



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ELIZIANE SANTANA DOS SANTOS**

**CARTOGRAFIA DE MEMÓRIAS DOCENTES NO CAMPO:  
em busca de novos afetos para *estar-sendo* professora**

Feira de Santana - BA

2020

**ELIZIANE SANTANA DOS SANTOS**

**CARTOGRAFIA DE MEMÓRIAS DOCENTES NO CAMPO:  
em busca de novos afetos para *estar-sendo* professora**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação na área de concentração Culturas, Diversidade e Linguagens

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alessandra Alexandre Freixo

Feira de Santana -BA

2020

**Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS**

Santos, Eliziane Santana dos  
S234c Cartografia de memórias docentes no campo: em busca de novos afetos para estar-sendo professora / Eliziane Santana dos Santos. - 2020.  
116f.: il.

Orientadora: Alessandra Alexandre Freixo

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana.  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Professoralidade. 2. Professor – Experiência. 3. Devir professor.  
I. Freixo, Alessandra Alexandre, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 371.13



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76  
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86  
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/04

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ELIZIANE SANTANA DOS SANTOS**

**“CARTOGRAFIA DE MEMÓRIAS DOCENTES NO CAMPO: em busca de novos afetos para estar-sendo professora”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Culturas, Diversidade e Linguagens, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 13 de fevereiro de 2020

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Alessandra Alexandre Freixo – Orientadora – UEFS

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ana Maria Freitas Teixeira – Primeira Examinadora - UFRB

Prof. Dr. Marco Antônio Leandro Barzano -Segundo Examinador – UEFS

Prof. Dr. Marcelo Oliveira de Faria -Terceiro Examinador – UEFS

**RESULTADO: APROVADA**

## AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos é a parte mais difícil da dissertação, principalmente porque o caminho até aqui foi tortuoso, mas cheio de gente que eu amo para não me deixar sucumbir.

Começo agradecendo ao universo, e a todas as forças do bem que me guiaram até aqui, esse agradecimento se estende ao lugar que carregarei comigo por onde for, a comunidade de Santa Rosa e a relação que construí com suas terras, aqui tem muito da terra e das roças de feijão que cultivei, elas produziram as primeiras diferenças em mim. A minha trajetória não seria a mesma sem aqueles que me ensinaram a amar a roça: pai e mãe. É indescritível ouvi-los falando da filha professora! Mas o que verdadeiramente importa é o amor que me devotam para além de títulos.

Ainda falando de família, não posso deixar de agradecer às minhas irmãs e irmão por acreditarem em mim. Aos sobrinhos e sobrinhas que trazem alegria aos meus dias. E a todos os outros e outras que vibram a cada conquista minha.

Falando em conquista, preciso dizer o quanto sou grata ao meu companheiro e grande parceiro na vida, Rafa, Deus sabe o quanto a sua parceria foi importante para que eu enfrentasse esse Mestrado e todas as adversidades do caminho! A vida tem mais leveza contigo ao meu lado.

E nessa caminhada eu tive a sorte de construir laços de amizade e parceria que certamente me acompanharão pela vida, gratidão ao meu bonde: Liz me ensinou tanto sobre sororidade, empatia, resistência e partilha, que o amor pela roça continue nos guiando! Silvia que tem o abraço mais aconchegante e eu a admiro a cada dia, como mulher, mãe, profissional e ser humano, Clau que é inteligência pura e foi com ele que eu dei as melhores e mais aleatórias risadas, até cantamos em francês e fizemos os melhores trocadilhos, Jô que ganhou nosso coração e já é a gaúcha mais baiana que eu conheço, Milena que estava sempre disponível para ajudar e deixar as aulas mais animadas com as gargalhadas mais incontroláveis, Vânia que é

sempre tão de boas e sabe de todos os reggaes da cidade. Vocês me fizeram acreditar em humanidade na pós-graduação.

Agradeço a minha irmã de alma Luciana, por estar comigo em todas as tentativas e não ter deixado eu me esquecer que tudo acontece no tempo certo, você é muito importante na minha caminhada.

Não posso deixar de agradecer também a todos os professores e professoras que trouxeram tantos atravessamentos para mais este percurso formativo: Malena, Ritinha, Marco, Marinalva, Denise. Um agradecimento especial a Ludmila por me ajudar desde a graduação a compreender e legitimar a luta dos povos do campo através da academia. Não posso deixar de agradecer a todos que compõem o Programa de Pós-Graduação em Educação e a turma de 2018 (exceto os/as que se mostraram preconceituosos/as e reacionários/as, pois só a luta muda a vida) por fazerem parte de mais esta etapa da minha vida.

Agradeço imensamente às parceiras de cartografia, Alice e Magnólia pela disponibilidade em contribuírem com a construção deste trabalho, a toda a equipe da Escola Dival Machado pelo acolhimento e participação.

Não posso deixar de agradecer ao grupo Carta-imagem, e a todos e todas que muito contribuíram nesse ciclo formativo.

Por último, mas não menos importante, o meu agradecimento especial a quem foi muito mais que uma orientadora, Alessandra, com quem eu partilhei meus afetos mais marcantes, que chorou e sorriu comigo, que me desafiou na escrita e confiou no meu potencial, que me ensinou tanto sobre ética e respeito. Você produziu grandes diferenças em mim.

Não é preciso ser filho de doutor, jovem da roça também tem seu valor (cantiga popular)

## RESUMO

Esta pesquisa cartográfica, que ora chamaremos de plantio dissertativo, nasce de uma memória escolar que vivenciei no ensino fundamental, por meio do experimento no qual se propunha acompanhar o processo de germinação do feijão em um recipiente com algodão umedecido. A realização deste experimento provocou atravessamentos que causaram certo incômodo em minha realidade de quem plantava o feijão diretamente na terra todos os anos. Assim, construímos a escrita tomando esta memória como a potência da qual partem as reflexões em torno da noção de experiência (partir dos escritos de Jorge Larrosa) e devir (tomando Gilles Deleuze como principal inspiração), entre outros conceitos que se entrecruzam, sobretudo inspiradas pelos escritos de Marcos Vilela Pereira e sua perspectiva de professoralidade como um processo inacabado e em constante movimento. Por este motivo optamos por conduzir a escrita em uma perspectiva autobiográfica, mas que em alguns momentos se pretende coletiva, quando me junto a outras cartógrafas para cultivarmos memórias professorais. O objetivo norteador desta pesquisa consiste em acompanhar os processos de produção de memórias docentes, que visem expressar professoralidades no campo. O processo de produção de dados junto às demais cartógrafas se deu utilizando como dispositivos/sementes as entrevistas narrativas, por meio das quais nos encontramos para conversar sobre a nossa trajetória professoral e sobre os atravessamentos de conversas anteriores. As conversas foram associadas à produção de mapas nos quais esboçamos os atravessamentos do espaço físico da escola em/para nossas professoralidades. Estes dispositivos foram complementados pela partilha de imagens que produziram algum atravessamento em nossas trajetórias professorais. A pesquisa aconteceu em parceria com outras duas cartógrafas, ambas professoras da Escola Municipal Dival Figueiredo Machado, localizada na comunidade de Santa Rosa, distrito João Durval Carneiro. Vale salientar que não pretendemos chegar a respostas e conclusões, a potência deste plantio dissertativo está em sua possibilidade de cultivar outras perspectivas sobre o nosso processo de *estar sendo* professoras. Desse modo, construímos elementos de (trans)formação que se tornaram coletivos através das pistas que surgiram pelo caminho desta cartografia e nos permitiram, através da partilha de experiências, refletir sobre outras possibilidades de estar professora.

**Palavras-chave:** Professoralidade, Experiência, Devir professor



## ABSTRACT

This cartographic research, which we call ‘dissertative planting’, is born of a school memory that I experienced in an elementary school. It all started through the experiment in which it was proposed to follow the bean germination process in a container with moistened cotton. The realization of this experiment caused crossings and some discomfort in my reality of planting beans on the ground every year in my community. The writing of this research has taken this memory as the power from which the reflections on the notion of experience (from Jorge Larrosa’s writings) and becoming (from Gilles Deleuze as the main inspiration) started. Another concept inspires this research, such as Marcos Vilela Pereira's writings on professorality as a constant and unfinished process. For this reason we chose to conduct this research from an autobiographical perspective, but it is also a collective research, when I join other cartographers to cultivate teachers’ memories. The main purpose of this research is to follow the processes of production of teaching memories, aiming to express professoralities in the field. Data production process took place using narrative interviews as devices/seeds, through which we met to talk about our teaching path and the crossings of previous conversations. The conversations were associated with the production of maps in which we sketched the crossings of the school's physical space in/for our professoralities. These devices were complemented by the sharing of images that produced some crossings in our teaching pathways. The research took place in partnership with two other cartographers, both teachers of Dival Figueiredo Machado Municipal School, located in Santa Rosa community, João Durval Carneiro district, Bahia, Brazil. It is noteworthy that we do not intend to reach answers and conclusions. The power of this ‘dissertative planting’ is in its ability to cultivate other perspectives on our process of being teachers. Thus, we created elements of (trans)formation that became collective through the clues that emerged along the path of this cartography and allowed us, through the sharing of experiences, to reflect on other possibilities of being teacher.

**Key-words:** Professorality, Experience, Becoming a teacher.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Experimento de germinação do feijão .....	44
<b>Figura 2:</b> Entrada da sede do distrito .....	48
<b>Figura 3:</b> Placa de entrada da comunidade.....	49
<b>Figura 4:</b> Início da estrada de chão.....	50
<b>Figura 5:</b> Cemitério da comunidade .....	51
<b>Figura 6:</b> Capela da comunidade.....	52
<b>Figura 7:</b> Praça e igreja da comunidade.....	53
<b>Figura 8:</b> Mapa de localização da escola .....	54
<b>Figura 9:</b> Fachada da escola .....	57
<b>Figura 10:</b> Mapa sensorial da cartógrafa Eliziane dos Santos.....	73
<b>Figura 11:</b> Mapa sensorial da cartógrafa Maria Alice de Almeida .....	76
<b>Figura 12:</b> Mapa sensorial da cartógrafa Magnólia Guerra .....	82
<b>Figura 13:</b> Mapa de reencontro da cartógrafa Maria Alice de Almeida .....	87
<b>Figura 14:</b> Mapa de reencontro da cartógrafa Eliziane dos Santos .....	90
<b>Figura 15:</b> Nascente .....	96
<b>Figura 16:</b> Nossa roça de feijão.....	99
<b>Figura 17:</b> Cartografia do plantio .....	104

## SUMÁRIO

<b>1. PREPARANDO A TERRA PARA O PLANTIO: NA ROÇA TAMBÉM SE PLANTA CONHECIMENTO</b>	11
<b>2. QUEM COLHE PROFESSORALIDADE, OUTRORA JÁ PLANTOU FEIJÃO</b>	18
2.1 Devir professor: o plantio e colheita de diferenças	21
2.2 Quando o plantio nos atravessa: experiências e ensino de ciências	25
2.3 Nos caminhos da roça: memória e narrativa de experiências	31
<b>3. O QUE ERA FOLHA PRIMÁRIA, AGORA É TRIFOLIADA: CAMINHOS METODOLÓGICOS E SEUS DIZERES.</b>	37
3.1 Sol a pino, lápis e papel na mão: o contexto da pesquisa	39
3.2. As sementes/dispositivos que plantamos juntas	41
<b>4. MAPEANDO OS CAMINHOS DA PROFESSORALIDADE: A ESCOLA, SEUS AFETOS, SENTIRES E DEVIRES</b>	47
4.1 Adentrar e deixar-se afetar pela escola	54
4.2 Uma soma de afetos e descrições	61
<b>5. TEMPO DE COLHEITA: NARRATIVAS DE PROFESSORALIDADES</b>	63
5.1 Mapeando experiências	63
5.2 Reencontros: o florescer da segunda safra	86
5.3 As imagens que atravessam nossas professoralidades	92
<b>6. ENVEREDAMENTOS FINAIS DA COLHEITA: UM SEMEAR-SE SEM FIM</b>	99
<b>REFERÊNCIAS</b>	105
<b>APÊNDICES</b>	114

## 1. PREPARANDO A TERRA PARA O PLANTIO: NA ROÇA TAMBÉM SE PLANTA CONHECIMENTO

*Começar a escrever é criar uma voz,  
deixar-se levar por ela e experimentar suas  
possibilidades.*

Jorge Larrosa

Passei horas ensaiando como deveria iniciar esta escrita, por vários dias fiz e refiz o início da minha sonhada dissertação, chamo de sonhada porque eu desejava que fosse uma escrita que além da técnica e aportes teóricos também tivesse leveza e poesia, ao mesmo tempo eu pensava que talvez pudesse não ser adequado para uma escrita dissertativa, até ser provocada pela minha orientadora a conhecer e experimentar o método cartográfico, foi quando percebemos que além de me debruçar sobre o conceito de professoralidade<sup>1</sup>, não deixaria de lado a minha origem de mulher/estudante do campo e as diferenças que ela produz no meu *estar-sendo*<sup>2</sup> professora.

Cheguei à conclusão de que escreveria baseada na perspectiva deleuziana de rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2011), é importante destacar que esta proposta é apresentada junto à minha trajetória pessoal e acadêmica pelo fato de as mesmas estarem imbricadas nessa proposta de cartografia. É impossível cultivar o feijão se suas raízes forem retiradas. Desse modo, a presente pesquisa traz a perspectiva de refletir sobre a produção de diferenças no outro e no meu *estar-sendo* professora, este plantio dissertativo se inicia pela minha autobiografia que também se pretende coletiva, ao envolver a participação de outras cartógrafas que se lançaram junto comigo nesse caminho rumo à produção de diferenças.

O interesse por esse estudo nasce da minha origem de moradora da comunidade de Santa Rosa, no distrito de Ipuacú, no município de Feira de Santana, das indagações que me faço todos os dias sobre o meu papel de professora e de um mar de sentimentos no qual ousou me lançar novamente ao recordar minha história.

---

<sup>1</sup> Esse conceito será o “adubo” do nosso plantio dissertativo, ou seja, será o principal norteador dessa dissertação, inspirando-nos em Marcos Vilela Pereira (2016).

<sup>2</sup> Optamos por destacar o verbo no gerúndio, assim como todos os outros que derivam dele, a fim de enfatizar que o debate trazido aqui não se pauta em um processo único e cristalizado de docência.

Eu não poderia deixar de revisitar minhas memórias para falar de onde venho e o que *tenho sido*. A semente foi plantada por Maria e Angelino, mulher e homem do campo, meus pais e grandes cultivadores de um saber que nunca conheceu os rigores acadêmicos, mas formaram quatro frutos com a destreza de quem é doutor da vida. Raimunda, Eliana, Edson e Eliziane, a que viria a ser o fruto que não cabe em si e rompe a casca para ganhar o mundo. Estou falando de mim, estou lembrando quantas dificuldades foram vencidas até chegar ao mestrado, quanto de mim tenho semeado por aí e o quanto essa colheita vai se ressignificando a cada lembrança.

Na Santa Rosa a vida nem sempre foi fácil, às vezes a gente precisava disputar água potável, precisava caminhar algumas “léguas”, precisava ver a safra que garantiria nosso sustento se perder por falta de chuva, enfrentar o sol escaldante e ir para a roça cedinho antes que ele esquentasse ainda mais. Ir pra roça era a parte que eu nem sempre gostava, mas fazia questão de ter uma enxada adaptada ao meu tamanho e assumir a responsabilidade de ajudar no sustento da casa. Mas verdade seja dita, nós éramos muito felizes. As contações de história ao pé do fogão a lenha enquanto assávamos o milho eram muito mais saborosas que o próprio milho.

Lá em casa não plantávamos apenas feijão, meus pais também plantavam em nós a semente do amor ao conhecimento, da valorização à escola e da importância dela para nós que somos do campo: para eles pouco nos restava além de estudar. E assim o fiz, as horas em que não estava na roça eram dedicadas à leitura, à escrita e ao brincar de ser professora embaixo de um pé de árvore qualquer. A Escola Municipal Dival Figueiredo Machado foi onde eu conheci aquela que viria a ser minha inspiração para alcançar a universidade, Alice, minha primeira professora e que novamente se fará presente em minha vida, dessa vez em parceria comigo e juntamente com Magnólia<sup>3</sup>, outra professora da escola, como cartógrafas de si e de nós, para pensarmos as professoras que *temos sido*.

Ao longo de minha trajetória escolar foram muitas as dificuldades que enfrentei enquanto estudante da zona rural. Em momento algum experimentei uma vivência escolar que contemplasse a realidade da qual fazia parte, realidade de quem desde cedo sentiu os sabores e aprendizados de plantar e colher o próprio sustento da família, fosse por meio da colheita da mandioca ou do plantio do feijão, e é essa memória que me afeta a pensar

---

<sup>3</sup> Vale ressaltar que as cartógrafas serão tratadas por seus nomes verdadeiros, o que foi acordado e explicitado para elas, por meio do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

a professora que tenho sido. Desde criança me questionei ao ouvir as pessoas dizerem que no campo se leva uma vida dura. Lembro-me com clareza do quanto eu aprendia ao ver o feijão crescendo e no mesmo ritmo eu aprendia os cuidados necessários para que em alguns meses ele fizesse a nossa mesa farta e até partilhássemos com quem não tinha, o feijão não nutria somente o corpo, nutria minha rede de conhecimentos.

Chegou o momento de estudar na cidade, entrar todos os dias em um ônibus lotado de expectativas, mas lá não nos era permitido falar do nosso saber, do nosso jeito de plantar o feijão. Ser do campo era motivo de chacota, eu me sentia em um longo período de estiagem, não queriam deixar minha safra vingar, algumas vezes por minha comunidade ser próxima ao perímetro urbano, outras porque não havia no meu estando do campo um histórico de lutas e combatividade. A implantação do ensino médio em uma comunidade vizinha foi a oportunidade de voltar a estudar em meu distrito e já não precisava mais ir para a cidade todos os dias.

Posso afirmar que a minha entrada no mundo acadêmico foi permeada por diversas tensões, uma delas foi o fato de precisar me mudar para o centro do município e morar longe de meus familiares, driblar as dificuldades financeiras, já que meus pais mantiveram meus estudos com o trabalho da roça. Outro aspecto que merece destaque é o fato de que na academia eu continuei a enfrentar o silenciamento das experiências vividas em minha comunidade e na roça, entendi que por meio da pesquisa eu poderia encontrar alternativas para (re)conhecer e falar do que me movia a estar ali.

Entrar no curso de Licenciatura em Pedagogia e me deparar com a pesquisa por meio da iniciação científica (IC) ao longo da minha trajetória universitária, foi como um grande desvelamento para que eu pudesse me apropriar e compreender ainda mais o potencial formativo que o campo tem para mim, ainda que eu não esteja fixada nele. Foi durante a graduação que tive a oportunidade de conhecer e debater a respeito das Escolas Famílias Agrícolas (EFA's). Esse debate foi sistematizado e amplamente divulgado por meio de participações em eventos e até da publicação de um capítulo de livro intitulado "Rumos e Prumos da Pedagogia da Alternância e sua formação docente" (CAVALCANTE; SANTOS; SANTOS, 2011). Meu trabalho monográfico de conclusão do curso versou sobre a formação docente dos monitores das EFA's e sua inserção em movimentos sociais. Ali eu pude me embriagar de amor pela luta camponesa e conhecer o campo em movimento, realidade que pouco ou nada era presente em meu distrito. No

entanto, minhas memórias de mulher do campo foram e são grandes influenciadoras para que eu esteja em constante processo de territorialização e desterritorialização.

Alguns anos se passaram e muitas foram as tentativas de ser aprovada no mestrado, o desejo de continuar a fazer parte do mundo acadêmico fez com que eu insistisse em cultivar não somente a safra de feijão, mas uma safra de alunos que choravam comigo a cada reprovação. Inspirada em Suely Rolnik (2006, p.155), digo que por longos quatro anos eu fui a “noivinha que gora-e-gruda”. Nem sequer cogitava a possibilidade de pensar em outra perspectiva de leitura e discussão, apenas desejava ser aprovada no programa e propor uma discussão que versasse em torno das políticas Educação do Campo. Fui tocando a vida, me inscrevendo na seleção do programa ano após ano, e sendo professora, mal eu sabia que a memória do feijão que plantara no algodão décadas atrás, crescia sem parar dentro de mim, como uma “memória projetiva”, me desestabilizando, deixando aflorar acontecimentos que me atravessavam:

a memória projetiva é de mais complexo acesso. Deixamos o campo mais estável das representações sobre o vivido e penetramos no campo efervescente das forças vivas, o campo de caos-zero-deserto de onde aparecem as possibilidades e os acontecimentos que vazam nas coisas, nas gentes e nos fatos. (PEREIRA, 2016, p. 75)

Essa memória tornou-se um acontecimento: aquele dia em que, numa aula de ciências, minha professora do ensino fundamental convida seus alunos, todos meus colegas, crianças “da roça”, a plantar feijão num algodão! De acordo com Larrosa (2018, p. 22) “o acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada”.

Me lembro bem do experimento, muito recorrente nos livros didáticos de ciências, que pouco fazia sentido para crianças que, cotidianamente, plantavam seus feijões na terra, os viam brotar da terra, agora, pasmos, os viam germinar no algodão... Eu sempre soube que não é assim que se planta feijão...

Os anos se passaram e não me esqueci daquele dia, a lembrança vinha como aqueles dias de sol a pino, em que o verde da safra vai se tornando amarelo e sem possibilidades de uma boa colheita. Esta autobiografia e a metáfora do pé de feijão não são apenas um devir (DELEUZE; GUATTARI, 2011) que estão florescendo dentro de mim, mas também a materialização desta cartografia.

Essa memória foi verbalizada primeiramente em uma aula da disciplina Currículo e Culturas, cursada neste programa de pós-graduação, como aluna especial no ano de 2016. Em seguida, emerge novamente em duas entrevistas da seleção do programa, até que toca decisivamente a minha orientadora, que afetada, me convida à reflexão e conseqüentemente ao começo dessa cartografia. A partir de então iniciamos uma escrita em quatro mãos, não imaginei que a memória de uma menina “da roça” fosse ter importância e afetar o universo acadêmico.

Mas ainda havia outros desafios, a mudança de perspectiva epistemológica de possivelmente enveredar por leituras e escritas de cunho pós-estruturalista me deixou amedrontada; talvez essa tenha sido a minha primeira desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 2011) como aluna do mestrado. De acordo com Deleuze e Guattari (2011, p.26) “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?”

O método cartográfico e suas nuances, a memória como dispositivo e sua potência em afetar, a compreensão da professoralidade e seus tantos sentidos (PEREIRA, 2016), esses são alguns dos conceitos que tenho me aventurado a compreender e discutir, subsidiados pelas disciplinas e pela orientação comprometida e acolhedora de Alessandra, que se afetou com minhas memórias, e embarca comigo no plantio de novas ideias.

Diante do que foi apresentado até aqui, propomos o seguinte problema de pesquisa: Que acontecimentos emergem de (nossas) memórias de professoras no campo e nos afetam no sentido da produção de (identidades) diferenças em nossos percursos docentes, nos tornando as professoras que estamos sendo? Problema que surge de uma fala espontânea que fiz durante a entrevista de seleção, ao trazer a memória escolar que mais marcou a minha vida: deixar a roça de feijão, e na escola, plantá-lo no algodão para acompanhar o seu desenvolvimento em um recipiente plástico.

Essa memória sufocava o que eu vivia, limitava o que eu sabia. Fazer os três buracos no chão e depositar três caroços em cada um deles era como um ritual que eu sabia de cor, sabia exatamente como e o que fazer em cada uma das etapas do cultivo do feijão e de tantos outros que garantiam nosso sustento, estas experiências não cabem no livro didático. Todos esses caminhos pulsam em mim movendo a questão deste estudo, desde a graduação venho (trans)formando minhas práticas pedagógicas, e hoje ousou dizer



que *estar-sendo* professora vai além do ato de ensinar, se dá no movimento de sair de si mesmo, no devir professor.

Pensando em todos os atravessamentos que esta memória produziu em meu estar sendo professora é que propomos como objetivo geral deste estudo acompanhar os processos de produção de memória docentes, que visem expressar professoralidades no campo.

Para tanto, buscamos organizar os capítulos seguindo a lógica da metáfora que dá o tom a este trabalho, a roça de feijão, por isso cada um dos capítulos foi intitulado conforme o ciclo do cultivo do feijão, apresentando atravessamentos produzidos por meio de diferentes sementes/dispositivos.

Considerando o preparo da terra como o primeiro passo para o cultivo do feijão é que o primeiro capítulo foi intitulado “Preparando a terra para o plantio: na roça também se planta conhecimento”. Nele são trazidas as pistas iniciais sobre a memória que produz em mim o atravessamento para esta produção, além de possuir um caráter autobiográfico.

O segundo capítulo, “Quem colhe professoralidade, outrora já plantou feijão” delimita a professoralidade como o conceito que serve de “adubo” para potencializar a escrita e anuncia novamente a potência da memória na qual se baseia o trabalho.

Já o terceiro capítulo, intitulado “O que era folha primária, agora é trifoliada: caminhos metodológicos e seus dizeres”, avança tanto pelo crescimento do feijão quanto pelo caminhos metodológicos que optamos por percorrer.

Intitulado “Mapeando os caminhos da professoralidade: a escola, seus afetos, sentires e devires”, o quarto capítulo traz além de descrições da comunidade onde se localiza a escola-contexto da pesquisa, algumas narrativas que descrevem os meus atravessamentos a partir das memórias acionadas por cada sentido, tudo isso entremeadado pelas afetações que a própria cartografia me permitiu viver.

O quinto capítulo, por sua vez, recebe o título de “Tempo de colheita: narrativas de professoralidades”. Nele inicia-se a produção de dados junto às demais cartógrafas, é tempo de colher o que foi semeado em encontros anteriores, ou no plantio do mês de março. A colheita acontece no entrecruzamento entre a produção de mapas sensoriais dos espaços da escola, somada às conversas/entrevistas narrativas que propunham refletir sobre o nosso estar sendo professoras.

Apesar de não ser pensado com uma conclusão, o sexto e último capítulo aponta algumas possibilidades desta experiência cartográfica, por esse motivo foi intitulado de “Enveredamentos finais da colheita: um semear-se sem fim”, no intuito de indicar que assim como as sementes permanecem em movimento ao serem usadas para o plantio seguinte, o nosso estar professora precisa deslocar-se para produzir diferenças em si e no outro.

## 2. QUEM COLHE PROFESSORALIDADE, OUTRORA JÁ PLANTOU FEIJÃO

*Lá no meu sertão pros caboclo lê*

*Tem que aprender um outro ABC*

(Luiz Gonzaga)

Antes de qualquer coisa, sou mulher do campo, e a partir desse lugar venho sendo professora desde 2014, na relação com os demais, na diferença. Ouvia de muitas pessoas que para ser professora é preciso ter o dom, que segundo o que me diziam se caracterizava basicamente pela paciência e o gosto pelos estudos, guardei tudo isso e segui estudando e ajudando nos afazeres da roça no turno oposto, estudar sempre foi a prioridade lá em casa.

Costumo dizer que me sentia professora desde criança, eu brincava de escola e de ser professora no terreiro de casa, na maioria das vezes usava o chão como quadro negro e gravetos como giz, passava horas dando aula e imaginando que as folhas das árvores eram alunos atentos a me escutarem, o mais importante para mim foi começar a dominar plenamente a leitura e escrita para ajudar minha mãe. Trabalhadora rural por toda a vida, ela não teve a oportunidade de frequentar a escola e mal sabia escrever o próprio nome. Juntas praticávamos a escrita sempre que tínhamos oportunidade, ela me pedia para que eu verificasse o que estava certo, eu senti que *estava sendo* uma professora quando a vi refazer todos os documentos para que constassem neles a sua assinatura.

Comecei a viver efetivamente o sentido de *ser/estar* professora a partir da diferença, que ainda criança, pude produzir em minha mãe e senti a necessidade de produzir o mesmo em muitas outras pessoas. Não, eu não tinha a menor clareza teórica ou qualquer leitura prévia a esse respeito, mas a professoralidade já atravessava a minha vida.

Nesse sentido, é importante trazermos a definição de alguns autores sobre o *ser/estar* professora, a fim de situar a escolha por pautar essa discussão em torno do conceito de professoralidade.

Para Nóvoa (1995, p. 19) “A profissão docente exerce-se a partir da adesão coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e valores”. Em outra perspectiva, Marcos Vilela Pereira, investiga o que ele chama de professoralidade, e ele mesmo justifica que:

Por isso, a professoralidade não é, a meu ver, uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não pode ser um estado estável a que chega o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado redundaria numa identidade e o fluxo seria prejudicado. (PEREIRA, 2016, p.35).

Nesse sentido, Pereira não se prende a um modelo de ser professor, mas investiga a professoralidade como um estado singular de referências e fatos profissionais que reverberam na esfera pessoal e vice-versa. Desse modo, optamos por basear a discussão na perspectiva da professoralidade trazida pelo autor, sobretudo por compreender que tenho sido professora de acordo com as diferenças e atravessamentos produzidos em mim e que se modificam constantemente, já que não sou mais a mesma professora de ontem.

É importante destacar que, para conhecer o que tem sido produzido no cenário acadêmico sobre o tema, realizamos uma busca no catálogo de teses e dissertações da CAPES, utilizando os descritores que norteiam a nossa produção, o primeiro deles **professoralidade**, para o qual foi encontrado inicialmente um total de 58 trabalhos, que posteriormente tiveram os resumos lidos, a fim de selecionar as produções que de fato correspondiam à nossa discussão, restando quatro dissertações e uma tese.

Nestas produções, o conceito aparece como marcas produzidas em si e no outro e pautam-se em bases teóricas multirreferenciais, a fim de compreender os processos envolvidos na constituição do conceito de professoralidade. As produções encontradas também abordam o conceito enfatizando as tensões e desterritorializações vividas no percurso, além de perspectivas distintas apontando os motivos pelos quais optaram pela noção de professoralidade, o que converge com o caminho que temos feito na construção deste plantio dissertativo.

A primeira dissertação, intitulada “O MEMORIAL DE FORMAÇÃO COMO GÊNERO DO DISCURSO: marcas da professoralidade docente”, da autora Leidiane Santos Dourado, no Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens Instituição de Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia no ano de 2015. Nesta, a autora utiliza o memorial de formação a fim de identificar as marcas da professoralidade através da subjetividade da escrita. Vale ressaltar que a autora baseia-se na noção de professoralidade trazida por Marcos Vilela Pereira, tomando como base a teoria dialógica da linguagem de Mikhail Bakhtin. No que concerne à metodologia, adotou-se a ordem metodológica para estudo da língua.

A segunda, da autora Maria Emerita Junqueira Fernandes, foi escrita também no ano de 2015, no Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia tem como título “MOVIMENTOS DE PROFESSORALIZAÇÃO: ENLACES COM A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA”. O estudo utilizou uma base teórica multirreferencializada, versando sobre atos mediacionais reflexivos que se deram no fluxo do método (auto)biográfico, a fim de analisar como se chegou a ser o que se vem sendo, sobretudo na profissão docente. A investigação se inscreve enquanto uma abordagem qualitativa, e as análises foram realizadas em uma perspectiva dialógica e tiveram como base a hermenêutica gadameriana<sup>4</sup>, a filosofia da educação.

A terceira dissertação encontrada é da autoria de Ana Carla Holleg Powaczuk, tem como título “AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E OS MOVIMENTOS CONTRUTIVOS DA PROFESSORALIDADE ALFABETIZADORA” e foi escrita em 2008 no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Este estudo buscou compreender os processos envolvidos na constituição da professoralidade alfabetizadora, através de uma abordagem qualitativa de cunho sociocultural a partir dos estudos de Vygotsky, Pereira, Leontiev, Tardif entre outros.

A quarta dissertação encontrada faz parte do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, escrita no ano 2018, tem como título “O SER E O TORNAR-SE DOCENTE EM ALTERNÂNCIA: MEMÓRIAS DO PRESENTE, PASSADO E FUTURO”, nesta a autora Grasiela Lima de Oliveira apresenta por meio de narrativas (auto)biográficas a trajetória do ser e tornar-se docente de monitores que pautam seu trabalho na Pedagogia da Alternância, baseando-se principalmente nos estudos de Pereira e Larrosa. Através da pesquisa qualitativa a autora toma como base os conceitos de memória, (auto)biografia, história de vida e narrativa para pensar como estes monitores têm composto a sua professoralidade, o diferencial aqui fica por conta da opção em trabalhar com sujeitos da educação do campo e seus preceitos educativos.

Vale salientar que a dissertação “CARTOGRAFIA DOCENTE: ALINHAVOS ENTRE IMAGENS, EXPERIÊNCIAS E NATUREZAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA” da autoria de João Paulo dos Santos

---

<sup>4</sup> Segundo a autora, “a hermenêutica, desde o início, com os gregos, sempre esteve associada às relações entre a compreensão humana, a inteligibilidade e a linguagem. Nessas perspectivas, ao elaborar a sua hermenêutica filosófica, Gadamer toma como desafio o desenvolvimento de uma ‘ontologia do evento da compreensão’” (FERNANDES, 2015, p.63)

Silva e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana no ano de 2019, compõe a nossa busca das produções acadêmicas sobre o tema. Pelo fato de ter sido defendida recentemente, a mesma ainda não se encontra disponível no catálogo de teses e dissertações da CAPES, porém contempla a nossa discussão por se tratar de uma pesquisa cartográfica, onde o autor se junta a outros colegas do curso de Biologia propondo a construção de mapas, imagens, narrativas e tecnologias para pensar sobre a (trans)formação de suas professoralidades. O debate construído em todo o percurso pauta-se principalmente nas ideias de Foucault, Rolnik, Pereira e Larrosa.

A tese encontrada pertence ao professor Marcos Vilela Pereira, uma das bases teóricas para a realização deste plantio, tem como título “A ESTÉTICA DA PROFESSORALIDADE - UM ESTUDO INTERDISCIPLINAR SOBRE A SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR”, foi escrita em 1997 no Doutorado em Educação Supervisão e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, nela Pereira baseia-se nos estudos de Deleuze, Guattari, Simondon e Foucault para tecer reflexões acerca de como alguém vem a ser professor, sendo que sua tese aponta para a estética da professoralidade. No que tange à metodologia, Pereira traça um caminho híbrido entre a cartografia e a (auto)biografia.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à potência deste debate no cenário acadêmico, as produções encontradas apontam para o fato de que ainda há muito o que produzir diante da sua importância e do seu caráter inovador. Demos seguimento às buscas com os demais descritores que norteiam este trabalho.

## **2.1 Devir professor: o plantio e colheita de diferenças**

Quem sou eu? O que produzo no outro? Pensar sobre estas e tantas outras questões que dizem respeito ao *estar-sendo* professora fazem parte do meu cotidiano desde que me aventurei nos estudos sobre a professoralidade. Acredito que pensar a formação de professores a partir da produção de diferenças permite a ruptura com antigas amarras, que em sua maioria prendem nossos corpos e mentes a modelos e papéis idealizados de professor/a.

Faz algumas horas que estou sentada à frente do computador, lendo, relendo, ouvindo músicas e buscando inspiração para continuar a escrever, já que as ideias estavam meio travadas. Então para continuar a refletir a esse respeito decidi pensar da seguinte

maneira: um plantio de feijão é apenas um plantio de feijão? Percebi que existem coisas que são óbvias e terão a mesma função até que haja afetações e precisemos ir além da obviedade. Então eu respondi a mim mesma que um plantio de feijão será apenas um plantio de feijão até que ele atravesse os meus sentimentos ao ponto de afetar decisivamente minha trajetória de vida, pela lembrança do cheiro de terra molhada, pela emoção ao lembrar das colheitas fartas, ou de quando tudo se perdia por falta de chuva. É um plantio para quem o analisa como um ato genérico, mas é diferente de qualquer outra experiência para quem o vivencia, por isso decidimos nos debruçar sobre outras produções acadêmicas que discutem o conceito de devir professor.

Dando continuidade às buscas no catálogo de teses e dissertações, utilizei o descritor **devir professor**, para o qual foram encontrados um total de 40.442 trabalhos, que passaram pelo mesmo processo de leitura e análise do anterior restando quatro dissertações que dialogam com o tema em debate. Ao realizar a leitura detectei que o devir professor é abordado a partir de uma perspectiva deleuziana que o descreve como a possibilidade permanente de reinvenção dos percursos da docência, que se consolidam na relação com outros devires do dia-a-dia. Assim, o devir é abordado como a disposição para um reinventar-se permanente, que move o ser/estar professor. Um aspecto que merece destaque na busca por este descritor é o fato de que três das dissertações encontradas utilizam a cartografia como opção metodológica, o que aponta para a expansão da mesma no contexto das pesquisas educacionais.

A primeira dissertação encontrada utilizando o descritor devir professor tem como autora Michelle Luisa Romani Fassina que a escreveu em 2014 no Mestrado em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, e tem como título “FORMAÇÃO DOCENTE COMO DEVIR ESTÉTICO”. Neste trabalho, a autora se lança pelos caminhos rizomáticos da educação, através de uma escrita que tem a pretensão de discutir sobre o processo da docência em diálogo com a estética, no intuito de compreender como ela poderia apontar para outras formas de fazer e pensar a educação. O estudo é pautado na abordagem cartográfica, através da qual a autora afirma não ter chegado a resultados, dadas as demandas possíveis do percurso.

A segunda produção tem como autora Lidiane Martins de Oliveira, foi escrita no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, em 2018, intitulada “(DES)CAMINHOS DE UM DEVIR-PROFESSORA”. Nesta dissertação a autora

procura tecer linhas entre à formação de professores, os percursos e encontros da sua formação, através de uma cartografia, coloca em evidência outros olhares por meio de narrativas e encontro com objetos/dispositivos que fizeram parte do seu tornar-se professora.

A terceira dissertação intitulada “(DES)ENCONTROS COMPLEXOS NA EDUCAÇÃO ATUAL: CONVERSAS SOBRE O DEVIR PROFESSOR”, foi escrita por Alan Willian de Jesus, no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora em 2015. Neste trabalho o autor pretende refletir sobre o que se constitui o ser professor no que ele chama de “Mundo Atual Complexo” tecendo, com as confissões do *devoir* professor, possibilidades de inventar e reinventar um caminho histórico de *acontecimentos* na docência, que se constitui na relação com *devoirs* outros no cotidiano escolar, a fim de que o sujeito professor e professora possa melhor compreender o movimento de seu conhecimento. A narrativa é trazida como investigação metodológica, o que o leva a entender que o investimento da valorização da subjetividade inerente ao cotidiano da escola pode levar à compreensão de si em uma realidade.

A quarta e última dissertação foi escrita por Jaciara Rodrigues Rocha Duarte em 2015, no Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, e tem como título “EM DEVIR... AS IMAGENS DO PENSAMENTO SOBRE DIFERENÇAS DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UESB”. Em uma perspectiva deleuziana, e por meio da cartografia, a autora busca compreender quais imagens sobre diferenças aparecem nas narrativas de professores/as e estudantes do curso de Pedagogia da UESB.

O contato com estas produções nos permitiu conhecer o que tem sido discutido e sob quais perspectivas, a fim de buscar elementos contundentes para nortear a nossa produção, sobretudo no que concerne aos conceitos que pretendemos trazer como protagonistas do nosso plantio. Reconhecendo a relevância de estar ciente do que se tem produzido sobre este debate é que continuamos a nossa pesquisa e a nos aventurar pelos demais conceitos. Assim podemos afirmar que estar em contato com tais produções foi de suma importância para definirmos quais rumos tomaríamos o nosso trabalho, ao mesmo tempo em que elas trouxeram esclarecimentos importantes acerca dos conceitos com os quais trabalhamos.



Partindo dessas reflexões e dos questionamentos feitos anteriormente é que nos propomos a pensar: um professor é sempre um professor? Na maioria das vezes identificamos no contexto escolar certezas prontas em torno da figura do professor, que são perpetuadas como características próprias do ambiente escolar e da divisão de papéis ocupados pelos componentes da sua comunidade. O reconhecimento de um professor acontece por meio da sua formação, que por sua vez garante o exercício da profissão, a partir de então pode até se comentar sobre ele ser um profissional bom ou ruim, mas a impressão que tenho é a de que “ser professor” já lhe está garantido.

Diante de tais constatações aparece inevitavelmente o questionamento: quais alternativas podem ser criadas para se caminhar em uma direção contrária à afirmação do “ser professor”? Assim como não foi simples formular este questionamento, não pretendemos respondê-lo, a nossa intenção é apresentar os motivos que nos levaram a esta escolha, bem como provocar o debate em torno de outras concepções.

Inventar modos de existir professor não significa abandonar tudo o que já se sabe para encontrar novos conhecimentos mais adequados. Os próprios conceitos que já possuímos nos servem como possibilidades de encontros com outras experiências. Não se trata de um abandono, mas de uma reterritorialização. (VAZ, 2012, p.3)

Com isto, não queremos dizer que o professor será um em cada momento, mas que há a necessidade de pensarmos na perspectiva dos movimentos de produção de diferenças em si, e no outro, o que permite compor um estado permanente de devir, que de acordo com Deleuze (1999) é o não se conformar com um modelo pronto, ou seja, não há um ponto de partida ou de chegada. Portanto, o devir professor não se dá na identidade, pois colocaria em risco a possibilidade da mudança, do movimento. Essa criação de alternativas não acontece de modo aleatório, ela é fruto dos atravessamentos vividos por meio de sentimentos, lugares, pessoas, reflexões, experiências, etc.

Em uma perspectiva tradicional, relaciona-se o professor à uma figura estável, ao mesmo tempo em que concebemos o “ser professor” como algo estável, identificamos fluidez na aparente certeza, por entender que em diversos momentos a profissão é tomada por dúvidas, inseguranças. Entre a estável certeza explodem questionamentos que não são necessariamente solucionados pela formação acadêmica, nesse sentido optamos por pensar o *estar-sendo* professor, não como ser, mas como devir. A esse respeito, Vaz (2012, p. 3) afirma que “é preciso inventar outras verdades, a cada instante, aventurando-

se no desconhecido, enfrentando a náusea, criando brechas por entre ela para não padecermos nas garantias abaladas de identidades endurecidas.”

Pensar o docente a partir da filosofia da diferença (CORAZZA, 2009, p.91) significa enxergá-lo não como uma condição (ser professor/a), mas como um acontecimento (*estar-sendo* professor/a), dessa maneira, ser/estar professor/a deixa de ser identidade e passa a ser devir. A esse respeito Kastrup (2005, p. 1287) afirma que “o devir-mestre não consiste num tornar-se mestre. Não há uma forma-mestre, mas momentos em que as subjetividades do professor e do aluno se encontram.”

Para tanto, é necessário também pensar em uma prática pedagógica que contemple aspectos para além dos cognitivos, tanto dos estudantes quanto do próprio professor em um processo de (trans)formação. Sobre o conceito, Ferreira (2016, p.13) afirma que “a palavra (trans)formação precedida do prefixo grego “trans”, será usada referindo-se à formação em si e ao ato de formar-se como movimento para além, movimento através, cujo resultado é, além da formação, a modificação daquele que se forma.” Assim, avança-se na concepção de um processo formativo para além do institucionalizado.

Essas alternativas se aproximam do conceito de experiência descrito por Larrosa (2002), onde ele sugere que as tomemos, permitindo que algo nos aconteça, encontrando sentido nos acontecimentos, e produzindo diferenças por meio de experiências curriculares...

## **2.2 Quando o plantio nos atravessa: experiências e ensino de ciências**

Nesta parte do plantio, nos dedicamos a pensar a noção de experiência a partir da ideia defendida por Jorge Larrosa, sobretudo no que diz respeito a compreensão de acontecimentos e afetações que não estão sob o nosso controle, cismei em querer entender o que tudo isso quer dizer e de que maneira se relacionava com a minha memória de plantar o feijão no algodão. Comecei uma conversa tímida e sincera com Larrosa, ele parece ter o adubo ideal para fortalecer o plantio.

E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. (LARROSA, 2011, p.5)

E realmente não dependia de mim, a única coisa da qual eu tinha certeza é que não se planta feijão no algodão, mas só me restava plantar, fazer o acompanhamento da sua germinação e anotar. Tudo estava guardado em mim, foi preciso que alguns anos se passassem, que eu deixasse a minha comunidade em busca do sonho de ser professora, que eu estivesse em outros lugares para aquela memória se tornar acontecimento, doer e incomodar sem medida.

Recorremos aos estudos de Larrosa para melhor compreender a noção de experiência trazida por ele, quando o mesmo aponta que a experiência é a possibilidade de que algo nos toque e a forma como atribuímos ou não um sentido para tal. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21).

A esse respeito, o autor ainda complementa:

[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência [...]. [...] ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (LARROSA, 2002, p. 27)

Ao iniciar os primeiros escritos deste trabalho me sinto narradora de mim e de minhas experiências, experiências entrelaçadas por sentidos e emoções. Estou me desafiando a falar sobre a memória que por anos me causou tamanha angústia, que eu nem sequer conseguia verbalizar, e sei que no meu percurso precisarei diversas vezes revisitá-la e sobretudo, ressignificá-la ao buscar responder a mim mesma que professora tenho sido. O que propomos é o fomento à possibilidade de rupturas com o “ser professor”, no intuito de desterritorializar um papel que aparenta estar definido, para assumirmos os atravessamentos vividos dentro e fora da escola.

A desterritorialização desses processos educativos nos leva a um posicionamento de escape a um controle imposto por regimes de verdade, para a produção de diferenças que, rizomaticamente, nos afastam da compartimentalização de saberes limitados em si mesmos. (VAZ, 2012, p. 8)

Assim, a desmistificação do “ser professor” se delineia no sentido de uma aprendizagem inventiva, que reveja, inclusive, a perspectiva curricular para uma formação efetivamente produtora de diferenças.

Entendendo que a experiência é o que nos acontece, podemos afirmar que ela está diretamente ligada ao que acontece com cada sujeito, ainda que ela seja vivida coletivamente, será única para cada um. De acordo com Larrosa (1994, p. 48) “E a experiência de si está constituída, em grande parte, a partir das narrações. O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos”.

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo com alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento. (LARROSA, 2018, p.32)

Continuando a busca pelo catálogo de teses e dissertações da CAPES e utilizando o descritor **experiência**, foram encontradas mais de 5.000 produções, que ao passar por um breve processo de leitura e análise a maioria evidenciou o debate da experiência no sentido de explorar um lugar ou uma atividade e o aspecto religioso da palavra, diferente do que temos discutido, já que a experiência aqui é entendida, a partir da perspectiva de Larrosa, que a descreve como o que nos toca, nos afeta e produz diferenças. Devido a palavra possuir diversos sentidos, a busca inicial tornou-se inviável devido ao alto número de produções encontradas, assim foi necessário refinar a busca para que ela fosse mais objetiva, para tanto foi utilizado o descritor **experiência em Larrosa**, para o qual foram encontradas três dissertações que tratam da noção de experiência no sentido proposto por Larrosa e sua dimensão de (trans)formação.

A primeira dissertação encontrada utilizando este descritor tem como título “LEITURA DE MUNDO COMO EXPERIÊNCIA: DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE E JORGE LARROSA”, foi escrita por Márcia Aparecida Barbosa Borges em 2018 no Mestrado Profissional em Teologia, na Escola Superior de Teologia. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, a autora buscou compreender o processo de alfabetização e aprendizagem a partir do cotidiano e da experiência das pessoas, tudo isso pautada nos

conceitos de Freire e Larrosa, através dos quais pôde concluir que o desenvolvimento da leitura partindo da realidade e da experiência de cada estudante pode conduzi-los a uma experiência efetiva de pertencimento.

Para o mesmo descritor, a segunda dissertação encontrada foi escrita em 2015 por Tatiana Schunck no Mestrado em Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho com o título “EXPERIÊNCIAS DE CONVERSAS NAS RUAS: APRENDIZADOS E QUESTÕES NO ESTAR COM O OUTRO”. A autora desenvolve o estudo em torno da palavra experiência e dos escritos de Larrosa e Agamben, através de encontros entre pessoas desconhecidas nas ruas de São Paulo nos anos de 2013 a 2015, a fim de verificar quais experiências estas conversas poderiam gerar para pensar a conversa como algo que ultrapassa o efêmero e produz diferenças.

A terceira dissertação encontrada tem como título “COMO A LITERATURA PODE DESPERTAR OS PROCESSOS DE EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO: PERSPECTIVAS DE JORGE LARROSA” e foi escrita por Sérgio de Correa Mendes Junior em 2015, no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Este estudo buscou compreender a partir da perspectiva de Larrosa, o potencial da leitura e dos textos literários, no que tange os processos de subjetivação, neste caso a capacidade de produzir experiências gerada pela leitura.

Pensando em consonância com Larrosa, posso dizer que havia pouco conhecimento em meu trabalho na roça, mas muito me atravessava saber que dali provinha nosso sustento, que em grande parte dependia do meu esforço, somado ao da minha família, e às condições climáticas, para ter uma boa colheita. Me atravessava também, saber que o feijão que me alimentava vinha da nossa roça, para mim a referência nunca foi uma prateleira de supermercado, ali havia um pouco de mim e do meu cuidado, do meu respeito por uma planta que mais tarde nos alimentaria, era fantástico experimentar como tudo isso acontecia.

Ainda preciso falar do saber místico e popular que envolve a definição pela melhor época para o plantio, nunca me esqueci, para garantirmos que a colheita fosse feita bem próximo aos festejos juninos, tínhamos de plantar no dia de São José, 19 de março, chover no dia deste santo é sinônimo de colheita farta ,sempre escutei dos meus pais “ quem planta no dia de são José, come no dia de São João”. Nunca questioneei uma

explicação científica, mas essa crença sempre me afetou, junto com bendito que minha mãe cantava em época de plantação.

*“Meu divino São José, aqui estou em vossos pés  
Pedindo água com bonança, meu Jesus de Nazaré.” (cantiga popular)*

Seguia-se o ritual, a quantidade exata de sementes em cada cova, a quantidade exata de semanas para que ele brotasse e começasse a capina, os cantos e encantos da bata, as vezes faltam até palavras para descrever as etapas. Por medo de não ser compreendida, de o vocabulário ter sentidos e significados diferentes da linguagem formal, estou mais uma vez surpresa com tantos saberes que esta experiência me possibilitou. À medida que fui aperfeiçoando meus estudos em educação, percebi que em meu *estar-sendo* professora havia desterritorializações que me convocavam a pensar desde a minha vida estudantil.

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem se localiza tanto em um contexto formal quanto informal, é possível compreender que para além do contexto oficial e das instituições de ensino, as histórias de vida de cada sujeito interferem na produção de conhecimento. Através desse entendimento, encontraremos espaços para pensar em questões concernentes não somente ao aspecto legal do cumprimento de conteúdo, como também nas nuances que efetivamente envolvem a vida dos estudantes.

Nesse sentido, compreendo que *ser-estar* professora ultrapassa o exercício racional de práticas pedagógicas na escola, diz respeito também a tomar currículos como experiências através da ruptura com o padrão prescrito. Conceber o currículo como um elemento de apoio na produção de diferenças aponta para a ressignificação do mesmo, permitindo assim que o currículo narrativo também seja pensado como mais uma via de (trans)formação de professores/as.

No mundo contemporâneo convivemos diariamente com a legitimação do conhecimento científico e a presença constante das tecnologias no cotidiano das pessoas e seus diversos contextos sociais. Nesse sentido é importante considerar a atuação dos professores no que tange o ensino de Ciências como um elemento fundamental para a compreensão do mundo e o reconhecimento da diversidade como parte dele. De acordo com Giordan (1999, p. 43) “é de conhecimento dos professores de ciências o fato de a

experimentação despertar um forte interesse entre alunos de diversos níveis de escolarização”.

Assim, também se faz necessário iniciarmos trazendo uma definição do que venha a ser o ensino de Ciências, para estudiosos da área.

O Ensino de Ciências consiste em uma disciplina escolar, cuja área é de grande relevância para o aprimoramento dos conhecimentos e articulação com as vivências e experiências envolvendo o meio ambiente, o desenvolvimento humano, transformações tecnológicas entre outras temáticas. (CAMARGO; BLASZKO; UJIE, 2015, p. 2214)

Desse modo, retomamos a memória de uma aula de ciências, em que a turma foi convidada a realizar o conhecido experimento de germinar o feijão em um copo com algodão umedecido. A aula baseava-se neste experimento que para mim nada tinha de novo, além de semear em um algodão, para nós, estudantes da turma que conhecíamos bem todas as etapas do trabalho na roça, um trabalho carregado de experiências, que mesmo não sendo legitimada cientificamente já nos ensinava muito.

Daí advém a importância de trabalhar com a memória social a partir das narrativas orais, fontes de saberes não-sabidos, porque estão e vão sempre colados a práticas dos praticantes e, portanto, não formalizáveis em discursos explicativos e/ou analíticos. Mais que explicam, narram histórias. (BERINO *et al.*, 2009 p.105)

Nesse sentido, compreendemos ser necessário explicitar o sentido do emprego dos conceitos de experiência, experimento ou experimentação científica e experimentação cartográfica, visto que esses três termos permearão este plantio dissertativo. Sendo que para o primeiro nos pautamos na definição utilizada por Larrosa (2018), em que a experiência é definida como uma espécie de mediação entre o conhecimento e a vida humana. Em determinado momento da história, essa relação é questionada através da ciência experimental, a esse respeito, Larrosa (2018, p.33) afirma:

Mas aí, a experiência converteu-se em experimento, isto é, em uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência. A experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las.

A experimentação cartográfica, por sua vez, é um conceito utilizado para designar o que foi experimentado, sentido, vivido e saboreado pelo cartógrafo no processo de produção da pesquisa, espera-se que ele mergulhe em tudo isso para “dar língua para afetos que pedem passagem” (ROLNIK, 2006, p.23).

Remontando a uma memória de infância, afetadas por estes conceitos, não procuramos aqui emitir juízo de valor sobre as professoralidades, mas compreender como o que as afeta para produzir, ou não, diferenças. Para isso é imprescindível considerar que o ensino de ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental soma-se às demais disciplinas lecionadas por um/uma professor/a, o que faz com que pensemos se este/esta docente tem o aporte necessário para propor um ensino de ciências que contemple uma perspectiva curricular menos prescritiva. A esse respeito, Camargo; Blaszkó; Ujiié, (2015, p. 2216) afirmam que:

dentre as ações educativas voltadas ao Ensino de Ciências, destaca-se a importância de investir na formação docente de modo a refletir sobre os diversos saberes envolvidos nas práticas investigativas, que desperta o interesse dos alunos pelas ciências, enriquecendo o processo de aprendizagem e a formação de novos saberes.

Por hora, compreendemos que o ensino de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental necessita estar diretamente relacionado com a formação docente, uma vez que transformações significativas e até mesmo históricas têm sido esboçadas, tanto no contexto prático da sala de aula quanto na abordagem de conteúdo.

E o nosso plantio dissertativo segue pelos caminhos da roça, caminhos que nos levarão à festa da colheita, à nossa bata de feijão.

### **2.3 Nos caminhos da roça: memória e narrativa de experiências**

Está tudo vivo em minha memória, sinto como se a cada escrita eu revivesse os nossos preparativos para os dias de plantio, havia uma organização prévia onde toda a família estava envolvida. Começávamos pensando em preparar para o almoço algo que, dentro das nossas possibilidades, fosse de rápido preparo e resistisse à condição de estar fora da geladeira até a hora do almoço, pois devido a distância de casa até as terras cedidas pelos fazendeiros, precisávamos passar boa parte do dia na roça. A comida era quase



sempre a mesma, arroz, ovo frito e farofa, mas pra mim ela tinha um sabor especial, era um verdadeiro banquete almoçar à sombra de um umbuzeiro e ter frutos frescos com sobremesa.

Tanto tempo se passou, e continua tudo vivo em minha memória, e ousou dizer que se está vivo é porque não se restringiu ao enquadramento no tempo cronológico, as experiências se inscrevem em um tempo próprio.

A narração inscreve a experiência em uma temporalidade que não é do seu acontecer, mas da sua lembrança. Ao narrar, a pessoa cria um tempo próprio, que é o da própria vida, uma forma subjetiva de contar uma história por um caminho criado por ele mesmo. (FERREIRA, 2016, p.54)

Quando aciono minhas memórias, sinto que não estou simplesmente analisando um fato isolado do passado, cada vez que as visito tenho a oportunidade de reconstruir minhas percepções sobre a vida, o mundo e o que tenho sido, nessa dinâmica me sinto novamente envolvida em tudo o que estou narrando, ainda que eu não esteja presente nos lugares narrados ou que eles não mais existam, há muito de todos eles em mim, inclusive de todas as roças que cultivamos.

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. (NORA, 1993, p.9)

Mesmo estando suscetíveis ao tempo cronológico, nossas memórias trilham sempre um caminho que está para além da linearidade desse tempo, do simples enquadramento em passado, presente e futuro. Como sujeitos de relações sociais, quase sempre nos tornamos refém do tempo cronológico, assim como tudo o que há no mundo e acaba sendo tocado por ele.

Nessa perspectiva, recorreremos mais uma vez aos estudos de Pereira para nortear nossas considerações acerca da memória, farei uma analogia ao movimento deleuziano de territorialização e desterritorialização para entender os conceitos de memória retentiva e memória projetiva. De acordo com Pereira (2016, p.71) “a memória retentiva trabalha no nível da repetição, da previsibilidade e, dessa forma, compreende-se que tenha sua forma regulada pelas regras do discurso, pelos princípios enrijecidos da lógica.”

Nesse sentido, podemos inferir que o conceito de memória retentiva nos leva a uma territorialização, o que se faz necessário para que não estejamos sempre a nos perguntar quem somos nós e quem são as pessoas à nossa volta. O autor afirma ainda que:

A memória retentiva, exercitada sozinha, contribui para o isolamento do indivíduo em um casulo identitário falsamente rijo, reforçando a concepção do sujeito como um ser estável e igual a si mesmo. Ela diz *quem eu fui* ou *sou* utilizando enunciados limitados aos modos de conjugações verbais, sobretudo ao indicativo. Ela circunscreve uma figura existencial em parâmetros supostamente universais e reforça o estabelecimento da intransigência: *o que foi* indica e sustenta *o que é*. (PEREIRA, 2016, P.71)

Por outro lado, há os movimentos de desterritorialização, que nos arrebatam ao movimento, de extrema importância para o nosso estar-sendo no mundo, entra em cena a memória projetiva, que nos desloca do nosso lugar.

Seu conteúdo é dado, predominantemente, pelas lacunas e pelas rupturas, as quais são a sua substância. As rupturas são os momentos de quebra, falência e dissolução das formas vigentes, isto é, uma ruptura é a eclosão de um *clíc* que indica a inadequação entre o que se vinha sendo e a potência de vir a ser. (PEREIRA, 2016, P.76)

Assim é a lembrança deste acontecimento que narro aqui e se encontra no campo da memória projetiva, pois possui tanta potência que me obriga a me deslocar, me destrói e entristece em vários momentos, enfim o que dá início a este plantio dissertativo: a memória projetiva, que o é exclusivamente para mim, do feijão plantado no algodão na aula de ciências. Pereira ainda afirma que:

No plano da memória projetiva, a ruptura é o ponto de desencadeamento de um novo movimento do ser, isto é, ela equivale ao alinhamento de certo número de diferenças e à eclosão de um acontecimento. (...) Vale dizer que nem sempre a ruptura é ruim ou má. Ela é má no sentido de vir a desinstalar uma ordem que já perdurava há certo tempo, isto é, no sentido de impelir à mudança (e mudar o que já está estabelecido e consolidado é algo difícil e sofrido). Porém, ela é instância de produção, de criação, e isso é bom. De qualquer modo, a vivência de uma ruptura, ainda que desejável, é uma experiência traumática que provoca certo desconforto e deixa marcas. (PEREIRA, 2016, P.76)

Este trecho do livro de Pereira ilustra exatamente o meu sentimento, ainda que por muito tempo eu tenha guardado aquele acontecimento apenas para mim, ele me provocava me fazendo buscar formação, me movia para outros lugares e me tirava da

minha zona de conforto para repensar sobre o meu *estar-sendo* professora, e hoje me traz rupturas a cada linha que escrevo, pois me desafio a vislumbrar as diferenças que desejo produzir nos meus alunos daqui pra frente.

Ao recordar um acontecimento, criamos mentalmente um ordenamento para que um venha depois ou ao mesmo tempo que os outros, esse ordenamento não segue necessariamente o tempo cronológico. A maneira como uma experiência nos atravessa, não é cronometrada em sequência, ela está relacionada com o esquema elaborado na subjetividade de cada um. As experiências narradas por mim neste plantio dissertativo aconteceram em diferentes períodos, que pouco ou nada importam, já que o atravessamento gerado por elas foi mais significativo que memorizar dia, mês e ano em que elas aconteceram.

A experiência não pode ser antecipada, não tem a ver com o tempo linear do planejamento, da previsão, da predição, da prescrição, esse tempo em que nada nos acontece, e sim com o acontecimento do que não se pode “pre-ver”, nem “pre-escrever. Por isso, a experiência é sempre do que não se sabe, do que não se pode, do que não se quer, do que não depende de nosso saber, nem de nosso poder, nem de nossa vontade. (LARROSA, 2018, p.69)

Nesse sentido, as experiências que narramos estão diretamente ligadas com a dimensão do que nos atravessa e com o sentido atribuído por cada um a estes atravessamentos a partir de nossas subjetividades. Para Ferreira (2016, p.58) “a experiência como processo de (trans)formação permeia profissional-pessoal e torna-se uma unidade; dá-se ao longo da vida, na junção de todos os “tempos.”” Vale ressaltar que a ruptura com o tempo cronológico contribuirá para que as cartógrafas construam uma temporalidade própria para narrar suas memórias.

A narrativa leva ao ouvinte as afetações trazidas por uma memória, e por isso se fez lembrada, e em certa medida também o faz com o/a narrador/a, pois o acionamento de memórias e percepções feito pela narração contribuem para a (trans)formação de si, no mesmo movimento permite ao narrador/a transitar pelos tempos. De acordo com Souza (2004, p.174) afirma que “ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações estabelecidos à experiência. A arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na sua memória.”

Tomando como base o caráter de (trans)formação que a narrativa possui, entendemos que ela pode dialogar com os conceitos de percepto e afecto<sup>5</sup>, tanto da professoralidade quanto das experiências vividas por cada cartógrafa. De acordo com Passeggi; Nascimento e Oliveira (2016, p. 115): “Por essas razões, a escuta sensível do outro fundamenta-se no reconhecimento de sua historicidade e de seu pertencimento social, com base na hipótese de que o ato de narrar as histórias por ele experienciadas está na origem do conhecimento de si.”

Vale ressaltar que o trabalho com narrativas (auto)biográficas não é o campo onde as memórias estão “adormecidas” e são acessadas como um grande arquivo, as narrativas são construções de sentido sobre si, através das quais o narrador tem a oportunidade de desterritorializar-se por meio das regras que estabelece em sua fala ao narrar-se. As abordagens (auto)biográficas possibilitam a compreensão das nossas professoralidades, além de apontar para outras concepções de (trans)formação, ao passo que no decorrer desta cartografia somos provocadas a pensar sobre as professoras que *temos sido*.

O método (auto)biográfico considera os participantes como protagonistas de suas histórias, o que lhe confere um potencial de autoformação, ao passo que tem caminhado cada vez mais na direção de consolidar-se no cenário acadêmico.

Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras seja em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores. (SOUZA, 2006, p. 24)

Nesse sentido, a (auto)biografia tem se apresentado como um solo fértil no que diz respeito a (trans)formação docente, por permitir entre outras coisas descobrir-se a si mesmo, sobre o trabalho (auto)biográfico e seus instrumentos, Costa (2012, p. 3) afirma que “ (...) revelam-se como importantes recursos para a descoberta de si, existindo assim a apropriação de trajetórias pessoais, constituindo um exercício para que as experiências de vida, de profissão, e de formação sejam refletidas no processo de formação docente.”

---

<sup>5</sup> Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.213)

Nossa caminhada continua, precisamos garantir que a colheita seja farta, com a terra preparada, a colaboração das parceiras e as sementes selecionadas é hora de começarmos o plantio...

### **3. O QUE ERA FOLHA PRIMÁRIA, AGORA É TRIFOLIADA: CAMINHOS METODOLÓGICOS E SEUS DIZERES.**

*A asa branca  
ouvindo o ronco do trovão  
Já bateu asas  
E voltou pro meu sertão  
Ai ai eu vou me embora  
Vou cuidar da prantação.  
(Luiz Gonzaga)*

Neste caso, poderia dizer que os caminhos metodológicos são como os caminhos da roça, que nada mais são do que as escolhas que faremos para chegar o mais cedo possível, e conseguir realizar o máximo de trabalhos antes que o sol atinja altas temperaturas e prejudique a realização desses cuidados. E tantas são as possibilidades do caminho, o contato com a vegetação, os animais que encontrávamos, caminhos mais curtos, caminhos mais longos, as pessoas que por ele também caminhavam, a chuva que nos surpreendia, nem sempre o planejado no dia anterior acontecia.

E assim são os caminhos deste plantio dissertativo, que hora chamaremos de caminhos metodológicos, e que muito se aproximam dos caminhos que percorri para cultivar a terra e fazer a colheita, caminhos que muito têm a dizer e que nos surpreendem a cada passo, a cada acontecimento.

Dentre as diversas opções metodológicas existentes e utilizadas nas pesquisas educacionais, optamos por trabalhar com a cartografia, pelo fato de compreender que para investigar a trajetória da constituição da professoralidade é necessário considerar também o campo imaterial de sua formação. Partindo de tal pressuposto, e como anunciamos no final do capítulo anterior é que aliamos à cartografia o método (auto)biográfico, no intuito de garantir que as reflexões partissem da memória que move o meu estar/sendo professora e o que tenho sido até aqui.

Outro ponto a ser considerado para a escolha desse método é o fato de que ele possibilita o diálogo com diferentes áreas do conhecimento, o que se materializa nas diversas nuances desta pesquisa, permitindo um trabalho em uma perspectiva rizomática.

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. (PASSOS; BARROS, 2015, p.17)

Conheci inicialmente a cartografia através dos escritos de Deleuze e Guattari, volume 1 do livro *Mil Platôs*, no qual a cartografia é apresentada em uma perspectiva rizomática, que se desdobra em um plano horizontal e não hierarquizado, permitindo uma multiplicidade de concepções para as produções sociais, tudo isso com o uso constante de metáforas.

A cartografia social, aqui descrita, se refere ao método como estratégia de análise, de um olhar crítico que acompanha trajetórias e formações rizomáticas e liga-se aos campos do conhecimento. De acordo com Cintra *et al.* (2017), enquanto método de pesquisa, a cartografia é uma das possibilidades de estudar objetos de caráter mais subjetivo, que exigem do pesquisador a habitação de diferentes territórios, na perspectiva de transformar para conhecer, como na produção de conhecimento em pesquisas participativas do tipo pesquisa-intervenção. Percebi que o método cartográfico me daria condições de enveredar pelas redes de sentimentos que a memória de plantar o feijão no algodão me causa, e para a minha surpresa descobri que meu trabalho já estava se delineando, que todas essas etapas são retalhos do que futuramente chamaremos de dissertação. Segundo Oliveira e Paraíso (2012, p.171), “no movimento de sua pesquisa o cartógrafo encontra-se com coisas, corpos, ações, paixões, algo que o inquieta e que convém; mapeia movimentos de territorialização das linhas; indica movimentos de desterritorialização”.

Assim, podemos concluir que a cartografia não se trata de um método de aplicação, mas de experimentação e que será admitido de acordo com o rigor que se deve adotar ao fazer pesquisa.

Com isso não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado. O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo (...). A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção. (KASTRUP, 2015, p. 11)

Um dos princípios cartográficos, o rizoma é o que permite o entrecruzamento de ideias sem seguir uma ordem hierárquica e de acordo com Deleuze e Guattari (2011, p.

48). “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser.”

### **3.1 Sol a pino, lápis e papel na mão: o contexto da pesquisa**

E nos caminhos da roça não havia só plantios e colheitas, eu pude experimentá-los por completo, desde os preparativos que começavam com a concessão da terra, assim como a minha família, muitas outras da comunidade não possuíam grandes propriedades de terra, o que se tornava um problema, afinal o objetivo era plantar o suficiente para manter a casa até o plantio do ano seguinte. Essa questão era solucionada com a iniciativa dos fazendeiros da comunidade de ceder seus muitos hectares para as famílias fazerem suas roças, em contrapartida, cada família era responsável por beneficiar a terra que temporariamente recebia para plantar, com capina, arado e por vezes adubagem.

Vivenciei todas essas experiências com o manejo da terra desde os primeiros anos de vida, costumo dizer que nasci na e para a terra, esta relação de intimidade não é somente com a terra propriamente dita, a comunidade de Santa Rosa produz grandes diferenças em mim, nela estão muitos dos meus amores e das memórias mais significativas para mim. É por isso que a escolha pelo contexto da pesquisa tem um sabor e uma implicação especial, me ensinam principalmente que a minha voz e as experiências que narro aqui, merecem o mesmo reconhecimento que o fragmento de um livro, sim ainda me pego achando que a minha narrativa pode ser menos importante que as citações teóricas, eis mais uma desterritorialização que tenho vivido nesta cartografia.

Na cartografia, não se pode situar o campo de pesquisa como um lugar distante do cartógrafo. Nesse sentido, o cartógrafo está diretamente implicado no seu método de pesquisa, não há a possibilidade de manter-se neutro, e ele não o deseja. Ele se funde com o que pesquisa, o que faz parte da constituição da sua pesquisa.

A cartografia exige do pesquisador posturas singulares. Não coleta dados; ele os produz. Não julga; ele coloca em questão as forças que pedem julgamento. A cartografia ocupa-se de planos moventes, de campos que estão em contínuo movimento na medida em que o pesquisador se movimenta. Cartografar exige como condição primordial estar implicado no próprio movimento de pesquisa. (COSTA, 2014, P.71)



O fato de não conhecer a cartografia me trouxe algumas inseguranças, mas ao mesmo tempo a certeza de que seria o caminho metodológico que permitiria fazer um trabalho no qual eu pudesse me colocar diretamente na construção do mesmo.

Nessa perspectiva, supomos que a cartografia aponta para a construção de saídas e inspirações para quem se propõe a estudar a realidade, promovendo uma flexibilização metodológica, que tem como intuito escapar da reprodução e do acomodamento intelectual (...) (ROMAGNOLI, 2009, p.171)

E posso dizer que estou mergulhada da cabeça aos pés, desde que eu compreendi que esta cartografia já estava em construção e que eu não deixaria de levar a voz da minha comunidade para a academia, a cada orientação e leitura indicada se descortinava diante dos meus olhos uma gama de aprendizados e desconstruções sobre os moldes técnicos da escrita científica. Sim, produzir esta cartografia tem me feito estar apaixonada como nunca imaginei que pudesse me acontecer no mundo acadêmico. E para nortear o que ousou chamar de estar apaixonada usarei mais uma vez as palavras de Larrosa ao afirmar que:

Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. (LARROSA, 2018, p. 28)

Esta pesquisa tomará como ponto de partida a minha narrativa (auto)biográfica junto com outras duas professoras da Escola Municipal Dival Figueiredo Machado, a fim de acompanhar a produção de diferenças que permeiam nossas professoralidades, através das memórias e dos acontecimentos que nos atravessam. O trabalho com abordagens (auto)biográficas tem se expandido e consolidado no cenário das pesquisas brasileiras, sobretudo pelo aspecto de os sujeitos serem os próprios narradores de si e das suas memórias, “não obstante se utilize fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, reconhece-se dependente da memória” (ABRAHÃO, 2003, p.80).

Pensando nisso, e nas etapas do plantio que todos os anos realizávamos é que seguimos em direção à escolha das sementes, quase sempre acontecia de um ano para o

outro, quando meu pai armazenava alguns litros do feijão colhido para servir de semente no ano seguinte, e assim seguíamos um ciclo de fartura e aprendizagens.

### **3.2. As sementes/dispositivos que plantamos juntas**

No preparo para o plantio precisamos escolher as sementes, algumas delas talvez não vinguem, pela sua estrutura, pela sua sensibilidade às adversidades do clima, ou por qualquer outra causa. Assim como na tradição do plantio do feijão, escolhemos 3 sementes/dispositivos. Desse modo, podemos acrescentar que para Kastrup e Barros (2015, p.78) “um dispositivo comporta, ainda, linhas de força. Aqui se destaca a dimensão do poder-saber. Essas linhas levam as palavras e as coisas à luta incessante por sua afirmação.”

Com base nos estudos de Deleuze (1996), o dispositivo é como uma máquina de fazer ver e de fazer falar. Assim como os caroços de feijão plantados esses dispositivos/sementes podem não vingar e florescer, já que dependerão dos atravessamentos e afetos gerados nas outras cultivadoras da memória, que enquanto cartógrafas poderão em algum momento trazer sementes diferentes para o plantio.

A primeira semente/dispositivo que pensamos em plantar para a produção de dados foi o grupo focal, no qual apostamos por compreender que ele nos daria condições de produzir dados a respeito da professoralidade a partir de olhares diversos e através dos muitos terrenos que a cartografia nos permite adentrar. Dal’igna (2014) o caracteriza e diferencia das demais técnicas pelo seu potencial no que concerne produzir empiricamente materiais onde se pode analisar diálogos ao invés de falas independentes sobre determinado assunto.

Após o plantio é possível que algumas sementes não vinguem, ou que sejam comidas pelos pássaros, por isso cerca de quinze dias depois é necessário que observemos quais sementes brotaram e onde será necessário fazer o que chamamos de “replantar”, que é a atividade de semear outras sementes nos lugares em que elas não nasceram

Toda pesquisa possui intenções que, durante o percurso, podem tomar outros rumos, o que na cartografia configura-se quase que como uma “regra”, visto que o caminho vai sendo formado por atravessamentos que dão o tom ao que se intencionou.

As mudanças vivenciadas no decorrer deste plantio dissertativo traduzem esses novos rumos, já que o que se pretendeu mapear foram os movimentos permanentes, no caso da pesquisa cartográfica, os movimentos que atravessam o processo e seus objetivos são descritos por Barros e Kastrup (2015, p. 57) como “(...) o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente”.

Assim, inicialmente havia a intenção de utilizar o grupo focal como uma das sementes/dispositivos, semente que precisou ser abortada devido à quantidade de professoras, já que a escola passou a contar com apenas duas professoras em ambos os turnos, atendendo estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, o que não garantiria o número mínimo de participantes e deixaria o nosso plantio fora do encaminhamento metodológico necessário. De acordo com Patton (2002, p. 385, apud FLICK, 2009, p. 181), “uma entrevista tipo grupo focal e uma entrevista com um pequeno grupo de pessoas sobre um tópico específico. Em regra, os grupos são formados por 6 a 8 pessoas que participam da entrevista por um período de 30 minutos a 2 horas.” Fizemos o primeiro replantio do nosso cultivo.

Este replantio também me rendeu afetações, pois custei a aceitar e entender como duas professoras davam conta das classes multisseriadas e suas peculiaridades, primeiro eu me solidarizei mentalmente e me imaginei diante de tamanha complexidade, depois eu me senti na obrigação de me indignar de acordo com o que eu entendia ser melhor para as professoras e as crianças. Mal eu sabia que elas narrariam espontaneamente e com tamanha propriedade, a experiência de reger classes multisseriadas em uma escola de distrito, e a relação destes sujeitos com a educação. Percebi que a comunidade de Santa Rosa já tinha produzido grandes e decisivas diferenças em suas professoralidades.

Para replantar a primeira semente/dispositivo optamos pelo passeio descritivo ou entrada sensorial por meio dos espaços físicos da escola (fachada, pátio, área externa, secretaria, cantina, sala de aula), percorrendo-os por meio de um mapa adaptado, este potente dispositivo é assim descrito por Borges (2016, p. 125): “dessa forma o mapa é sempre aberto, inacabado, comporta por diferentes linhas, cujos traçados se interpenetram o tempo todo.”

Nossa segunda semente/dispositivo foi a entrevista narrativa, por compreendermos que ela carrega consigo a peculiaridade de permitir que as cartógrafas

falem de si. Para além de questões preestabelecidas, “as narrativas não constituem o passado em si, mas sim aquilo que os/as informantes continuamente (re)constróem desse passado (...)” (ANDRADE, 2014, p.178). Para nortear a entrevista narrativa, construímos um roteiro com alguns pontos a serem propostos. Para completar as três sementes, as cartógrafas serão convidadas, durante a entrevista narrativa, a pensarem junto comigo, em uma imagem que traduza um desafio para o nosso estar-sendo professora, ou reviver lembranças de acontecimentos que afetaram nossas (trans)formações.

É importante ressaltar que não pretendemos abordar a imagem como uma representação, mas em uma perspectiva deleuziana compreender a sua potência criativa para o pensamento.

De modo que, nesta perspectiva, a imagem, enquanto imagem-sensação, já não está no registro da representação e apresenta seu potencial próprio de produção de sensações e capacidade de incitar o pensamento, de fazer pensar. Esse tipo de imagem vai além da figuração, da ilustração; ele não apenas repete um objeto, ela é ela mesma um novo objeto, mas um objeto de sensações. (GALLO, 2016, p.22)

Partindo de tal perspectiva, entendemos que as imagens se tornam uma gama de possibilidades que de algum modo dialogam com nossas trajetórias de vida e (trans)formação, no entrecruzamento destas com o mundo. A potência de uma experiência imagética permite outras formas de produzir subjetividades, desse modo, trazer uma experiência imagética para esta cartografia possibilita uma conversa direta entre nossas professoralidades, trajetórias e afetações.

O questionamento mais contundente acerca desta experiência imagética, consiste em refletir: o que pode uma imagem? Não pretendemos aqui, trazer respostas prontas, mas apresentar as bases teóricas que nortearam nosso pensar e torno de sua potência em produzir sensações, para Gallo (2016, p.22) “a imagem pintada já não é a representação de um corpo, ela é o corpo mesmo, enquanto sensação. As sensações do pintor são transformadas em obra, uma nova sensação, que por sua vez provoca sensações naqueles que a observam.”

No que concerne à minha participação, trouxe para a nossa conversa a imagem que é a potência deste plantio dissertativo (Figura 1), que enquanto experimento científico me afetou quando era estudante, hoje traz grandes delineamentos para a minha professoralidade e se tornou a experiência que me revira, que dói, arrepia e atravessa.

Junto com as demais cartógrafas pensamos nas sensações que estas imagens provocam em nossas professoralidades.

Figura 1: Experimento de germinação do feijão



Fonte: Colégio web<sup>6</sup>

Todos os plantios/encontros foram registrados por meio de gravação de áudio, e estas gravações foram posteriormente transcritas e encaminhadas para as cartógrafas, para que pudessem analisar e consentir, ou não, com o que foi transcrito para que fosse iniciado o trabalho com os dados produzidos.

Um aspecto que merece atenção diz respeito a análise com as produções de uma pesquisa cartográfica, visto que o direcionamento e a própria concepção em torno deles caminham em uma direção distinta da maneira como geralmente se analisa dados. Para melhor elucidar essa questão, Barros e Barros (2013, p. 374) afirmam que:

Para compreender do que trata a análise em cartografia, é preciso, então, especificar a que ela se volta, tomando a noção de dado em outro sentido. A “análise de dados” é, na tradição representacional de pesquisa, o momento em que se procura acessar e resguardar a objetividade. Subjacente a este procedimento de análise há uma concepção de objetividade. As modulação que a cartografia imprime em tal concepção definem alguns dos aspectos principais relativos ao tema da análise.

---

<sup>6</sup>Disponível em: <https://www.colegioweb.com.br/educador/por-que-o-feijao-nasce-no-algodao.html>. Acesso em jul de 2019.

Ao acompanhar processos, a cartografia assume como principal característica não somente uma abordagem dos objetos, mas sobretudo acompanha como eles se constituem. Para dar continuidade a estas reflexões é necessário deixar claro que em relação aos dados a cartografia concebe que “um determinado objeto, nesse modo de fazer pesquisa, torna-se o ponto de partida para acessar a experiência” (BARROS; BARROS, 2013, p. 375), as autoras afirmam ainda que esse acesso a experiência desenha o procedimento da pesquisa fazendo com que a participação apareça na constituição dos objetos.

O processo de análise em uma pesquisa do tipo cartográfica alcança uma teia de relações, portanto, recorremos mais uma vez aos estudo de Barros e Barros (2013, p. 375), quando elas afirmam sobre o processo de análise: “o que move a análise em cartografia, portanto, são problemas. É a um problema que ela se volta e são também problemas o seu resultado.”

Tais esclarecimentos são imprescindíveis para explicitar o arranjo metodológico do trabalho com as produções feitas junto às demais cartógrafas. Em termos tradicionais dizemos que em um processo de pesquisa lida-se com dados, que passam pelos processos de coleta e análise para a produção do conhecimento, assim é imprescindível pensarmos o sentido de “dado” para a cartografia, visto que a mesma pauta-se no acompanhamento de processos (POZZANA; KASTRUP, 2015), o que conseqüentemente aponta para a ruptura do papel de observador , tradicionalmente atribuído ao pesquisador.

Ao promover intervenção, o processo de pesquisa faz emergir realidades que não estavam “dadas” à espera de uma observação. Além disso há uma temporalidade na emergência dessas realidades, isto é, há um processo cujo término não coincide necessariamente com a conclusão do cronograma da pesquisa. Por fim, o processo de pesquisa implica em um rearranjo das fronteiras inicialmente estabelecidas entre sujeito e objeto: a direção da cartografia é a de dissolver o ponto de vista para o qual surge, de maneira correlata, uma realidade supostamente dada em si mesma e dotada de substancialidade (BARROS; BARROS, 2013, p. 374)

Há que se considerar, no entanto que mesmo não trabalhando com dados, a cartografia produz implicações que conseqüentemente nos levam a pensar o mundo sob outras perspectivas. Para Letícia Maria de Barros e Maria Elizabeth de Barros (2013, p. 374), “a cartografia se compromete de maneira significativa com a análise do processo

de pesquisa a ser empreendido, ainda que tal análise não se exerça sobre dados, isto é, sobre uma objetividade tida como independente da própria pesquisa.”

Tais delineamentos chegam à concepção de análise, que pela perspectiva cartográfica tende sempre a alcançar múltiplas relações (BARROS; BARROS, 2013), o que contrapõem a ideia de neutralidade pretendida para o pesquisador, que está diretamente implicado em todo o processo de pesquisa. Assim, para o trabalho com as produções realizadas juntos às demais cartógrafas nos baseamos na ideia de analisadores trazida por Letícia Maria de Barros e Maria Elizabeth de Barros, que assim os definem:

Nessa dinâmica, se expressam manifestações de não conformidade com o instituído, o revelado, que são os analisadores. É o analisador que realiza a análise; ao pesquisador cabe a construção de analisadores. Analisar é evidenciar, por meio dos analisadores, o processo de produção histórica das instituições, desnaturalizando-as. A análise faz aparecer esse esquecimento, essa ignorância institucional instituída, esse silêncio sobre o que e como se institui dada realidade. (BARROS; BARROS, 2013, p. 376)

Portanto, analisadores são manifestações de inconformidade, são os atravessamentos, os afetos que geram heterogeneidade, processo a partir do qual Deleuze e Guattari desenvolveram a noção de heterogênesse. De acordo com Dorea (2002, p. 100), “a partir dos processos intermitentes de desterritorialização e reterritorialização, Deleuze e Guattari desenvolveram a noção de heterogênesse, para afirmar que é através dela que se produz algo novo e inusitado para nossas vidas”.

Como analistas, precisamos cavoucar os analisadores, os afetos, os atravessamentos que nos (trans)formam, que produzem diferenças no nosso *estar-sendo* professoras. Nesse sentido, nós, cartógrafas em análise somos as analistas, buscando analisadores, aquilo que nos mobiliza e produz novos sentidos.

No que concerne às questões éticas da pesquisa, foram seguidas as orientações dadas pelas resoluções de n.º 466 de dezembro de 2012 e de n.º 510 de 07 de abril de 2016, respeitando a dignidade humana, assim como a autonomia e liberdade dos participantes envolvidos. Vale salientar que obtivemos aprovação do comitê de ética e pesquisa da instituição, correspondente ao CAAE 02308218.5.0000.0053.

#### **4. MAPEANDO OS CAMINHOS DA PROFESSORALIDADE: A ESCOLA, SEUS AFETOS, SENTIRES E DEVIRES**

*Era uma vez  
Um lugarzinho no meio do nada  
Com sabor de chocolate  
E cheiro de terra molhada.  
(Toquinho)*

Neste ponto do nosso plantio dissertativo buscamos trazer descrições escritas e imagéticas da escola e comunidade, onde temos semeado em parceria com as demais cartógrafas, estas descrições serão entremeadas por memórias e afetos atuais e atravessadas por memórias e afetos de um passado que se faz presente e é carregado de acontecimentos que me afetam a todo momento, e me projetam nesse devir-professora .

Por muito tempo eu estabeleci uma relação de tensão interna ao falar da minha origem, mesmo gostando de viver na Santa Rosa, eu me sentia diminuída perante as pessoas que viviam nos centros urbanos, quando por falta de opção, e já mencionado no início da minha narrativa autobiográfica, tive de estudar no próprio distrito. Essa experiência me fez redescobrir o distrito e o quanto dele eu carregava comigo, independente do espaço físico em que esteja, por isso embarcamos agora em uma viagem de cerca de 30 minutos, partindo do centro da cidade de Feira de Santana, à comunidade de Santa Rosa.

Santa Rosa é uma das cerca de 17 comunidades pertencentes ao distrito Governador João Durval Carneiro, antigo Ipuacú. O distrito passou a ser chamado assim por determinação da lei estadual nº 4.224 de 26 de dezembro de 1983, em homenagem a um de seus ilustres filhos, o ex-governador João Durval Carneiro, que na década de 1980 doou terras às famílias que foram atingidas pela enchente na barragem de Pedra do Cavalo, a sede do distrito localiza-se às margens do km14 da BR 116 Sul, conhecida rodovia Rio-Bahia (Figura 2).



Figura 2: Entrada da sede do distrito



Fonte: Blog Demais<sup>7</sup>.

Na sede do distrito encontramos algumas características que nós moradores locais costumamos fazer alusão com o centro do município de Feira de Santana, como ruas pavimentadas e presença de posto dos Correios. Lá também encontram-se uma creche que atende crianças de 0 a 5 anos e escola de ensino fundamental I, II e médio. Agora que já conhecemos brevemente a história do distrito, nosso passeio toma os rumos da BA 052, a conhecida estrada do feijão, nela passamos pelas comunidades de Vila São José e Galhardo, até chegarmos ao km 8 da rodovia, onde avistamos uma placa verde com letras brancas e uma seta com indicação à esquerda escrito “SANTA ROSA” (Figura 3).

<sup>7</sup> Disponível em: <http://oliveiradimas.blogspot.com/2017/11/distrito-nao-e-mais-ipuacu.html>. Acesso em Jul, 2019.

Figura 3: Placa de entrada da comunidade



Fonte: Eliziane Santana dos Santos (2019)

Ao deixar a rodovia nos deparamos com um caminho de estrada de chão (Figura 4) que liga as comunidades umas às outras além de ligá-las ao km 14, sede do distrito pela qual já passamos. As estradas de chão que cortam toda a comunidade são cercadas por paisagem naturais e matas fechadas, ao percorrer os primeiros 5 km desde a entrada, encontramos uma grande construção, de aspecto antigo e cercada por currais, a fazenda que além da construção mencionada agrega incontáveis hectares de terras por todas as comunidades, inclusive por muitos anos o trabalho em suas terras foi a principal fonte de renda de muitas famílias.

Com o nome de Chapada, a fazenda sempre se fez presentes nas relações da comunidade, fosse pelo trabalho braçal no beneficiamento de pastos, no empréstimo da terra para o plantio ou mesmo nas muitas utilidades que a mata oferecia, como caçar lenha, apanhar licuri.

Figura 4: Início da estrada de chão



Fonte: Eliziane Santana dos Santos (2019)

Logo após a fazenda, nos deparamos com o pequeno cemitério da comunidade (Figura 5), construído às margens da estrada de chão e em terras doadas pelo proprietário da referida fazenda, e que pelas falas dos moradores mais antigos já conta cerca de meio século de existência. O cemitério se localiza entre a fazenda Chapada e uma segunda fazenda pertencente a um criador de equinos da capital baiana, que pouco se relaciona com a comunidade.

Figura 5: Cemitério da comunidade



Fonte: Eliziane Santana dos Santos (2019)

À beira da estrada, as casas que se localizam a uma certa distância umas das outras, isso pelo fato de que as famílias possuem pequenas propriedades de terra no perímetro da própria casa e que na maioria das vezes é utilizada para cultivar apenas o necessário para consumo. A quantidade de casas na comunidade tem aumentado expressivamente, sobretudo porque atualmente a comunidade conta com um transporte público, o que permite aos moradores trabalharem no centro do município e continuarem vivendo em suas propriedades.

Seguindo o nosso passeio pelas estradas da Santa Rosa, chegamos à igreja católica da comunidade (Figura 6), uma capela modesta que sofreu algumas mudanças arquitetônicas ao longo do tempo, mas que possui uma grande capacidade de mobilização dentro da comunidade, seja pelo seu tempo de existência, há cerca de 60 anos, ou pela dimensão das tradicionais festas

de Santos Reis (celebrada no dia 6 de janeiro) e o trezenário de Santo Antônio (celebrado de 1 a 13 de junho).

Figura 6: Capela da comunidade



Fonte: Eliziane Santana dos Santos (2019)

Ao lado da capela foi construída uma praça (Figura 7) que tem sua composição formada por pedras portuguesas, bancos de concreto e algumas árvores a praça é utilizada para realização dos mais diversos eventos da comunidade. Nela também se encontram a central de dessalinização e os chafarizes do poço artesiano, que por muitos anos abasteceu as famílias, já que apenas no ano de 2016 a comunidade passou a contar com o abastecimento de água encanada.

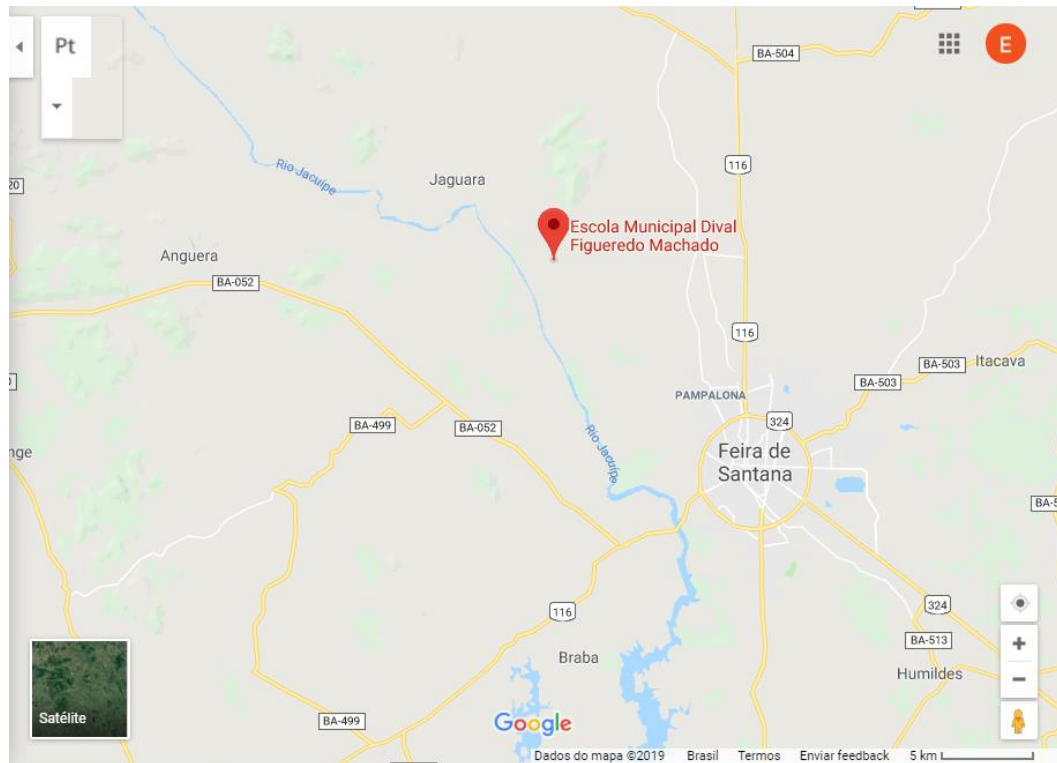
Figura 7: Praça e igreja da comunidade



Fonte: Eliziane Santana dos Santos (2019)

Continuando nossa viagem e logo após a praça encontramos o único e pequeno supermercado, do local no qual se pode encontrar itens básicos e necessários para as necessidades das famílias. Já é possível avistar a Escola Municipal Dival Figueiredo Machado, única da comunidade (Figura 8) e todos os atravessamentos que ela causa, as festas de confraternização, a chegada da kombi que ainda hoje conduz as professoras do centro, e tudo o que elas traziam/trazem consigo.

Figura 8: Mapa de localização da escola



Fonte: Google Maps

#### 4.1 Adentrar e deixar-se afetar pela escola

O contato inicial se deu através da apresentação da proposta de trabalho, bem como assinatura da carta de aceite pela gestora, que me recebeu colocando-se à disposição para auxiliar no que fosse necessário e acolhendo a proposta.

Alguns dias depois voltei à escola, que já era minha velha conhecida, foi lá que iniciei minha vida estudantil. Foi o primeiro contato com as demais cartógrafas (Alice e Magnólia), que também já era minhas conhecidas de outros tempos. Alice foi minha primeira professora, assim como de boa parte das crianças da comunidade. Este contato inicial teve como característica (re)conhecer minhas professoras, agora como parceiras de cartografia e docência.

Em meu retorno não havia previamente, a menor pretensão de que escreveria sobre as memórias que poderiam ser ativadas a partir dos meus sentidos, mas eu sabia que não encontraria mais aquele prédio. É assim que na minha comunidade a gente chama as escolas, “prédio amarelo com portas verdes”, e que era meu sonho, primeiro pra ser aluna e hoje pra ser professora e devolver à minha comunidade todo o potencial que carrego comigo desde a graduação. E mais um acontecimento se fez quando fui provocada pelo texto “Memórias e

odores: experiências curriculares na formação docente”, onde as autoras levantam alguns questionamentos sobre ênfase dada aos aspectos práticos e pedagógicos da formação docente, deixando aquém a dimensão pessoal do estar-sendo professora.

As racionalidades e suas formas de produção de conhecimento são o que prepondera nessa tradição de pesquisa em formação docente. No entanto, também na literatura, há provocações que nos levam a pensar em outros aspectos que parecem ser merecedores de investimento, tendo em vista sua relevância e pertinência no que se refere à formação. (ROSA; RAMOS, 2008, p. 565)

Vale salientar que o meu contato com a escola se deu de maneira tranquila, visto que além de ter sido aluna de uma das professoras, ambas também foram/são professoras de todas as crianças da minha família, construí ao longo dos anos uma relação de proximidade e apoio com as cartógrafas, principalmente pelo fato de tê-las como uma fonte de auxílio em meus estudos, fosse para pedir ajuda com algum conteúdo da graduação ou mesmo no empréstimo de materiais de leitura.

Nessa perspectiva há a possibilidade de utilizar as narrativas autobiográficas para pensar acerca das diferenças que temos produzido em nós mesmos e no outro, a partir dos sentidos e de cada memória que foi acionada por meio deles. A esse respeito, Rosa e Ramos (2008, p. 565) afirmam que: “no entanto, também na literatura, há provocações que nos levam a pensar em outros aspectos que parecem ser merecedores de investimento, tendo em vista sua relevância e pertinência no que se refere à formação.” A partir da leitura do texto mencionado acima, retornei à escola no intuito de experimentar quais memórias seriam acionadas a partir dos meus sentidos e das experiências que através deles pude construir. Josso (2006, p.381) afirma que “é pela mediação de nossos cinco sentidos que nos apreendemos, primeiramente, nós mesmos, depois os outros e nosso ambiente humano e natural”.

Confesso que a parte mais difícil foi traduzir em palavras o turbilhão de sentimentos que me tomaram ao entrar naquele prédio onde eu tive a certeza de que estudaria para me tornar professora. Aquele espaço significa para mim muito mais que um emaranhado de salas e cadeiras, há vida e memórias de/em cada canto do seu espaço físico. A esse respeito, Rosa e Ramos (2008, p. 573) apontam que: “a escola fica na memória como lugar de vida acontecendo em suas múltiplas aproximações e entrecruzamentos.”

Se fechar os olhos ainda consigo ver o prédio onde eu tanto desejava estudar. Ele era uma construção modesta, mas ali eu via o meu futuro, dominar as letras e ser uma “professorinha”, a primeira da minha família. Eu ainda vejo orgulho na fala dos meus pais



quando falavam da filha professora. Quem diria que Santa Rosa ia ter gente na academia e falando da própria Santa Rosa, quem diria...

O prédio amarelo tinha portas verdes, aquele verde encarnado e fazia um contraste que me lembrava os tempos de chuva em que a vegetação vira verde e amarelo no florescer da “berduega”<sup>8</sup>. Lembrei de como a sala onde eu estudava era organizada, as cadeiras tinham nossos nomes fixados nas costas e sempre estavam arrumadas em círculo e enfileiradas em dias de prova. Eu enxergava uma verdadeira bailarina em minha professora, ela parecia dançar por entre as cadeiras a cada aula, a cada conteúdo apresentado para aqueles olhinhos ávidos pelo conhecimento que ela trazia, eu desejava um dia ser como ela, tudo nela era beleza!

Não me esqueço de como eu admirava as suas mãos, era sublime contemplar a maneira como ela gesticulava, tinha leveza na composição com suas unhas sempre bem cuidadas e pintadas com um tom de esmalte que hoje chamaríamos de nude, mas para mim era a cor do esmalte da minha pró. Passava horas pensando que, se um dia eu fosse professora, teria sempre as unhas bonitas e pintadas como as dela, e hoje me pego preocupada com a aparência das minhas unhas, com a maneira como vou gesticular em cada aula, na tentativa de afetar meus alunos com o que, desde o primeiro dia de aula, foi marcante para mim.

Mais de uma década depois e tudo mudou, a construção agora tem tons claros e monocromáticos, sua organização arquitetônica segue os padrões de toda a rede municipal de ensino, com um grande portão que separa o pátio da área externa onde antes brincávamos na hora do recreio. A fachada (Figura 9) que comporta o nome da instituição tem um grande letreiro com as cores e slogan da governação municipal, mas nem sempre foi assim, me lembro claramente que o nome da escola era pintado na própria parede em letras azuis e já desbotadas pelo tempo.

---

<sup>8</sup>*Portulaca oleracea* L., também conhecido como beldroega comum, baldroega, onze-horas e salada-de-negro é um arbusto de folhas suculentas e flores coloridas.

Figura 9: Fachada da escola



Fonte: Eliziane Santana dos Santos (2019)

Além de ver o prédio como quem enxerga uma safra ganha, havia outras memórias sendo acessadas naquele reencontro. O cheiro era peculiar. Lembrei imediatamente do período de chuvas em que devido às muitas goteiras todo o prédio ficava úmido e cheirando a mofo por dias seguidos. Eu achava muito ruim a nossa escola ter pouco ou nenhum cuidado estrutural, eu até sentia vontade de dizer que aquele cheiro não era agradável, mas sabia que provavelmente não seria escutada.

Contrapondo essa memória a atual condição estrutural da escola sinto um certo alívio por perceber que as mudanças ocorridas com o tempo sanaram ou diminuiram esse tipo de problema, a estrutura da escola parece muito bem organizada, relativamente nova e conservada, que bom que outras crianças não precisarão se incomodar com o cheiro de mofo ou os pardais construindo seus ninhos no teto, o alvo forro de PVC me certifica de que algo tem sido feito.

Tais conclusões me levam a refletir sobre o quanto estas memórias delineiam até hoje a minha professoralidade. Pensando a respeito do entrecruzamento das memórias com a formação, é possível compreender que a escola ocupa um lugar de possibilidades, sobretudo no que diz respeito às memórias olfativas e suas potencialidades.

É interessante também notar, nas memórias relacionadas com odores presentes em ambientes escolares, as narrativas que trazem o cheiro da cantina, a alimentação, os

momentos de encontro com colegas ou ainda a cantina como cenário da constatação da solidão, a possibilidade de ter a escola como espaço de socialização e de intensificação de vínculos, sejam ligados a amizades, sejam ligados a namoros. (ROSA; RAMOS, 2008 p.573)

Havia também o cheiro sedutor da merenda quando se aproximava a hora do intervalo, e eis que 19 anos depois eu volto coincidentemente nesse horário, o que me fez lembrar que por diversas vezes para sentirmos o cheiro e o gosto da merenda, a professora pedia aos nossos pais que colaborassem com a quantia de 10 centavos para a compra do gás. Parece pouco, mas naquela época garantia nossa merenda, e que alguns dos meus/minhas colegas fizessem a primeira refeição do dia.

E por falar em cheiro sedutor, eu não posso deixar de falar dos cheiros de pró Alice. Talvez fosse preciso escrever um capítulo em que eu só falasse dos tantos afetos que ela despertou em mim. Ela tinha um cheiro bom, um cheiro que eu gostava de sentir toda vez que chorava copiosamente. Eu sempre chorei muito, e nem sempre de tristeza, e ela me abraçava com um cheiro tão doce que parecia chocolate, e aos poucos me acalentava e me convencia do quão capaz eu era. Para Rosa e Ramos “o olfato oferece uma via alternativa de sensibilidade, de contato sensorial com o mundo material” (ROSA; RAMOS, 2008 p. 573)

Outro cheiro peculiar era o das atividades mimeografadas nas quais era utilizado o álcool. Nós fazíamos uma verdadeira festa cada vez que pegávamos uma atividade. Me deparei com uma turma de crianças sentadas realizando uma atividade digitada e impressa e pensei: “vocês nunca saberão a magia que tem o cheiro da atividade saindo do mimeografo”. Ri comigo mesma e por um instante senti aquele cheiro mágico da simplicidade outra vez.

Por outro lado, senti novamente um alívio ao perceber que as crianças da minha comunidade também estão tendo o direito de conviver com a informática através das atividades digitadas, enquanto professora me importa que elas tenham acesso aos mesmos recursos que as crianças de outras escolas.

Curioso como todos, ou quase todos os meus sentidos, remontam à memórias que têm uma relação direta com minha professora. Lembro que eu ficava imaginando como seria bom ter uma mãe professora, não que eu desejasse ter outra mãe: a minha nunca conheceu o mundo acadêmico, mas é doutora em formar pessoas com sua sabedoria e sua fé de rezadeira, a quem tudo/todos protege com aquelas sete folhas que tanto representam. Fiz menção a ela para dizer que através do paladar retorno a memórias dolorosas. Passei todo o ensino fundamental I levando como lanche a fruta que naquele momento eu mais gostava, maçã. Eu achava incrível aquela frutinha crocante e doce, apesar de nunca ter visto uma macieira da aridez do meu sertão.

Mencionei minha mãe para dizer que ela cuidava para que eu tivesse como lanche uma maçã para cada dia da semana. Em determinado dia, na hora mais esperada, ao abrir a mochila a maçã havia misteriosamente desaparecido. Nunca consegui descobrir quem faria algo tão perverso, mas foi assim que eu descobri um outro prazer. A merenda da escola também era saborosa e nós aproveitávamos para fazer várias brincadeiras enquanto nos deliciávamos com aquele pratinho de plástico azul repleto do que quer que fosse, tudo era motivo de brincadeira.

Voltar à escola na hora do lanche foi como sentir o cheiro sedutor que exalava da cantina e ver a fila se formando. Na fila a gente também fazia acordos com a merenda, eu quase sempre oferecia boa parte da minha para os colegas.

E naquela tarde de quarta-feira de 2018 não havia mais a fila enorme, a quantidade de alunos reduziu significativamente, apenas poucas crianças saboreavam um cheiroso mingau de milho. A maioria preferia iogurtes, salgadinhos e refrigerantes trazidos de suas casas, o que era pouco comum na época em que fui estudante. Isso me fez lembrar que além da merenda escolar, nossa única opção era comprar um geladinho de fruta, que era vendido pela própria merendeira dentro da escola e às vezes repartido entre vários colegas. Havia claramente o sentimento de partilha entre nós.

Talvez este seja o sentido que mais acionou memórias na visita à escola. Chegar ao portão é como se eu revivesse novamente todas as manhãs em que eu chorava copiosamente ao me despedir de minha mãe e era acalentada com um abraço que me fazia sentir tão segura e protegida. Sentir seu abraço me dava a certeza de que ela voltaria na hora da saída para me buscar, e ela sempre voltava.

A lembrança menos macia e, contrariamente, mais divertida era o cabo da enxada. Era ruim sentir minhas mãos calejadas, mas era inversamente proporcional o quanto eu gostava de participar de todos os processos que envolviam o plantio e a colheita do que quer que fosse, dividindo meu dia entre a roça e a escola para “me tornar alguém na vida”. É assim que fui ensinada a enxergar a escola e a educação, pois sentíamos que apenas ela seria capaz de mudar a nossa realidade trazendo algum tipo de melhora. Enxergávamos nas professoras que vinham “de Feira”<sup>9</sup> todo o potencial para termos acesso ao conhecimento e poder “falar bonito” como o povo de lá. Havia uma verdadeira adoração pelo conhecimento que aquelas professoras traziam.

---

<sup>9</sup>Em minha comunidade nos referimos assim a tudo e todos que venham da cidade.

Eu fui me deliciando com esse passeio pela escola e pelas minhas memórias, e inevitavelmente me senti novamente uma criança ao pensar em tudo o que compôs a minha história até aqui e tantos foram os momentos marcantes que foi um desafio selecionar os mais intensos. A minha vontade era de registrar absolutamente tudo o que eu lembrasse/sentisse.

E quando me aproximo do portão de entrada me deparo com um grupo de crianças brincando entre si, ouço seus diálogos e explicações sobre as regras do jogo que iriam começar, observo discretamente e na minha cabeça ouço:

*Três, três passará  
Derradeiro ficará  
Bom vaqueiro, bom vaqueiro  
Dê licença de passar  
Com meus filhos pequeninos  
Para acabar de criar  
(cantiga popular)*

Nesse momento percebi também que as brincadeiras já não eram mais as mesmas, os jogos mais atuais, as linguagens relacionadas a conteúdo da internet, a menção a youtubers e vídeo games, o que era bem diferentes da maneira como eu brincava quando estudante. Essa cantiga me transporta para o pátio da escola, para a efervescência da hora do recreio e de todas as brincadeiras que conseguíamos fazer naqueles minutos, que passavam tão depressa. Na hora eu senti vontade de partilhar com aquelas crianças a brincadeira que mais marcou a minha vida escolar, senti vontade de me juntar a elas, e continuei a minha caminhada pela escola ainda acionando minhas memórias.

Junto ao som dessa cantiga eu não podia deixar de falar do som que me acordava todas as manhãs para ir à escola, era o som do rádio de painho, que sintonizado em uma rádio AM nos fazia acordar com as notícias intercaladas por música sertaneja. E por falar em notícias, a que me deixava mais chateada era ouvir o plantão da Associação de professores dizer “a greve continua, a greve continua”, não ir para a escola era ruim pois não havia muito o que fazer em casa além de ir pra roça, e eu acreditava que todo e qualquer dia de aula perdido significava ficar para trás na busca pelo sonhado “ser alguém na vida”, e eu cresci escutando através de um ditado popular que “a enxada é mais pesada que a caneta”. E quem diria que seriam exatamente a enxada e o plantio do feijão que me trariam até aqui.

Pensando em todas as etapas que fazíamos durante o cultivo do feijão, lembrei que depois da caminhada até a roça iniciávamos o decisivo processo de semear, para isso, as sementes eram cuidadosamente escolhidas e muitas vezes preparadas de um para o outro no intuito de que o resultado fosse a colheita grão saudáveis e bonitos. Devido à grande proporção da área de terra cedida pelos fazendeiros, a realização do plantio nunca era feita por apenas uma pessoa, havia a prática de as famílias se ajudarem combinando em qual dia da semana iriam semear na roça umas das outras. Assim também acontece com este plantio dissertativo, quando me uno a outras cartógrafas para semearmos reflexões sobre os atravessamentos gerados pela escola em nossas professoralidades.

#### **4.2 Uma soma de afetos e descrições**

Chegamos à etapa do plantio que me causou muitas desterritorializações, sobretudo pelos desafios que a experimentação cartográfica tem exigido de mim, seja na escrita ou na produção de dados, mesmo tendo desejado uma escrita que fugisse dos padrões habituais, me desvencilhar deles não foi uma tarefa simples, e cada vez que eu relia o que tinha escrito percebia a diferença que todas as leituras e orientações tinham produzido em mim, tenho me sentido o próprio sujeito da experiência descrito por Larrosa (2018, p.25) “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.”

Digo que foi uma etapa que me causou grandes desterritorializações porque como já mencionei algumas vezes anteriormente, ainda há em mim muitos resquícios de escrita e produção de dados engessadas em modelos prescritos, e que por muito tempo me deixou em uma zona de conforto, a construção desta cartografia me trouxe desafios de leitura, escrita e produção de dados, o que se mostra como grandes potências no trabalho do cartógrafo.

Temos, assim, normas encontradas, já dadas em um meio, normas antecedentes, mas, também, e, principalmente, infidelidades em função não só de diferentes variabilidades que o viver nos impõe, como também pelo acaso, pela indeterminação, pelas tarefas heterodeterminadas. O pesquisador é convocado não só a aprender as regras que regem uma determinada situação, como também a criar normas de funcionamento para as situações sempre singulares, enfrentando o que emerge em situação de irregularidade. (BARROS; SILVA, 2013, p.340)

Entendendo as nuances envolvidas no trabalho do cartógrafo, percebi que seria mais uma vez sujeito da experiência que o cultivo de memórias com as demais cartógrafas me possibilitaria, os conhecidos caminhos da roça poderiam me levar a outros destinos. Enveredar pelos contextos de uma pesquisa é estar ciente de que serão encontrados acordos e normas ali instituídos, todos em função das imprevisibilidades que nos são colocadas pela vida, “o pesquisador é convocado não só a aprender as regras que regem uma determinada situação, como também a criar normas de funcionamento para as situações sempre singulares, enfrentando o que emerge em situação de irregularidade” (BARROS; SILVA, 2013, p. 341).

Na empreitada de fazer com que a colheita seja farta, juntaram-se a mim como cartógrafas de nossas professoralidades Maria Alice Brito de Almeida, Pedagoga, Especialista em Educação e professora da rede municipal de ensino há mais de 20 anos, e Magnólia Delmary O. Guerra, Pedagoga, Especialista em Alfabetização e professora da rede municipal há cerca de 15 anos.

Continuei meu desafio com a construção dos mapas nos quais iríamos trabalhar, e passeando pela internet encontrei no blog *Resultados Digitais*<sup>10</sup> o mapa de empatia, e percebi que poderia adaptar sua estrutura original, substituindo as perguntas que estavam escritas em cada um dos quadrados, por espaços da escola que fizessem parte das memórias que afetam a minha professoralidade, são eles: a fachada da escola, a sala de aula, a secretaria, cantina, pátio e área externa, que compreende a relação entre a comunidade e a escola.

Vale ressaltar que durante este plantio muitos foram os vaivéns da produção, já que iniciamos a conversa através dos mapas com as duas cartógrafas, depois retomamos os mapas e avançamos nos analisadores apenas comigo e a cartógrafa Alice, fomos surpreendidas pelo afastamento da cartógrafa Magnólia devido o agravamento de problemas cardíacos.

É importante deixar claro que os quatro encontros que compuseram o nosso plantio dissertativo, entre conversar e observações, aconteceram em diferentes intervalos de tempo, que variaram de acordo com a disponibilidade das demais cartógrafas. Nesse sentido, não nos ativemos a seguir um ordenamento cronológico nas narrativas e produções aqui apresentadas, optamos por trazê-las no texto na medida em que os atravessamentos aconteceram.

---

<sup>10</sup> A versão original do mapa da empatia está disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/blog/mapa-da-empatia/>. Acesso em: 16, mar de 2019.

## 5. TEMPO DE COLHEITA: NARRATIVAS DE PROFESSORALIDADES

*Jeito para plantar  
E ver nascer o fruto que a terra dá  
E ter alguém pra partilhar  
O amanhã pra sempre.  
(Fábio de Melo)*

Esta etapa do plantio dissertativo está centrada na conversa com e sobre as entrevistas narrativas, as imagens que afetam as cartógrafas e os analisadores que aparecem na descrição da escola através dos mapas.

Começo dizendo o quanto as nossas conversas foram importantes para o desenvolvimento deste trabalho, pensar sobre os acontecimentos que marcaram as nossas trajetórias professorais e sobre a maneira como temos produzido diferenças em nós e no outro nos permitiu sair da zona de conforto rumo a outros voos, e principalmente nos permitiu compreender que estamos em constante devir.

Esse movimento de constância, atrelado às compreensões de memória e produção de diferenças que me atravessam enquanto cartógrafa, me remete aos pensamentos de Pereira ao defender a professoralidade como “vir a ser algo que não se vinha sendo” (PEREIRA, 2016, p. 35), suas reflexões a esse respeito me ajudam a elucidar o que tem me movido a estar sendo professora, a partir do mapeamento de experiências na e com a escola.

### 5.1 Mapeando experiências

A minha expectativa para a nossa primeira conversa era um misto de ansiedade e tensão, por não saber exatamente como as demais cartógrafas reagiriam, por cogitar que elas pudessem não embarcar comigo rumo ao plantio e pelos sentimentos que rememorar a minha trajetória poderia me causar, assim como a elas também! Confesso que eu ainda estava cheia de ideias preestabelecidas sobre a estrutura física da escola, preocupada com os enquadramentos que as reformas realizadas depois de tantos anos poderiam ter causado e como tudo isso impactaria as minhas memórias.

Em vários momentos eu senti falta da antiga organização física da escola, e fiquei pensando que a padronização estrutural pode tê-la afastado com tantos muros, mas ao mesmo



tempo me lembrei do quanto o prédio era alvo de diversas formas de vandalismo, comecei a rever meus pensamentos e a me certificar de que aquela era só a primeira de muitas surpresas com as quais eu me depararia.

Estava tudo tão perto e ao mesmo tempo longe de mim, me afastar da comunidade para continuar os estudos no centro do município foi desafiador, primeiro pela distância física das pessoas que compõem o que tenho sido e segundo porque o meu desejo de produzir diferenças na/para a comunidade ainda parece um sonho distante. Tenho a sensação de que sou cada dia mais empurrada para fora dela, inicialmente pelos estudos, depois pela formação universitária e sua continuidade, em seguida pelo trabalho, as tais oportunidades que não encontramos “na roça” e que nem eu enxergava lá. Lembro que viver no centro do município era um desejo incutido em todos os jovens e crianças da comunidade, e só estando fora dela é que consegui entender quantas diferenças ela tinha produzido em mim e quanto ela cabia em qualquer lugar que eu estivesse, ainda que fosse fisicamente distante.

Movida por esses sentimentos duais, entre ir e ficar, mudar e permanecer, mas com muita vontade de plantar novas sementes nesta terra é que cheguei para a nossa primeira conversa. Ela estava marcada para a manhã do dia 28 de março de 2019, e naquela manhã eu fui convocada a me desprender de objetivos predefinidos, da construção dos mapas e enveredar pelos convites das crianças, cheguei discreta e quase silenciosa, me sentei em uma cadeira que estava próxima à mesa das crianças de 3 e 4 anos. Este contexto refere-se à observação de uma aula da professora Alice, marcada com antecedência e tendo o devido cuidado para que a minha presença interferisse o mínimo possível em sua rotina de trabalho, é importante destacar também que fui muito bem acolhida por ela, que se mostrou disponível a me receber a qualquer momento.

A aula começou e junto com ela a minha angústia de pela primeira vez estar em contato com a realidade de uma classe multisseriada, e pelo que pude perceber a única afetada com aquela realidade era eu, não havia no trabalho desenvolvido por Alice, professora e cartógrafa deste plantio dissertativo, nenhum resquício de insegurança ou desordem, tudo parecia cuidadosamente elaborado para contemplar àquelas crianças de 3 a 5 anos. Digo que me senti a única afetada porque fiquei o tempo todo me imaginando como professora de uma classe multisseriada, eu nunca tinha pensado a esse respeito antes, fui desterritorializando (DELEUZE; GUATTARI, 2011) mais uma vez e entendi que minha professoralidade precisa ser como o feijão que cumpre seu ciclo e se renova como semente para um novo plantio a cada

ano, enfrentando as adversidades do clima e quando necessário sendo replantado, como quando sou desafiada pelas peculiaridades de cada nova turma.

Entendendo que a classe multisseriada geralmente é concebida sob a ótica do fracasso escolar, me deparar com essa realidade me trouxe um grande incômodo, primeiro por não conseguir me imaginar a frente de uma classe multisseriada e segundo por perceber que ainda preciso realizar grandes desconstruções em meu *estar sendo* professora. Nesse sentido, fui desafiada a conversar com meu incômodo por meio do atravessamento que os autores me trazem ao irem de encontro com a minha percepção sobre o fato de que a seriação é o caminho “certo” para a organização das classes. Para dar início a esta conversa decidimos nos debruçar sobre outras compreensões a respeito das classes multisseriadas, que são chamadas de classes heterogêneas, definição trazida por Duarte e Taschetto (2014, p.59), que assim as definem:

Neste sentido, o termo heterogêneo está adjetivando essa forma de funcionamento escolar no sentido da necessidade de se estabelecer uma tensão com o paradigma disciplinar, homogêneo, universalizante a partir do qual as classes seriadas têm sido consideradas, na tentativa de provocarmos um processo de desnaturalização dessa forma de organização escolar, que é datado historicamente.

É importante destacar que a seriação pode ser entendida como um instrumento de controle e manutenção da ordem no espaço escolar, o que tem sido tensionado diante das escolas inovadoras que já existem pelo mundo<sup>11</sup>, há que se considerar, no entanto, que romper com a ordem historicamente construída é um caminho árduo e não acontece da noite para o dia.

No entanto, mesmo que de forma embrionária, acreditamos que a existência de escolas/classes heterogêneas poderia ser tomada como uma condição propícia no sentido de ali se fazer germinar um processo de ensino e aprendizagem inovador e criativo, de exercício de pensamento, de laboratório de experiências de práticas educativas e de processos avaliativos diferentes daqueles tradicionalmente instituídos nas classes seriadas, e que, em termos políticos-pedagógicos, se afastaria do modelo de organização escolar seriado. (DUARTE; TASCETTO, 2014 p.53)

Continuei a conversar com meu incômodo, e dessa vez de maneira direta decidi partilhá-lo com a cartógrafa Alice, eu precisava saber como ela conseguia dar conta daquele turbilhão de demandas, eu sentia uma angústia que se misturava com curiosidade, admiração e um tanto de revolta, até então eu só conseguia mirar no poder público e em como todo aquele cenário me remetia a uma tremenda negligência. Em nossa conversa seguinte, eu estava eufórica para partilhar minha angústia, e assim o fiz:

---

<sup>11</sup> Escola da Ponte- Portugal; Cidade Escola Ayni- Brasil

Pró, eu queria partilhar com você uma angústia minha e ao mesmo tempo te convidar a pensarmos juntos sobre essa realidade aqui na escola que é a classe multisseriada, porque eu fiquei me perguntando, meu Deus, como é que elas dão conta? Como é que elas demonstram tanto controle sobre o que estão fazendo, e aí eu queria saber como essa realidade toca o seu jeito de estar sendo professora (Eliziane)

Bom, a angústia não é só sua, não foi e nem é fácil (risos) e o maior desafio é que não tem uma receita pronta, mas como não tinha outra alternativa por causa da quantidade de crianças, a gente teve que aprender e hoje eu acho que as coisas estão mais organizadas, dentro das minhas limitações, claro! Mas eu procuro ao máximo atender as necessidades das crianças, seja com atividades separadas ou as vezes com a divisão do quadro. (Alice)

Agora que você comentou sobre as atividades e eu também já tinha reparado nos encontros anteriores, você acha que essa “mistura” afeta de alguma maneira as crianças? (Eliziane)

Eu acho que sim, porque a gente sabe que crianças de 3 e 5 anos, por exemplo não devem realizar as mesmas atividades, então é aí que entra a minha parte, porque como professora você não pode deixar pra lá, o problema é seu também, então eu procuro ofertar para as crianças os assuntos que elas têm direito pra garantir os conhecimentos básicos de acordo com o que se estuda em cada série separada. (Alice)

A fala da cartógrafa me faz pensar sobre a sua preocupação em garantir o que ela define como “conhecimentos básicos em cada série separada”, o que contrasta com a compreensão de que as aprendizagens não acontecem somente quando cada criança estuda conteúdos específicos de seu ano/seriação, mas existem ali relações que extrapolam os conteúdos definidos. Tais relações dialogam com o conceito deleuziano de pensamento-rizoma, que é ressignificado por Duarte e Taschetto para o campo educativo e mais precisamente para pensar as classes heterogêneas. A partir desse conceito deleuziano, os autores forjam uma definição de currículo-rizoma, como aquele que “quebra com o princípio da linearidade, pois possui múltiplas entradas [...] abrindo-se ao devir” (DUARTE; TASCETTO, 2015, p.57).

Para melhor elucidar essa perspectiva, é necessário trazer a concepção deleuziana sobre o conceito de rizoma “a árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e...e...” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.48). Nesse sentido, poderíamos dizer que o currículo-rizoma trata-se de uma proposta sem objetivos prontos e moldes do que deve ser trabalhado, vale ressaltar que isso não quer dizer que ele deva ser um documento solto e sem rigor, muito pelo contrário, tal perspectiva o compreende como um potencial de integração e construtor de planos de fuga do óbvio e das fôrmas.

Corroborando com o pensamento de Deleuze e Guattari, as autoras Maria Neide Carneiro Ramos e Maria dos Remédios de Brito afirmam ainda que:

Nessa visão o currículo deixaria de ser simplesmente um amontoado de “regras” que dita o quê os professores devem e podem ensinar e o quê os alunos devem e podem aprender como pode e deve ser a escola. Pois, visto desse ponto, o currículo escolar, deixa de fora do processo educacional todo o agenciamento, devires, fluxos, que atravessam essas inter-relações[...] (RAMOS; BRITO, 2011 p.6).

Desse modo, o currículo escolar seria concebido como um artefato que provoca movimentos, tais movimentos com vistas a organizá-lo a partir das relações e produções de diferenças nos sujeitos que o constrói. Poderíamos dizer que na perspectiva do currículo rizoma rompe-se com o modelo de conhecimento compartimentalizado que historicamente foi construído na cultura escolar, considerando esta ideia pode-se dizer que todos os acontecimentos do processo educacional seriam considerados, valorizando o devir-aluno e devir professor.

Nesse contexto, percebemos que a cartógrafa, ao refletir sobre o cenário da classe multisseriada, evidencia ter consciência dos movimentos que precisa fazer em si própria e dos incômodos que a falta de atividades formativas específicas causa em sua atuação. Mesmo estando disposta e comprometida com o trabalho pedagógico, sua ação é limitada por todas as nuances que envolvem a educação pública.

Eu sigo com meu incômodo inicial, somado ao fato de que as leituras me provocaram a pensar: será que por trás desse incômodo não está a construção histórica de homogeneizar as classes como uma forma de controle e dominação? O texto de Duarte e Taschetto mais uma vez falou com minha angústia:

Contudo, é essa mesma estrutura que acaba dificultando e, por vezes, impossibilitando a potência da multiplicidade que se “ex-põe” na heterogeneidade. Isso nos leva a pensar que a *fronteira-série* parece devolver, mesmo que somente na forma discursiva, o acaento da ordem estabelecida. (DUARTE; TASCETTO, 2015, p.53)

A conversa entre os teóricos e as minhas angústias nem sempre tinha um tom amistoso, nem sempre estávamos de acordo, mas eu sabia que era necessário sair da minha zona de conforto e estar em contato com outras formas de conceber a classe multisseriada, ainda que elas me trouxessem mais questionamentos. Entre eles está a oportunidade de pensar sobre a seriação e seu efeito para o controle da ordem na escola, além de me provocar a conhecer experiências educativas inovadoras. Eu estou me abrindo para aprender, e em certa medida

revendo convicções e estabelecendo novos critérios para conceber a realidade das classes multisseriadas, estou passando por mais um troca de pele (PEREIRA, 2016, p.78).

Conforme mencionado anteriormente, a classe é multisseriada, com crianças de 3 a 5 anos no turno matutino. Agrupadas conforme a idade, as crianças começaram a realizar a tarefa referente ao dia do circo, alguns com plena autonomia e outros com quase nenhuma. Atenta a tudo o que acontecia na sala, eu sentia uma imensa vontade de participar, de ajudar diante de tantas crianças e apenas uma professora para dar conta do trabalho, mas optei por permanecer apenas observando, havia uma criança que aparentava dificuldade na realização da tarefa, ao ponto de ter o semblante tenso e sequer querer sentar com as demais, e para a minha surpresa a criança aproximou-se de mim com muita naturalidade e solicitou ajuda, parecia haver segurança e naquele momento ela estava depositada em mim.

Em uma fração de segundos eu me perguntei o que devia fazer, se a minha participação poderia burlar os rigores e roteiros definidos para aquela produção de dados, me desterritorializei e decidi que eu poderia produzir alguma diferença naquela criança, que parecia suplicar por uma atenção exclusiva à sua dificuldade. Durante a realização da atividade, pude perceber que a criança ainda apresentava dificuldades já superadas pelas demais, me certifiquei de que tanto eu quanto aquela criança estávamos vivendo uma experiência produtora de diferenças para ambas as partes. De um lado eu não podia ficar omissa àquele chamado, e do outro havia dificuldades que gritavam por uma atenção exclusiva, me afetei com aquele chamado e fui. Curioso foi perceber que, ao terminar a atividade, aquela criança já não parecia mais tão mal humorada como no início, sentou-se ao meu lado e me envolveu em todas as brincadeiras que fazia com brinquedos de montar, me senti uma grande cultivadora de diferenças, para mim o primeiro grande resultado daquela produção de dados havia acontecido, meu estado de paixão por este plantio dissertativo só aumenta.

Ao me deparar com a realidade da classe multisseriada meu incômodo se juntou a outros atravessamentos, primeiro eu senti revolta, achei um completo absurdo aquelas crianças e professoras terem de se adaptar a todas as idiossincrasias que uma classe dessas possui. Eu queria convocar o poder público, mais que isso, eu queria gritar, protestar, fazer alguma coisa. Sabendo que talvez eu não fosse ouvida, e que tal atitude pudesse de alguma forma ferir o compromisso de ética e confiança que a escola estabelece comigo, eu tive de acalmar os meus ânimos e tentar entender como essa realidade se desdobrava ali dentro, primeiro através das leituras, com as quais me autorizei a discordar em alguma medida, e depois conversando com quem faz essa realidade acontecer, como quem, mesmo sentindo medo, se deixa atravessar pelo

“que resta”, tentando fazer o melhor por cada estudante, e isso eu tenho certeza que não depende de seriação, é um compromisso de quem aceita a mudança, aceita ser diferente do que vinha sendo, acho que eu me deparei com a materialização do devir professor.

Cheguei à conclusão que ser sujeito da experiência não diz respeito apenas à memória que trago como metáfora para este plantio dissertativo, mas também às experiências que têm me atravessado desde o dia em que Alessandra se afetou e embarcou comigo pelos caminhos da roça, da agora nossa roça, ela se tornou uma importante parceira no mutirão do pensar junto, o que chamamos de meeira, a pessoa a quem nos unimos para cultivar e ao final partilharmos a colheita meio a meio. Inevitavelmente eu me peguei pensando nas afetações que esta cartografia também tem trazido para a sua professoralidade, que bonito! Ouso dizer que esta experimentação cartográfica tem me feito viver um rizoma de afetações.

Na hora do intervalo e em meio a todas as possibilidades deste momento eu e as outras duas cartógrafas nos sentamos em uma mesa no centro do pátio, este que por sua vez já não tinha mais a mesma localização e estrutura da minha época de estudante, me deixa contente ver que a estrutura física da escola ganhou benefícios importantes, apesar de sentir falta da área que ficava ao ar livre e nos dava uma visão panorâmica da comunidade. Comunidade que tem uma relação direta com a trajetória da cartógrafa Alice e seu estar-sendo professora, ela é enfática ao narrar a importância de ser o melhor que pode para seus/suas alunos/alunas.

Eu sinto uma responsabilidade muito grande e a vontade de fazer o melhor por cada aluno que passa por mim, principalmente aqui na Santa Rosa, que foi a primeira e única escola pública onde eu trabalhei, eu nunca quis outra escola! Mesmo sabendo que os desafios foram e são grandes, por exemplo, na falta de material, eu sempre bancava, sempre banquei. Quando eu cheguei aqui, que eu fui trabalhar com o pré, que não tinha tesoura, que não tinha lápis de cor, eu fui e comprei, entendeu? E hoje a gente ainda faz isso, a gente inventa festas pra oferecer o melhor pros meninos e a gente banca, entendeu? Se a gente quer fazer alguma coisa por eles, porque a gente vê as dificuldades. (Alice)

Está claro para mim que a adversidade da condição de trabalho fez com que a cartógrafa Alice tivesse uma situação limitante para a realização do seu planejamento pedagógico. Ela precisou se reinventar a partir daquilo que a afetava, então posso dizer que ela esteve/está disponível a receber as experiências que a escola lhe oferece. Mesmo diante de um cotidiano de demandas burocráticas e de conteúdos a serem trabalhados em um determinado período, algo lhe tocou e ela tomou para si a responsabilidade de estar-sendo o melhor que pode para seus alunos.

Mais uma vez recorremos a Larrosa, que corrobora com a fala da cartógrafa ao afirmar:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002. p. 24)

Nesse sentido, podemos dizer que para Larrosa o sujeito da experiência precisa estar atento, parar e sentir. Partindo dessa ideia é que percebemos a necessidade de refletir sobre os atravessamentos causados pela escola e na escola, já que o sujeito da experiência não pode ser definido pelas atividades desenvolvidas, mas pela abertura em se afetar pela experiência de cada uma, e a escola é, sem dúvidas, terra fértil para vivenciar situações de experiência.

Para continuar a falar da experimentação cartográfica, a produção dos mapas de descrição da escola em consonância com as entrevistas narrativas é o ponto chave desta etapa do plantio, pois permitem o acompanhamento de processos que dizem respeito não somente à estrutura física da escola em si, mas às relações que cada uma de nós construímos em nossas professoralidades. Enquanto preparava os materiais para a nossa conversa cheguei a pensar que ele era óbvio, mas fui surpreendida por uma fala:

é tanto sentimento que a gente não sabe nem o que dizer, como é que pode expressar.  
(Alice)

A minha surpresa com a fala da cartógrafa está no fato de perceber que o óbvio para mim trouxe atravessamentos para ela, a afetou, tantos são os sentimentos e memórias atribuídas a cada espaço da escola Dival Machado, sobretudo para quem já educou várias gerações de crianças da comunidade de Santa Rosa, para quem marcou famílias e histórias, como é o seu caso que já possui mais de 25 anos de trabalho nesta escola. Por isso, vivenciar a experiência de um encontro com a escola e nossas professoralidades não parece tão óbvio quanto eu pensei inicialmente. Pensando nas possibilidades do encontro com a escola, Fernandes afirma que:

Cultivar-pesquisar com escola é da ordem do cultivar mato. Recorrente. Persistente. Ordinário. [...] É da natureza do mato brotar. Não importa que terra nua seja, o tempo dará a brotar o mato. Cultivá-lo é dar lugar a ele no sentido dele. Cultivar mato não é oportunizar sua existência: mato sempre existe. Mas é saber nascer poesia com ele. (FERNANDES, 2016, p.118)

É pensando nesse saber nascer poesia e em todas as possibilidades que encontrar-se com a escola pode trazer às nossas professoralidades, que este mapa foi pensado. Muitas foram as dúvidas de como seria trazê-lo para o texto sem categorizar uma produção de dados subjetiva e na qual eu estava tão implicada.

Eu realmente não sabia por onde começar, e decidi que escreveria a partir dos atravessamentos que esta experiência cartográfica me causou, a começar pelo fato de que eu não sabia até que ponto as demais cartógrafas estariam dispostas a embarcar conosco neste plantio, e fui surpreendida por tamanha solicitude e disponibilidade de ambas, o que se misturava ao orgulho que elas transmitiam ao reencontrar uma ex-aluna construindo uma trajetória acadêmica.

Iniciei o nosso encontro apresentando a proposta de construção do mapa e retomando algumas memórias do antigo espaço físico da escola e das brincadeiras na hora do recreio, as demais cartógrafas demonstram ânimo e curiosidade pelo resultado, acho que consegui afetá-las! A escolha pelos espaços elencados no mapa não se deu de maneira aleatória, são espaços que acionam memórias que produzem atravessamentos em mim e reverberam na minha professoralidade, portanto decidi partir deles a fim de entrecruzar o que neles me afeta com o que produzem nas demais cartógrafas, afinal eles compõem o meu percurso.

Em meio a uma conversa agradável, seguimos com a escrita, em *post-its* coloridos, de palavras que para nós apresentassem/descrevessem cada espaço da escola e tivessem uma importância na construção das nossas professoralidades, unanimemente concluímos que não é tão simples transformar sentimentos em palavras, sim elas parecem verdadeiramente dispostas a colaborar com o plantio!

A opção pelo uso do termo conversa se dá a partir do sentido atribuído por Larrosa a este termo, que para o autor:

é também, em segundo lugar, um espaço vazio, sem móveis, sem marcas posicionais: um espaço que pressupõe a igualdade e que, portanto, não pode estar estruturado segundo a ordem desigual do social ou do institucional, das posições ou das identidades (LARROSA, 2018 p. 162)

Por entender que este trabalho se desenvolveria a partir da partilha de memórias e experiências das nossas professoralidades é que acreditamos na igualdade contida na noção de conversa, sobretudo no que diz respeito a posições e identidades, nosso intuito é construir um espaço coletivo de partilhas. O primeiro mapa a ficar pronto é o meu (Figura 10), que enquanto as aguardo ouço:



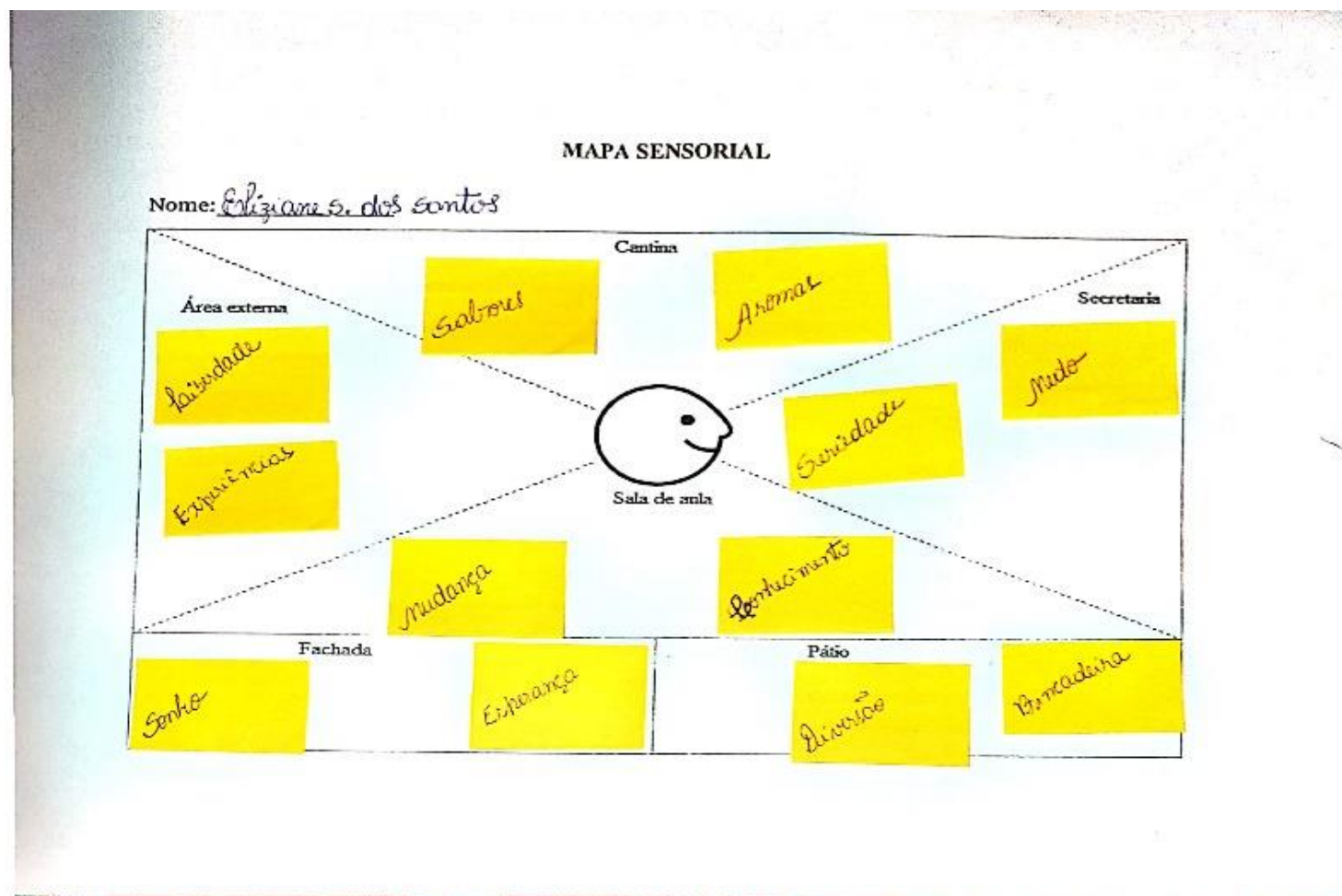
a gente nunca pensou no que significa cada espaço da escola, e pros meninos deve ser a mesma coisa (Alice).

É apaixonante sentir e viver os caminhos de uma cartografia, caminhos que muitas vezes ultrapassam as nossas intenções de pesquisadoras, senti como se uma plantação de possibilidades estivesse desabrochando a partir da construção daqueles mapas.

Mapas produzidos, começamos a conversar sobre eles e o que nos levou a eleger as palavras usadas para cada espaço, e começo falando da fachada e do que ela sempre representou para mim desde criança: o sonho de um dia estar ali como professora, esse mesmo sonho que tem me impulsionado a continuar, mesmo diante de todas as adversidades enfrentadas no mestrado, sendo a permanência a maior de todas as dificuldades, na pós-graduação não existe qualquer indício de contemplar as especificidades de quem, como eu, vem de uma comunidade rural.

Abrir mão de um emprego foi uma das condições que tive de enfrentar para levar adiante o sonho do mestrado, o sonho de uma formação que no futuro me permitisse voltar como professora da escola onde estudei. Ao concluir meu mapa percebi que ele não era formado apenas por afetos de uma fase da minha vida, mas por atravessamentos de experiências vividas desde a infância até aqui.

Figura 10: Mapa sensorial da cartógrafa Eliziane dos Santos



Fonte: Eliziane Santana dos Santos (2019)

Entre os sentimentos que me atravessam no espaço da sala de aula, elegi a mudança e o conhecimento pelo fato de os mesmos serem responsáveis por direcionar minhas ações enquanto professora e as relações que tenho estabelecido com o mundo para além da escola, e elas certamente irão mudar após a experiência vivida no mestrado através desta cartografia. Sobre os sentimentos que envolvem a área externa, posso dizer que pensei imediatamente na minha comunidade, no meu desejo de poder escolher entre viver e contribuir com ela ou não. Mas infelizmente não tive direito a essa opção, fui cultivando minha professoralidade em outros terrenos e aprendendo que posso contribuir com minha comunidade de onde eu estiver, inclusive aqui do mestrado.

Sobre a cantina, posso dizer que os aromas ainda estão latentes em minha memória, a curiosidade sobre qual seria o cardápio do dia e se ele nos agradaria fazia parte do cotidiano da turma, que estava sempre empenhada em garantir que a merenda não faltasse, ainda que para isso tivéssemos de contribuir com a compra do gás que geralmente faltava, como as dificuldades das famílias eram muitas havia sempre o esforço por parte delas se mobilizando e contribuindo com a quantia que pudessem para que a escola ficasse o menor tempo possível sem gás e consequentemente sem merenda. As dificuldades eram evidentes, a maior parte da comunidade dependia do que cultivava para sustentar a família, e a safra nem sempre vingava, então garantir o acesso à merenda escolar passava a ser um objetivo de toda a comunidade.

E logo em frente à cantina o pátio era só alegria, cantoria de roda de um lado, pula corda e amarelinha do outro, era o nosso refúgio depois de uma tarde inteira entre conteúdos e atividades, estávamos sempre eufóricos por estar reunidos no pátio. Reviver esta memória me fez repensar sobre a importância desse espaço e do momento do intervalo na relação com meus alunos, já não posso mais ter a mesma concepção sobre o pátio e os acontecimentos na hora do intervalo.

Enquanto o pátio era carregado de um sentimento de liberdade e diversão, ali do lado estava o cômodo menos querido da escola, passar pela secretaria sempre foi algo inadmissível lá em casa, como já disse antes a relação da minha família com a escola sempre foi de muito respeito e admiração, afinal era o único caminho que poderia nos tirar da vida na roça, curioso é perceber que tem tanto da roça na minha (trans)formação.

No meu mapa (Figura 10) estão os sentimentos que me atravessam quando me refiro a cada um dos espaços da escola, não de qualquer escola, afinal já passei por várias durante a educação básica, mas da escola que produziu/produz tanta diferença em mim que a carreguei

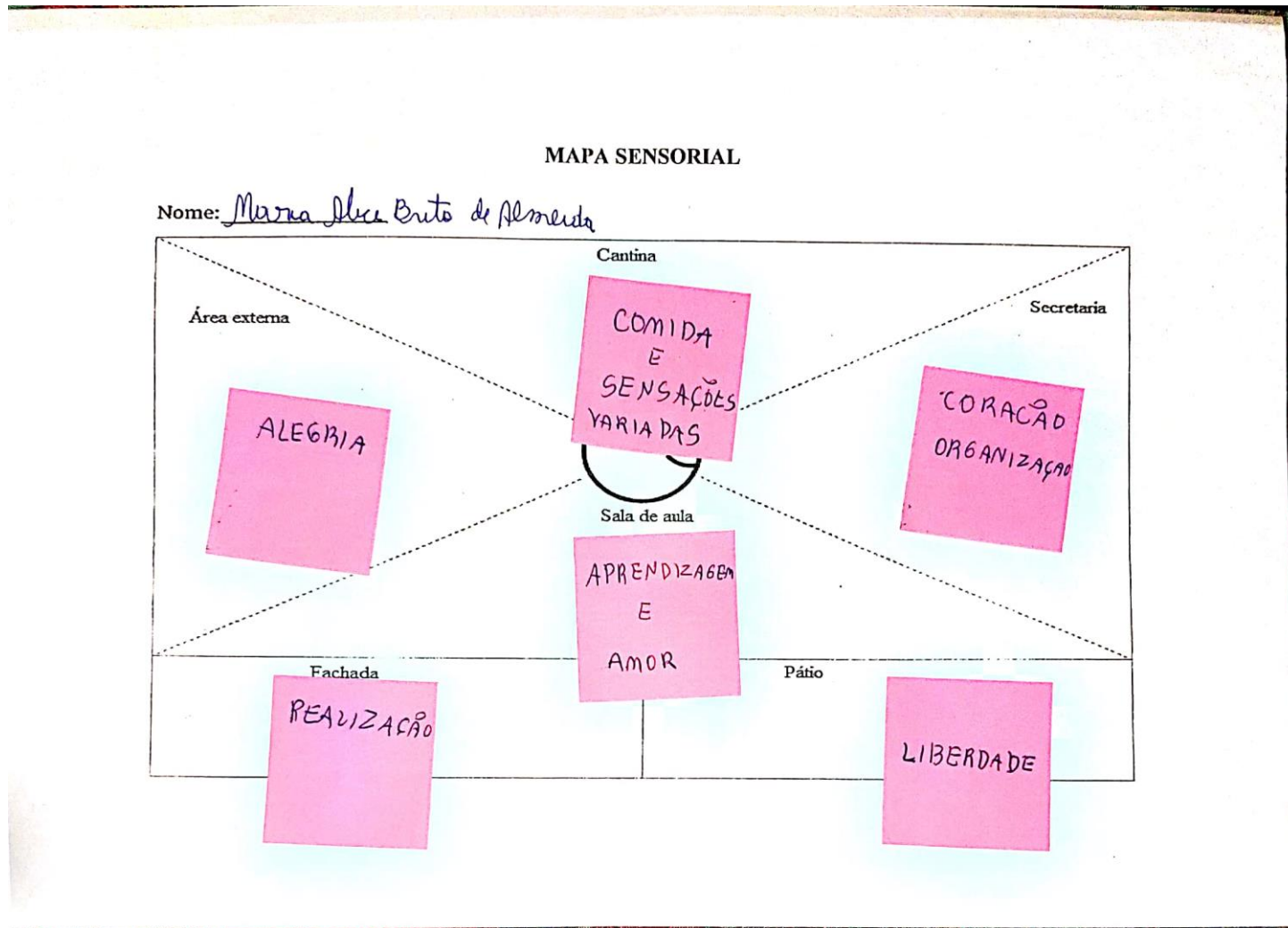
comigo até o mestrado, da escola onde todas as crianças da minha família estudaram/estudam, por esses e tantos outros motivos posso afirmar com clareza que a minha relação com a escola Dival Machado e a comunidade de Santa Rosa estão para além de uma inserção no contexto de pesquisa, se constroem como um território existencial. A esse respeito, Alvarez e Passos (2015, p. 147) afirmam que “habitar um território existencial é uma das pistas do método cartográfico. Uma pista metodológica não é o mesmo que uma regra ou protocolo de pesquisa, não é um procedimento que se dita de antemão, mas requer um aprendizado *ad hoc*, passo a passo”.

Ao compreender o meu campo de pesquisa como um território existencial, percebo o quanto de (re)conhecimento há para mim, neste plantio dissertativo. Posso dizer que saber que não *estou-sendo* mais a mesma professora que começou esta cartografia significa me levar a diversos outros voos, me permitirá outras sementeiras e outras colheitas, mas sobretudo fará com que eu me reinvente a cada acontecimento, a cada desafio. Alessandra já havia me alertado “seu manequim teórico aumentou”.

A conversa continuou e dela foram naturalmente brotando assuntos que, entre outras coisas, diziam respeito à relação que elas estabelecem com a comunidade e o trabalho pedagógico em seu contexto, mais uma vez as possibilidades do método cartográfico me surpreenderam, havia naturalidade, elas desejavam falar de si, falar do *estar-sendo* professora na comunidade de Santa Rosa, falar de como começaram suas trajetórias... Nossa conversa não se limitou à produção dos mapas, ainda bem que a cartografia possibilita contemplar o caminho da roça! Barbosa e Carvalho (2017, p. 91) afirmam que enquanto caminho metodológico a cartografia se apresenta como uma estratégia “na qual se abandona a ansiedade de se chegar a um destino, entendido como os resultados da pesquisa, e se aproveita as belezas do caminho, visto aqui como o processo da pesquisa.”

E assim continuamos o nosso plantio para conhecermos o mapa da cartógrafa Alice (Figura 11), que inicia falando sobre o fato de nunca ter sonhado em ser professora, tudo aconteceu pela ideia, repetida por sua mãe, de que professor não fica desempregado. Em seguida vejo surgir na fala das cartógrafas, o discurso de quem foi construindo sua professoralidade e se deixando atravessar por todas as possibilidades que *estar-sendo* professora pode oferecer, mais uma vez nossa conversa seguiu um rumo leve, começamos a refletir sobre como nos tornamos professoras.

Figura 11: Mapa sensorial da cartógrafa Maria Alice de Almeida



Fonte: Eliziane Santana dos Santos (2019)

Minha irmã tinha uma escolinha particular, aí em uma certa época eu fiquei desempregada, porque eu trabalhava no comércio, aí ela pediu pra eu ir pra escola dela, aí eu fiquei na escola dela e comecei a ensinar na escola dela. Aí quando eu tava ensinando na escola dela, minha vizinha que ensinava numa escola maior, surgiu um vaga e eu fui, fiquei uns 2 anos nessa escola, foi quando teve o concurso da prefeitura e eu passei. (Alice)

Aprovação no concurso, regência de uma turma até então desconhecida. Adentar efetivamente em um conjunto de regras de uma instituição escolar é apenas uma pequena parte do que compõe a professoralidade da cartógrafa Alice, que mesmo surpresa diante de tantas novidades, decidiu se lançar nas potências que via na escola, na escolinha da Santa Rosa. Nenhuma faculdade dá conta de ensinar como “ser” professora em um curso de licenciatura, a gente vai aprendendo a ser sendo, e à medida em que nos abrimos para a (trans)formação. Pereira traz para a nossa constatação um argumento contundente:

O sujeito se depara com uma estrutura institucional toda presa em discursos formais, difíceis de entender e, o que é pior, difíceis de relacionar com a prática. Que coisa é essa chamada escola, que lhe entra goela abaixo? O que ela tem a ver com aquela experiência vivida no passado, no primeiro e segundo grau? Está aí um dos grandes choques no percurso de formação do professor. (PEREIRA, 2016 P.203)

Diante de um cenário como este, tendemos a reproduzir o que vivemos como alunas, a projetar em nossa prática tudo o que tivemos como modelo em nossos professores/professoras “o sujeito é solicitado a resgatar de suas memórias elementos (universais?) constitutivos dessa realidade institucional” (PEREIRA, 2016, p.203). Vamos nos lançando ao desafio de construir um jeito de planejar as aulas, propor brincadeiras, abordar os conteúdos necessários e começamos a nos sentir mais seguras, eu diria que essa segurança dura até sermos desafiados por um novo conteúdo, pelas relações com o mundo fora da escola ou mesmo pela necessidade de pensarmos sobre a nossa prática. Estamos mais uma vez em busca de desterritorializações para que não engessemos a nossa prática.

Ao começar a falar sobre o seu mapa, a cartógrafa Alice aproveita o contexto do recreio começando a falar pelo que a atravessa no espaço do pátio, deixando claro que reconhece a importância do mesmo para as relações que as crianças estabelecem entre si e com este espaço da escola:

Quando eles chegam no pátio parece que se libertam...[risos] (Alice)

Fica evidente que o momento do recreio se torna um acontecimento na medida em que comportamentos são “libertados”, as divisões de tempos institucionalizadas na sala de aula parecem engessar as ações e garantir a ordem que já se pressupõe ser o ideal. Para Foucault (1987, p. 144) “esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido”. A liberdade é alcançada no recreio, onde as conversas podem ser aleatórias, a linguagem empregada não é necessariamente a da norma culta, os corpos não precisam estar imóveis em suas cadeiras, a brincadeira envolve também às crianças da outra turma, os devires se encontram.

Ao falar sobre a secretaria, ela evidencia a falta que a materialização deste espaço faz no ambiente escolar, aparece em sua narrativa uma observação contundente e que hoje é realidade em muitas das escolas que passaram pelo processo de nucleação: a falta da presença física que gestão e coordenação pedagógica representam na Dival Machado.

A secretaria pra mim é o coração da escola, mas nem sempre acontece isso. Eu já tive nesse papel em uma instituição particular e detestei, por que apesar de ser professora, a nossa classe é muito difícil de você lidar, entendeu? Escola particular ainda tem a vantagem de você falar e as pessoas seguirem, mas pública... (Alice)

Aparece assim outra questão que concerne à atuação da coordenação e gestão escolar, que passam a ser responsáveis por todas as escolas que compõem cada núcleo, o que significa muitas vezes aceitar uma condição de trabalho que não permite atender às demandas diárias de cada escola, seja pelo pouco tempo hábil, pela dificuldade de locomoção entre as escolas ou pela demanda de assuntos burocráticos a serem resolvidos no centro do município.

Sua colocação também nos chama a atenção para o fato de que ainda há muito o que se construir e desconstruir nas relações entre professores, que a maneira como os próprios se veem aponta para um terreno cheio de erosões, que exige um trato cuidadoso e disposto a enxergar-se sob outras perspectivas, mas principalmente sob o fato de que construímos nossa professoralidade na relação estabelecida com o mundo para além da escola. Isto indica que compreender-se a si mesmo seria o grande desafio do *estar sendo* professor, podendo ser um dos pressupostos a provocar movimentos de produção de diferença entre a própria categoria. Não pretendemos trazer uma solução para este e tantos outros desafios com os quais nos deparamos no decorrer desta cartografia, mas pensar em outras maneiras de ser/estar professor.

Quando nossa conversa chegou até a cantina, foi unânime a relação com os sabores e aromas:

Deixa eu ver, a cantina... a cantina só me vem a memória comida, sensações variadas né? [...] Agora a fachada, deixa eu pensar [risos] eu vou botar realização, porque de qualquer maneira, foi uma realização porque eu nunca fui focada em ser professora não, mas quando eu comecei eu levei muito a sério. (Alice)

Chegamos ao ponto do plantio em que a nossa conversa é entrecruzada com os autores que decidimos trazer para adubar o terreno. A fala da cartógrafa Alice, ao afirmar que nunca planejou ser professora, mas quando “escolheu” ou “foi escolhida”, levou a sério e buscou fazer o melhor trabalho que conseguia, dialoga com a ideia defendida por Marcos Pereira, quando ele afirma que ser/estar professor passa por outras dimensões que não são necessariamente o dom e a própria escolha:

Não falo em vocação, em entrega, em filantropia, em missão, nada disso. Considero que o professor é um modo de ser de um sujeito educante, que educa, que forma outros sujeitos. É uma diferença de si que ele acolhe. A formação acadêmica vai, em última instância, instrumentalizá-lo, podendo legitimar e institucionalizar sua escolha. Pensar, portanto, o processo de formação do professor passa, a meu ver, por pensar o processo de produção de si, do sujeito. (PEREIRA, 2016, p.50)

Nossa conversa seguiu em um ritmo fluido e agradável, enquanto trazíamos um pouco de nossas histórias até aqui, nesta primeira conversa, as narrativas foram conduzidas no sentido de chegar a uma aproximação com o que nos levou a escolha da docência e de acontecimentos que tenham impulsionado a constituição de nossas professoralidades. Assim, na medida em que fomos provocadas a refletir sobre nós mesmas, nos projetamos para além do óbvio e esse registro envolve a nossa professoralidade para além dela.

eu caí de paraquedas na educação (Magnólia)

tu caiu de paraquedas? Quando eu fui...Na minha época não tinha opção não, ou você era professora, ou fazia contabilidade ou administração, aí minha mãe dizia a gente o que, é melhor você ir pra professora, porque professora em qualquer cantinho ela ensina. (Alice)

Então a sua mãe tinha a mesma opinião da minha. (Magnólia)

mas era o que se pensava antigamente entendeu? Hoje em dia é que as mães falam, minha filha não se mete não [risos] (Alice)



No decorrer de nossa conversa, as cartógrafas trouxeram pistas que indicam os atravessamentos que compõem suas trajetórias professorais, desde a escolha, ou não, pela docência, bem como a partir das nossas reflexões coletivas redesenharam-se perspectivas de atuação no contexto da Escola Dival Machado e de sua realidade.

Antes de falar especificamente do seu mapa, a cartógrafa Alice começa a falar do que é ser/estar professora para ela, já que muito se ouviu a respeito de ser um dom:

Mas quando as pessoas falam que ser professor é dom, é porque muitas pessoas correram pra educação por uma questão de oportunidade, não foi pelo dom em si, entendeu? Quando é pelo “dom” você se vira mesmo, entendeu? E mesmo quando você não tem... Porque eu acho que quando você tem responsabilidade, mesmo que não foi a profissão que você escolheu, mas você tem... É como o médico, o médico tem a vida na mão, a gente tem a vida deles de uma maneira diferente, entendeu? Você marca eles, marca eles (Alice)

Nesta parte de nossa conversa, ficaram evidentes os movimentos de mudança que precisam ser feitos, sobretudo quando a cartógrafa fala sobre assumir com responsabilidade o que lhe aconteceu: ser/estar professora. A meu ver, a sua fala evidencia principalmente a sua mudança perante este acontecimento, mais uma vez, Pereira (2016, p.78) dialoga com o nosso plantio, afirmando que “percebemos esses períodos na autonarrativa, como uma espécie de troca de pele. É o tempo de descarte de certos hábitos e o desenvolvimento de outros.”

Acredito que muitos foram os atravessamentos gerados pela produção dos nossos mapas, pois muitos temas apareceram nas falas das demais cartógrafas, alguns agradáveis e outros como uma forma de desabafo sobre as peculiaridades das escolas dos distritos, pela fala contundente nesse momento:

eu acho que deveria ter algumas coisas diferentes, eu acho que mais do que a sede, mas infelizmente eles não pensam assim. Primeiro eles tratam da sede, com farda é assim, quando chega aqui é o resto, vem as fardas grandes demais, falta farda, livro é a mesma coisa. Visita aqui, raramente a gente recebe da secretaria, e o pedagógico a gente é que se vira. A secretaria não dá assistência. (Alice)

O desafio da nucleação aparece inicialmente atrelado à falta da equipe gestora acompanhando o cotidiano da escola e em seguida, como um atravessamento para evidenciar a preocupação com as nuances que envolvem este processo. Entende-se por nucleação o processo que tem como resultado “[...] uma reorganização espacial da oferta escolar, com retração da oferta no meio rural e concentração no meio urbano” (CORDEIRO, 2017, p.1). No caso do

nosso distrito, o processo de nucleação fez com que as escolas se concentrassem apenas em comunidades onde o número de crianças matriculadas era considerado suficiente. Desse modo, as crianças moradoras das comunidades que tiveram suas respectivas escolas fechadas precisam se deslocar sozinhas no transporte escolar para estudarem nas comunidades vizinhas ou no centro do município.

A preocupação das cartógrafas com as escolas dos distritos não para por aí, pois elas ainda retomam o assunto ao afirmar:

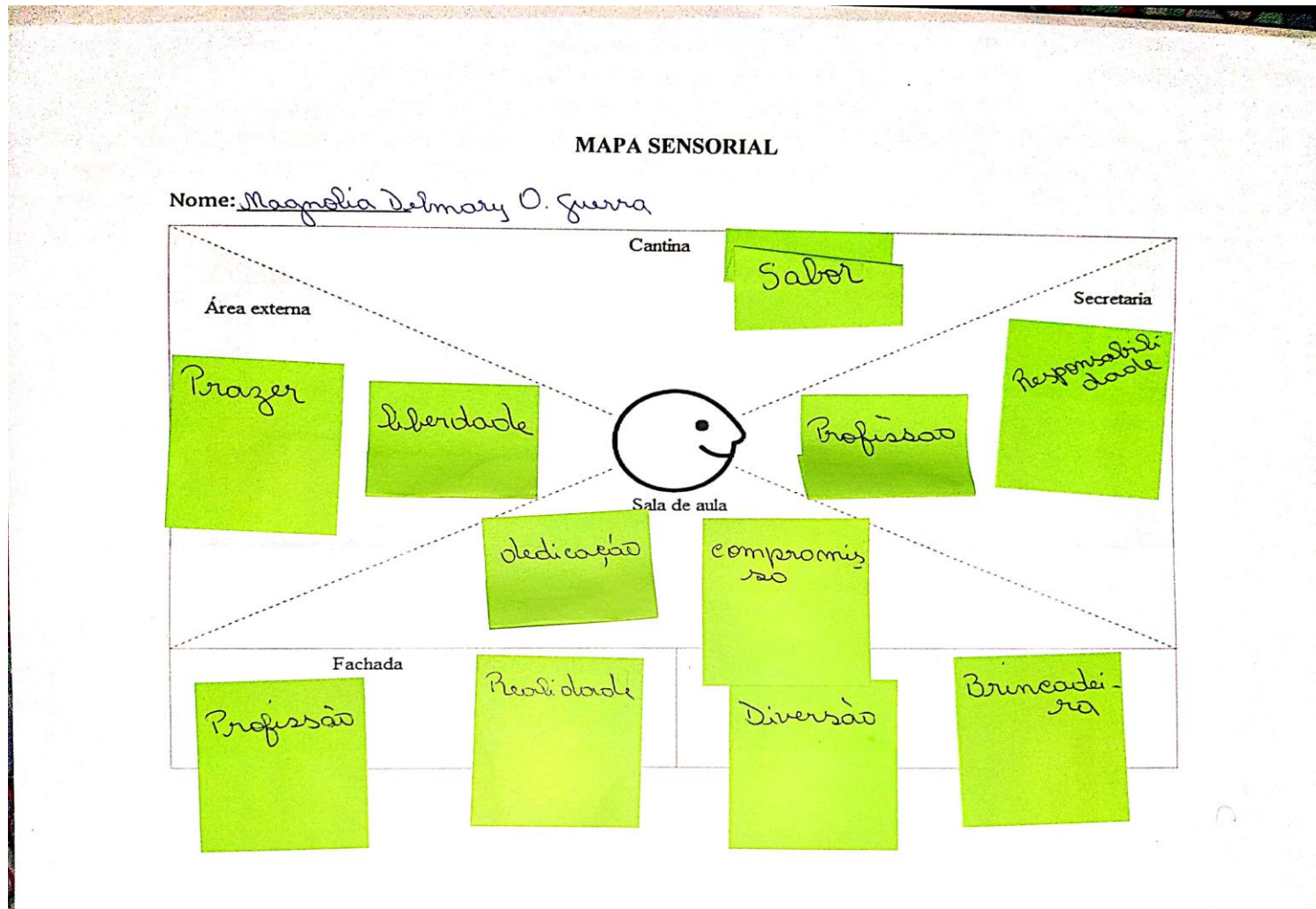
a gente sente que a tendência da escola rural é acabar mesmo, infelizmente, porque eram oito escolas, só tem três. E as três que tem ó ...sinal de negativo... (Alice)  
e a que tem mais alunos é essa. (Magnólia)

Durante a manhã em que estivemos juntas naquele espaço, percebi que aquele momento aconteceu porque todas nós nos deixamos afetar pela reflexão sobre as nossas professoralidades a partir dos sentimentos que cada espaço físico da escola desperta em nós, e mesmo com menos tempo de atuação em sala de aula do que as demais cartógrafas percebi que havia curiosidade e interesse em escutar cada explicitação que eu trazia sobre a produção dos nossos mapas e principalmente sobre este plantio dissertativo. Compartilhar experiências professorais de forma espontânea deu vida ao nosso cultivo.

Seguimos em uma rede de colaboração e partilhas, o desejo de que a safra vingue já não é só meu, as outras cartógrafas trouxeram outros elementos para o cultivo, elemento de suas trajetórias e de como elas tem se transformado ao longo do tempo. Ao iniciar a reflexão sobre o seu mapa (Figura 12), a cartógrafa Magnólia nos faz uma revelação sobre trabalhar nos distritos:

eu já, eu já trabalhei na sede, mas eu não voltaria não, eu acho que aqui, o respeito pela escola ainda prevalece, o povo fala, como eu tô passando por problemas de saúde né, se eu não acho melhor transferir. (Magnólia).

Figura 12: Mapa sensorial da cartógrafa Magnólia Guerra



Fonte: Eliziane Santana dos Santos (2019)

E ao socializar o seu mapa, também fica evidente em sua fala as memórias de quem já enfrentou muitas adversidades nas “escolas da sede”, termo que usa para caracterizar as escolas do centro do município, que para ela também dificultam o trabalho pedagógico quando o corpo docente não estabelece uma parceria entre si, ela falava com sentimento e conforto sobre a parceria que desde que chegou à escola construiu com a colega de trabalho.

O ano passado a gente se virou nos 30 né? Nós fizemos o ano passado pro dia das crianças como se fosse uma festa de aniversário, 2 bolos, os meninos de herói e as meninas de princesa. Alice alugou roupa de princesa, tirou foto, as crianças ficaram apaixonadas. (Magnólia)

Como mencionado anteriormente, a coesa parceria entre elas precisou ser temporariamente interrompida, os problemas cardíacos da cartógrafa Magnólia foram seriamente agravados e seu afastamento das atividades de sala de aula foi necessário, nosso plantio dissertativo agora conta apenas com duas cartógrafas, eu e Alice. Pensando na importância da parceria que estava claramente estabelecida entre elas, pedi que Alice falasse um pouco de como tem sido continuar o trabalho sem sua colega de empreitada:

Ah, é estranho porque a gente sempre trabalhou muito juntas, até em relação às crianças que a gente percebia que precisava redistribuir eu contava com ela, mas ela precisa cuidar da saúde. O ideal seria a aposentadoria, na outra crise quando ela foi pra perícia o médico atestou que ela tinha condições de voltar pra sala de aula, então só nos resta esperar. (Alice)

Aparece em nosso plantio dissertativo mais um acontecimento: sendo desafiada a se desterritorializar da parceria firmada com a colega de empreitada, a cartógrafa Alice acompanha de perto o adoecimento da sua parceira Magnólia, se afetando pelo excesso de trabalho, já que ela assume por alguns meses as turmas da colega, mas se afeta principalmente pelo agravamento do problema de saúde da colega. Neste sentido, somos provocadas a refletir sobre o papel dos vínculos de confiança e cumplicidade que precisamos estabelecer na labuta do *estar sendo* professora. Pereira é contundente ao pensar sobre a relação do professor com seus parceiros, afirmando que:

Parto do princípio de que a relação de parceria é um tipo de relação que favorece a prática heterogenética na educação. A parceria denota uma relação de acoplamento de figuras singulares prenes de diferenciação. O sujeito que se dispõe a esse tipo de

---

vínculo é aquele que, tendo experimentado a sua finitude, se coloca no limite de si mesmo e assume a interação como forma de sobrevivência. (PEREIRA, 2016, p. 191)

Fica claro para mim que somado à fala da cartógrafa, o pensamento de Pereira evidencia o sentimento de quem, de alguma maneira, precisou se reinventar para superar mais um limite diante de tantos que o *estar sendo* professora nos coloca, o acontecimento que atravessa, muda e desafia, desafia quando coloca frente a ela demandas que não estão necessariamente ligadas aos conhecimentos pedagógicos estudados no curso de licenciatura ou em pós-graduações.

Desse modo, entendo ser necessário pensar na maneira como ocupamos os diversos lugares em nossa vida, estes lugares podem ser relacionados ao movimento que nos faz sair do eixo e sem o qual correríamos o risco de estagnar nossa existência. Nesse sentido, Vaz (2012, p. 4) afirma que: “sendo assim, tratar o professor com um “ser” seria utilizar padrões universais para designar algo mutável!”.

Eu diria que ela precisou inventar outro modo para estar sendo professora, já que somaram-se aos desafios da sua turma multisseriada a responsabilidade de assumir emergencialmente turmas da parceira afastada, pois as mesmas corriam o risco de serem prejudicadas ficando sem aula ou serem redirecionadas para a escola da comunidade vizinha, o que demandaria outra logística de horários e deslocamento

Nos encontramos mais uma vez com dois importantes conceitos que ajudam a adubar a nossa plantação: o devir e a experiência. Pensando na perspectiva que já anunciamos anteriormente sobre o devir, acredito que ao mesmo tempo em que projetamos uma imagem estável em torno do “ser professor”, no entanto suas nuances nos fazem perceber de algum modo que há sempre algo de flexível nesta aparente rigidez. A docência é cercada de instabilidades, incertezas e por vezes esses momentos são dolorosos e podem nos fazer pensar em desistir, sobretudo se pensarmos que não encontramos na formação acadêmica um manual de instruções para cada situação que emerge das diferenças produzidas na e pela escola, pois nela nem tudo acontece de acordo com o que planejamos, daí nos deparamos com situações pouco ou nada confortáveis, desconfigurando o cenário de tranquilidade que o “ser professor” pode aparentar oferecer. Instala-se o que Rolnik chama de mal-estar:

Vivemos o mal-estar da desestabilização de nossas figuras como um trauma. Interpretamos a finitude destas figuras como uma desgraça que se abateu sobre nós, uma perda, um fracasso, já que nossa referência é a miragem de uma suposta

completude cujo fascínio nos captura e nos escraviza. [...] Isto nos afasta mais ainda da possibilidade de criação de territórios singulares que corporificam os agenciamentos de diferenças que pedem passagem. Não incorporadas, as diferenças continuam a nos desestabilizar, fragilizando-nos cada vez mais: e quanto mais fragilizados mais investimos aquela hierarquia e a ilusão de que ela é portadora. (ROLNIK, 1995, p. 7)

A ideia defendida pela autora chama a atenção para o fato de que o mal-estar é o sentimento de perda do que parecia sustentar a dimensão estável do “ser professora”, e que por sua vez, toma como pressuposto afastar-se das diferenças, de tudo o que nos tira da nossa zona de conforto. Em uma outra perspectiva, podemos buscar compreender nossas trajetórias enquanto devir de quem *está* professora, desse modo as instabilidades do caminho serão como molas propulsoras para a nossa (trans)formação.

Nosso encontro foi finalizado em um clima de cuidado por parte das demais cartógrafas, cuidado em demonstrar que estavam disponíveis a continuar me recebendo e conversando sobre nossas experiências, agradei pela maneira como me recebem e enfatizei o quanto isso faz diferença para o desenvolvimento das pesquisas educacionais, já que nem sempre somos acolhidas como pesquisadoras.

Diante dos cuidados dispensados a este plantio dissertativo até aqui, e das idas e vindas pelos caminhos da roça, eles têm mostrado que todos os suprimentos acrescentados pelas demais cultivadoras contribuem significativamente para o crescimento do feijão, partilhamos experiências e produzimos diferenças umas nas outras, mas sobretudo demos vida à pesquisa, logo a lavoura florescerá e precisaremos novamente nos reunir para a colheita de grãos e de afetos.

As memórias produzidas em forma de narrativas por mim e pelas demais cartógrafas não têm o objetivo de trazer justificativas ou até mesmo uma generalização de professoralidades, bem como não pretendemos apontar “certo” ou “errado”. Adentrar no universo das narrativas constitui-se aqui como uma maneira de narrar experiências que de alguma forma tenham produzido diferenças em nosso jeito de *estar sendo* professoras, sendo essas experiências entrecruzadas por diversos pensamentos, tempos e espaços. Enquanto lembramos as idas e vindas que compõem as nossas professoralidades, somos ao mesmo tempo conduzidas a uma outra experiência, a experiência do encontro conosco, com o que nos afetou a escolher ou ser escolhidas pela profissão.

## 5.2 Reencontros: o florescer da segunda safra

Segunda safra são alternativas ao cultivo tradicional, que na maioria das vezes são utilizadas para diversificar o que comumente se planta em uma propriedade e ao mesmo tempo garantir outra opção de cultivo para a família. Com a minha família não era diferente, além do milho e do feijão que eram itens básicos, nossa segunda safra estava sempre ligada ao plantio de algo que em caso de perda não comprometesse nosso sustento, e geralmente alternava entre amendoim e quiabo, o amendoim tornava os festejos juninos mais fartos, enquanto o quiabo trazia à nossa mesa variedade e saúde, pois quem come quiabo não tem anemia era o que as crianças sempre escutavam para serem convencidas de comê-lo.

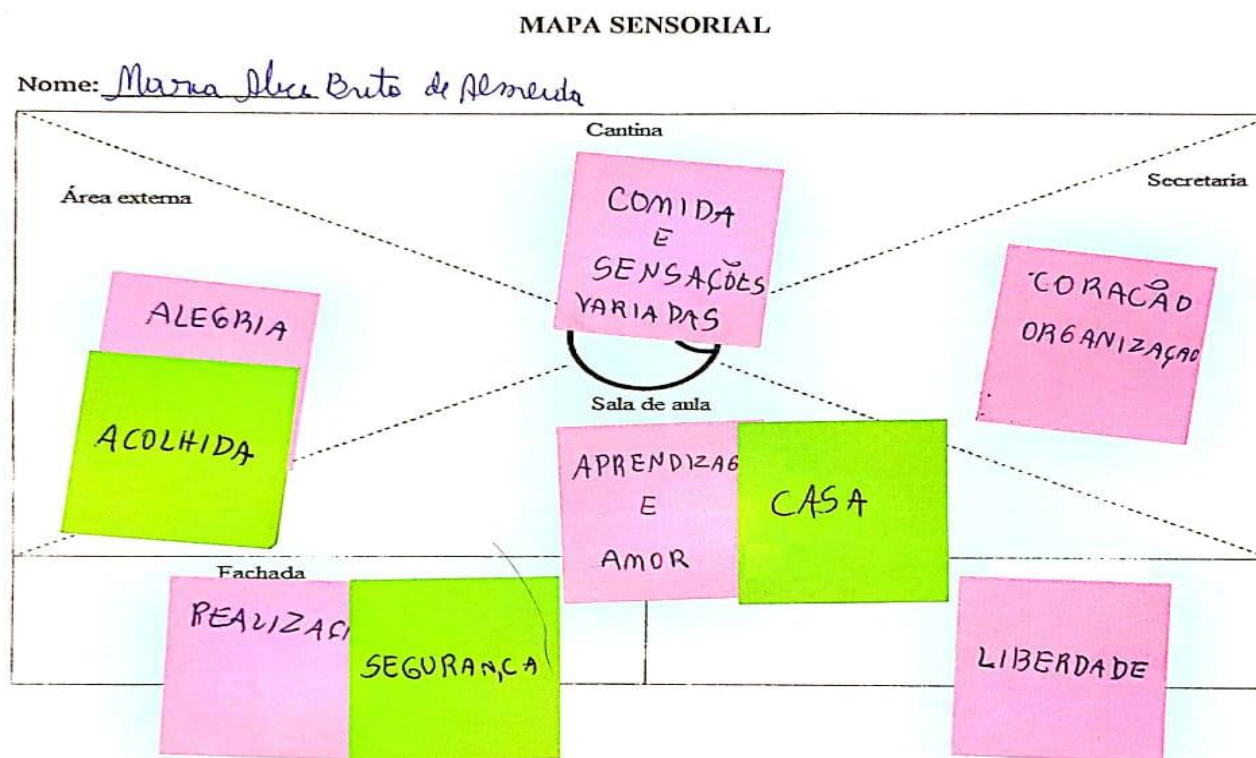
Aqui, a segunda safra são os reencontros que aconteceram a fim de retomar as conversas anteriores, mas principalmente como uma alternativa ao afastamento da cartógrafa Magnólia, que conforme anunciado anteriormente ausentou-se das atividades devido ao agravamento de problemas cardíacos que ela anunciou em nossa primeira conversa.

Eu e a cartógrafa Alice seguimos com o plantio. E o que estou chamando de reencontro se deu a partir da retomada dos mapas que produzimos inicialmente, nosso reencontro iniciou-se com a observação nos primeiros horários da manhã, me sentei em uma mesa e rapidamente crianças de 5 e 6 anos que já haviam terminado a atividade vieram ao meu encontro, as demais, de 3 e 4 anos, continuaram acompanhadas da professora realizando suas atividades na mesa ao lado.

Assim que as crianças de 3 e 4 anos concluíram suas atividades, nos sentamos para revisar os mapas que havíamos construído em nosso primeiro encontro meses atrás, enquanto isso as crianças eram acompanhadas pela professora auxiliar, o que me chamou a atenção, já que nas primeiras idas à escola não havia esse suporte para as professoras regentes. Achei válido o suporte de uma auxiliar diante das muitas demandas apresentadas ali, porém percebi que como anunciei anteriormente havia muita segurança na postura da professora Alice para conduzir os trabalhos em sua classe multisseriada.

Começamos revisitando as palavras que apareceram em nossos mapas e combinamos que poderíamos acrescentar outras, diferenciando-as por meio de uma cor diferente do post-it do primeiro encontro. Depois de alguns minutos em silêncio ela começou falando sobre o seu mapa (Figura 13), e de outros sentimentos que lhe afetam ao pensar na fachada da escola.

Figura 13: Mapa de reencontro da cartógrafa Maria Alice de Almeida



Fonte: Eliziane Santana dos Santos (2019)



Eu vou acrescentar aqui segurança, porque a gente sabe que infelizmente a violência também chegou aqui, mas mesmo assim eu me sinto tranquila em vir trabalhar aqui, mesmo sabendo que é um desafio diário, mas o fato de ser “a professora” me dá essa segurança, é como se eu representasse a escola.

E aí eu já pego o gancho da área externa e cresço acolhida porque eu sempre fui muito bem aceita pela comunidade, aqui eu ainda consigo fazer uma parceria com várias famílias. Claro que ainda existem as que deixam as crianças virem pra escola no dia que quer, mas eu acredito que o acolhimento ao meu trabalho é maior. (Alice)

Em meio a essa reflexão houve um momento em que a cartógrafa fez uma espécie de “desabafo” sobre a sua preocupação em relação a uma criança que apresenta extrema dificuldade de aprendizagem, pouca frequência e quase nenhum acompanhamento familiar, por alguns instantes fui sua parceira de confiança:

Os pais não foram preparados para ensinar aluno, você cobra do pai o que? Um acompanhamento, mas o pai não é preparado para alfabetizar ninguém, de ensinar conta a ninguém, porque tem pais que são até analfabetos, se bem que os pais daqui hoje em dia estão em outro perfil. (Alice)

Ao refletir sobre a relação de parceria que eu e Alice construímos no decorrer desta cartografia pude perceber que a mesma se deu a partir do compartilhamento de experiência que vivenciamos, ou seja, tanto ela quanto eu nos abrimos à experiência deste percurso, sobretudo quando me deixei afetar pelos desafios enfrentados por ela diante da doença e afastamento de sua parceira de trabalho, acredito que posso ter sido uma espécie de apoio diante deste verdadeiro vendaval, ainda que este apoio tenha vindo em forma de conversas, desabafos, revelações. Assim, Pereira elucida mais uma vez a importância da rede de parceiros, pensando nos limites e tensões que envolvem a professoralidade:

Ao reconhecer-se como finito e tomar seu limite como potência de expansividade, ao considerar a expansividade não mais como extensividade (significando crescer por acumulação ou fagocitose de territórios vizinhos), mas como algo diferente do que vinha sendo, o sujeito coloca-se na franja, na borda, na orla de si. Sua abertura para a alteridade traduz-se não apenas em intersubjetividade, mas em suscetibilidade de afetação por qualquer força, humana ou não. E ele, assim, faz rede, faz parceria. Ele sabe que pode ser afetado e que pode afetar. E sabe que disso depende sua vida. E, no emparceiramento com o professor, além de potência de afetação, ele encontra um ponto de referência. O vínculo estabelecido funciona como rede na medida em que o professor atua como suporte de coerência para as figuras novas a serem engendradas, como um corrimão do qual se pode lançar mão quando a vertigem for forte demais. (PEREIRA, 2016, P.191-192)

Confirmei através da fala da cartógrafa que muita coisa havia mudado no perfil da comunidade, o que conseqüentemente reverbera nas crianças e sua relação com a escola, do

mesmo modo que a meu ver, a cartógrafa deixa claro que além do seu papel, reconhece que precisa se aliar às famílias de maneira diferente de como vinha fazendo, percebi também o quanto sua fala estava carregada de reflexões sobre sua prática, suas concepções e seu papel sendo professora ali. Nesse sentido, acredito que estão contidos na fala da cartógrafa elementos de produção de diferença que ela demonstra reconhecer ao elencar continuamente tantas mudanças na comunidade e ao mesmo tempo a necessidade de adequar o seu trabalho pedagógico às mesmas. Desse modo, comungo com Larrosa (1994, p. 44) ao afirmar:

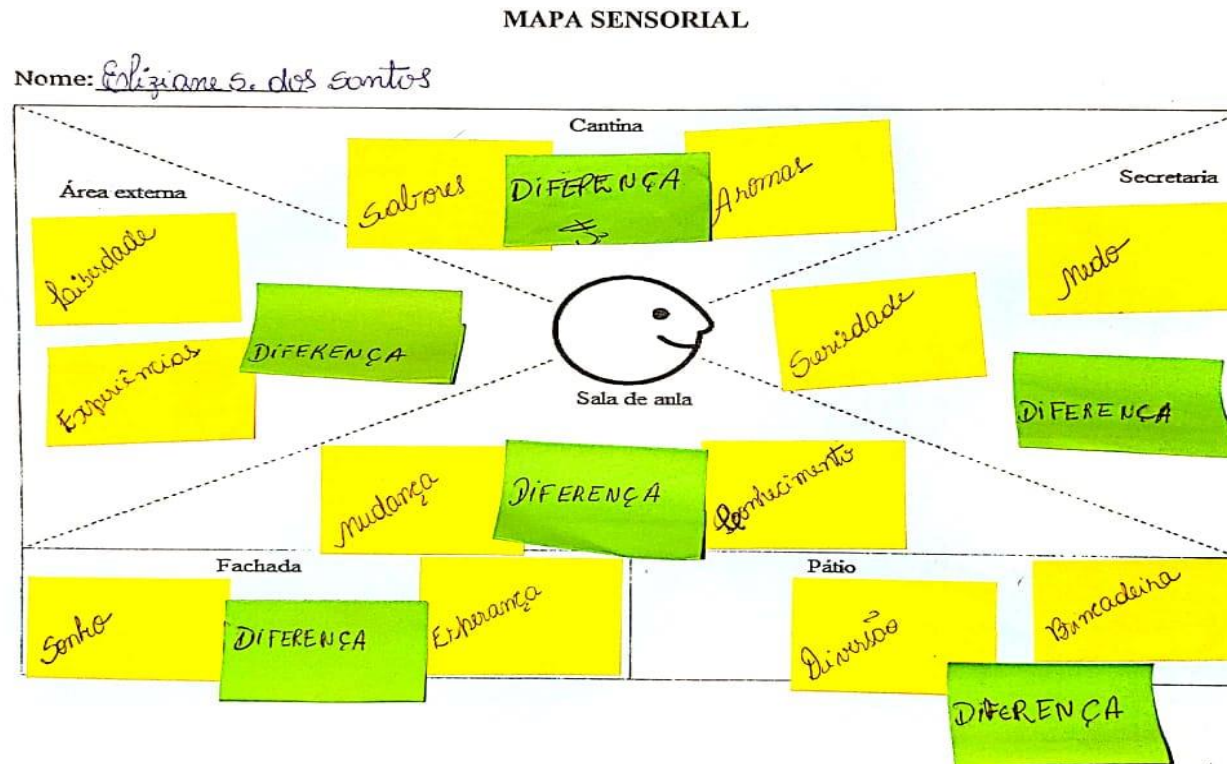
Ver-se de outro modo, dizer-se de outra maneira, jogar-se diferentemente, atuar sobre si mesmo de outra forma, não é outra forma de dizer “viver” ou “viver-se” de outro modo, “ser outro” e não é uma luta indefinida e constante para sermos diferentes do que somos o que constitui o infinito trabalho da finitude humana e, nela, da crítica e da liberdade?

Assim, seu mapa foi ganhando outros contornos, e principalmente apresentando as diferenças que a própria cartógrafa entendia estar constituindo a sua trajetória na escola Dival Machado e a marca que esta escola produz em sua professoralidade, pelos tantos anos de trabalho, pelo fato de ter sido a primeira e única escola pública na qual trabalhou e pela peculiaridade de trabalhar em uma escola de distrito, um dos motivos que ela apontou para acrescentar a palavra casa ao espaço da sala de aula.

A gente passa mais tempo na sala de aula do que em casa, né? [risos]

Ao revisitar o meu mapa (Figura 14), vejo a oportunidade de pensar sobre o papel desta produção cartográfica em minha trajetória pessoal e professoral, primeiro pela oportunidade de trabalhar a partir da memória que certamente delineou os caminhos da minha vida acadêmica e segundo porque através desta retomada pude inclusive refletir sobre o papel social das pesquisas acadêmicas ao materializar a produção desta cartografia em minha comunidade. Desse modo, os caminhos da roça me levaram a um encontro comigo mesma, com a desconstrução de algumas certezas e o fortalecimento de outras.

Figura 14: Mapa de reencontro da cartógrafa Eliziane dos Santos



Fonte: Eliziane Santana dos Santos (2019)

Portanto, acredito que as minhas andanças sendo professora tanto na rede pública quanto na rede privada constituem-se de uma multiplicidade de sementes plantadas e colhidas, e o que poderia ser apenas rotina docente, tornou-se um recomeço através desta produção cartográfica. Nesse sentido, o que seriam respostas desdobraram-se em outros questionamentos. Tais questionamentos me levam a eleger a palavra diferença, como a que perpassa todos os espaços e acontecimentos na/da minha professoralidade, estou em busca de outros voos, de outras desconstruções, e agora, através do alargamento de referenciais teóricos, somados às experiências, disposta a viver um constante devir professora.

A esse respeito e dialogando com o conceito de experiência trazido anteriormente neste plantio dissertativo, Rolnik (1993) de maneira análoga pensa a noção de experiência como uma marca em nossa vida, ou seja, condições únicas que (trans)formam o nosso estado anterior através de novos arranjos existenciais.

Ora, o que estou chamando de marca são exatamente estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir. (ROLNIK, 1993, p. 2)

Nesse sentido, Rolnik (1993) associa a noção de experiência ao conceito de devir ao deixar claro que nossa existência é constituída por marcas e pela (trans)formação que elas podem produzir, estas marcas podem segundo a autora, reverberar de acordo com o ambiente que atraem ou são atraídas, inclusive determinando nossas escolhas. Nesse sentido, precisamos inevitavelmente estar dispostos e abertos às experiências que constituem a professoralidade na perspectiva deleuziana do devir, desse modo e pensando a partir da filosofia da diferença, Corazza (2009, p. 92) afirma que este docente é:

Extrator de partículas, que não pertencem mais a como vive, pensa, escreve, pesquisa, mas são as mais próximas daquilo que está em vias de tornar-se, e através das quais ele se torna diferente do que é [...] estuda, aprende, ensina, compõe, canta, lê, apenas com o objetivo de desencadear devires.

Não posso dizer que a caminhada tem sido somente feliz, que não houve momentos difíceis e tensionamentos comigo mesma. Sim, eu pensei em desistir, quando o salário não era suficiente para manter as contas em dia, quando as minhas ideias não eram ouvidas pela escola,

quando a turma parecia me afrontar diariamente ou quando o sonho de “ser professora” na minha comunidade parecia impossível.

Passaram-se seis anos desde a minha formatura e aqui estou sendo professora, me reinventando e eu diria que buscando o mínimo dos motivos para não desistir, para entender o que me faz sentir esperança e continuar. Escrevendo este capítulo me dei conta de que talvez o motivo seja exatamente a busca de outros acontecimentos que me desafiem e me movam rumo a algo diferente do que tenho sido.

### **5.3 As imagens que atravessam nossas professoralidades**

Pensando nas idiossincrasias de nossas professoralidades, nas conversas anteriores e na retomada dos mapas é que juntamente com Alessandra decidi incorporar à minhas conversas com a cartógrafa Alice, a imagem que me atravessa, me afeta e mobiliza a até aqui (Figura 1) trazendo outros devires à minha professoralidade. Conforme mencionado na metodologia, a nossa intenção em utilizar o recurso imagético para expressar nossas afetações, justifica-se pelo fato de compreendermos que a potência imagética pode produzir experiências de (trans)formação em nossas trajetórias professorais.

Outro aspecto que vale a pena ser ressaltado diz respeito à potência das imagens como um dispositivo que mesmo sendo singular também tem o caráter de expressar coletividades, sobretudo no que diz respeito às nossas trajetórias professorais e as relações que as entremeiam. Nesse sentido, podemos dizer que a perspectiva pela qual optamos compreende que a imagem possui “força própria” (WUNDER, 2009, p. 71).

Confesso que me senti insegura quando fui provocada a trazer a imagem da germinação do feijão no algodão para a conversa, ela ainda provocava em mim o sentimento de impotência do ensino fundamental, ainda acionava sentimentos que me angustiavam. Na época em que realizei o experimento eu me senti ofendida por não ter, de algum modo, a minha relação com a terra e o cultivo do feijão reconhecida, mas eu decidi encarar a angústia que a memória deste experimento me causava e disposta a (trans)formar este sentimento.

Eu não sabia como reagiria quando apresentasse a minha imagem, e muito menos se/como a cartógrafa Alice seria afetada por ela. Iniciei a manhã observando a turma enquanto aguardava por um momento oportuno para conversarmos. Por ser uma sexta-feira, a quantidade de alunos presentes era reduzida, apenas oito. Próximo das dez horas a turma começou a se organizar para o lanche e para a saída, que segundo foi explicado pela professora acontece mais

cedo às sextas devido a questão do transporte que precisa passar por diversas comunidades além de cumprir os horários dos estudantes do ensino fundamental II e médio.

Enquanto as crianças se organizavam sob a supervisão da professora auxiliar nós começamos a falar sobre as minhas angústias em torno da classe multisseriada, conforme trazido anteriormente. A conversa se estendeu por cerca de 30 minutos, pois fomos interrompidas por algumas mães que vieram tratar de outros assuntos com a professora, quando retornou para a mesa onde eu estava sentada retomei a conversa mostrando para ela a imagem que descrevi ser um grande atravessamento em minha vida e descrevi o experimento realizado enquanto ela me escutava atenta.

Mal eu sabia que aquela conversa me reservava surpresas que acalentariam muitas de minhas angústias, assim que conclui minha narrativa ela começou dizendo:

Infelizmente, ou não, as coisas mudaram por aqui, não é mais como no seu tempo. Quando eu cheguei aqui, eu falava sempre isso, que tinha dias que os meninos não vinham pra escola porque ajudavam na roça, mas hoje em dia ninguém ajuda mais não. Antigamente era assim, tinha o dia de não vir porque ia ajudar e hoje em dia essa relação mudou. (Alice)

Entendi mais do que nunca que eu precisava me deslocar, que havia mudanças em curso na minha comunidade e eu estava distante e brigando para retornar, as famílias já não têm mais a lida na roça como principal meio de sustento, a proximidade com o centro do município e a possibilidade de um transporte coletivo com regularidade dava uma outra cara até nas relações escolares.

Enquanto mulher da roça, eu só conhecia a diferença a partir daquilo que me faltava, a falta de água potável, de posto de saúde, de lazer, de material e merenda escolar e de tantos outros itens que havia nas escolas do centro do município por onde passei. Vivenciar tudo isso me fez estar em contato com uma noção um tanto quanto equivocada de diferença, porém era a única que eu conhecia, por isso acreditava que aquela condição estava cristalizada pelo contexto em que vivia. Este e outros equívocos podem ser elucidados através da definição de diferença trazida por Rolnik:

As diferenças às quais me refiro não tem um sentido identitário, estabelecido a partir da perspectiva da representação- as supostas características específicas de cada indivíduo ou grupo que os distinguiriam de todos os outros. Ao contrário, refiro-me às diferenças no sentido daquilo que justamente vem abalar as identidades, estas calcificações de figuras, opondo-se à eternidade. O inatural, o intempestivo. Diferenças que fazem diferença. (ROLNIK, 1995, p.1)

Por meio das leituras comecei a me dar conta de que o movimento das nossas “certezas” está relacionado com o imbricamento de sentimentos, lugares e forças que compõem nossa trajetória de vida, assim enquanto algumas destas “certezas” fazem conexões diversas, outras perdem o sentido e já não nos vemos mais enquadradas em um modelo ou um jeito de “ser” no mundo, este talvez seja um dos encaminhamentos para pensarmos sobre o fato de vivermos uma constante busca pelo novo.

Já que estamos falando sobre o papel da experiência, vale salientar que toda a experiência deste plantio dissertativo necessitou de tempo, o que nem sempre tínhamos a nossa disposição. Uma das dificuldades encontradas diz respeito ao que Larrosa (2002) nos chama a atenção quando coloca a barreira construída pela era da informação em que vivemos, ou seja, no percurso fomos atropeladas pelas demandas de planejamento, avaliações e prazos institucionais que em alguma medida engessaram a proposta pretendida, “[...] a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa” (p.23). Precisamos algumas vezes remarcar os encontros e interromper as conversas, muitas eram as demandas da minha parceira de cartografia, era evidente que os prazos a sufocavam e em alguma medida interrompia a pretensa experiência deste plantio. Que experiência pode haver sem tempo?

Assim também é com a safra, ela precisa ser plantada e colhida no tempo certo, semear no período adequado, na minha comunidade acredita-se que 19 de março, dia de São José, é a data ideal para o plantio, é a tentativa de que as sementes se desenvolvam no período em que o clima esteja mais favorável e a safra vingue, colher no tempo certo garante que o feijão esteja no ponto para a bata e que se encontre compradores para escoar a parte da produção que excede o consumo familiar, assim poderia dizer que o tempo da colheita é um atravessamento que precisa de tempo.

Além da experiência imagética que trago como a metáfora deste plantio dissertativo, convidei minha parceira de cartografia a trazer para a nossa conversa uma imagem que expressasse os atravessamentos da sua professoralidade e devido ao pouco tempo, combinamos que o envio da mesma poderia ser feito através do aplicativo de mensagens WhatsApp, o que acredito não ter sido potente o suficiente, seguimos nos comunicando, porém a falta de tempo mais uma vez engessou a experiência, a proposta da imagem parecia não lhe afetar, diante disso pedi que ela pensasse em uma imagem mental que de algum modo expressasse as marcas da sua trajetória professoral e fui ao seu encontro para mais uma conversa.

Iniciamos a conversa na sala enquanto as crianças realizavam as atividades sob a supervisão da professora auxiliar, e de cara o assunto foi a corrida contra o tempo para dar conta das demandas que envolvem o final do ano letivo, fechamento de cadernetas, alimentar o sistema da secretaria de educação, correções, resultados, tudo isso somado às afetações do afastamento da parceira de empreitada e todos os outros fatores que envolvem sua vida fora da escola. Assim, ela começou a narrar a sua sensação perante a minha proposta:

Assim, pra ser sincera eu nunca tinha pensado sobre isso, sobre uma imagem, mas o que eu tenho como uma coisa marcante na minha trajetória como professora é que eu nunca pensei em desistir.

Mesmo com todas as dificuldades que eu até já falei, mesmo tirando dinheiro do meu bolso e mesmo sem ter planejado ser professora, eu levei muito a sério desde o começo.

Em conversas anteriores eu já havia percebido o quanto “ter sido escolhida” pela docência a desafiou, sobretudo porque percebo em suas falas a clareza de quem tem consciência de que precisa estar em movimento, em devir. Um movimento que se inicia quando ela assume o trabalho em uma escola de distrito e com os recursos ainda mais escassos, e assume um caráter ainda mais complexo quando a escola precisa se deixar afetar pelo trabalho com as classes multisseriadas, e por tantos outros acontecimentos. Sobre a ação de movimentar-se, Fernandes; Viana; Scareli (2016, p. 225) apontam que “ser professor, tornar-se professor é não cessar de construir e reconstruir conexões. Encontros com a prática docente, encontros com o mundo. A multiplicidade do tornar-se professor movimenta-o eternamente e impede o enraizamento, o estado sésil”.

Assim, entendi que a minha parceira de cartografia não possui exatamente uma imagem que expresse a sua professoralidade, porém traz como marca da sua trajetória docente o fato de nunca ter pensado em desistir. Tal fato me mobiliza de modo a pensar na nascente (Figura 15), que localizada a alguns metros de casa serviu por muitos anos como nossa única fonte de água, mesmo em tempos de seca ela insistentemente não desistia de fornecer a subsistência aos filhos das suas terras. É essa persistência que me faz ser atravessada por uma imagem: a nascente do rio, aquele rio de afetos que atravessa a terra e faz brotar o feijão, aquela nascente, em constante movimento.

Essa persistência me conduz ao movimento, persistir exige movimento, seja como nascente ou como professora. Estas são as principais pistas com as quais me deparo na narrativa da minha parceira e na conversa com o texto de Fernandes, Viana e Scareli.



Logo, partindo do pressuposto de que o mundo tem sua essência mutável é que podemos desvelar a afirmação de que o movimento é parte essencial do tornar-se professora. Tornar-se professora é um processo curvilíneo, e diariamente reinventado, ele não diz respeito a técnicas de abordagem de conteúdo, nem é garantido por títulos acadêmicos, segundo Fernandes, Viana e Scareli (2016, p. 228) “é um movimento inacabado, um caminho do meio”, assim compreendo que o constante movimento traduz o que já anunciamos no decorrer deste plantio, sujeitos dispostos e desejosos por reinventar-se, produzindo diferenças em si e no outro, sujeitos do devir.

Figura 15: Nascente



Fonte: Eliziane Santana dos Santos (2019)

Associar esta imagem à fala da minha parceira de cartografia tem também o sentido de pensar sobre o que anunciamos anteriormente por meio da fala das autoras e do autor, ao afirmar que movimento e equilíbrio se imbricam para dar o tom a nossa professoralidade e a nossa vida, e não deixar que caiamos na armadilha da rigidez e do enquadramento, o que poderia

tornar o professor em um “dador de aulas” (PEREIRA, 2016, p. 205). Pereira utiliza o termo para dizer que “o tempo passando e as experiências se acumulando, aquilo tudo foi-se tornando enfadonho” (PEREIRA, 2016, p. 205).

Pensando na ideia de movimento, Priscila Fernandes; Gabriel Viana; Giovana Scareli utilizam o andar de bicicleta como uma metáfora para ilustrar o pensamento sobre a noção de movimento e seu imbricamento com o equilíbrio, ao afirmar:

Há trajetórias que pressupõem movimento, um movimento sempre, um movimentar-se. E um elemento tão importante para o movimento é o equilíbrio. Na bicicleta, equilíbrio e movimento se completam, são causa e efeito um do outro, se interconectam e juntos permite que a bicicleta seja um veículo. Sem equilíbrio a bicicleta não se movimenta, e equilibrar-se, nesse caso, é lidar com as incontingências da trajetória, negociar com o contexto, ser, portanto, maleável, flexível e não rígido e estático. (2016, p. 229)

Escrever sobre movimentos professorais não *tem sido* fácil, porém este exercício me permitiu, entre outros atravessamentos pensar no caráter político de cada uma de nossas trajetórias professorais, além de refletir sobre como as diferentes maneiras de viver a experiência pode reverberar em outras possibilidades de ação e (trans)formação, sobretudo no que concerne a estratégias de resistência às atuais e perversas propostas educacionais e seu caráter neoliberal.

Compreender a diferença como base do meu processo de (trans)formação pessoal e professoral, me permitiu refletir sobre o fato de que ela é responsável pelos acordos e tensionamentos estabelecidos em mim por meio da experiência que é o mote deste plantio dissertativo, inclusive me oferecendo elementos para lidar com o que antes parecia dilacerar minha alma. Através da partilha de experiências eu pude constatar que há muito de coletivo em atravessamentos que eu pensava serem só meus, à medida que afetam nossas professoralidade, ainda que de maneiras distintas.

Nesse sentido, através da narrativa da minha parceira de cartografia e da imagem eleita para expressar o atravessamento que a sua fala produziu em mim, entendo que somos desafiadas constantemente a encontrar nascentes para irrigar nosso movimento de *estar-sendo* professora. Assim como quando precisamos das nascentes que garantem o abastecimento de água para a comunidade, ou quando pedimos que o clima seja bom para que a colheita seja farta.

Em ambos os casos nos encontramos desejosos, eu diria até necessitados, de assim como a nascente desaguar por aí, abastecendo outros lugares e quem sabe construindo outras

margens, nos encontrando com outras terras, outros sujeitos, outras professoralidades e produzindo diferenças ali, nos mantendo em constante devir.

## 6. ENVEREDAMENTOS FINAIS DA COLHEITA: UM SEMEAR-SE SEM FIM

*E não será em vão  
O tempo da colheita chegará  
Pra dividir o fruto.  
(Fábio de Melo)*

Ao chegar até a colheita, não posso deixar de evocar mais uma vez o lugar onde tudo começou, a nossa roça de feijão (Figura 16), que tinha muito do esforço coletivo da família tanto para garantir o sustento, quanto para ensinar e aprender o que mais tarde se materializaria na diferença que acompanha a minha trajetória acadêmica. Para nós, a bata é um trabalho e ao mesmo tempo uma festa que faz parte do ciclo do cultivo do feijão.

Figura 16: Nossa roça de feijão



Fonte: Eliziane Santana dos Santos (2018)

Depois de colhido através do processo que chamamos de “arrancar”, o feijão é deixado ao sol, em cima de uma armação de madeira e arame, que se chama “moleque”, geralmente construído na própria roça.

Estando seco o feijão é levado para um terreiro, que é uma grande área plana geralmente forrada com sacos e lona, onde acontece a bata que se inicia fazendo uma “ruma” de feijão e os homens caminham em volta batendo nela com porretes de madeira. As batidas seguem no ritmo de cantigas entoadas por todos os presentes, a mais comum delas tem a seguinte letra:

*A bata do feijão*

*Vamos todos começar*

*Os homi pra bater*

*As mulher pra biatar*

Depois de bem batido damos início à “biatagem”, etapa em que separamos as cascas das sementes e geralmente realizada pelas mulheres, com o auxílio de uma “arupemba”, peneira grande utilizada para o processo, seguem as cantorias em comemoração à lavoura e afetos, dentre as sementes colhidas serão selecionadas aquelas que retornarão à terra no plantio do ano seguinte, garantindo assim um ciclo que não se finda. Nesse sentido é importante ressaltar que este trabalho não se encerra com a conclusão do curso de Mestrado, mas abre precedentes para seguirmos refletindo sobre outras possibilidades para todas as trajetórias professorais aqui narradas.

Desse modo, ênfase que ao percorrer os caminhos da roça, me deparei com outros desafios, os quais me permitiram a ressignificação de diversas concepções sobre *estar sendo* professora, o que *tem sido* determinante para (trans)formar e retomar experiências. Através destas (tras)formações me desloquei na busca de mapear em nossas trajetórias professorais, como o conhecimento de nós mesmas possibilitaria outros devires. Nesse sentido, acredito que este plantio dissertativo alcançou os objetivos pretendidos ao assumir um caráter rizomático, e como as ramas do feijão, percorrer espaços antes intocados para refletir sobre as nuances que envolvem o processo de *estar sendo* professora, portanto acredito na sua potência de florescer em/de outras maneiras.

Por meio das narrativas, experimentamos elementos de (trans)formação que se tornaram coletivos e nos permitiram, através da partilha de experiências, estar em contato com outros devires que em sua maioria estavam nas minúcias das pistas que surgiram pelo caminho desta experimentação cartográfica, mas para que estes aprendizados nos acontecessem foi necessário que estivéssemos disponíveis e atentas, sem pretensões pré definidas, porém atentas ao que pudesse, ou não, acontecer. Desse modo, os dispositivos entremeados pelas narrativas demonstraram grande potência no que concerne os afetos, e nos possibilitaram outros entendimentos sobre nossas professoralidades.

Assim, enveredar por um semear-se sem fim diz respeito a todos os outros sentidos que construí durante esta cartografia, diz respeito a retomar a memória que apenas me incomodava e (trans)formá-la em uma grande produtora de diferenças, a começar pelo experimento que reverberou em experiência, assumiu uma característica rizomática e ramificou-se em forma de desafios que me provocaram a pensar na necessidade do movimento para a comunidade de Santa Rosa, estamos falando de outra comunidade, outros sujeitos, sujeitos que não têm mais a terra como única forma de sustento, que estabelecem outras relações com e na construção de outra escola, vivem outras experiências.

Para mim, a maior expressão do movimento dessa “outra” escola é quando ouço da cartógrafa Alice que as crianças consideram o experimento da germinação do feijão no algodão uma experiência gostosa, digamos assim, muito diferente da que vivi. Diante desta constatação, trazemos mais uma vez o sentido de experiência para Larrosa (2002), ela é única. Não há como exigir que essas outras crianças tenham o mesmo sentimento que me atravessou quando vi aqueles caroços envolvidos por um algodão.

Em meio aos atravessamentos produzidos por este plantio dissertativo, sou surpreendida por produções de diferença que também podem ser compartilhadas pela rede de meeiras que estiveram comigo neste cultivo, e nos enveredamentos finais, que não se findam com a conclusão deste curso, fui desafiada a cartografar as experiências deste plantio dissertativo me lançando na produção de um mapa como indicação de pistas dos movimentos produzidos neste percurso (Figura 17).

Nesse sentido, me debrucei sobre os acontecimentos desta cartografia, que para mim tiveram maior potência, para isso recorri à memória projetiva (PEREIRA, 2016), me permiti fazer outros trajetos de subjetivação. Atrelados a esta produção final, estes

processos me permitem perceber também, os múltiplos movimentos que atravessaram minha vida durante esse período de produção cartográfica, a insegurança diante dos novos conceitos, a disponibilidade de ser sujeito da experiência e as escolhas, sejam elas involuntárias ou não, estão expressas por meio de palavras potência e as diferenças que produziram nesta escrita.

A “cabeceira” da roça é o lugar onde ela se inicia, geralmente orientado pelo topo do terreno, por este motivo parto da **cabeceira do atravessamento**, aqui representada pela memória que deu origem a esta cartografia: o experimento de germinação do feijão no algodão, foi lá que tudo começou. Em seguida temos os caminhos que percorremos até chegar à roça, as vezes são agradáveis, cercados por grandes árvores, mas as vezes são de sol escaldante e sua paisagem esturricada nos entristece.

Aqui, os **caminhos da roça** são os enveredamentos que precisei fazer para me deslocar das minhas tantas zonas de conforto, eles nem sempre foram atalhos agradáveis e sombreados, as vezes eram longos e exaustivos. Pelos caminhos da roça também nos encontramos com a produção dos mapas sensoriais da escola, que por sua vez permitiu que outros sentidos e afetos tomassem forma, foram elementos de potência para pensarmos nos percursos que trilhamos até escolhermos a docência, ou sermos escolhidas por ela. Também se tornaram instrumentos de desterritorialização que algumas vezes apontaram possibilidades até então distantes, pois pareciam rígidos e definidos, a força dos mapas nos conduziu ao cultivo de outros sentidos e para outros terrenos, inclusive para pensar a escola e sua potência de movimentos.

Por esses caminhos eu me desloquei tantas vezes, primeiro para a labuta diária da roça e agora para esta produção cartográfica, havia em ambas uma estrada que despertava em mim o desejo de ser diferente do que eu vinha sendo, a **estrada do devir**. Essa estrada me surpreendeu ao me ensinar que tão essencial ao equilíbrio é o movimento, e pelo que foi anunciado em falas das minhas parceiras de cartografia, lhes deu pistas para pensar no que antes nem haviam cogitado.

Foi por essa estrada que eu pude chegar ao **riacho do movimento**, cuja nascente que já não cabe mais em si, é expressa pela persistência da nascente-professora Alice e que me remete à imagem da nascente-rio e ao movimento de quem deseja continuar e produzir diferenças, mesmo diante das adversidades como a doença da parceira de trabalho, assumir mais turmas e o acúmulo de trabalho ela persiste como quem precisa

desaguar em outros leitões, não há como negar que sua trajetória provoca outras professoralidades a pensarem sobre seu *estar-sendo*.

Diferente da função de proteger a lavoura, aqui, a cerca precisou ser derrubada, pois este percurso não aconteceu de maneira tranquila, ele envolveu/envolve uma memória que reverbera em minha vida como uma experiência que me afeta de maneira dolorosa, ainda haviam resquícios da memória retentiva (PEREIRA, 2016) que aprisionava essa memória e engessava sua potência, a **cerca da rigidez**.

Posso dizer que nela também se encontra a falta de tempo, que tanto interferiu no processo de produção junto à minha parceira Alice, pois ela não tinha tempo, isso a afetava e a mim também, impossibilitava o exercício de parar, pensar, e viver a experiência. O que conforme já anunciamos através da conversa com Larrosa (2002) tem sido cada vez mais difícil diante do frenético ritmo em que o mundo se encontra, não temos tempo para a experiência.

Esta cerca também foi responsável pelo enraizamento da minha noção de turma seriada como cenário ideal de uma sala de aula, o que vejo ruir ao ser provocada pelo devir da multisseriação, da segurança que a minha parceira demonstrava perante a esta peculiaridade e principalmente da relação que as próprias crianças construíram diante deste cenário, fui desafiada a movimentar minhas “certezas” mais uma vez.

Vencer a cerca da rigidez *tem sido* a maior das diferenças que esta cartografia produziu em mim, assim eu pude avançar em outras perspectivas teóricas, visitar memórias e sobretudo recompor e (trans)formar a minha trajetória pessoal e professoral, do mesmo modo que acredito ter provocado alguma diferença nas demais cartógrafas, e ter levado a minha comunidade para a academia, afinal a roça, seus sujeitos e devires cabem no mundo acadêmico, cabe onde quer que eu esteja. Esta é a minha **lavoura da experiência**, no entanto, deixo claro que há outros mapeamentos possíveis, porém esta é a nossa provisoriedade, este *está sendo* o nosso mapa e a nossa professoralidade.



Figura 17: Cartografia do plantio



Fonte: Eliziane Santana dos Santos (2019)

---

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memórias, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, n.14, p.79-95, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/30223/pdf>. Acesso em: 23. Dez. 2019.

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ANDRADE, S. dos S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

BARBOSA, D. B.; CARVALHO, D. F. A cartografia no *jardim do agora*: considerações teórico-metodológicas numa pesquisa com professoras de ciências. **Revista Reflexão e Ação**, v. 25, n. 3, p. 88-109, 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9662/pdf>. Acesso em: 23. Dez. 2019.

BARROS, L. M. R.; BARROS, M. E. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 25, n. 2, p. 339-356, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v25n2/10.pdf>. Acesso em: 23. Dez. 2019.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

BARROS, M. E. B.; SILVA, F. H. O trabalho do cartógrafo do ponto de vista da atividade. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 25, n. 2, p. 339-356, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v25n2/08.pdf>. Acesso em: 23. Dez. 2019.

BERINO, A. de P. *et al.* Sobre conversas. In: MACEDO, E.; MACEDO, R. S.; AMORIM, A. C. (orgs.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas: FE/UNICAMP, 2009. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/LivroDigital\\_Amorim2009.pdf](https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/LivroDigital_Amorim2009.pdf). Acesso em: 23. Dez. 2019.

BORGES, M. A. B. **Leitura de mundo como experiência**: diálogo entre Paulo Freire e Jorge Larrosa. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Teologia) - Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2018. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/handle/BR-SIFE/959>. Acesso em 23. dez. 2019.

BORGES, T. M. T. Uma cartografia de andanças pelo sertão: entre territórios lisos e estriados, nômades e migrantes. *In*: SCARELI, G.; FERNANDES, P. C. (orgs), **O que te move a pesquisar?** Ensaio e experimentações com cinema, educação e cartografia. Porto Alegre: Sulina, 2016.

CAVALCANTE, L. O. H.; SANTOS, E. S. dos; SANTOS, L. S. S. Rumos e Prumos da Pedagogia da Alternância e sua Formação Docente. *In*: BARZANO, M. A. L.; ARAÚJO, M. de L. H. S. (orgs.) **Formação de Professores**: retalhos de saberes. Feira de Santana: UEFS, 2011.

CAMARGO, N. S. J. de; BLASZKO, C. E.; UJIIE, N. T. O ensino de ciências e o papel do professor: concepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: EDUCERE. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12. 2015, Curitiba. Anais do XII EDUCERE. Curitiba, 2015, p. 1-16. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19629\\_9505.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19629_9505.pdf)[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19629\\_9505.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19629_9505.pdf). Acesso em: 23. dez. 2019.

CINTRA, A. M. S. *et al.* Cartografia nas pesquisas científicas: uma revisão integrativa. **Fractal**, v. 29, n. 1, p. 45-53, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v29n1/1984-0292-fractal-29-01-00045.pdf>. Acesso em 23. dez. 2019.

CORAZZA, S. M. O docente da diferença. **Revista Periferia**, v. 1, n. 1, p. 91-110, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3422/2348>. Acesso em 23. dez. 2019.

CORDEIRO, T. G. B. de F. A educação do campo no confronto entre agronegócio e agricultura camponesa. *In*: SIMPÓSIO DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 7. 2017, Curitiba. **Anais do VII Simpósio de Geografia Agrária**. Curitiba, 2017, p. 1-13. Disponível em: [https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt14\\_1506721175\\_arquivo\\_cordeiro-t-g-b-f-artigofinalizado.pdf](https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt14_1506721175_arquivo_cordeiro-t-g-b-f-artigofinalizado.pdf). Acesso em: 23. dez. 2019.

COSTA, L. B. da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista digital do LAV**, v. 7, n.2, p. 66-77, 2014. Disponível em :  
[https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111/pdf\\_1](https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111/pdf_1). Acesso em 23. dez. 2019.

COSTA, S. S. O. Caminhos para o conhecimento de si: narrativas auto(biográficas) na formação inicial/continuada de professores. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6. 2012, São Cristóvão. **Anais do VI EDUCON**. São Cristóvão, 2012, p. 1-10. Disponível em:  
[http://educonse.com.br/2012/eixo\\_04/PDF/51.pdf](http://educonse.com.br/2012/eixo_04/PDF/51.pdf). Acesso em 23. dez. 2019.

DAL'IGNA, M. C. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

DELEUZE, G. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **O que é um dispositivo**. 1996. Disponível em:  
[http://www.uc.pt/iii/ceis20/conceitos\\_dispositivos/programa/deleuze\\_dispositivo](http://www.uc.pt/iii/ceis20/conceitos_dispositivos/programa/deleuze_dispositivo). Acesso em 23. dez. 2019.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V.1. 2. ed. São Paulo: Ed. 34 Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DOREA, G. Gilles Deleuze e Felix Guattari: heterogênesse e devir. **Margem**, São Paulo, n. 16, p. 91-106, 2002. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/margem/pdf/m16gd.pdf>. Acesso em 23. dez. 2019.

DOURADO, L. S. **O memorial de formação como gênero do discurso: marcas da professoralidade docente**. Vitória da Conquista – BA. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens Instituição de Ensino) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015. Disponível em:  
<http://www2.uesb.br/ppg/ppgcel/wp-content/uploads/2017/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Mestrado-em-Letras-UESB-Turma-2013-Leidiane-Santos-Dourado-ilovepdf-compressed.pdf>. Acesso em 23. dez. 2019.

- DUARTE, C. G.; TASCETTO, L. R. A conversar com estátuas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 50-61, 2014. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss1articles/duarte-taschetto.pdf>. Acesso 23. dez. 2019.
- DUARTE, J. R. R. **Em devir...** As imagens do pensamento sobre diferenças do currículo do curso de Pedagogia da UESB. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2016/10/Dissertacao-de-Juciara-Duarte.pdf>. Acesso 23. dez. 2019.
- FASSINA, M. L. R. **Formação docente como devir estético**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2014. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2144419](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2144419). Acesso em 23. dez. 2019.
- FERNANDES, M. E. J. **Movimentos de professoralização: enlases com a experiência estética**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19190493-Maria-emerita-jaqueira-fernandes-movimentos-de-professorizacao-enlases-com-a-experiencia-estetica.html>. Acesso em: 23. dez. 2019.
- FERNANDES, P. C. Movimento de cultivar mato ou inventar uma pesquisa em educação. *In*: SCARELI, G.; FERNANDES, P. C. (orgs), **O que te move a pesquisar?** Ensaio e experimentações com cinema, educação e cartografia. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- FERNANDES, P.; VIANA, G.; SCARELI. O espaço sempre inacabado do tornar-se professor: a construção do meio. **Educ. em Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 215-236, 2016. Disponível em : <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19664>. Acesso em 23. dez. 2019.
- FERREIRA, T. R. **Experiências (auto)formativas na narração da história de vida de duas professoras: caminhos do ser-fazer docente**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del Rei, 2016. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Thalita%20Rodrigues%20Ferreira.pdf>. Acesso em 23. dez. 2019.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed.-Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALLO, S. D. de O. Algumas notas em torno da pergunta: “o que pode a imagem?”. **Revista Digital do LAV**, v. 9, n. 1, p. 16-25, 2016. Disponível em: [https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/21766/pdf\\_1](https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/21766/pdf_1). Acesso em 23. dez. 2019.

GIORDAN, M. O papel da experimentação no ensino de Ciências. **Revista Química Nova na Escola**, n.10, p. 43-49, 1999. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc10/pesquisa.pdf>. Acesso em 23. dez. 2019.

JESUS, A. W. de. **(Des)encontros complexos na educação atual: conversas sobre o devir professor**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/198>. Acesso em 23. dez. 2019.

JOSSO, C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a12v32n2>. Acesso em 23. dez. 2019.

KASTRUP, V. 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 da subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

\_\_\_\_\_. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação e Sociedade**. v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27279.pdf>. Acesso em 23. dez. 2019.

KASTRUP, V.; BARROS, R.B. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

\_\_\_\_\_. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, v.19, n2, p. 4-27, 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>. Acesso em 23. dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 23. dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, T. T. (org.) **O Sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MENDES JUNIOR, S. de C. **Como a literatura pode despertar os processos de Experiência e Formação**: Perspectivas de Jorge Larrosa. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/32951/1/DISSERTA%  
c3%87%c3%83O%20S%c3%a9rgio%20de%20Corr%c3%aa%20Mendes%20J%c3%banior.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/32951/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20S%c3%a9rgio%20de%20Corr%c3%aa%20Mendes%20J%c3%banior.pdf). Acesso em 23. dez. 2019.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, v.10, 1993, p. 7-28. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101/8763>. Acesso em 23. dez. 2019.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: \_\_\_\_\_. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, G. L. de. **O ser e o tornar-se docente em alternância**: memórias do presente, passado e futuro. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/708>. Acesso em: 23. dez. 2019.

OLIVEIRA, L. M. de. **(Des)caminhos de um devir-professora**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/22225>. Acesso em 25. dez. 2019.

OLIVEIRA, T. R. M. de; PARAÍSO, M. A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**. v. 23, n. 3 (69), p.159-179, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/10.pdf>. Acesso em: 23. dez. 2019.

PASSEGGI, M.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 33, n. 33, p. 111-125, 2016. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/5682>. Acesso em 23. dez. 2019.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREIRA, M. V. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2016.

\_\_\_\_\_. **A estética da professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9541>. Acesso em 23. dez. 2019.

POWACZUK, A. C. H. **As trajetórias formativas e os movimentos construtivos da professoralidade alfabetizadora**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6816>. Acesso em 23. dez. 2019.

POZZANA, L.; KASTRUP, V. 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, 2015.

RAMOS, M. N. C.; BRITO, M. dos R. de. Uma abordagem de um currículo rizomático e ensino de ciências. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8. 2011, Campinas. **Anais do VIII ENPEC**. Campinas, 2011. p. 1-11. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0165-1.pdf>. Acesso em 23. dez. 2019.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2006.

\_\_\_\_\_. **O mal-estar na diferença**. 1995. Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Malestardiferenca.pdf>. Acesso em 23. dez. 2019.



\_\_\_\_\_. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético, política no trabalho acadêmico. **Cadernos de subjetividade**, v.1, n.2, p. 241-251, 1993. Disponível em:

<http://www4.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensamentocorpodevir.pdf>  
. Acesso em 23. dez. 2019.

ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Revista Psicologia e Sociedade**. v. 21, n. 2, p.166-173. 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a03.pdf>. Acesso em 23. dez. 2019.

ROSA, M. I. P., RAMOS, T. A. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**. v.13 n. 39set./dez. 2008.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/12.pdf>. Acesso em 23. dez. 2019.

SCHUNCK, T. **Experiências de conversas nas ruas**: aprendizados e questões no estar com o outro. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/128137/000849631.pdf;jsessionid=648A80B33F501F622BA4AD56C81E0CED?sequence=1>. Acesso em 23. dez. 2019.

SILVA, J. P. dos S. **Cartografia docente**: alinhavos entre imagens, experiências e naturezas na formação de professores de Ciências e Biologia. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana. Disponível em:

<http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/895>. Acesso em 23. dez. 2019.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em:

[https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10267/1/Tese\\_Elizeu%20Souza.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10267/1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf). Acesso em 23. dez. 2019.

\_\_\_\_\_. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285/5958>. Acesso em: 23. dez. 2019.

VAZ, T. Docência em deriva: atravessamentos de um ‘devir professor’. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9. 2012, Caxias do Sul. **Anais do IX ANPED SUL**. Caxias do Sul, 2012, p. 1-15. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1243/790>. Acesso em: 23. dez. 2019.

WUNDER. A. Uma educação visual por entre Literatura, Fotografia e Filosofia. **Políticas Educativas**. v. 3, n. 1, p. 65-78, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/22532/13065>. Acesso em: 23. dez. 2019.

## APÊNDICES

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidada para participar de uma pesquisa referente ao projeto intitulado “**CARTOGRAFIA DE MEMÓRIAS DOCENTES NO CAMPO: em busca de novos afetos para estar-sendo professora.**” sob a responsabilidade da pesquisadora Eliziane Santana dos Santos, estudante do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), sob orientação da Professora Dra. Alessandra Alexandre Freixo, do Departamento de Educação da UEFS. Este projeto tem como objetivo geral acompanhar os processos de produção de memórias das docentes, que visem expressar o modo como estas vem se tornando professoras no campo. A pesquisa teve início em março de 2018 e terminará em março de 2020. Esta será realizada com professoras da Escola Municipal Dival Figueiredo Machado, pertencente à rede de escolas municipais de Feira de Santana. Para atingir o objetivo proposto, realizaremos entrevistas e organizaremos um grupo de discussão com as participantes, que, juntamente com a pesquisadora responsável, também participante nesta pesquisa, contarão suas histórias de vida, a fim de compreender como se tornaram e estão sendo professoras. Para a realização deste trabalho, necessitaremos registrar as entrevistas e as discussões do grupo por meio de áudio. Após transcritas, as gravações serão encaminhadas para cada participante, que poderá revisar e fazer alterações nas informações oferecidas. Garantimos o sigilo dos seus dados de identificação e, para tanto, solicitaremos que você informe um nome fictício, pelo qual será conhecida nesta pesquisa. Informamos que no momento das discussões em grupo, você será solicitada a elaborar desenhos ou mesmo apresentar fotografias que expressem seu jeito de ser professora no campo. Para tanto, por se tratar de imagem autoral, você assinará um termo de autorização de uso de imagem, que segue em anexo, apenas se desejar que estas imagens sejam divulgadas na pesquisa ou em outros meios. Vale ressaltar que algumas fotografias podem conter sua imagem, o que constitui num risco de quebra de sigilo, por isso a importância do termo de uso de imagem. Outro risco apresentado nesta pesquisa diz respeito a algum desconforto, tristeza ou frustração que podem surgir ao lembrar momentos da sua trajetória de vida profissional. Para minimizar estes riscos, nos comprometemos a não gravar, interromper a entrevista ou a discussão no grupo, retomando, caso seja de seu interesse, em momento mais oportuno. Caso você não concorde que sejam registradas algumas informações, por serem confidenciais ou por gerarem o risco de algum tipo de constrangimento, nos comprometemos a não gravar. Todo o material produzido na pesquisa (desenhos e fotografias digitalizadas, gravações) será guardado por um período de, no mínimo, cinco anos, nos arquivos de nosso grupo de pesquisa, na UEFS. O benefício dessa pesquisa está sua contribuição para uma reflexão em torno dos saberes e formação docentes, que auxiliará as participantes em seu trabalho cotidiano. Você tem o direito de deixar de participar desta pesquisa a qualquer tempo, sem nenhum prejuízo. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados em eventos ou periódicos científicos e serão socializados com todas as participantes, num momento final do grupo de discussão. Desde já nos colocamos à disposição para esclarecer dúvidas, antes, durante e após a realização deste trabalho. Se você concorda em colaborar com o trabalho que acabamos de apresentar, assine conosco este termo, em duas vias. Uma dessas vias é sua e a outra ficará aos nossos cuidados. Caso você se recuse a participar, não será penalizado. Também garantimos ressarcimento de eventuais custos decorrentes desta pesquisa e indenizações no caso de

possíveis danos. Querendo entrar em contato, a qualquer momento, estaremos disponíveis no telefone (75) 99131-5581 (Eliziane), ou por endereço eletrônico ([lee\\_santanafsa@hotmail.com](mailto:lee_santanafsa@hotmail.com)), ou ainda no grupo de Pesquisa Carta-Imagem, que fica localizado no primeiro andar do prédio da Pós-Graduação e Educação e Letras, na Universidade Estadual de Feira de Santana, Av. Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, Feira de Santana. No caso de dúvidas sobre os princípios éticos desta pesquisa, indicamos contato do Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS, órgão criado para defender os interesses dos sujeitos envolvidos em uma pesquisa com seres humanos: [cep@uefs.br](mailto:cep@uefs.br) ou telefone - (75) 3161-8124, que funciona de segunda a sexta, no período das 13:30 às 17:30.

Pesquisadora: \_\_\_\_\_

Professora: \_\_\_\_\_

Nome fictício: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

\_\_\_\_\_ (nome),  
de nacionalidade brasileiro(a), portador(a) da Cédula de Identidade RG nº  
\_\_\_\_\_  
residente a \_\_\_\_\_

### AUTORIZA:

(  ) o uso de sua imagem, retratada em forma de ilustração, fotografia ou audiovisual.  
rubrica

(  ) as imagens por ela produzidas, em forma de ilustração, fotografia ou audiovisual.  
rubrica

no âmbito da pesquisa **“Cartografia de memórias docentes no campo: em busca de novos afetos para estar sendo professora”**, a ser desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora Eliziane Santana dos Santos, e colaboração da professora Dra. Alessandra Alexandre Freixo, do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso das imagens acima mencionadas, para fins acadêmicos, artísticos e culturais, nas seguintes formas: (I) em vídeos educativo-culturais; (II) exposições e/ou mostras culturais divulgadas em diversos espaços; (III) mídias de divulgação de massa, em ambientes privados, coletivos, institucionais, virtuais, dentre outros; (IV) relatórios da pesquisa; (V) em eventos acadêmicos e culturais na qual as pesquisadoras participem; (VI) possíveis eventos acadêmicos que envolvam a temática dessa pesquisa.

Por esta ser a expressão de sua vontade, o (a) responsável declara que autoriza o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à sua imagem, e assina a presente autorização, em conjunto com a responsável pela pesquisa, em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Feira de Santana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora responsável: \_\_\_\_\_