Charlie Kelmeckis” deveria observar e dirigir bem seu primeiro dia no ensino médio porque ele iria determinar todos os outros 1384 dias. Isso incluiria o primeiro amigo, mas, para aguçá-lo seu medo, o professor de Inglês Avançado (Sr. Anderson) foi seu pretendente a primeiro amigo. Depois vieram os trotes e desavenças entre os veteranos e os calouros. Dessa forma, os grupos começaram a se configurar e, com exceção dos temas difíceis da adolescência como a homossexualidade, homofobia, abuso sexual na infância e o suicídio do amigo do personagem principal, o enredo tem a cadência das discrepâncias e diferenças que modelam as identidades dos grupos escolares.

Quase todos os filmes sobre adolescentes nas escolas dos Estados Unidos da América repetem tal narrativa: o grupo das “patricinhas” ou populares, dos “nerds”, dos “esquisitos”, dos rebeldes. Além do filme acima posso citar “O Clube dos Cinco” (John Hughes, 1985), “As Patricinhas de Beverly Hills” (1995), “10 Coisas que Eu Odeio em Você” (1999), “Meninas Malvadas” (2004), “Um deslize Perigoso” (2015) e “Quase 18” (2016).

Em todos esses filmes há os chamados “grupos” identitários de adolescentes como se houvesse um livro ou uma teoria à parte como os “estágios de desenvolvimento e amadurecimento típicos ou normais” dessa faixa etária de idade. Há de se considerar que as histórias, intrigas, relacionamentos apresentam algum tipo de subversão, de contestação ou de resistência, tanto em relação aos demais grupos quanto em relação aos personagens que representam as instituições como pais, professores e diretores.

Então vêm algumas perguntas, dentre elas: Nada mudou? Os grupos de adolescentes continuam com as mesmas “identidades”? Onde estavam os professores? Esses professores também mumificaram suas “identidades”?

Tendo um pouquinho de conhecimento sobre a história, a cultura e a sociedade a resposta é um redondo Não!

Um rápido movimento de memória e retornando a nossa vida escolar, dependendo da sua classe social, da sua raça/etnia, do seu gênero, de sua orientação sexual, da sua religião, da sua família e sua história de vida, temos um arsenal de material para escrevermos histórias magníficas. Mesmo com algumas dessas posições sociais em comum, cada vida é uma singularidade. Impossível criar ou recriar uma história de vida idêntica à outra.

UM POUCO DE “VERDADE” SOBRE AS “IDENTIDADES” DOCENTES

A formação dos profissionais da educação sempre foi amparada em paradigmas que estavam de acordo com as “verdades” instituídas pela ciência em suas várias áreas de conhecimento e pela cultura que permeia cada momento histórico. Não retomarei aqui toda uma trajetória da educação brasileira, mas, assim como fiz no tópico anterior, iniciarei com as palavras de outras pessoas, neste caso, as de D. Elza, uma senhora de 76 anos que se formou professora em 1938 e lecionou na década de 1940:

Mais tarde quando eu me casei, minha vida foi boa, tive uma vida melhor depois que me casei. Podia ter largado de lecionar, mas continuei lecionando, acho que é uma coisa de família. Tenho uma irmã que é bem rica, ela se formou, trabalhou, foi ser professora, lecionou o tempo inteiro, o marido brigava com ela, porque não queria que lecionasse. E foi, até se aposentar. E ela tem bastante dinheiro, podia ter largado se quisesse. (D. Elza, *apud* ALMEIDA, 2009, p. 99).

D. Elza e outras três mulheres foram entrevistadas por Almeida (2009) e relatam as suas relações familiares, a sua formação no magistério na Escola Normal e atuação profissional na cidade de Araraquara, interior paulista. Segundo a autora, as memórias dessas professoras, resgatadas pelas entrevistas, apresentam alguma materialidade da historicidade da formação e atuação profissional das décadas de 1920 a 1950. Em suas palavras:

Nos anos de 1920/30/40 e até a década de 1950, as escolas normais eram consideradas instituições com alto nível formativo. As ideologias do momento aproximavam o magistério a um sacerdócio e uma missão, com a necessária e indispensável vocação. Esse imaginário também foi acatado internacionalmente em países como Portugal, Estados Unidos, Espanha e França, entre outros, e se aliou ao discurso oficial. Essas concepções não eram dirigidas somente ao sexo feminino, mas ao professorado em geral. Nesse sentido, ter vocação e considerar o ensino um dever sagrado e uma missão



eram qualificativos desejáveis tanto para homens como para mulheres. (ALMEIDA, 2009, p. 87).

Passamos por isso? Sim, passamos. Até hoje, quando converso inicialmente com minhas turmas, alguns alunos e alunas ainda dizem que são a sua “vocação” tornarem-se professores e professoras. Foram atravessados/as por discursos e experiências que lhes fizeram desejar essa profissão. Quase todos/as nós tínhamos, no início da formação, o sentimento de que poderíamos mudar a sociedade, mudar as pessoas, contribuir de alguma forma para um mundo melhor. Uma esperança encravada em nossos corpos que nos impulsiona a nos tornarmos aquilo que não somos e/ou aquilo que desejamos nos tornar.

Usando as discussões sobre a “identidade” do curso de Pedagogia e do/a pedagogo/a como mais um exemplo, vemos que houve várias transformações, retrocessos e avanços. Hoje mesmo, estamos nos debatendo em relação às RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Tal Resolução está “orientando” a reformulação dos cursos de licenciaturas para se adaptarem à Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Resgato agora, para dar ênfase a esse exemplo, algumas conclusões de Iria Brzezinski no livro “Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores”, cuja primeira edição foi em 1996, mas, abaixo, citarei a quinta edição de 2004:

A reconstrução da trajetória do Movimento Nacional serviu, ainda, para confirmar que a política de formação de professores definida a partir dos anos 80 representa o divisor de águas entre a dimensão do profissional requerido na década de 1970 – acrítico, alienado, executor de programas e projetos elaborados por outros – e a concepção do profissional exigido em nossos dias – crítico, com domínio de conteúdo científico, pedagógico e técnico, com compromisso ético, político e histórico, com responsabilidade social para com a educação. Hoje reclama-se por um profissional capaz de perceber as relações existentes entre o trabalho pedagógico e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade brasileira; capaz de assumir com outros profissionais da educação um projeto de mudanças da realidade imediata em que se insere – a escola – e de contribuir com a transformação, minorando as desigualdades sociais. (BRZEZINSKI, 2004, p. 211).

De acordo com essa leitura, nos anos 70 tínhamos profissionais alienados, acrítricos e meros executores de projetos que vinham das secretarias de educação e dos programas governamentais. A partir das décadas de 80 e 90 a formação requeria um profissional crítico, político, capaz de trabalhar em grupo com os demais profissionais, engajado, capaz de transformar a sociedade e contribuir para a minimizar a desigualdade social, dentre outros atributos e funções.

Esses dois exemplos são tomados como coordenadas, paradigmas de formação que moldam os currículos dos cursos de licenciatura e promovem a formação de professores que não apenas devem servir ou se adequar aos momentos diferenciados do modo de produção capitalista, mas impulsionar uma “identidade” desbravadora e contestatória das relações de produção do capitalismo.

São paradigmas que amarram uma espécie de mochila com pedras nas costas dos professores e, apesar de parecer que são os melhores atributos para essa profissão, são também amarras que podem afogar as intuições e desejos de liberdade das subjetividades dessas pessoas que buscam uma profissão não apenas para adentrar o mercado de trabalho visando a sua subsistência e de sua família, mas exercer um trabalho que contribua para a sua própria felicidade.

Esses e outros paradigmas das mais diferentes inspirações teóricas e ligadas às especificidades das áreas de conhecimento que compõem a base das distintas licenciaturas formam a “verdade” sobre o que é a formação docente e o exercício profissional. Juntamente a esse aparato teórico-científico temos as diretrizes curriculares nacionais e as “orientações” do mercado que, com base nas necessidades da produção e dos empresários, contribuem para a “moldagem” de determinados docentes. É obvio que tudo ocorre a partir de enfrentamentos e resistências, todavia, tudo isso caminha para a disseminação de um modo específico de profissional, instituem o que devemos ser, como devemos ser formados e como devemos exercer o magistério.

Seria possível criar um arsenal de professores críticos, comprometidos com as classes populares e com a transformação da sociedade? Nas décadas de 1980, 1990, 2000 e até próximo aos 2020 conseguimos criar docentes com todas essas “competências” técnicas, éticas e políticas?

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os dados da primeira etapa do censo escolar de 2020 temos os seguintes dados sobre os professores na Educação Básica:

Docentes – Em 2020, foram registrados 2,2 milhões de docentes na educação básica brasileira. O ensino fundamental concentra a maior parte dos professores: 1.378.812 (63%). Do total de docentes que atuam nos anos iniciais do fundamental, 85,3% têm nível superior completo. Em todas as etapas de ensino da educação básica, as mulheres são maioria (96,4% na educação infantil, 88,1% nos anos iniciais do ensino fundamental, 66,8% nos anos finais do ensino fundamental e 57,8% no ensino médio). (INEP, 2020).

Todos esses dois milhões e duzentos mil professores moldaram-se a esses traços identitários e realizam suas atividades laborais de modo a promover uma consciência crítica,

ética e política e comprometida com as transformações sociais das classes que se encontram na pobreza e na miséria? Seria necessário desenvolver uma discussão mais extensa para dar conta desses princípios críticos, éticos, políticos e técnicos, mas a literatura atual está avançada nesse sentido e de fácil acesso nas plataformas de artigos e dos programas de pós-graduação em educação das universidades brasileiras.

Esses dados e discussões servem para perscrutar os fios das verdades e os vislumbres das certezas que nos ensinaram a acreditar para que possamos adotar uma postura confiante e segura em nosso trabalho. Para ensinar, para educar e para formar as novas gerações precisamos manter a crença de que sabemos o que estamos fazendo. Precisamos acreditar que nossos alunos estão realmente aprendendo e que estamos contribuindo para formar cidadãos que não apenas se adaptem à sociedade e ao mercado do trabalho, mas que também serão agentes transformadores na sociedade e, ainda, que poderão ser capazes de se relacionar com outras pessoas e pensar por conta própria e que tudo isso conspire para a sua própria felicidade e bem estar.

UM POUCO DE “(DES)VERDADES”, “NÃO-VERDADES”, “PÓS-VERDADES”?: OUTRAMENTOS DE SI NA FABRICAÇÃO DE SENTIDOS NAS SUBJETIVIDADES DOCENTES

Se me leram e me ouviram até aqui esperando uma resposta ou várias respostas sobre as questões que expus estão completamente equivocados/as. Se esta for mais uma frustração de sua formação, eu sinto muito e espero que vocês leitores/as e ouvintes também sintam muito, pois isso é um sinal de que estamos vivos/as e que ainda há alguma emoção ou capacidade de sentir em nossa frágil existência de docentes-discentes.

Tratarei neste tópico de algumas “coisas” que geralmente não nos dizem quando estamos em nossa formação docente inicial. Mas, antes disso, apresento algumas palavras de outros/as interlocutores/as sobre “pós-verdade”. Álex Grijelmo (2017, p. 1) diz que “a era da pós-verdade é na realidade a era do engano e da mentira, mas a novidade associada a esse neologismo consiste na popularização das crenças falsas e na facilidade para fazer com que os boatos prosperem”

Silvânia Siebert e Israel Vieira Pereira (2020) sugerem uma outra perspectiva sobre o termo pós-verdade:

pensar o termo pós-verdade a partir de sua divulgação como a palavra do ano do Dicionário Oxford, como um termo que, nos moldes de On a gagné,

enuncia um novo acontecimento. Em seu verbete, o dicionário Oxford (MIDGLEY, 2016) descreve Pós-Verdade como um adjetivo relacionado a circunstâncias em que os fatos influenciam menos a opinião pública do que apelos à emoção ou às crenças pessoais. Nos jornais de grande circulação, sua publicação passou a ser recorrente em notícias para significar eventos ligados ao debate político. Os fatos, a comprovação de dados e estatísticas teriam pouca influência na formulação do sentido e na interpretação dos leitores e de eleitores. (SIEBERT; PEREIRA, 2020, p. 1 – Grifos meus).

O prefixo dessa expressão nos leva a pensar na possibilidade de existência de perspectivas que estão para além da verdade. Eu sinto um mar de criatividade para pensar a verdade também aquém do que nos permitíamos. Uma espécie de “permissão” para definir a verdade em toda a pluralidade das subjetividades, considerando, assim como Foucault (2004, p. 12) que “a verdade é deste mundo”.

Na formação inicial instigamos nossos alunos e alunas a acreditarem em todos os preceitos que estudamos e com os quais compactuamos. Revemos nossos estudos e repensamos nossas crenças. Tentamos fazer com que os/as estudantes se esforcem para vencer os seus limites, que assumam uma postura crítica e invistam em uma formação teórico-prática rigorosa. Narramos e descrevemos as experiências exitosas que tivemos com várias turmas e o quanto percebemos os avanços na formação dos alunos dessas turmas.

De fato, a vida docente é cheia de encantos. Passamos mais tempo no trabalho e com nossos alunos do que com a própria família. São anos de investimento em nossa formação com graduação, especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado, cursos de aperfeiçoamento, elaboração de artigos, livros, participação em palestras, seminários, conferências, congressos, dentre outras atividades.

No início da carreira passamos por vários desafios, enfrentando os nossos medos, aprendemos a diminuir nossas fragilidades teóricas e práticas. Nessa formação contínua e durante o exercício da profissão abrimos mão de várias madrugadas, finais de semana, eventos e companhia com familiares e amigos.

Nosso corpo reage, resiste e mesmo quando achamos que não é suficiente ou que tudo o que fizemos não é valorizado e, às vezes, quando os próprios colegas de trabalho parecem conspirar contra nós, voltamos para casa e, no dia seguinte, recomeçamos nosso trabalho.

Quando nossos alunos fazem avaliação oficial do nosso trabalho sem nenhum critério e, mesmo pela ingenuidade que possam ter em seus momentos de formação, atiram-nos flexas cortantes, entristecemos-nos, duvidamos e revemos todo o nosso trabalho, refletimos sobre as estratégias que adotamos e as relações que estabelecemos. Há ganho nisso, pois rever nosso modo de exercer a profissão faz parte da própria profissão.

Quando as políticas institucionais e a carência de recursos financeiros impedem a criação de cursos, programas e projetos que poderiam abrir mais oportunidades para os cidadãos de nossa sociedade, nossas forças são subtraídas e sentimos como se o nosso sangue tivesse sido sugado por um vampiro impiedoso. Esses tipos de experiência adoecem os corpos dos docentes, destroem sua esperança e fazem duvidar do compromisso que assumimos com essa profissão. O adoecimento é real, é uma verdade deste tempo histórico que alguns denominam de pós-modernidade.

Essas experiências e cortes profundos nos corpos docentes requerem um tempo de retirada, momentos de reclusão e de solidão para se autoreencantar com a educação. Processos de investimento na criação de uma estética de nossa existência e reavivamento de nossa autoestima. Como Moacyr Scliar (2013) descreve quando trata da resistência dos maratonistas:

Há um termo que atualmente se aplica muito a essa e a outras situações: “resiliência”. Em física, resiliência é a propriedade que tem um material de, quando deformado elasticamente, absorver energia, que é liberada quando esse material volta à forma anterior. Do ponto de vista psicológico, resiliência é a capacidade que tem a pessoa de suportar o estresse e superá-lo. Portanto, resiliência não é apenas resistência, esta sendo considerada uma coisa passiva: aguentar o tranco estoicamente é resistência. Resiliência é isso e mais a capacidade de se reestruturar e de crescer emocionalmente como resposta ao desafio e à crise, com aumento inclusive da autoestima. (SCLIAR, 2013, p. 264-5).

A resiliência é um dos saberes que geralmente não ensinamos. Fomos formados para seguir o fluxo virulento das atividades de estudo e trabalho que fazem parte do modelo de profissional no âmbito do capitalismo, por isso, desconhecemos ou ignoramos as justificativas dos alunos e professores para a não efetivação das atividades. Certamente, nós mesmos damos o exemplo ao irmos trabalhar com dores, doentes, mesmo estando assegurados por atestado ou laudo médico. Inclusive, talvez sejamos os únicos profissionais obrigados a repor os dias de aula quando do retorno de uma licença médica.

Essas situações são verdades? Essas características que descrevi a respeito do exercício da docência são pós-verdades? O momento histórico atual exige todos esses esforços dos/as professores/as? Nós nos adaptamos a esse momento histórico? Nós reagimos e somos resilientes em nossa trajetória de dupla ou tripla jornada de trabalho? Nós aprendemos a cuidar de nós mesmos para enfrentar os desafios de nossa profissão? O que aprendemos a fazer quando as forças vacilam? Como lidamos com as angústias, os problemas emocionais e psicológicos quando é necessário continuar trabalhando?² O que fazemos quando nossos familiares nos

² Batista (et al.) em uma pesquisa com 476 fichas de docentes atendidos pela junta médica de uma instituição de ensino superior do município de João Pessoa – PB afirmam que: “Das 254 fichas contendo diagnósticos de Transtornos Mentais através do CID10, foram identificados transtornos relacionados à depressão, esquizofrenia,

acusam de excesso de trabalho, ausência e “egoísmo”? Quais são os sentidos para continuar no magistério?

O sentido. É algo que se busca? Que se doa? Que se ganha? Que se compartilha? Tenho insistido que em nossa profissão tentamos enfiar goela abaixo dos nossos alunos as razões e os sentidos para a sua vida acadêmica e para a modelagem ou lapidação de sua formação docente. Penso que operamos o mesmo equívoco conosco quando incorporamos os sentidos de *outrem* ou de outras teorias e discursos que nos são repetidos continuamente.

Mas, se o sentido existe, como se daria a sua existência? Seria possível um viver sem sentido? Para Deleuze (2011) “o sentido e o sem-sentido têm uma relação específica que não pode ser decalcada da relação entre o verdadeiro e o falso, isto é, não pode ser concebida simplesmente como uma relação de exclusão” (DELEUZE, 2011, p. 71).

O sentido não existe *a priori*, também por isso que podemos pensar que os sentidos envolvidos na constituição de grupos identitários relativamente fixos são inverídicos ou não correspondem aos múltiplos conjuntos de práticas e discursos que as pessoas movimentam ou que utilizam em suas relações. As práticas se metamorfoseiam tanto quanto os sentidos que os indivíduos e os grupos criam para si. Encontramos na “Lógica do sentido” de Deleuze a seguinte explicação:

É, pois, agradável, que ressoe hoje a boa nova: o sentido não é nunca princípio ou origem, ele é produzido. Ele não é algo a ser descoberto, restaurado ou re-empregado, mas algo a produzir por meio de novas maquinações. Não pertence a nenhuma altura, não está em nenhuma profundidade, mas é efeito de superfície, inseparável da superfície como de sua dimensão própria. (DELEUZE, 2011, p. 75).

Deleuze nos ajuda a compreender o sentido como “efeito de superfície”, ou seja, não é algo que tenha que se buscar dentro da alma, do âmago ou em outra instância cósmica. Não se dá de uma vez por todas e nem pode ser doado. É justo citar mais um trecho do autor para ampliar um pouco mais nossa compreensão a esse respeito:

O sentido é efetivamente produzido por esta circulação, como sentido que volta ao significante, mas também sentido que volta ao significado. Em suma, o sentido é sempre um efeito. Não somente um efeito no sentido causal; mas um efeito no sentido de “efeito óptico”, “efeito sonoro”, ou melhor, efeito de superfície, efeito de posição, efeito de linguagem. (DELEUZE, 2011a, p. 73 - Grifos do autor).

O sentido só pode ser construído na experimentação da própria vida. No magistério, cada subjetividade cria sentidos através de maquinarias de desejos, sabores, sons, momentos únicos, troços e resiliências, atos de coragem, ao permitir ser afetada por tantas outras

transtorno bipolar, reação aguda ao estresse, ansiedade, transtorno de delírio, transtorno dissociativo, alcoolismo, fobias, transtorno de somatização, multiuso de drogas e outras substâncias, transtorno de humor, episódios maníacos, psicoses e transtorno de personalidade (2015, p. 121).

subjetividades. Essa maquinaria de sentidos que parece nunca parar de funcionar também envolve o contato com subjetividades contidas nos livros, nas obras de arte e no cuidado de si. Não há receita pronta. Sempre digo aos meus alunos e alunas que todos/as entram no mesmo curso, na mesma turma, terão praticamente os mesmos professores e professoras, mas não terão a mesma formação. A maquinaria de sentido de cada um/a operará efeitos diferentes e singulares na subjetividade de cada futuro professor/a.

Durante a longa jornada de estudos/trabalho experimentamos desdobramentos de nós mesmos. Operamos o *outramento* de todas as nossas certezas e verdades na construção ininterrupta de nossas subjetividades docentes.

Apesar de todas as amarras curriculares, institucionais e culturais, dentre outras, a inquietude docente daqueles e daquelas que realmente criaram sentidos para a essa profissão acabam arrombando os cadeados e vazando suas frágeis verdades históricas por suas práticas, por suas escritas, por suas leituras, por suas relações com os demais protagonistas da sociedade. Uma tarefa muito importante é estudar o máximo que puder, extrair tudo o que puder dos livros e das pessoas, não para imitá-los, mas para arquitetar seus próprios pensamentos e sentidos.

Nestes tempos de “Pós-Verdade” não existe um único paradigma que dê conta de explicar tanto a multiplicidade de perspectivas teóricas sobre a formação de professores quanto as singularidades das subjetividades docentes. Apesar de às vezes parecer que estamos caminhando sobre areia movediça, podemos usar os espaços possíveis para deixar vaziar todas as possibilidades de liberdade e de criação de sentidos para o exercício do magistério.

PARA NÃO FINALIZAR A CONVERSA

Neste pequeno texto apresentei uma discussão sobre a ausência de paradigmas macroscópicos para a formação docente na contemporaneidade no contexto de uma pretensa “pós-verdade”. Iniciei problematizando a aparente fixidez das “identidades” dos grupos escolares nos filmes que retratam a vida escolar de adolescentes. Apresentei algumas narrativas que demonstram os modelos de formação e exercício do magistério nas décadas de 1920 a 1950 e de 1970 e 1980. Essa discussão foi provocativa no sentido de demonstrar que a homogeneidade de paradigmas que “representou” tais períodos são “verdades” temporais e históricas, ou seja, foram fabricadas porque serviam àquela sociedade.

No último tópico abordei sinteticamente duas acepções do termo “pós-verdade”, apresentei várias situações e elementos que geralmente não são tratados nos cursos de formação

de professores e que fazem parte da vivência de muitos docentes como as complexidades que envolvem as relações e o desrespeito no âmbito institucional.

Com base em Deleuze (2011) problematizei a construção de sentidos dos professores para a sua própria formação e para a construção de suas subjetividades docentes no decorrer de suas experimentações laborais. Nesses tempos de “pós-verdades” estamos prenhes de rachaduras que possibilitam vazar várias oportunidades de construção de verdades históricas, ou seja, liberdade para exercitar a criação de pensamentos que condizem com os desdobramentos e *outramentos* de nós mesmos no exercício da profissão. Perdeu-se a unicidade ou padronização paradigmática em se tratando de formação de professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. A voz das mulheres faz o mundo girar: memórias de professoras, histórias vividas. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira [et. al.]. **Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. São Leopoldo: Oikos: Brasília: Liber Livro, 2009 (p. 85-103).

As Vantagens de Ser Invisível. **Direção: Stephen Chbosky**. Produção: Stephen Chbosky, 2012.

BATISTA, Jaqueline Brito Vidal [et al.]. Transtornos mentais que mais acometem professores universitários: um estudo em um serviço de perícia médica. In: **Journal of Research Fundamental Care Online**. 2015, dez. 7 (supl), (p. 119-125). Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/5057/505750949008.pdf>>. Acesso: 22 mai. 2022.

BRASIL, **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019** que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 07 mai. 2022.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso: 07 abr. 2022.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. Campinas, SP: Papirus, 5. ed., 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Confissões de uma Garota Excluída. **Direção: Bruno Garotti**. Produção: 1h 32min, 2021. Disponível na Netflix.

CORINGA; **Direção: Todd Phillips**. Produção: Village Roadshow Pictures. Estados Unidos: Warner Bros, 2019. 1 DVD.



DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. 5. ed. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo. Perspectiva. 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 20 ed. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

GRIJELMO, Álex. Pós-verdade, a arte de manipular multidões: técnicas para mentir e controlar as opiniões se aperfeiçoaram na era da pós-verdade. In: **El País, Caderno Opinião**. Espanha. 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/22/opinion/1503395946_889112.html>. Acesso: 12 maio. 2022.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. In: **UNDIME: Inep divulga dados da 1ª etapa do Censo Escolar 2020**. Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/31-01-2021-14-07-inep-divulga-dados-da-1-etapa-do-censo-escolar-2020#>>. Acesso: 2 abr. 2022.

O Clube dos Cinco. **Diretor: John Hughes**. Produção: John Hughes, Michelle Manning. Estados Unidos da América: Universal Pictures. Duração: 97 min. 1985.

SCLIAR, Moacyr. **Território da emoção: crônicas de medicina e saúde**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SIEBERT, Silvânia; PEREIRA, Israel Vieira. **A pós-verdade como acontecimento discursivo**. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ld/a/vykt83t8h8874gJT7ys46sy/?lang=pt>>. Acesso: 07 dez. 2020.