

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DOCÊNCIA EM CENA: PESQUISA-EXPOSIÇÃO DE UM PERCURSO FORMATIVO

ANA PAULA SALVATORI

ORIENTADOR: PROFESSOR DR. ALLAN HENRIQUE GOMES  
COORIENTADORA: PROFESSORA DRA. ALICIENE FUSCA MACHADO  
CORDEIRO

JOINVILLE - SC

2023

ANA PAULA SALVATORI  
DOCÊNCIA EM CENA: PESQUISA-EXPOSIÇÃO DE UM PERCURSO FORMATIVO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente, da Universidade da Região de Joinville (Univille), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do professor Dr. Allan Henrique Gomes e da professora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro.

Joinville - SC

2023

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

S182d Salvatori, Ana Paula  
Docência em cena: pesquisa-exposição de um percurso formativo / Ana Paula Salvatori; orientador Dr. Allan Henrique Gomes; coorientadora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro. – Joinville: Univille, 2023.

83 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Professores - Formação. 2. Educação - Pesquisa. 3. Prática de ensino. 5. Ensino médio. I. Gomes, Allan Henrique (orient.). II. Cordeiro, Aliciene Fusca Machado (coorient.). III. Título.

CDD 370.7

**Termo de Aprovação**

**“Docência em Cena: Pesquisa-Exposição de um Percorso Formativo”**

por

Ana Paula Salvatori

**Banca Examinadora:**

Prof. Dr. Allan Henrique Gomes  
Orientador (UNIVILLE)

Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro  
Coorientadora (UNIVILLE)

Profa. Dra. Kátia Maheirie  
(UFSC)

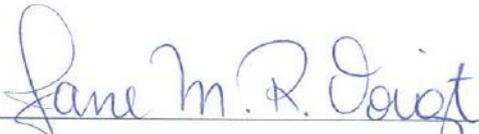
Prof. Dr. José Isaías Venera  
(UNIVILLE)

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



---

Prof. Dr. Allan Henrique Gomes  
Orientador (UNIVILLE)



---

Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Joinville, 27 de fevereiro de 2023.

Agradeço aos meus pais, Paulo e Josiane, por todo investimento e dedicação a mim nos últimos 27 anos e, principalmente, nesse último, que mesmo distantes estiveram aqui.

Ao Guilherme, meu parceiro de/na vida, pelo companheirismo, apoio e esperança, sempre incondicionais.

Aos amigos, que foram refúgio, descanso, fonte de energia, e que sobretudo permaneceram mesmo quando me ausentei. Em especial, ao Pierre, pela amizade-mestre e por toda a partilha, cuidado e bom humor dos dois últimos anos.

À professora Aliciene, por todas as palavras proferidas, sempre cuidadosas e sensíveis, durante esse percurso.

Ao professor Allan, pela orientação, aposta e presença em mais uma etapa da minha vida.

Às professoras participantes do PERFORMA, que fizeram essa pesquisa possível.

## RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa de Mestrado em Educação que teve como objetivo investigar cenas de um percurso formativo realizado com docentes da educação básica na perspectiva da Pesquisa-Exposição. O percurso formativo de que se fala é o PERFORMA - Percurso de Formação e Trabalho Docente no campo da Desigualdade Social. Ele integra o Núcleo de Pesquisa em Educação, Política e Subjetividades (NEPS) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVILLE. O PERFORMA promoveu encontros virtualizados e individuais, no formato de percurso, a 60 professores e professoras nos anos de 2020 e 2021. Esses encontros foram orientados por cinco eixos temáticos (biográfico, do trabalho, conceitual, estético e coletivo) e mediados por atividades criadoras. Desses dois anos de trabalho, acumulou-se uma expressiva produção de registros narrativos, gravações e imagens referentes aos encontros e suas propostas, a qual possibilitou a constituição de um acervo documental. Esta investigação, neste sentido, tem no acervo o seu campo de pesquisa, o qual foi analisado na perspectiva da Pesquisa-Exposição. A Pesquisa-Exposição é uma proposição metodológica desenvolvida no processo dessa investigação, que foi pensada como um modo de análise de contextos em que há relativo volume documental. É orientada pela tríade: “documento, curadoria e cena”, com inspiração na obra de Jacques Rancière. As cenas em investigação, em vista disso, buscam flagrar outras narrativas sobre a experiência docente. As influências do capitalismo neoliberal sob as políticas educacionais têm produzido um discurso de achatamento da docência, e neste sentido, faz-se substancial trazer à exposição o reenquadre de narrativas que já existem e da criação de novos enunciados sobre o que é ser professor. Foi possível compreender e visibilizar, mediante a investigação do acervo, a experiência docente como uma condição complexa constituída, sim, de problemáticas, mas sobretudo de memórias, paixões e realizações, que caminham na contramão dos discursos difamantes sobre o que é ser professor.

**Palavras-chave:** Pesquisa-Exposição; Percurso Formativo; Cenas da Pesquisa.

## TEACHING ON SCENE: RESEARCH-EXHIBITION OF A TRAINING COURSE

### ABSTRACT

This dissertation is the result of research for a Master's in Education that aimed to investigate scenes of a training course carried out with teachers of basic education from the perspective of Research-Exhibition. The training path mentioned is PERFORMA - Teaching Training and Work Path in the field of Social Inequality. He is part of the Nucleus of Research in Education, Politics and Subjectivities (NEPS) of the Graduate Program in Education at UNIVILLE. PERFORMA promoted virtualized and individual meetings, in the form of a journey, to 60 professors in the years 2020 and 2021. These meetings were guided by five thematic axes (biographical, work, conceptual, aesthetic and collective) and mediated by creative activities. From these two years of work, an expressive production of narrative records, recordings and images related to the meetings and their proposals was accumulated, which allowed the creation of a documentary collection. This investigation, in this sense, has its research field in the collection, which was analyzed from the perspective of the Research-Exhibition. The Research-Exhibition is a methodological proposition developed in the process of this investigation, which was conceived as a way of analyzing contexts in which there is a relative volume of documents. It is guided by the triad: "document, curatorship and scene", inspired by the work of Jacques Rancière. The scenes under investigation, in view of this, seek to capture other narratives about the teaching experience. The influences of neoliberal capitalism on educational policies have produced a discourse of flattening teaching, and in this sense, it is substantial to bring to light the reframe of narratives that already exist and the creation of new statements about what it is to be a teacher. It was possible to understand and make visible, through the investigation of the collection, the teaching experience as a complex condition consisting, yes, of problems, but above all of memories, passions and achievements, which go against the grain of defamatory discourses about what it is to be a teacher.

**Keywords:** Research-Exhibition; Formative Path; Research Scenes.

# ENSEÑANZA EN ESCENA: INVESTIGACIÓN-EXPOSICIÓN DE UN CURSO DE FORMACIÓN

## RESUMEN

Esta disertación es el resultado de una investigación de Maestría en Educación que tuvo como objetivo indagar escenarios de un curso de formación realizado con profesores de educación básica en la perspectiva de la Investigación-Exposición. El itinerario formativo mencionado es PERFORMA - Itinerario de Formación y Trabajo Docente en el ámbito de la Desigualdad Social. Forma parte del Núcleo de Investigación en Educación, Políticas y Subjetividades (NEPS) del Programa de Posgrado en Educación de la UNIVILLE. PERFORMA promovió encuentros virtualizados e individuales, en forma de jornada, a 60 profesores en los años 2020 y 2021. Estos encuentros estuvieron orientados por cinco ejes temáticos (biográfico, laboral, conceptual, estético y colectivo) y mediados por actividades creativas. A partir de estos dos años de trabajo se acumuló una expresiva producción de registros narrativos, grabaciones e imágenes relacionadas con los encuentros y sus propuestas, lo que permitió la creación de un acervo documental. Esta investigación, en ese sentido, tiene su campo de investigación en la colección, la cual fue analizada desde la perspectiva de la Investigación-Exposición. La Investigación-Exposición es una propuesta metodológica desarrollada en el proceso de esta investigación, que fue concebida como una forma de analizar contextos en los que existe un volumen relativo de documentos. Se guía por la tríada: “documento, curaduría y escena”, inspirada en la obra de Jacques Rancière. Las escenas investigadas, en vista de ello, buscan captar otras narrativas sobre la experiencia docente. Las influencias del capitalismo neoliberal en las políticas educativas han producido un discurso de aplanamiento de la docencia, y en ese sentido es sustancial traer a la luz el replanteamiento de narrativas ya existentes y la creación de nuevos enunciados sobre lo que es ser docente. Fue posible comprender y visibilizar, a través de la investigación del acervo, la experiencia docente como una condición compleja constituida, sí, por problemas, pero sobre todo por memorias, pasiones y logros, que van a contrapelo de los discursos difamatorios sobre lo que es ser maestro.

**Palabras clave:** Investigación-Exposición; Camino Formativo; Escenas de investigación.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Equipe do PERFORMA 2020-2021 .....	19
<b>Figura 2:</b> Eixos temáticos do PERFORMA .....	20
<b>Figura 3:</b> Propostas de atividades do PERFORMA .....	21
<b>Figura 4:</b> Produções fotográficas do Eixo do Trabalho em 2020 .....	22
<b>Figura 5:</b> Atividade do Eixo do Trabalho.....	23
<b>Figura 6:</b> Exemplos de apresentações do Eixo Conceitual.....	24
<b>Figura 7:</b> Exemplos de produções do Eixo Estético .....	25
<b>Figura 8:</b> Acervo PERFORMA 2020.....	27
<b>Figura 9:</b> Reprodução do arquivo “Checklist de Documentos” .....	28
<b>Figura 10:</b> Reprodução do arquivo “Registros de Entrada no Acervo”.....	29
<b>Figura 11:</b> Cabeçalho dos arquivos de texto .....	30
<b>Figura 12:</b> Números do acervo PERFORMA.....	31
<b>Figura 13:</b> Aspectos metodológicos investigados nas dissertações .....	39
<b>Figura 14:</b> Diário da dissertação .....	48
<b>Figura 15:</b> Invenção da Memória (Colagem) .....	51
<b>Figura 16:</b> Poesia concreta “Satisfação interior não tem preço” .....	56
<b>Figura 17:</b> Invenção da Paixão (Colagem e pintura em corante).....	59
<b>Figura 18:</b> Invenção da Desigualdade (Colagem e pintura em corante com algodão).....	65

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	11
<b>1. INTRODUÇÃO</b>	13
<b>2. PERFORMA: DOS ENCONTROS AO ACERVO</b>	17
2.1 O percorrer do percurso	17
2.2 A constituição do acervo	26
<b>3. DIMENSÕES CONSTITUTIVAS DA PESQUISA-EXPOSIÇÃO</b>	33
3.1 O trabalho com documentos	35
3.1.1 A questão documental no contexto da formação continuada de professores	37
3.2 O pesquisador-curador	41
3.3 Jacques Rancière e a montagem da cena	44
<b>4. DOCÊNCIA EM CENA: UM ACERVO EM EXPOSIÇÃO</b>	47
4.1 Memória	51
4.2 Paixão	59
4.3 Desigualdade	65
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	71
<b>REFERÊNCIAS</b>	73
<b>APÊNDICES</b>	79

## APRESENTAÇÃO

Quando visitamos uma exposição, seja no museu ou em outros espaços de memória e arte, anterior ao contato com as obras encontramos informações que contextualizam a proposta e o autor dela. Geralmente, estão nas paredes laterais à porta de entrada, ou como um primeiro elemento da exposição propriamente dita. São textos que procuram informar o visitante sobre o que o curador, ou o artista, ou a direção do museu entende que seja pertinente conhecer sobre o que está exposto. Pode ser a história de vida do artista, ou um recorte dela. Pode ser a respeito das técnicas e materiais utilizados na produção das obras em exposição. Pode ser a opinião de um crítico. Podem ser instruções, nos casos de instalações interativas. Pode ser tudo isso junto, ou também, nada disso. A questão é que existe uma apresentação, e por aqui não será diferente.

No caso dessa apresentação, pode ser tudo aquilo junto. Não pretendo me alongar na história de vida. As biografias compõem a Pesquisa-Exposição, sim, mas não a minha. Penso ser pertinente ao visitante-leitor saber que sou uma mulher de 27 anos (na data que escrevo este breve texto), nascida e criada na mesma cidade onde moro: em Joinville, Santa Catarina. É neste contexto que ingressei no curso de psicologia, em 2015, depois de uma jornada adolescente entre as ciências biológicas e o design de interiores.

Foi na formação em psicologia que encontrei as técnicas (um modo de trabalhar) e os materiais (aportes teórico-conceituais) que me trouxeram à Pesquisa-Exposição. Desde os meses finais do segundo ano da graduação, decidi integrar um laboratório de pesquisa, ensino e extensão: o Laboratório de Psicologia Social Comunitária. Essa imersão, que teve origem em uma participação semanal no grupo de estudos sobre a obra de Jacques Rancière, desdobrou-se no cargo de monitora, e me acompanhou até a colação de grau. Durante esses três anos, pude conhecer e aprofundar questões relativas ao campo da desigualdade social, aos percursos formativos e aos processos de criação na pesquisa, orientada pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e no diálogo com o filósofo Rancière.

Naquele período, dedicamos nosso trabalho principalmente à política pública de Assistência Social. Realizei atividades de pesquisa e estágio em um Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) a partir de duas propostas:

acompanhamento psicossocial de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e educação permanente<sup>1</sup> de trabalhadores do SUAS. Em ambas as circunstâncias, apostamos nas metodologias participativas, intervenções em grupo, oficinas, jogos, produções imagéticas, artísticas, entre muitas outras. Foram anos de muito estudo e muita mão na massa, que nos revelaram a potência dos processos formativos e socioeducativos pautados na perspectiva da criatividade, da liberdade e da igualdade.

Essa aproximação teórico-prática com as políticas públicas, com o contexto socioeducativo, das desigualdades e da educação permanente de trabalhadores da assistência, foi profícua para o meu ingresso ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Motivada em dar continuidade às investigações que contemplassem, de algum modo, as temáticas presentes na minha trajetória enquanto psicóloga e pesquisadora, fui apresentada pelo meu (de novo) orientador ao PERFORMA. Desse encontro, desse bom encontro, fez-se a Pesquisa-Exposição.

Para que você, visitante-leitor, entenda o que é o PERFORMA, a Pesquisa-Exposição e o que nela está exposto, convido a continuar a leitura. Você encontrará essas informações, como também reflexões, invenções, provocações e outros possíveis que possam vir a emergir dessa visita.

---

<sup>1</sup> A Política Nacional de Educação Permanente do SUAS tem como um de seus objetivos “ofertar aos trabalhadores Percursos Formativos e ações de formação e capacitação adequados às qualificações profissionais requeridas pelo SUAS” (BRASIL, 2013, p. 28).

## 1. INTRODUÇÃO

Com a finalidade de tecer alguns apontamentos introdutórios para abrir as discussões presentes nesta dissertação, considero o título da pesquisa como um bom norteador. Todas as palavras ou expressões que o compõem dão conta de localizar a investigação em termos metodológicos, conceituais e de contexto. O texto que segue, então, figura como uma pesquisa em nível de Mestrado, intitulada: “Docência em cena: Pesquisa-Exposição de um percurso formativo”.

A docência está em evidência, ou melhor, em cena, pois trata-se de uma investigação focalizada, em um plano geral, no trabalho e na formação docente. Tal enfoque se dá em razão da linha de pesquisa a qual me integro, que é a linha “Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVILLE. Neste contexto, participo das atividades e estudos do Núcleo de Pesquisa em Educação, Política e Subjetividades – NEPS, o qual ofereceu, nesses últimos dois anos, um espaço de trocas, reflexões e aprendizagens.

O percurso formativo, por sua vez, refere-se ao campo da pesquisa: o PERFORMA. O PERFORMA, que também se vincula ao NEPS, é uma atividade integrada de ensino, pesquisa e extensão, que nos anos de 2020 e 2021, teve como objetivo a oferta de percursos formativos a docentes da educação básica de Joinville/SC e região. A investigação realizada nesta dissertação se deu por intermédio de seu acervo documental, que é constituído pelos registros dos encontros realizados com as 60 professoras<sup>2</sup> participantes.

O PERFORMA, neste sentido, situa-se no campo da formação continuada de professores. Autores como Bernardete Gatti (2008) e Francisco Imbernón (2010) têm dedicado seus estudos a esse horizonte da formação docente, assim como ajudado a refletir e problematizar alguns aspectos pertinentes à discussão. O primeiro deles se trata do modo como a formação continuada tem sido entendida pelas políticas educacionais.

---

<sup>2</sup> A partir deste ponto, vamos nos referir aos participantes do PERFORMA pelo substantivo feminino *professora*, tendo em vista a presença majoritária das mulheres no percurso (48 no total). Sabe-se que essa expressividade não é exclusiva da presente pesquisa, pois os indicadores educacionais de 2021 apontam que dos 88.910 professores da educação básica no estado de Santa Catarina, 73.002 são mulheres (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2022).

As transformações sociais, políticas e econômicas das últimas três décadas fizeram inferência direta aos contextos escolares. Em razão da agenda neoliberal instaurada nos anos 1990, o Brasil, assim como demais países periféricos, vivenciou os efeitos do alargamento da pobreza, do desemprego e da exclusão social. Essa circunstância favoreceu a entrada de organismos internacionais, como o Banco Mundial, de forma a alinhar estrategicamente os interesses desse primeiro às políticas educacionais do país. Para o Banco Mundial, o crescimento econômico da nação deve ser o maior objetivo das políticas educacionais. O BM entende de que a partir de melhorias no acesso à educação e no aprimoramento técnico do ensino, qualifica-se a mão de obra e alavanca-se a produção interna – uma simples equação de geração de empregos e, por consequência, diminuição das desigualdades (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014). É evidente que, na prática, a teoria é outra.

O professor, nesse contexto, é convocado a desenvolver em si próprio e nos seus estudantes as chamadas competências para o novo arranjo econômico que se apresenta a partir das iniciativas de formação continuada. Gatti (2008) entende que existe um leque de possibilidades quando pensamos em formação continuada, que inclusive se apresenta por diferentes nomenclaturas: educação continuada, formação permanente, aperfeiçoamento, capacitação, qualificação. Araújo e Silva (2009) compreendem que não se trata somente de expressões que parecem falar da mesma coisa, mas que é preciso considerar as trajetórias socioepistemológicas, tendências e metodologias que constituem tais proposições formativas.

Araújo e Silva (2009) afirmam que, em paralelo aos esforços de massificar as formações continuadas, se consolida uma tendência crítico-reflexiva para pensar essa questão. Entende-se que essas iniciativas de formação devem levar em conta as realidades escolares, seus contextos socioeconômicos, e que o professor precisa ser “o sujeito da formação, e não o objeto dela” (IMBERNÓN, 2010, p. 77).

Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017) quanto o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) têm abordado essa questão de modo similar. A LDB apresenta como um de seus princípios a valorização do profissional da educação escolar, e entende que para este fim é preciso assegurar o aperfeiçoamento profissional continuado. Já o PNE, coloca como meta a formação continuada dos profissionais da educação básica, dando evidência às “necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”.

Vale lembrar que, no mesmo ano que a atual LDB foi sancionada, em 1996, Paulo Freire nos apresenta os saberes necessários à prática educativa e aponta que é na formação permanente de professores que ocorre o “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38) – a reflexão crítica sobre a prática. É incontestável que o pensamento de Freire também exerce relevância no que estamos nos propondo a discutir.

A aposta na dimensão subjetiva dos processos formativos docentes, então, tem se tornado fundamental. Em virtude dos modos neoliberais de se pensar a educação, os contextos de ensinar e aprender estão impregnados pela “condição contemporânea que institui relações efêmeras, fugazes, que circunscrevem a existência humana à imediaticidade do aqui e agora” (ZANELLA et al., 2006, p. 13). É preciso oportunizar aos professores e professoras possibilidades outras de desenvolver suas práticas dessas condições que os constituem.

Com isso, podemos afirmar que o PERFORMA tem buscado esse outro modo de pensar a formação continuada. Isso se faz substancial, pois o cenário de controle da formação docente pode ter suas raízes na década de 90, mas é evidente que os efeitos perduram até hoje, em especial nos últimos sete anos. As propostas do PERFORMA, que serão apresentadas no capítulo seguinte, têm conduzido o processo formativo mediante as histórias de vida, experiências de trabalho, memórias e afetos dos professores e professoras participantes. Essa riqueza de detalhes históricos e afetivos, documentados por meio de narrativas, imagens e outros materiais, oportunizou a constituição de um acervo de pesquisa, o qual foi produzido e investigado nesta dissertação.

A existência do acervo, em conjunto com a trajetória pessoal nos processos de criação na pesquisa, deu origem à Pesquisa-Exposição. Trata-se de uma proposição teórico-metodológica que se fez como possibilidade de análise de contextos onde há relativo volume documental. A Pesquisa-Exposição é o método e, ao mesmo tempo, um produto dessa investigação. Vigotski (1991) diz que essa é uma possibilidade em vista, tendo em vista que nos cabe também pesquisar os processos, e não somente objetos de forma isolada. A Pesquisa-Exposição, neste sentido, se fez em percurso: no encontro com os documentos, na constituição do acervo documental e nas possibilidades que dali se desdobraram. Vamos discorrer sobre as dimensões que a constituem no Capítulo 3.

Por fim, temos o conceito de cena. A cena, ou a montagem da cena, é um conceito proposto por Jacques Rancière, um filósofo contemporâneo franco-argelino que estudou na *École Normale Supérieure*, em Paris, com Louis Althusser. Trata-se de uma composição narrativa, que não pretende explicar ou apresentar um fato, mas fazer ver em outros contextos outras experiências, por outras perspectivas. Para o autor (2021, p. 27), a montagem da cena supõe “um trabalho que extrai um episódio singular da cadeia interminável das causas e efeitos”, ou seja, ele sinaliza que na singularidade da cena existe uma trama de relações que a constituem. Esse diálogo teórico oferece subsídios para pensar que a experiência docente também está amalgamada nessa trama de relações, e que a partir da documentação do PERFORMA e da perspectiva da Pesquisa-Exposição, é possível produzir visibilidades outras para o que é ser professor. Vamos discutir adiante sobre como esse movimento, de produção de visibilidades e audibilidades, tem relevância em uma conjuntura empenhada no achamento da experiência docente.

Ponderando, portanto, os apontamentos apresentados, a pesquisa proposta tem por objetivo geral investigar cenas de um percurso formativo realizado com docentes da educação básica na perspectiva da Pesquisa-Exposição. Os objetivos específicos são: a) Gestar o processo de acervo e curadoria dos documentos constitutivos do percurso formativo objeto desta investigação; b) Constituir a Pesquisa-Exposição como uma proposição orientada pela tríade documento, curadoria e cena, com inspiração na obra de Jacques Rancière. O texto que segue está organizado em três partes, sendo a primeira uma apresentação do PERFORMA e os processos entre os encontros e o acervo; a segunda, dedicada aos elementos constitutivos da Pesquisa-Exposição; e a terceira e última, que traz a docência para a cena por meio da exposição.

## **2. PERFORMA: DOS ENCONTROS AO ACERVO**

Elaborado como um projeto de pesquisa<sup>3</sup> no ano de 2019, o Percurso de Formação e Trabalho Docente no campo da Desigualdade Social - PERFORMA nasceu com o objetivo de oferecer percursos formativos aos docentes da educação básica da cidade de Joinville/SC. O PERFORMA foi desenvolvido por professores e professoras de um curso de psicologia, mas atualmente não se restringe a ele. Hoje, o projeto desdobrou-se em uma ação integrada de ensino, pesquisa e extensão que incorporou, em sua equipe, outros cursos de graduação, e em seu público-alvo, adolescentes do Ensino Médio. Por se tratar de uma história que segue em um frutífero andamento, vamos nos ater aos dois primeiros anos do projeto (2020-2021) de modo a contextualizar o campo da investigação, sem deixar de sinalizar, e convidar a indispensável continuidade dos registros da memória do PERFORMA.

### **2.1 O percorrer do percurso**

Antes de apresentarmos como foram desenvolvidas as atividades do PERFORMA no período que compreende o contexto da pesquisa, gostaríamos de elucidar o uso da palavra “percurso” ao longo do texto. A ideia de percurso está atrelada a duas perspectivas: percurso enquanto o modo como alguém se constitui professor ou professora, a partir de sua trajetória de vida e das aprendizagens provenientes do contexto educacional – ou seja, seu percurso na docência; e percurso como uma proposição metodológica de formação continuada, que singulariza o processo formativo. O percurso, nesta perspectiva, é pautado no diálogo e orientado por uma construção de saberes a partir do que trazem as participantes nos encontros (GOMES; ANDRADE; MAHEIRIE, 2022). Dito isso, seguimos com a história.

No ano de 2019, a implementação do PERFORMA de forma presencial e em grupos estava no horizonte. Mas, em virtude da pandemia de COVID-19<sup>4</sup> que

---

<sup>3</sup> Aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa sob parecer nº 4.357.090.

<sup>4</sup> A pandemia de COVID-19 foi causada por um tipo de coronavírus (SARS-CoV-2), identificado pela primeira vez em janeiro de 2020, na China. A Organização Mundial de Saúde (OMS) caracterizou a situação de pandemia pela distribuição geográfica do vírus, que acometeu todas as regiões do globo. O surto foi considerado uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, de modo

acometeu o mundo no ano seguinte, a proposta precisou ser repensada, assim como praticamente tudo que fazíamos anteriormente às orientações sanitárias de isolamento social. Os encontros entre equipe e participantes foram realocados, então, das escolas, de forma presencial, para as telas, de forma remota. Todos os procedimentos do PERFORMA, na verdade, foram virtualizados. Já no ano de 2020, os convites não puderam ser feitos presencialmente, em reuniões, salas de aula, assim como as chamadas para o percurso ocuparam as redes sociais institucionais e também privadas (como os perfis pessoais da equipe do PERFORMA). Na divulgação, um *link* de inscrição foi disponibilizado, o qual continha informações a respeito do percurso, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ocorreram adesões, todas voluntárias.

Em razão do período pandêmico, incontáveis profissionais e pesquisadores enfrentaram os desafios dos encontros *on-line*, e com a equipe do PERFORMA não foi diferente, especialmente pelo número de pessoas envolvidas. Nos dois anos de PERFORMA, 130 pessoas participaram das atividades, sendo: 2 professores/as orientadores/as; 68 pesquisadores/as assistentes na condição de estagiários/as do quinto ano de psicologia (36 em 2020 e 32 em 2021) e 60 docentes concluintes (30 em 2020 e 30 em 2021).

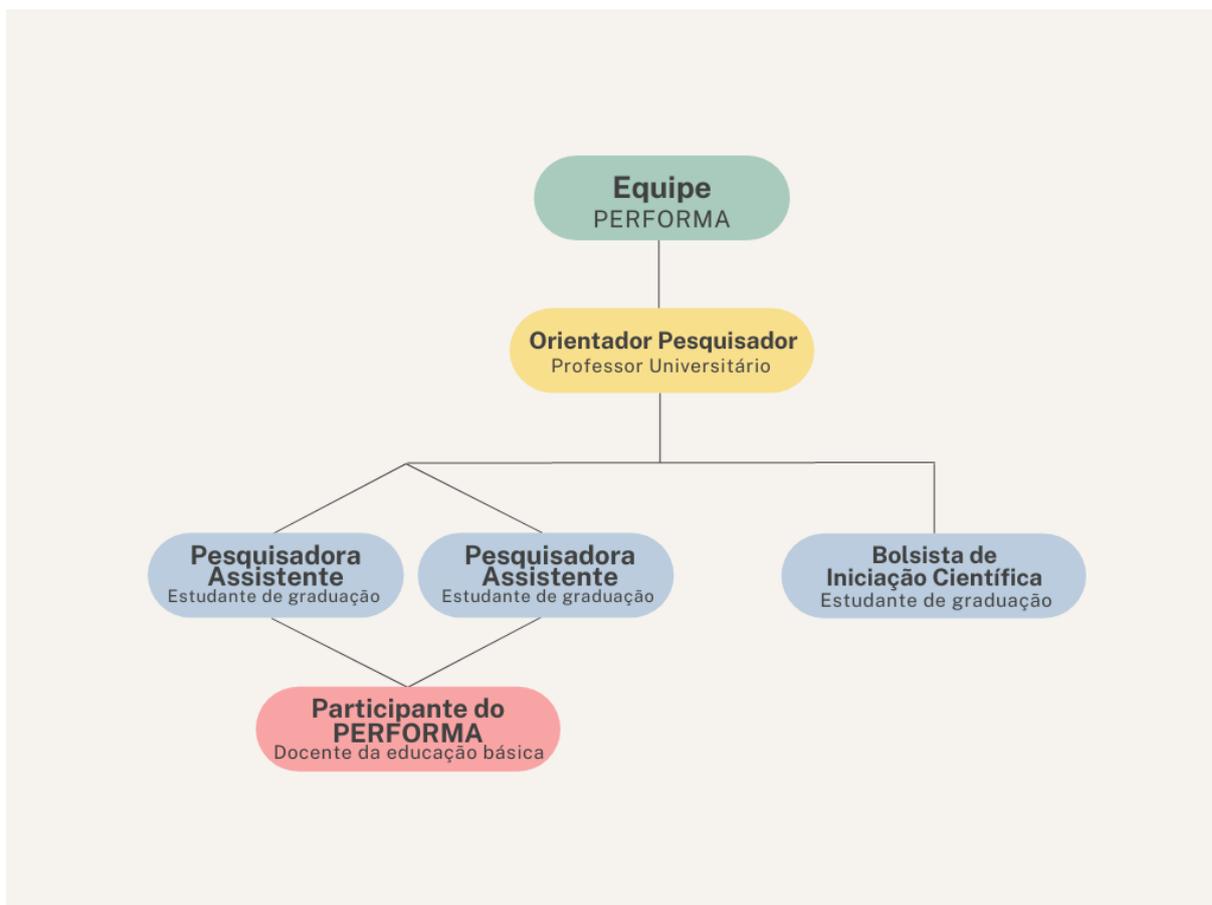
Em cada ano, as pesquisadoras assistentes<sup>5</sup> foram divididas em dois grandes grupos de orientação. Os grandes grupos subdividiram-se em duplas, e cada dupla ficou responsável pelo acompanhamento do percurso de pelo menos um docente por semestre. As duplas participavam de orientações semanais com os professores orientadores a respeito dos encontros realizados. Em paralelo a isso, no ano de 2021, integraram a equipe quatro estudantes de graduação na condição de bolsistas de iniciação científica, que dedicaram suas pesquisas às atividades do PERFORMA. A Figura 1 ilustra essa estrutura.

---

que foram tomadas medidas sanitárias para interromper a propagação da doença, como o isolamento social e o uso de máscaras. A COVID-19 levou a óbito cerca de 6,7 milhões de pessoas, sendo quase 700.000 somente no Brasil (OPAS - Organização Pan-Americana de Saúde, s/d).

<sup>5</sup> A partir deste ponto, utilizarei o substantivo feminino “pesquisadoras” para me referir a quem conduziu os encontros do PERFORMA, tendo em vista a presença majoritária das mulheres estudantes que participaram nessa condição.

**Figura 1:** Equipe do PERFORMA 2020-2021



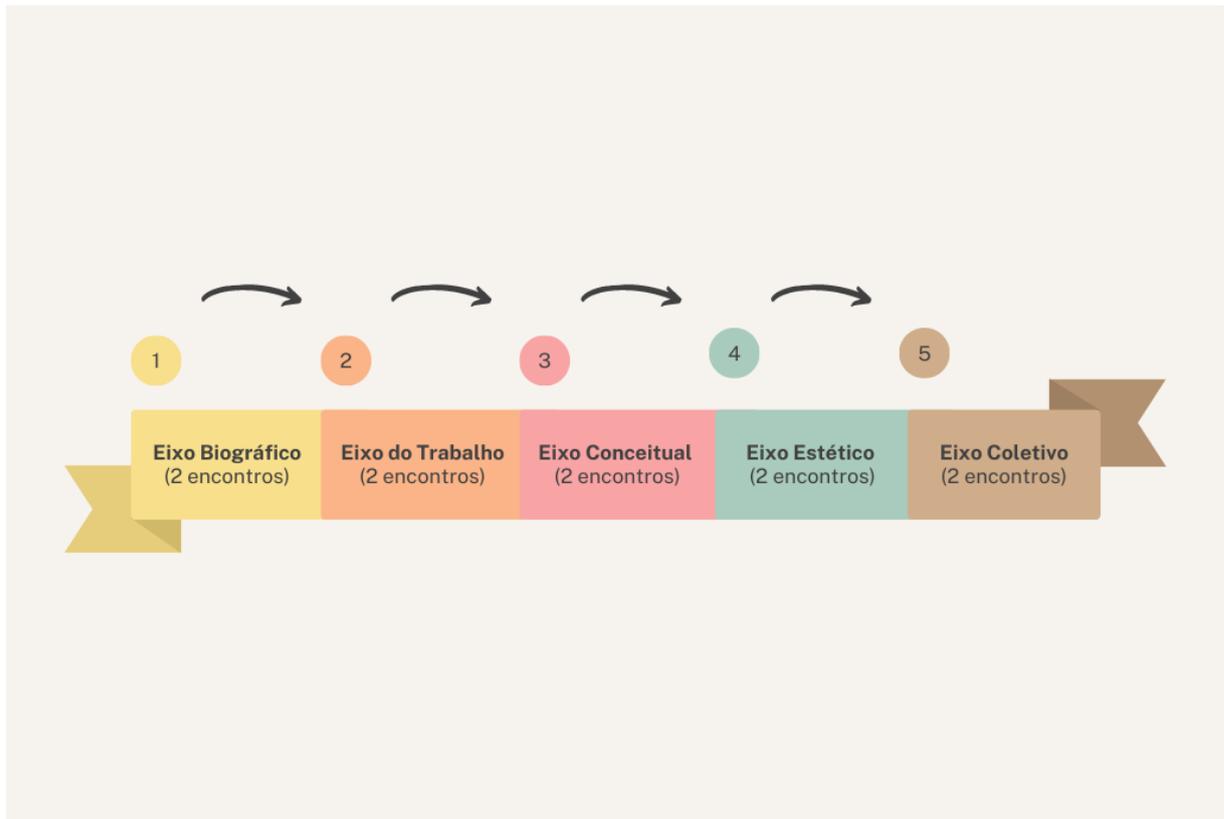
Fonte: Produção da pesquisa (2023).

O andamento após inscrição se deu, então, por parte das pesquisadoras assistentes. Por intermédio das informações obtidas, contataram as docentes inscritas para fazer os combinados referentes ao dia, horário dos encontros e plataforma de videochamada que seria utilizada. Levando em conta que o percurso previa 10 encontros, foi enfatizada a preferência pela realização semanal. Com todos os detalhes acertados, o percurso se inicia.

Tendo como uma de suas premissas a ruptura com os modelos massificados de formação continuada, o que figura como uma meta<sup>6</sup>, o Plano Nacional de Educação (2014), o PERFORMA, firmou suas apostas na montagem de um percurso performático embasado pela Teoria Histórico-Cultural (CORDEIRO; GOMES, 2021). Essa perspectiva teórica possibilitou o desenho de cinco eixos temáticos (Figura 2) que compreendem a experiência docente constituída por diferentes dimensões.

<sup>6</sup> "(...) garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino" (BRASIL, 2014).

**Figura 2** - Eixos temáticos do PERFORMA



Fonte: Produção da pesquisa (2023).

Para a Teoria Histórico-Cultural, “a relação que estabelecemos com a realidade é sempre e necessariamente mediada pela cultura, pelos valores característicos do momento social e histórico em que vivemos, bem como pela nossa história de vida” (ZANELLA, 2004, p. 132). Dedicar dois encontros para a biografia das professoras participantes, por exemplo, significa compreender que existem enlaces entre quem se é e o que se faz. As situações no espaço escolar colocam em relação, de um lado, aquilo que é do próprio contexto, e do outro, o modo como aquele docente as vivencia. Trata-se das atribuições de sentido ao meio que se apresenta (VIGOTSKI, 2018a).

A partir dos eixos temáticos, então, foram planejadas propostas com ênfase no diálogo, na inventividade e na atividade criadora, de modo a possibilitar “a resignificação do cotidiano vivenciado, a troca de experiências e negociação de sentidos relativos ao que de novidade se apresenta” (MAHEIRIE et al., 2007, p. 152). Ainda que existissem orientações comuns em relação às propostas, assim como

apresenta a Figura 3, o percurso era personalizável. Conforme o andamento e, também, o estreitar do vínculo, era possível agregar nas atividades as histórias, os afetos, os detalhes trazidos pelas participantes.

A perspectiva do percurso, neste sentido, possibilitou ao docente o lugar de protagonista de seu processo formativo, pois os encontros foram pensados mediante sua própria participação. Gomes, Andrade e Maheirie (2022, p. 11) discorrem sobre como a improvisação é pertinente a esse modo de pensar formação continuada, não no sentido de “um encontro desqualificado do ponto de vista temático ou metodológico, mas aberto às questões flagradas no campo de trabalho”.

**Figura 3:** Propostas de atividades do PERFORMA



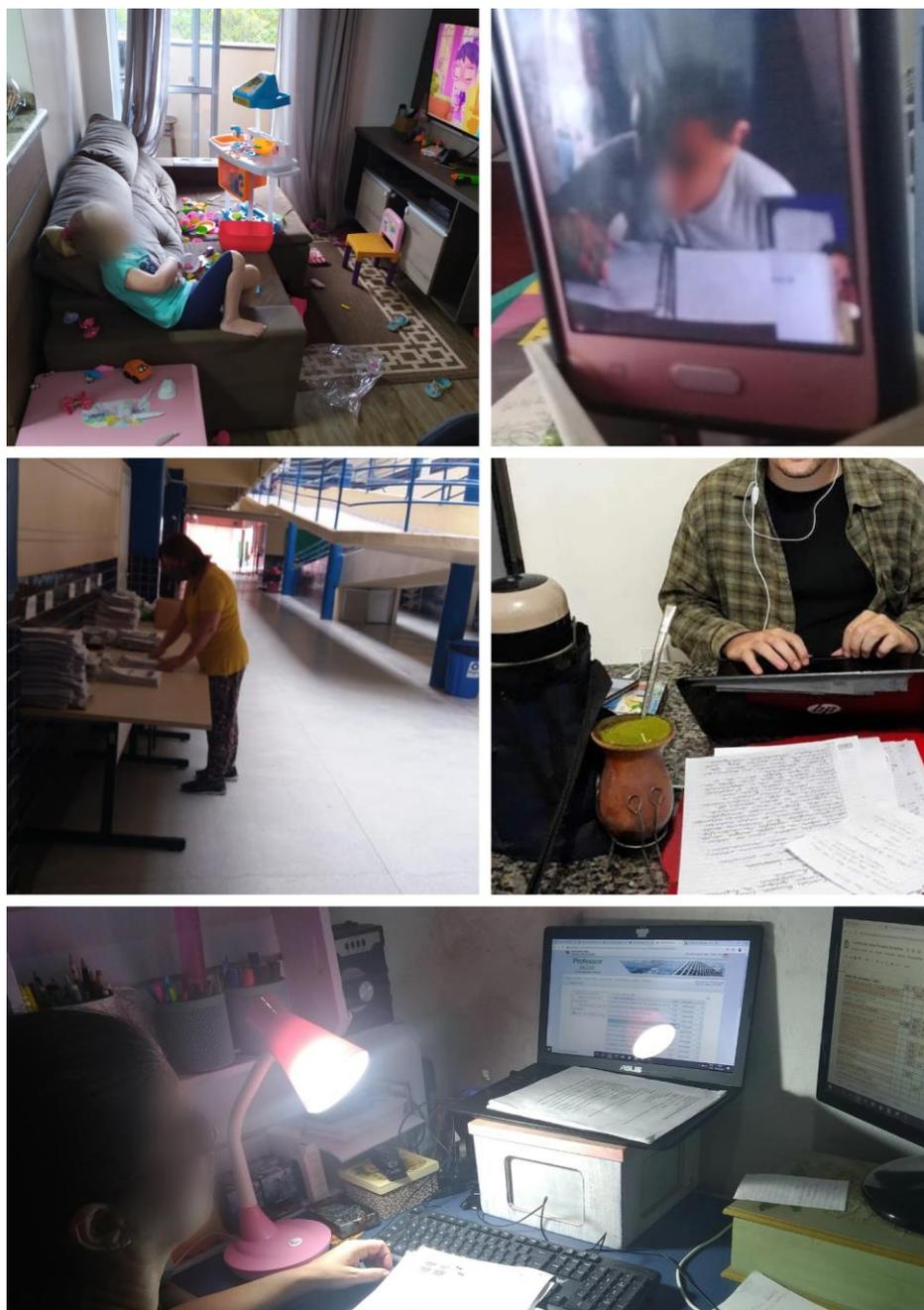
Fonte: Produção da pesquisa (2023).

Nos encontros do eixo biográfico, as participantes foram convidadas a narrar suas trajetórias de vida a partir da pergunta: “Como você se tornou professor?”. Foram investigadas as referências pessoais e profissionais, momentos tidos como marcantes, experiências de infância com o contexto escolar, bem como o período da graduação. No segundo encontro deste eixo, as pesquisadoras assistentes iniciaram

os encontros perguntando como foi a experiência da narrativa, de modo a dar continuidade ao exercício a partir do que traziam as participantes.

Para o primeiro encontro do eixo do trabalho, foi proposto o registro de três fotos que representassem o trabalho docente para cada participante. No ano de 2020, as produções foram muito significativas, tendo em vista o contexto histórico da pandemia (Figura 4).

**Figura 4** - Produções fotográficas do Eixo do Trabalho em 2020



Fonte: Produção da pesquisa (2023).

No segundo encontro, foi realizada a leitura e discussão do poema “A Escola” de Paulo Freire e a atividade dos quadrantes, também conhecido como Curtograma (Figura 5).

**Figura 5:** Atividade do Eixo do Trabalho

<b>GOSTO E FAÇO</b>	<b>GOSTO E NÃO FAÇO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Estar com o outro</li> <li>● Trabalho em equipe - caminhar juntos</li> <li>● Atendimento ao público</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Não soube pontuar no momento do encontro</li> </ul>
<b>NÃO GOSTO E NÃO FAÇO</b>	<b>NÃO GOSTO E NÃO FAÇO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Burocracia, trabalhar com documentação.</li> <li>● Reuniões</li> <li>● Explicar para quem não demonstra interesse em aprender.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dar “jeitinhos”</li> <li>● “Matar trabalho”</li> <li>● Burlar regras</li> </ul>

Fonte: Produção da participante (2020).

Nos encontros do eixo conceitual, foram trabalhados conceitos que estabelecessem algum diálogo com aquilo trazido pela participante até o momento. Ou seja, tanto os conceitos quanto as interlocuções também foram singularizados a partir dos, até então, quatro encontros. Temáticas como desigualdade social, exclusão social, inclusão, afetividade, lúdico, entre outras, foram discutidas nos encontros desse eixo, a partir de autores como Paulo Freire, Lev Semionovitch Vigotski e Bader Burihan Sawaia. A Figura 6 evidencia alguns exemplos de apresentações produzidas pelas pesquisadoras.

**Figura 6:** Exemplos de apresentações do Eixo Conceitual



Fonte: Produção da pesquisa (2023).

Nos encontros do eixo estético, o convite à criação possibilitou às docentes utilizar recursos de sua preferência (desenhos, pinturas, colagens, músicas, poemas, fotos etc) para materializar sua participação no PERFORMA. Além de mostrar suas criações, também puderam prestigiar as invenções das pesquisadoras assistentes, que, do mesmo modo, produziram um material sobre a participação das docentes no percurso (Figura 7). Cabe destacar que o conceito de estético, aqui, foi concebido na perspectiva dos processos de criação em contextos de formação docente, como os

salientados por Zanella et al. (2006) e Maheirie et al. (2007). As autoras entendem o estético, ou ainda, as relações estéticas, como as relações sensíveis dos sujeitos com a realidade, que oportunizam novos olhares, sentidos e possibilidades para suas vidas (ZANELLA et al. 2006; MAHEIRIE et al. 2007).

**Figura 7:** Exemplos de produções do Eixo Estético



Fonte: Produção da pesquisa (2023).

Por fim, no eixo coletivo, foi oportunizado o encontro entre professoras para um momento de partilha e reflexão, tanto sobre o processo formativo que tiveram

quanto a respeito da coletividade no trabalho docente. As participantes puderam convidar colegas de trabalho para esse encontro final, ou ainda, se reunir com outras participantes do PERFORMA.

Com exceção dos últimos meses de 2021, período em que puderam ser realizados os encontros do eixo coletivo de forma presencial nas escolas<sup>7</sup>, todo o PERFORMA aconteceu virtualmente. Com o consentimento das participantes, as chamadas foram gravadas, e as produções referentes ao percurso como os áudios, vídeos, diários de campo, transcrições, imagens, *slides* e demais materiais, foram compartilhados pelas pesquisadoras assistentes em um serviço de armazenamento *on-line*. Os exemplos trazidos anteriormente, das atividades e produções, é um retrato do que se acumulou nos dois primeiros anos do PERFORMA, e em vista disso a equipe deparou-se com uma possibilidade: a constituição de um acervo.

## **2.2 A constituição do acervo**

Antes de compartilhar o processo de constituição do acervo PERFORMA, vale ressaltar que a minha participação, sendo mestranda, inicia-se aqui. Como ingressei no programa no ano de 2021, o relato a respeito do primeiro ano do percurso foi feito com base em reuniões do PERFORMA das quais participei e por meio das quais pude me apropriar de suas atividades. Tive acesso ao projeto de pesquisa, materiais de orientação e observação aos encontros dos grupos de pesquisadoras assistentes com seus orientadores. Não estive com as docentes participantes, sequer as conheci. Meu encontro com elas se deu pelos registros documentais.

Fez parte da minha pesquisa, então, não somente a investigação do acervo, mas também sua montagem. Em julho de 2021, já com o segundo ciclo de professoras participando do percurso, entrei em contato com os documentos referentes aos encontros de 2020. Esse primeiro momento foi fundamental para traçar dois rumos: a) organização do que já havia sido feito; b) orientação aos futuros registros documentais. Contei com o trabalho da Ana Júlia Capistrano

---

<sup>7</sup> Em razão da diminuição dos casos de COVID-19 e do avanço da vacinação no município de Joinville/SC.

Lazzaris, bolsista de iniciação científica, que também dedicou sua pesquisa à constituição do acervo PERFORMA<sup>8</sup>.

Optamos por criar um novo domínio na mesma plataforma de armazenamento em que os arquivos haviam sido compartilhados em um primeiro momento, o *Google Drive*. Nomeado como Acervo Performa 2020, o espaço foi organizado em pastas e arquivos independentes. Na Figura 8, podemos observar o que se encontra ao entrar no acervo. O primeiro trabalho referente ao acervo foi, então, fazer o *download* de cada arquivo compartilhado pelas pesquisadoras assistentes e, posteriormente, o *upload* no novo domínio.

**Figura 8:** Acervo PERFORMA 2020



Fonte: Produção da pesquisa (2023).

As pastas de 1 a 5 referem-se a cada eixo do percurso. Dentro de cada uma dessas pastas, estão as pastas de cada participante. Por exemplo: ao entrar na pasta “1 - Eixo Biográfico”, o pesquisador encontrará uma pasta para cada professora. Na pasta da professora X, estão os documentos referentes aos seus encontros do eixo biográfico (as narrativas e gravações). Decidimos, neste primeiro

---

<sup>8</sup> Pesquisa intitulada “Sistematização da produção documental de um percurso formativo com professores da educação básica de Joinville/SC e região” (2021).

momento, separar os documentos pelos eixos, pois observamos um maior volume de produções referente aos eixos biográfico e do trabalho. Fazia sentido ter todas as biografias concentradas no mesmo lugar, assim como as fotografias do segundo eixo, por exemplo.

A pasta “6 - Relatórios Finais” tem os documentos que contêm, além do relato dos encontros, uma discussão metodológica e conceitual desenvolvida pelos pesquisadores assistentes.

Os arquivos independentes foram criados para fins de organização e contabilização. “*Checklist* de documentos” registra quais documentos existem sobre determinada participante. A partir dele, observamos a falta da documentação de alguns eixos, como o conceitual, estético e coletivo. Reproduzimos o documento em forma de figura para melhor visualização (Figura 9). Os quadrados coloridos em verde sinalizam a existência dos documentos. Em branco, a falta deles.

**Figura 9:** Reprodução do arquivo “Checklist de Documentos”

Pesquisador Assistente	Professor Participante	Eixo 1	Eixo 2	Eixo 3	Eixo 4	Eixo 5	Imagens	Gravações
A	X	■	■	□	□	□	■	■
B	Y	■	□	□	□	□	□	■
C	Z	■	■	■	□	□	■	■

Fonte: Produção da pesquisa (2023).

O arquivo “Registros de Entrada no Acervo” foi produzido no processo inicial de criação do acervo para otimizar o trabalho que estava sendo feito por duas pessoas em tempos distintos. Nele, foram registrados quais documentos estavam sendo publicados, em qual pasta, data da publicação e se haviam observações a considerar. Também reproduzimos em forma de figura para melhor visualização, tal como mostrado abaixo.

**Figura 10:** Reprodução do arquivo “Registros de Entrada no Acervo”

<b>Data de publicação</b>	<b>Nome do arquivo</b>	<b>Pasta</b>	<b>Alguma consideração?</b>
08/07/2021	Professora X_Encontro 1	Eixo Biográfico	A transcrição não foi finalizada
08/07/2021	Professora X_Encontro 2	Eixo do Trabalho	Não há narrativa do encontro, somente fotos
12/07/2021	Professora Y_Encontro 1	Eixo Biográfico	Não iniciaram as atividades. Encontro para fazer combinados referente aos encontros

Fonte: Produção da pesquisa (2023).

Todos os arquivos de texto também receberam um mesmo cabeçalho com informações padronizadas (Figura 11). Antes da criação do cabeçalho, era preciso fazer a leitura do texto para identificar a respeito de qual eixo ou proposta aquela narrativa fazia referência. Para facilitar, então, a navegação pelos documentos, adotamos esse novo *layout*.

**Figura 11:** Cabeçalho dos arquivos de texto

		<b>UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE</b> <b>PROJETO PERFORMA – PERCURSOS DOCENTES</b> <b>2020</b>
<b>Nome dos(as) pesquisadores(as) assistentes:</b>		
<b>Professor(a) supervisor(a):</b>		
<b>Nome do(a) professor(a) participante:</b>		
<b>Escola onde trabalha:</b>		
<b>Dia e horário dos encontros:</b>		
<b>Encontro/eixo:</b>		

Fonte: Produção da pesquisa (2023).

Como o processo de organização referente aos documentos do PERFORMA de 2020 aconteceu em paralelo ao percurso de 2021, foi possível realizar às pesquisadoras assistentes deste ano orientações a respeito da produção e guarda documental do PERFORMA. Entendemos que no primeiro ciclo de 2020 não se tinha em vista, ainda, a possibilidade da constituição de um acervo. Por esse motivo, nem todos os encontros foram registrados por meio de narrativas ou diários de campo, nem todas as imagens e demais materiais foram compartilhados, assim como áudios e vídeos. Não podemos perder de vista, também, que estamos falando do ano de 2020, o qual exigiu remanejamento de várias ordens para que as atividades acadêmicas e de pesquisa pudessem continuar. Em vista disso, ponderamos que o primeiro acervo, ainda que “incompleto”, ofereceu modos de qualificar a questão documental do PERFORMA.

Aos pesquisadores assistentes de 2021, foi enfatizada a obrigatoriedade do registro (em gravação de áudio ou vídeo e em forma de texto) de todos os encontros, bem como a guarda e compartilhamento dos materiais produzidos tanto pela dupla de pesquisadores quanto pelas participantes, nas atividades propostas. Os encontros do eixo biográfico deveriam ser transcritos de forma literal, e todos os arquivos de texto deveriam conter o cabeçalho proposto. Essas orientações resultaram em um registro documental mais especializado, que pôde ser visualizado principalmente na quantidade de documentos produzidos e compartilhados de um ano para o outro:

**Figura 12:** Números do acervo PERFORMA

2020	2021
<b>Total: 210 arquivos</b>	<b>Total: 418 arquivos</b>
62 arquivos de texto	164 arquivos de texto
74 fotografias (referentes ao eixo do trabalho)	104 materiais diversos (fotografias, vídeos, colagens, slides, etc)
74 gravações (áudio e vídeo)	150 gravações (áudio e vídeo)

Fonte: Produção da pesquisa (2023).

Em relação ao acervo propriamente dito, para as produções do ano de 2021, seguiu-se o mesmo direcionamento. Foi criado um novo domínio no *Google Drive* (devido a impossibilidade de armazenar os dois ciclos do PERFORMA no mesmo, em razão do espaço de armazenamento) e repensada a disposição do *drive*, que agora organiza os documentos em pastas nomeadas pelas participantes, e não mais pelo eixo temático. Essa alteração se deu justamente pelo aumento de documentos. Antes, os registros referentes aos últimos eixos eram praticamente inexistentes. Agora, temos registros do primeiro ao décimo encontro de grande parte das participantes. Essa novidade motivou a criação de uma pasta para cada professora, de modo a concentrar, em um único lugar, seu percurso completo.

Hoje, os acervos (2020 e 2021) estão resguardados pelo *login* e senha criados por nós (eu e Ana Júlia). O acesso a eles é concedido mediante projetos de pesquisa que têm como campo de investigação os documentos do PERFORMA,

como o caso dos bolsistas de iniciação científica<sup>9</sup>. Inclusive, a pesquisa apresentada nesta dissertação foi aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa sob o parecer nº 5.174.155. Entendemos que questões éticas atravessam a guarda e o acesso a esses documentos, uma vez que eles contêm o nome das participantes, fotos suas, das escolas onde trabalham, de seus alunos, bem como outros espaços e pessoas de sua convivência.

Por fim, o PERFORMA, hoje, possui um acervo de pesquisa com 628 documentos que registram o percurso formativo de 60 professores e professoras, os quais se disponibilizaram a refletir, dialogar, criar e pensar possibilidades outras para sua atuação. Documentos que registram o que é ser e se tornar professor em diferentes conjunturas, pois o PERFORMA tem acolhido experiências docentes independente da área de formação ou tempo de trabalho. Estamos falando de 48 professoras e 12 professores, em sua grande maioria pedagogos (cerca de 37% dos participantes), mas também de outras formações (iniciais e continuadas) como letras, educação física, artes visuais, história, geografia e matemática, atuantes nas diferentes etapas de ensino (da educação infantil ao EJA) com jornadas diversas no campo da educação (de 2 a 36 anos).

O processo de constituição do acervo pode ser tido como dinâmico, pois o PERFORMA não se encerrou. Já é possível visualizar os efeitos dos dois primeiros anos de trabalho, pois em razão das orientações realizadas no início das atividades de 2022 (Apêndice A), a produção documental referente ao novo ciclo está tão especializada quanto a dos anos anteriores. Não nos cabe apresentá-la neste momento tendo em vista o recorte da pesquisa, mas por ora basta afirmar a indispensável produção documental de um projeto tão pertinente quanto o PERFORMA, que oferece, por intermédio de seus registros, oportunidade de refletir a formação continuada de professores e seus desdobramentos teórico-metodológicos.

---

<sup>9</sup> O estudante do curso de história, Guilherme José Senem, por exemplo, realizou sua pesquisa de iniciação científica a partir dos documentos do eixo biográfico. A pesquisa intitula-se “Biografias e Formação Docente: uma análise entre história e psicologia da dimensão biográfica na formação docente continuada” (2021).

### **3. DIMENSÕES CONSTITUTIVAS DA PESQUISA-EXPOSIÇÃO**

O que poderia ser um capítulo de método somente, é também um resultado dessa investigação. A Pesquisa-Exposição é uma invenção, fruto de uma caminhada percorrida antes dos dois anos de mestrado. Não no sentido de que anterior à pós-graduação já se planejava algo nomeado como Pesquisa-Exposição, mas sim, de que nossas invenções não são puramente obras do acaso. A Pesquisa-Exposição tem suas raízes em uma trajetória acadêmica orientada pela psicologia social e pelos processos de criação na pesquisa, que na relação com o mesmo professor orientador, ocupou-se de investigar temáticas como os percursos formativos, desigualdade social e formação de psicólogos (SALVATORI; GOMES, 2021; UTTIDA; GOMES; SALVATORI, 2022).

A ideia de incorporar o conceito “exposição” à pesquisa se deu principalmente em razão da existência do acervo. Pensamos em um modo de dedicar outros olhares para contextos onde há relativo volume documental, geralmente resultante de pesquisas participantes e/ou outras metodologias participativas. É comum que investigações no campo da educação ou psicologia, por exemplo, contemplem propostas de oficinas, atividades imagéticas, artísticas, que acumulam as mais diversas fontes documentais. Interessa-nos, neste sentido, uma proposição que compreende essas fontes além de um conteúdo a ser analisado.

Esse olhar para o documento, para aquilo nele registrado, é um importante e indispensável elemento que constitui a Pesquisa-Exposição. A existência do acervo por si só não basta. A viabilidade da Pesquisa-Exposição ocorre no trabalho de curadoria, pelo pesquisador-curador que encontra no documento aquilo que o afeta, de modo a trazê-lo à exposição. Silvia Lane (1989, p. 18) já dizia que não “há possibilidade de se gerar um conhecimento ‘neutro’, nem um conhecimento do outro que não interfira na sua existência”. Por essa ótica, entendemos que a Pesquisa-Exposição se faz, sobretudo, na relação entre pesquisador-curador e acervo documental.

Pela lente investigativa da curadoria, que também se constitui de um aporte teórico-conceitual, pude não só (re)conhecer sobre/no trabalho docente outras narrativas, como possibilitar por meio da Pesquisa-Exposição que os visitantes-leitores também construam compreensões a partir de seus próprios enlaces com

aquilo exposto. A ideia da exposição para o campo da Museologia é justamente essa. Os elementos que compõem a exposição nada mais são que escolhas que “apontam as ideias e imagens desejadas e estabelecem, pelos sentidos, diálogos com o público” (BORDINHÃO; VALENTE; SIMÃO, 2017, p. 8).

O termo “exposição” propriamente dito significa tanto o ato de expor quanto ao que se propõe expor (objetos, obras) e onde será exposto (o lugar). A palavra, cuja origem é do latim, “possuía, a princípio e ao mesmo tempo, o sentido figurado de explicação, de exposto, o sentido literal de uma exposição [...] e o sentido geral de exibição” (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 42). Com o passar dos séculos, em especial na França, a palavra *exposition* passa a ser relacionada com o termo apresentação, atrelando-se, finalmente, às obras de artes. Ao nos emprestarmos desse conceito, o fazemos em razão do entendimento que a exposição é, além de somente uma apresentação, uma narrativa.

Imaginem um *iceberg*. A figura do *iceberg* é comumente utilizada nas ilustrações a respeito de algo que está aparente e, ao mesmo tempo, oculto. Bordinhão, Valente e Simão (2017) fazem uso dessa representação para afirmar a exposição como a ponta do *iceberg*, tendo em vista que ela carrega consigo todo um processo de montagem, guarda de objetos e conservação, que são aspectos ocultos ao público. Todavia, a partir da perspectiva da narrativa, podemos entender a ponta do *iceberg* como um retrato, um fragmento, que se constitui e se sustenta em condições macro (que não necessariamente estão ocultas, e sim subentendidas). Isto é, a narrativa em exposição e os eventos singulares que nela se apresentam, se relacionam “com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais” (GÓES, 2000, p. 15).

O modo de pensar a exposição como narrativa dialoga também com o método indiciário proposto por Carlo Ginzburg (2006). O historiador, ao se debruçar sobre um acervo documental, conheceu a história de Menocchio, um moleiro julgado pela Inquisição por teorizar a origem do mundo de forma considerada profana. Por intermédio do que o moleiro disse em seu julgamento, “embora partisse do seu caso pessoal, acabava por abarcar um âmbito muito mais vasto” (GINZBURG, 2006, p. 41). A investigação feita por Ginzburg, por meio dos indícios flagrados na fala de Menocchio, desembocou no conhecimento de uma cultura popular.

Portanto, as falas, criações e demais produções das professoras participantes do PERFORMA que compõem a Pesquisa-Exposição não têm a finalidade de

apresentar uma ou outra história de vida. A Pesquisa-Exposição propõe focalizar experiências que visibilizam as relações entre o singular e o coletivo, transversalizadas na escolha de tornar-se e manter-se professor.

Diante disso, discutiremos a Pesquisa-Exposição a partir das três dimensões que a constitui: a primeira delas trata do trabalho com documentos e do entendimento das metodologias documentais como um modo de registro da história e dos processos de subjetivação dos diversos sujeitos. A segunda é o lugar do pesquisador-curador, cuja lente teórica e ético-afetiva permite a curadoria dos documentos em via de exposição. E a terceira é a interlocução conceitual em Jacques Rancière (2021) e a montagem da cena, que ofereceu subsídios teóricos para essa proposição.

### **3.1 O trabalho com documentos**

Se a documentação nos oferece a oportunidade de reconstruir não só as massas indistintas como também personalidades individuais, seria absurdo descartar estas últimas.

O apontamento de Carlo Ginzburg (2006) sobre a questão documental abre esse tópico da discussão, visto que temos entendido de modo similar sobre a potência das investigações com documentos, em especial sobre as personalidades individuais nelas encontradas. Já mencionamos que a Pesquisa-Exposição não pretende apresentar histórias de vida individualizadas, mas é a partir delas que se revela a experiência de ser professor. Ginzburg (2006), neste sentido, provoca a considerar as vidas pouco importantes para as histórias oficiais. O autor diz que essas biografias, destituídas de interesse, tornam-se justamente representativas, como se fossem “um microcosmo de um estrato social inteiro num determinado período histórico” (GINZBURG, 2006, p. 20).

Em vista disso, vamos discorrer sobre como a história do mundo e dos seres humanos foi, por muito tempo, contada por intermédio dos documentos tidos como oficiais. Documentos que contam os fatos históricos pela perspectiva dos grandes e vitoriosos homens, de modo a submeter a memória coletiva dos povos à memória de determinados grupos sociais. No contexto da pesquisa em questão, observamos que esse legado, incorporado no contexto capitalista e neoliberal de nossa realidade, tem produzido uma história única, como diz Chimamanda Ngozi Adichie (2019), a

respeito do trabalho do professor – e é precisamente o contrário que tenciona a Pesquisa-Exposição.

Mas antes, cabe destacar que o trabalho com documentos não se apresenta como novidade para mim. A novidade, talvez, está em como são os documentos desta investigação (virtuais e de diferentes modalidades) tendo em vista que, na experiência anterior, tive que vasculhar, literalmente, prateleiras e arquivos na busca por relatórios de estágio e trabalhos de conclusão de curso. Enquanto rompia com a ideia de uma usual pesquisa em psicologia, com entrevistas individuais ou práticas em grupo, encontrei na investigação documental um horizonte de possibilidades. Por intermédio de documentos vistos como “formais” no contexto do Ensino Superior, pude compreender o modo como a formação em psicologia tem se inserido, por meio de suas práticas e pesquisas, em contextos marcados pela desigualdade social (SALVATORI; GOMES, 2021).

Tenho a lembrança de ter sido a única, em uma turma de mais de 30 estudantes, a ter realizado uma pesquisa documental. Essa informação não se restringe àquele contexto. As metodologias documentais, ainda que presentes em boa medida no campo da história, por exemplo, têm sido pouco exploradas por outras áreas das ciências humanas e sociais (LÜDKE; ANDRÉ, 2020). Temos por hipótese que isso se dá não pela falta de documentos nos contextos de pesquisa, mas sim pelo (não) entendimento de certos materiais como uma fonte documental.

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a escola positivista fez influência na concepção de documento, que ainda está atrelada àquele que é escrito e, sobretudo, oficial. Por essa razão, o documento assume, muitas vezes, caráter complementar a outros métodos, como as entrevistas e observações, por exemplo, “de modo a validar informações obtidas por outras técnicas” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 46).

Um movimento de historiadores, conhecido por Escola dos Annales<sup>10</sup>, possibilitou que o entendimento sobre o documento se ampliasse, e com ele, a relevância em considerar diversas fontes documentais como possibilidade de

---

<sup>10</sup> Trata-se de um grupo de historiadores associado à revista Annales, criada em 1929, com o objetivo de promover uma nova história. “As ideias diretrizes da revista, que criou e excitou entusiasmo em muitos leitores, na França e no exterior, podem ser sumariadas brevemente. Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando a completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a linguística, a antropologia social e tantas outras” (BURKE, 1997, p. 11-12).

contextualizar sujeitos, grupos e culturas, sem que haja uma hierarquização de saberes (SILVA; DIÓGENES; FERREIRA, 2019).

Lucian Febvre, um dos integrantes dos *Annales*, afirma que “a história se faz com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem” (FEBVRE, 1949, p. 428 *apud* LE GOFF, 1990, p. 540). O documento passa a ser entendido como “a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas” (CELLARD, 2008, p. 295) e ocupa outro lugar nas investigações, pois pode vir a oferecer pistas da história e da cultura nas suas mais variadas versões, como as fotografias, diários, jornais, artefatos, brinquedos, utensílios domésticos e de trabalho, entre muitos outros.

Ao longo da história da humanidade, a memória dos povos anteriores à escrita, dos povos da Pré-História, da Antiguidade, medievais e outros, foi preservada em razão de registros dos diversos tipos: a partir da história oral, das inscrições, da natureza, objetos, da própria escrita, obras de arte, até a chegada das máquinas e tecnologias que nos trouxeram aqui, onde praticamente tudo é possível de ser registrado de forma pessoal e privada, por intermédio dos aparelhos celulares (LE GOFF, 1990).

Le Goff (1990, p. 476) pontua que, por mais que tenhamos alcançado conquistas a respeito da memória, no sentido do registro propriamente dito, estamos olhando para uma questão que é também de poder e de “luta pela dominação da recordação e da tradição”. Ou seja, não basta reconhecermos essa diversidade documental sem, de fato, considerá-la nas investigações. Com essa perspectiva em vista, faz-se substancial levar em conta outras vozes, outras práticas e outras produções como possibilidade metodológica de construção de saberes.

### 3.1.1 A questão documental no contexto da formação continuada de professores

A fim de estabelecer diálogo entre o contexto da pesquisa e a questão documental discutida até então, buscamos entender de que forma o trabalho com os documentos tem aparecido no campo da educação, mais especificamente na formação continuada de professores, em que está situado o PERFORMA. Como mencionado anteriormente, as metodologias documentais seguem sendo pouco

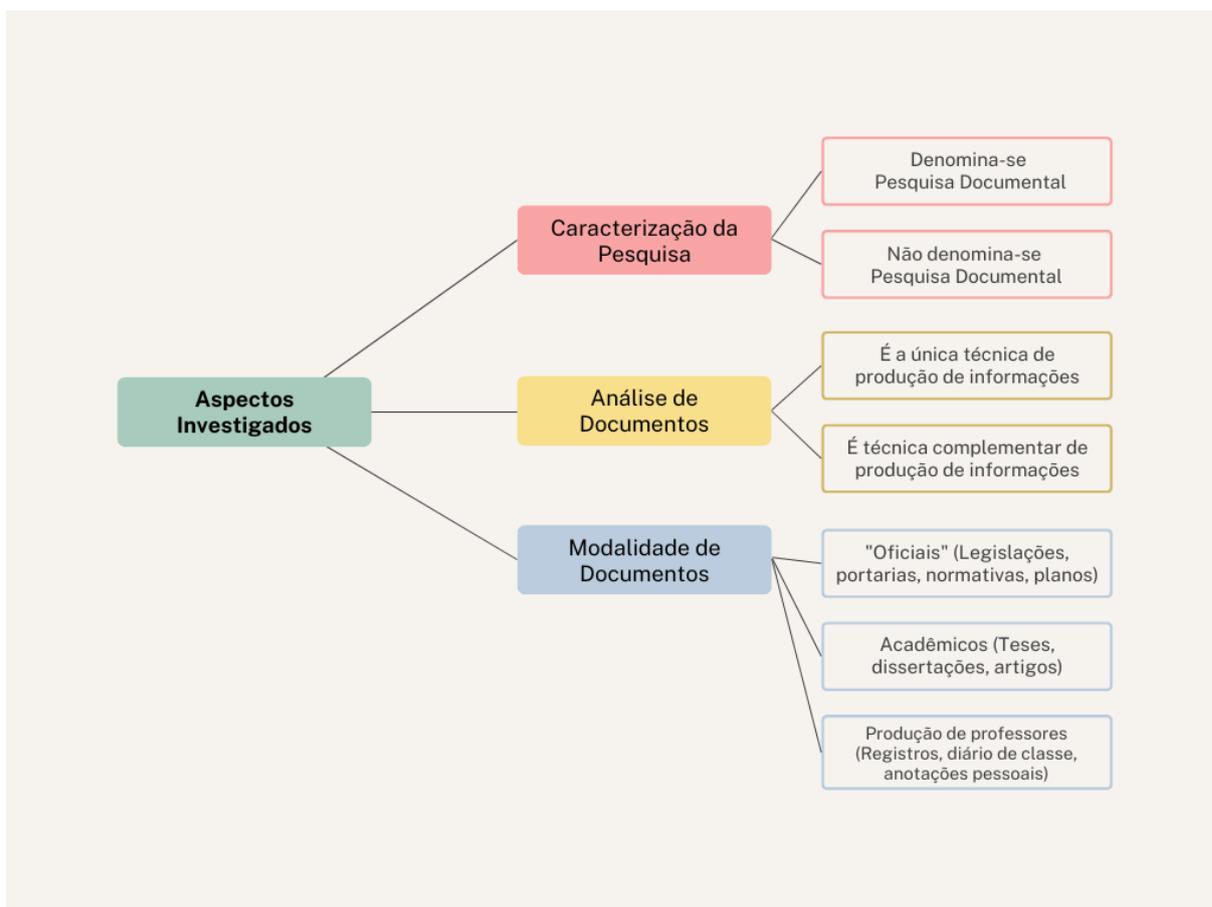
exploradas entre as ciências humanas e sociais, e na educação não tem sido diferente.

O fato dos documentos aparecerem, em boa medida, como um complemento a outros métodos, não tem sido compreendido de forma negativa. A professora e pesquisadora Marli André (1995; 2005) já indicava o uso da análise de documentos em suas investigações, tendo em vista seu caráter complementar como propício às pesquisas sobre formação de professores, pois entende-se que questões complexas exigem combinações de dois ou mais métodos investigativos (ANDRÉ, 2010). Ainda assim, é possível observar resquícios de uma concepção majoritária de documento, atrelada às produções tidas como “oficiais”.

Realizamos uma revisão da literatura na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com o intuito de verificar o volume de dissertações sobre formação continuada de professores, em um período de dez anos (2011 - 2021), que se denominam como pesquisas documentais. Para este fim, utilizamos os descritores da seguinte forma: Formação Continuada de Professores (título) AND Pesquisa Documental (resumo em português). No total, 149 dissertações corresponderam com a busca realizada (Apêndice B).

Além de verificar se as pesquisas se denominavam como documentais, optamos por analisar outros aspectos metodológicos com o objetivo de compreender o uso dos documentos na pesquisa com formação continuada de professores (Figura 13). Foi realizada, então, a leitura de todos os resumos, e acessado integralmente o texto caso tais aspectos metodológicos não tivessem sido contemplados no resumo da dissertação. São eles:

**Figura 13:** Aspectos metodológicos investigados nas dissertações



Fonte: Produção da pesquisa (2022).

Após a categorização das 149 dissertações com base nos aspectos exibidos na Figura 13, foi possível verificar que, de fato, não é uma metodologia muito comum no âmbito da formação continuada de professores. A revisão de literatura apontou que somente 13 das 149 dissertações se caracterizam como pesquisas documentais.

O que foi levado em conta para chegar às 13 dissertações foi o modo como o autor entende a sua investigação, não sendo necessária a caracterização no título (o que não acontece com nenhum trabalho encontrado), mas sim uma descrição evidente que afirmasse a pesquisa documental como a metodologia de produção e análise das informações.

Apesar do número pouco expressivo no quesito anteriormente ressaltado, a revisão de literatura revelou o que autores como Lüdke e André (2020) já sinalizaram em outros momentos: o uso da análise de documentos é uma técnica muito utilizada, principalmente como complementar às entrevistas, observações e questionários. Em

relação ao número total encontrado na busca, 132 pesquisas trabalham com os documentos como um complemento aos demais dados obtidos por outros modos de investigação, ao passo que somente 17 possuem os documentos como sua única fonte investigativa.

Por fim, o terceiro aspecto investigado revela que quando falamos de documento no âmbito da formação continuada de professores, o entendimento que prevalece é relacionado ao documento oficial. Das 149 produções, 141 afirmam fazer análise documental de legislações, portarias, projetos, PPPs e demais documentos norteadores da instituição escolar e do trabalho e formação docente. São poucas as pesquisas, nesse recorte, que se dedicam a outras modalidades de documentos: 7 analisam documentos acadêmicos, como teses e dissertações, e 3 fazem menção aos documentos produzidos por professores e professoras, como diários de classe e outros registros.

O que se intenta discutir com os dados apresentados, em especial os do parágrafo anterior, não diz respeito a não levar em conta os documentos oficiais nas investigações em educação, pelo contrário. Um documento oficial, como as legislações, os projetos e os currículos, também carrega consigo os rastros do tempo e do espaço nos quais são pensados e instituídos. Percebe-se, inclusive, a relevância da análise documental nas dissertações encontradas, pois permitiu contextualizar os campos de pesquisa em uma perspectiva histórica e política. O que se propõe, contudo, são as outras possibilidades do trabalho documental, que considera igualmente potentes as demais produções que emergem da experiência docente.

Em síntese, podemos afirmar que o uso das fontes documentais nas pesquisas em educação, em especial no campo da formação continuada de professores, tem sido ponderado, embora restrito a alguns aspectos. Observamos a presença majoritária de documentos legislativos e normativos que, em determinadas pesquisas, ocupam o lugar de centralidade na discussão, enquanto em outras, possuem caráter complementar a outros métodos, como as entrevistas, por exemplo. Constatamos que ainda é escassa a presença de outras produções documentais para compreender questões relativas ao âmbito da formação continuada de professores.

A Pesquisa-Exposição, neste sentido, procura mostrar essas outras produções documentais. Temos entendido tal proposição como uma metodologia

documental, que não se resume à pesquisa documental, por incorporar em seus procedimentos essa pluralidade de possibilidades que o documento nos oferece: seja por meio de arquivos ou outras fontes, públicos ou privados, físicos ou *on-line*, de fatos históricos ou cotidianos, mas que documentam, de algum modo, os imbricamentos subjetivos e objetivos dos diversos sujeitos. O PERFORMA, ao oportunizar um espaço inventivo e dialógico de formação continuada, viabilizou a constituição de um acervo fértil que se estreita com essa finalidade.

Entendemos que a discussão acerca das metodologias documentais não se esgota na dissertação proposta. É preciso avançar e, ao mesmo tempo, afinar o entendimento a respeito da questão documental nos contextos de pesquisa, e o modo como tal questão está atrelada ao compromisso com a democratização da memória coletiva, como sugere Le Goff (1990). É neste sentido que sinalizamos, mais uma vez agora, que pela perspectiva da Pesquisa-Exposição, esse trato documental só é possível mediante o trabalho de um pesquisador-curador, o qual apresentaremos a seguir.

### **3.2 O pesquisador-curador**

Se uma exposição for um conjunto motivado por uma vontade poética configurando tempo e espaço, então, o curador poderia ser entendido como poeta e/ou artista?

O questionamento de Paulo Sergio Duarte<sup>11</sup>, presente no prefácio da obra de Sonia Salcedo del Castillo (2021), abre a questão do pesquisador-curador. Acolhemos essa perspectiva motivados pelo acervo e os documentos que o constituem. Se temos como proposta uma Pesquisa-Exposição, sua montagem fica a cargo de um pesquisador-curador. Para tecer as costuras necessárias a essa invenção, buscamos no campo das artes, da pesquisa e do trabalho documental, elementos que compõem esse lugar, indispensável à existência da proposição metodológica da Pesquisa-Exposição.

O primeiro deles é o que diz o próprio segmento do campo das artes que trata das exposições, a respeito do trabalho do curador:

---

<sup>11</sup> Curador, pesquisador e professor na Universidade Candido Mendes, onde dirige o Centro Cultural Cândido Mendes.

Entendemos que no exercício profissional de uma exposição – quer seja pelo viés crítico, histórico ou poético –, o curador olha e pensa a arte e sua relação com o mundo. Tal qual o artista. Contudo, a diferença é que o curador amplia as questões colocadas pelo artista ao confrontar suas obras com o espaço de vivência e/ou “convivência”. E, assim, partindo de um ponto de vista, identifica vertentes, agrupa dados, cria conexões, visando passar ao público o sentimento ou sentido provocados no encontro com a obra. [...] o curador constitui-se como um agente que fomenta as relações obra/mundo/sujeito (SALCEDO DEL CASTILLO, 2021, p. 84).

A tarefa de fomentar relações entre a arte e o mundo, por meio dos agrupamentos e das conexões, também se atribui ao pesquisador-curador. Na Pesquisa-Exposição, o pesquisador-curador ocupa o lugar “entre”: ele não participa da produção dos documentos e não conhece a Pesquisa-Exposição como um visitante-leitor; o pesquisador-curador está “entre” as duas dimensões.

Costumeiramente, os pesquisadores das ciências humanas assumem uma condição diferente, de contato direto com o campo, entrevistando, participando, para elaborar uma posterior análise sobre o trabalho o qual ele mesmo ajudou a produzir. No contexto em questão, o trabalho, ou seja, os documentos, já estão prontos, em via de exposição.

A análise documental se constitui de modo muito similar, uma vez que as fontes documentais também estão, de modo geral, em suas “versões finais”. O trabalho com os documentos exige do pesquisador inferências e leituras interpretativas, especialmente dos indícios, fragmentos e detalhes que possam vir a passar despercebidos. Spink (2013) compreende os documentos como práticas discursivas, e nos atenta para a tarefa que é ouvir os chamados “acazos”. Ele diz: “o acaso é um elemento importante e nunca deve ser descartado, os pesquisadores do campo da produção de sentido aprendem a ser catadores permanentes de materiais possivelmente pertinentes” (SPINK, 2013, p. 113).

O documento por si só não fala sozinho, embora possa ser visto como “tagarela” (CELLARD, 2008, p. 296). É a partir do encontro entre pesquisador-curador e acervo documental que o tagarelar acontece. Esse encontro é sempre orientado por uma lente teórico-conceitual e também afetiva, de sentidos e significados, que constituem as escolhas dos elementos para a Pesquisa-Exposição. Tais escolhas, muitas vezes, parecem não intencionais, mas estão sempre amalgamadas nos saberes e afetos do pesquisador-curador. Não se pode perder de vista que toda pesquisa faz uso de procedimentos e técnicas que pretendem

focalizar sujeitos, coletivos ou contextos em investigação. Entretanto, mais que somente procedimentos e técnicas, trata-se de um movimento “de olhar, recortar, cotejar, desmontar, remontar, analisar” que requer “relações estéticas pautadas em uma sensibilidade que possibilite não somente ver, mas fundamente olhar, *ad-mirar*, problematizar a realidade” (ZANELLA, 2013, p. 49).

Podemos estabelecer relações entre a sensibilidade abordada por Zanella (2013) e as origens da palavra curador, que do latim *curare*, chega à nossa língua com o sentido de curar, cuidar, conservar (SALCEDO DEL CASTILLO, 2021). No processo da pesquisa, estar sensível às histórias, às narrativas, às vidas que se apresentam é, sobretudo, um ato de cuidado. Existe um compromisso ético e político que atravessa toda a atividade de pesquisa, e no contexto da Pesquisa-Exposição não é diferente. O pesquisador-curador tem responsabilidades sobre o acervo, uma vez que este documenta relatos e imagens da vida privada dos professores. Inclusive, vale lembrar que na esfera jurídica, o curador é o sujeito que assume responsabilidades por outra pessoa, quando esta não se encontra na condição de cuidar de si mesmo.

O lugar do pesquisador-curador, portanto, está atravessado por diferentes aspectos. É um lugar investigativo, da relação, dos afetos, dos saberes, da responsabilidade e do compromisso. E é também o lugar do artista/poeta, respondendo ao questionamento inicial da discussão. Assim como Sonia Salcedo de Castillo (2021) compreende na prática da curadoria um exercício de criação artística, também compreendemos na Pesquisa-Exposição o mesmo movimento. Entendemos que o processo de pesquisa é, sobretudo, um processo de criação, e a pesquisa, uma obra.

Obra que reinventa a própria vida, em vez de somente explicá-la ou compreendê-la. Testemunho de um fazer ciência para o qual não há alibi: não se apresenta o discurso do método singular como seu fundamento, mas as escolhas éticas e estéticas do pesquisador que se reinventa, bem como à realidade investigada no próprio processo de pesquisa (ZANELLA, 2013, p. 21).

Assim como existe na atividade da curadoria, o exercício da criação, o trabalho do pesquisador-curador é também criar. Criar enlaces entre a ciência, a arte e a vida, possibilitando o horizontalizar daquilo que historicamente se constituiu de forma hierárquica: a produção científica, a produção artística e a produção cotidiana. Esse exercício de intercambiar ciência, arte e vida não é tarefa fácil, pois é

justamente essa sobreposição de saberes, colocada em um primeiro momento, que nos atravessa enquanto pesquisadores (ZANELLA, 2013).

Podemos afirmar que, por intermédio da criação, a principal função do pesquisador-curador é a produção de visibilidades. Ao visibilizar na Pesquisa-Exposição a experiência docente por outras óticas, a partir dos documentos em acervo, abrem-se fissuras nos discursos já instituídos acerca do trabalho do professor. Discursos que “servem aos exercícios de poder hierarquizantes, às práticas de cerceamento e silenciamento, à legitimação consumidora de algumas produções e marginalização de outras” (ZANELLA, 2013, p. 47).

Um autor que nos ajuda a pensar sobre a questão das visibilidades é o filósofo Jacques Rancière. Rancière (1988; 2009; 2021) oferece um aporte conceitual que alinha as duas primeiras dimensões constitutivas da Pesquisa-Exposição: a questão documental e o trabalho do pesquisador-curador. Mesmo que não seja um historiador, Rancière também já dedicou estudos às fontes documentais, oferecendo subsídios para pensar o trabalho do pesquisador-curador na Pesquisa-Exposição pela perspectiva da montagem da cena.

### **3.3 Jacques Rancière e a montagem da cena**

Um dos conceitos que norteou o encontro com a produção documental do PERFORMA, e logo, a proposição da Pesquisa-Exposição, foi o conceito de cena proposto por Jacques Rancière (2021). A cena, ou melhor, a montagem da cena (pois trata-se de uma composição narrativa) se dá em um episódio singular que, ao mesmo tempo, está amalgamado em uma trama de experiências. A cena não é um simples acontecimento que se explica, diz Rancière (2021).

A cena está vinculada ao trabalho criativo e resistente da narrativa ficcional, pois ela promove uma multiplicidade de mundos e formas de experimentação que não são as nossas e, por isso mesmo, nos permitem pensar, dizer o mundo e a refletir sobre ele de outra maneira (MARQUES, 2021, p. 51-52).

O trabalho documental que Rancière realizou, no caso, está descrito em sua obra “A Noite dos Proletários: arquivos do sonho operário”, de 1988. Nela, o autor conta como artesãos, alfaiates e marceneiros ocupavam suas noites após as jornadas cotidianas de trabalho: reunindo-se para conversar, refletir, sonhar e

escrever prosas e poesias. O encontro com a produção literária dos trabalhadores oportunizou a Rancière visibilizar a experiência operária por um outro viés, que não aquele oferecido pela ótica da exploração e da precariedade.

O autor discute que existe uma “ordem platônica que separa os homens do atelier dos homens que se dedicam ao pensamento” (RANCIÈRE; JDAY, 2021, p. 27). Essa ordem é uma lógica que distribui corpos no espaço, e que define e põe em concordância “os modos de ser, os modos do fazer e os modos do dizer que convêm a cada um”, chamada pelo filósofo de ordem policial (RANCIÈRE, 2018, p. 41). A ordem policial é uma ordem do sensível e do dizível, que designa determinadas tarefas a determinados sujeitos.

Em contraponto à ordem policial, existe o que Rancière vai nomear como atividade política, que rompe com essa definição das partes, de modo a reconfigurar o sensível. Quando o autor se encontra com a produção literária dos operários, ele flagra “a igualdade de qualquer ser falante com outro ser falante qualquer” (RANCIÈRE, 2018, p. 44). É nisso que consiste a atividade política, no deslocamento dos corpos do lugar ao qual eles foram designados.

O ato de produzir um trabalho não inerente à sua ocupação, como as poesias e as prosas, pode não vir a resolver a problemática da opressão em que está sujeita a classe trabalhadora; porém, o fato de que sejam vistas outras práticas, outras relações, provoca fraturas em uma ordenação do sensível que define as posições de “quem pode pensar, quem não pode pensar, quem pode falar e quem não pode, quem pode pensar o quê, quem não pode pensar sobre um dado tema” (RANCIÈRE; JDEY, 2021, p. 84).

A montagem da cena, neste sentido, tem por objetivo visibilizar a subversão dessas distribuições, extraindo “um episódio singular da cadeia interminável das causas e efeitos para dar-lhe sua dupla potência de condensação de toda uma trama de experiência” (RANCIÈRE, 2021, p. 27). Rancière vai caracterizar a cena como dissensual, pois ela cria “uma possibilidade de enunciação dos sujeitos que vai além dos lugares e tempos fixados pela ordem consensual hierárquica (ordem policial)” (MARQUES, 2021, p. 46).

No contexto em que a Pesquisa-Exposição se desenhou, também se observa uma trama que constitui e atravessa a experiência de ser professor. As políticas neoliberais têm produzido um achatamento da experiência docente a partir de

discursos difamantes, que reduzem o trabalho do professor ao prisma do desinvestimento, do comodismo e da desvalorização (FREITAS, 2018).

O que a Pesquisa-Exposição pretende, portanto, é a visibilidade de outros possíveis para essa condição. Vamos observar, nos elementos que compõem a Pesquisa-Exposição, que as problemáticas inerentes ao trabalho docente existem e constituem essa experiência – mas a experiência, em si, não se resume a elas. Pela montagem da cena, é possível colocar outros poderes em cena e visualizar, na figura do professor, o intelectual, o político, o cientista e o inventor.

Freitas (2018) mostra a gravidade que é deixar as reformas educacionais que estamos vivenciando ofuscarem as possibilidades de enfrentamento a elas, pois ao passo que ofuscam, dão evidência às “soluções” que são do interesse de outros setores, como o empresariado. Em razão disso, é necessário que se faça ver a docência também como um campo de realizações, a partir do reenquadre de discursos que já existem e da criação de novos enunciados sobre o que é ser professor.

#### **4. DOCÊNCIA EM CENA: UM ACERVO EM EXPOSIÇÃO**

A partir desse ponto, entraremos na exposição. Uma exposição narrativa e não física, que não pretende assumir uma ordem cronológica dos fatos narrados, nem uma linearidade de acontecimentos. Trata-se de uma exposição que focaliza experiências. Experiências que possibilitam ao visitante-leitor conhecer um fazer que é singular e, ao mesmo tempo, coletivo. Experiências que não traduzem por completo o que é a docência – e nem ousa a fazê-lo. Mas que revelam alguns aspectos desta constituição como, por exemplo: a memória, a paixão e a desigualdade.

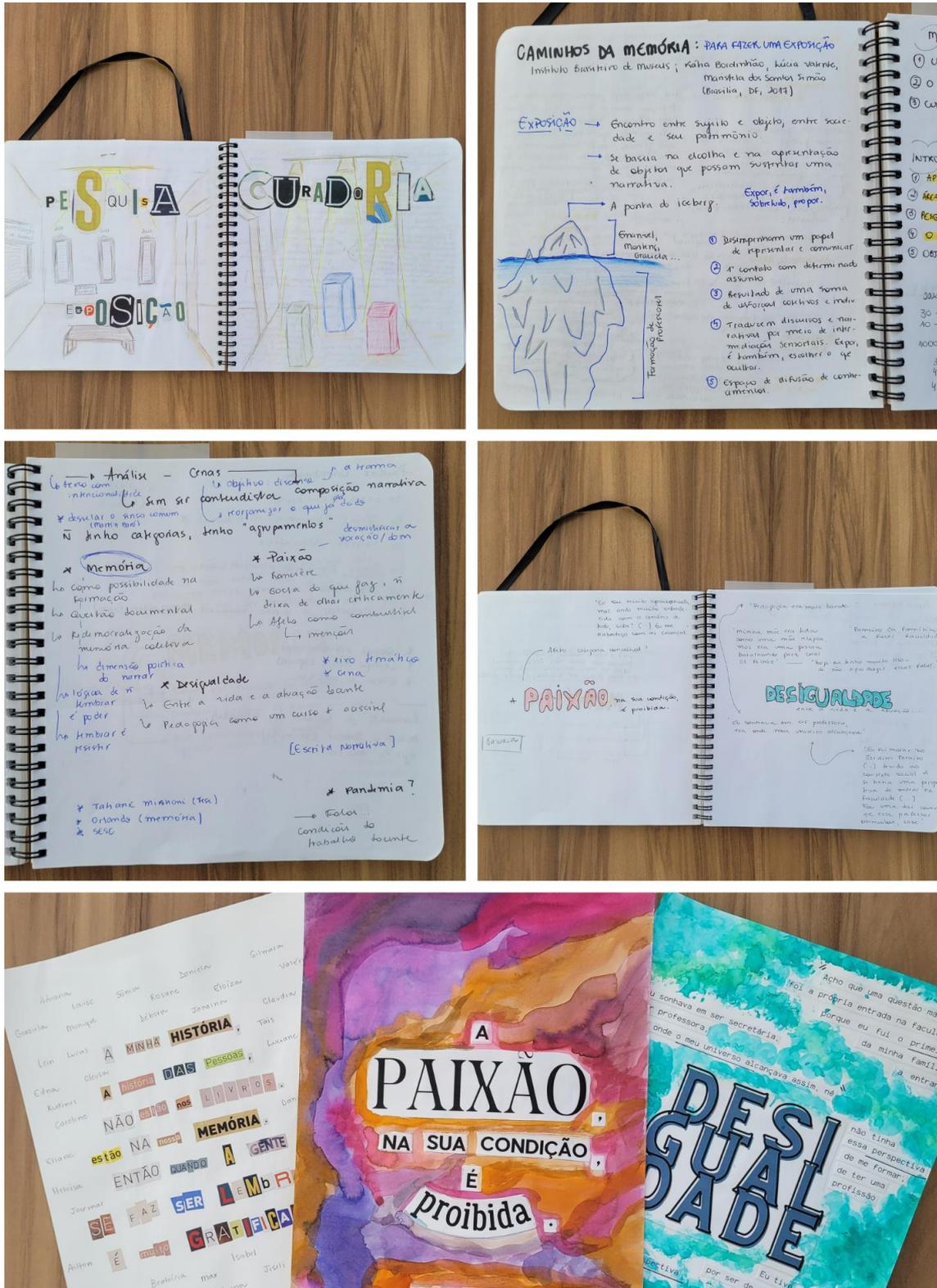
O processo de curadoria me fez decidir por organizar a exposição a partir desses três aspectos, pois foram aspectos que colocaram em relação às histórias trazidas pelas docentes com o meu próprio percurso como pesquisadora e também curadora. As experiências anteriores com os processos de criação na pesquisa, com a questão da desigualdade, foram mobilizadas pela potência dos documentos. Por isso, é muito provável que outra pessoa nessa condição pudesse organizar a Pesquisa-Exposição por outro viés – e isso nada mais é que um relevante resultado dessa investigação: as diversas possibilidades que o acervo PERFORMA nos dá.

Temos compreendido que pesquisador e sujeitos da pesquisa se constituem de forma mútua, na relação que estabelecem nessa atividade do conhecer. E que incide, no trabalho da pesquisa, “uma posição de responsabilidade e responsividade pelo que se produz” (GROFF; MAHEIRIE; ZANELLA, 2010, p. 99). Esse apontamento fortalece ainda mais o lugar do pesquisador-curador como aquele que não só analisa, tal qual um estrangeiro que visita museus, mas que cuida, guarda, seleciona, cria, propõe, coloca em tensão.

No encontro, então, com o acervo e com a documentação que o compõe, fui produzindo conexões: entre as narrativas, produções, leituras, conceitos, orientações, vivências... um complexo trabalho de olhar, tecer e expor. Olhar novos olhares para a experiência docente que outrora conheci; tecer novos enlaces entre atores e autores; e expor os achados, aquilo que, enquanto pesquisadora-curadora, me afetou e me fez refletir, produzir, criar. Durante esse processo, mantive um diário para registrar as ideias, leituras, dúvidas, criações (Figura 14) e a partir dele, e de

todo o trabalho desenvolvido, produzi uma invenção para cada um dos aspectos anteriormente mencionados: memória, paixão e desigualdade.

Figura 14: Diário da dissertação



Fonte: Produção da Pesquisa (2023).

Anterior a cada parte da discussão, apresentarei as três invenções. Não tenho trajetória de produção no campo das artes, mas tenho um braço criativo para o que quer que seja. Gosto de inventar – por isso as nomeei como invenções. Compartilho do pensamento de Vigotski (2018b) quando ele diz que é um equívoco de nossa parte pensar que na vida cotidiana não existem criações tão relevantes quanto às dos grandes nomes do cenário artístico. A relevância é tanta que a atividade criadora, em especial em contextos de pesquisa, nos possibilita “sensibilidade para não somente estar, mas para viver intensamente e sensivelmente as possibilidades e os imprevistos que caracterizam todo e qualquer encontro com um outro” (ZANELLA, 2013, p. 49).

Procurei retratar nas três invenções aquilo que, inicialmente, mobilizou a escolha dos aspectos (memória, paixão e desigualdade): uma única fala, um conjunto de falas, uma discussão conceitual. Essa mobilização inicial foi ganhando corpo com outros arranjos narrativos ramificados da palavra-tema escolhida. Ou seja, uma única fala pode ter mobilizado *a priori*, mas outras tantas também ecoam em conjunto. A montagem da cena, que oferece a interlocução conceitual da Pesquisa-Exposição, caminha nesta direção. A cena, diz Oliveira Junior (2016, p. 63), “pode ser vista como uma espécie de choque entre pensamentos e imagens indiferenciadas. A fala de trabalhadores pode se ligar a um conceito de um filósofo que, por sua vez, pode se ligar a uma passagem de um romance”.

Portanto, o que está em cena não são os três aspectos individualmente, mas sua composição. Composição essa que se contrapõe a ideia hegemônica e difamante da docência, especialmente ao trazer à exposição uma docência que se constitui e atua em contextos de desigualdade, se apaixona pelo faz, que produz memórias disso e reconhece nelas a relevância de serem lembradas. Marques e Prado (2018) ajudam a pensar que

não há sujeitos típicos ou cenas melhores, há sim uma forma de ordenamento capaz de desatar os nós já amarrados das lógicas classificatórias e evidenciar que é possível pensar um mundo onde as redes de significação se atrelam de outros tempos e espaços em qualquer lugar (MARQUES; PRADO, 2018, 30).

Assim sendo, cabe destacar que o que está em exposição são falas, e as experiências nelas narradas. Em razão da opção de não individualizar a Pesquisa-

Exposição, não identificaremos com nomes (reais ou fictícios) as falas apresentadas no decorrer da narrativa. Para a leitura, compreendemos que basta saber que o que compõe a Pesquisa-Exposição, em conjunto com os interlocutores conceituais, são de autoria das professoras participantes do PERFORMA. É a docência que está em cena.

## 4.1 Memória

Figura 15: Invenção da Memória (Colagem)



Fonte: Produção da Pesquisa (2023).

Memória. Conceito que circula nas diversas áreas do conhecimento, explicado por diferentes perspectivas epistemológicas. Certamente, existem revisões de literatura que descrevem e analisam o modo como essa palavra tem aparecido nos estudos da história, da sociologia, psicologia e neurociências, por exemplo. Mas antes de iniciarmos os diálogos conceituais, escutemos o outro interlocutor: o professor. “A minha história, a história das pessoas, não estão nos livros, entendeu? Estão na nossa memória. Então, quando a gente se faz ser lembrado, é muito gratificante”.

Motivado pelo agradecimento das pesquisadoras assistentes em razão de sua participação no PERFORMA, o professor enfatiza, mais de uma vez, sobre a questão da memória. “A maior recompensa do ser humano é ser lembrado”, ele diz. Entende que, de certo modo, existe uma divisão entre as memórias que são passíveis de serem lembradas e as que não são. As pessoas às quais o professor se refere, em sua reflexão, não são as apresentadas nas aulas de história ou de ciências – embora também tenham feito história e ciência em seus cotidianos de trabalho. São pessoas que, assim como ele, como eu, como você e como as registradas na Invenção da Memória (Figura 15), são desinteressantes para as memórias oficiais.

Ao desbravar novos trajetos nos caminhos da memória, produzimos o que Pasqualotto (2021) vai chamar de (re)coleções. Se em outros tempos a história foi contada pela perspectiva dos arquivos dos vencedores, interessa-nos, agora, registros de outros enredos, das vidas, até então, invisibilizadas. Trata-se “de uma postura ética de investigação”, diz a autora (2021, p. 21-22). O que ouviríamos sobre a educação, se a história fosse contada pelos professores? Alguns trechos traremos à exposição.

A questão da memória produziu atravessamentos em mais de um percurso, encontro ou proposta no PERFORMA. O convite à narrativa das biografias dos/das docentes surpreendeu, em certa medida, considerando a conjuntura em que pouco importa as singularidades do sujeito professor. “Fazia alguns anos que eu não parava pra pensar”, reflete a participante. E a recompensa, como anteriormente disse o professor, foi ainda maior do que ser lembrado: foi lembrar-se de si mesmo, e recuperar, em suas memórias, a docência como um campo de realizações:

“Foi bom, me senti bem  
comigo mesma”.

“Eu posso dizer que eu  
sinto felicidade em  
falar”.

“Não sei se a palavra  
certa é felicidade, mas  
me senti útil de poder  
compartilhar”.

Existe um aspecto afetivo que compõe a memória. Não se trata apenas do que conhecemos por nostalgia, por exemplo, que é a saudade de algo ou desejo de voltar ao passado (HOUAISS, 2009). Trata-se de uma base afetivo-volitiva que age na atividade de lembrar. “Lembramos o que, de algum modo, foi-nos significativo” diz Reis e Schuman (2010, p. 390) e lembrar nada mais é que nos deixar afetar novamente, de modo que essa memória seja “significada [...], presentificada, ‘sentida’ no contemporâneo” (GOMES; PASQUALOTTO; BAPTISTA, 2016, p. 85).

Lembrar-se de si, ou melhor, fazer “ser lembrado”, como destaca nosso primeiro interlocutor, é resistir ao esquecimento (GOMES; PASQUALOTTO; BAPTISTA, 2016). Nota-se que o professor, ao fazer essa reflexão, não fala apenas de si mesmo: “A história **das pessoas** não estão nos livros. Estão na **nossa memória**. Então quando **a gente se faz ser lembrado**, é muito gratificante” (grifo nosso). Podemos presumir que incide, nessa fala, o saber da relevância do próprio trabalho. Trabalho este que não é exclusivo do professor que fala, mas sim uma atuação coletiva, que é o trabalho docente – e que vale ser lembrado.

Ao incluir-se na ação da memória (“A gente se faz ser lembrado”), o professor nos provoca a pensar sobre o fato de falar sobre a memória docente pela sua própria palavra, ao passo que precisa ser, ele mesmo, o agente da lembrança. Ou seja, existe uma contradição em ser o protagonista no ato de lembrar: por um lado, há o sujeito que reconhece a relevância de suas memórias, de seu trabalho e sua trajetória; e por outro, o sujeito que precisa, ele mesmo, lembrar, caso contrário suas memórias podem esvair-se no esquecimento. O PERFORMA, neste sentido, tem sido um campo profícuo para tencionar essa contradição, pois possibilita ao participante tanto o papel de protagonista como também um espaço de acolhimento de memórias, que não se encerra nos encontros do percurso.

A hierarquização da memória está tão emaranhada que em determinados momentos, a própria história de vida parece não bastar. “Quando vocês começam a perguntar [...] eu não consigo achar nada que pareça relevante”, frustra-se a

professora. Em mais de um primeiro encontro, comentários semelhantes aparecem: Posso falar qualquer coisa? É só contar como foi? Não sei se era isso que vocês queriam saber... Como se existisse um jeito certo de responder à pergunta: ‘Como você se tornou professor?’. Eis o perigo de uma história única, diz Chimamanda Ngozi Adichie:

Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*<sup>12</sup>: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva (ADICHIE, 2019, p. 11).

Ao oportunizar encontros orientados por uma perspectiva de igualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2018b) e de interesse pelas minúcias e cotidianidades da vida docente, vai se produzindo um giro no entendimento inicial de que a história de um professor precisa ser uma história única. Adichie (2019) diz que a história única cria estereótipos, que não necessariamente são inverdades, mas sim, incompletos. É nessa ruptura que ocorre a desidentificação com aquilo já instituído, sobre a vida supostamente desinteressante de um professor, e a (re) identificação com os novos arranjos possíveis.

Posteriormente, a mesma professora diz: “Muito provavelmente eu vou chegar em casa e vou pensar ‘aí, eu podia ter falado isso pra elas, eu podia ter contado aquilo pra elas’”. Esse fragmento nos oferece alguns aspectos a considerar. O primeiro deles tem a ver com os indícios de uma dimensão reflexiva da experiência docente que, em contextos de formação continuada, costuma ser silenciada.

Chegar em casa e pensar, refletir, ou seja, continuar trabalhando, é uma condição do trabalho do professor. Ao se evidenciar esse alguém que sabe que vai pensar (“Muito provavelmente”) vislumbramos que reside no professor o intelectual-reflexivo, assim como reside nos operários da obra de Rancière (1988) o poeta-inventor. Esse processo de desidentificação e reidentificação é o que Rancière vai chamar de subjetivação política.

A subjetivação política redimensiona o campo da experiência sensível dos sujeitos, de modo que uma determinada identidade se

---

<sup>12</sup> “É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que o outro” (ADICHIE, 2018, p. 10). Palavra em *igbo*, um dos maiores grupos étnicos africanos.

desidentifique com a parte que lhe é(era) atribuída. Este processo demanda a percepção sensível de que uma determinada experiência não implica necessariamente em uma identidade dada, mas se encontra entre identidades que foram cindidas por um processo de subjetivação anterior (MACHADO, 2013, p. 269-270).

Um outro aspecto a respeito da fala supracitada trata-se do modo como o PERFORMA possibilita ao participante que ele volte para a casa pensando. O intervalo de pensamento entre o encontro e a casa, flagra a existência de um sujeito emancipado, de “uma inteligência que não obedece senão a ela mesma” (RANCIÈRE, 2018b, p. 32). Encontros pautados pelo signo da igualdade, neste sentido, não subordinam uma inteligência a outra, ou uma vontade a outra, explica Rancière (2018b). Eles emancipam e compreendem os sujeitos como o sujeito da potência, que pode vir a desenvolver ação, desejos e necessidades, sobretudo na relação com o outro (SAWAIA, 2012).

A dimensão da relação está atrelada à questão da memória, pois de modo geral, só se narra algo a alguém. A memória docente que encontra no PERFORMA um acolhimento, é a mesma memória negada na discursividade da política educacional neoliberal. Não por acaso que a palavra gratificante, ou ainda, gratidão, está presente tanto na fala retratada na Invenção da Memória (Figura 15) como em outras.

“Então quando a gente se faz ser lembrado, é muito gratificante”.

“Foi realmente gratificante, essa oportunidade e esse tempinho”.

“Tenho uma palavra para o projeto PERFORMA, que é gratidão”.

O sentimento de gratidão atrelado ao ato de ser lembrado, ou ainda, a uma oportunidade de ser lembrado, revela que gratificante é, sobretudo, a relação com o outro, uma relação estética. Na relação estética, os “corpos se afetam e se deixam afetar pela simples possibilidade do encontro e do que este, de modo imprevisível, pode possibilitar” (ZANELLA, 2013, p. 44). Vale atentar, também, para o que pode ser uma escassez de *tempinhos*, como diz a professora, que se dediquem às memórias da docência em contextos de formação continuada.

Mesmo que a palavra gratidão esteja em um campo também moral, entendemos que no contexto do PERFORMA não se trata de ser grato por alguém

ou por algo que foi feito. A gratidão, neste sentido, é pelos efeitos. Gratidão pelos efeitos daquilo produzido em conjunto, pelos efeitos da aposta, pelos efeitos do encontro.

A palavra gratificante, como aquilo que produz satisfação interior ao sujeito grato, aproxima-nos de palavras como gratuidade, graciosidade, no sentido daquilo que não tem preço – não se compra, nem se vende. Ao atuar como pesquisadora-curadora, resgatei em meus acervos pessoais a memória das aulas sobre poesia concreta, ministrada pela professora Silvia Sell Duarte Pillotto, para rascunhar esse apontamento antes mesmo de transformá-lo em texto (Figura 16).

**Figura 16:** Poesia concreta “Satisfação interior não tem preço”



Fonte: Produção da pesquisa (2023).

A ideia da gratuidade está atrelada, principalmente, ao campo das relações estéticas que, de fato, não têm preço ou valor, tendo em conta que estas se encontram na contramão das relações utilitárias, pragmáticas e de interesses individuais. Zanella (2013) menciona que a relação estética se funda na alteridade, no compromisso com a vida e suas possibilidades de reinvenção. Inclusive, a memória tem papel fundamental no processo de reinventar-se, uma vez que

encontrar com o passado “contribui na percepção do presente e também na construção do projeto de futuro do sujeito” (REIS; SCHUCMAN, 2010, p. 390).

Quando um professor, autor da frase em destaque no início desse ponto – que cabe destacar aqui, estava aposentado ao participar do PERFORMA – tem a oportunidade de revisitar sua trajetória e considera esse processo gratificante, percebe-se na memória uma importante função existencial (REIS; SCHUCMAN, 2010).

Esse aspecto é fundamental para compreendermos a função da memória na constituição da identidade. Ao falar sobre seu passado, o sujeito não apenas o lembra, mas também reflete sobre fatos, pessoas, momentos cruciais de sua existência, apropriando-se significativamente da sua história e ressignificando a si mesmo em função dela (REIS; SCHUCMAN, 2010, p. 391).

Nesse exercício de rememorar a própria vida, inclusive, as participantes trouxeram à tona que o seu fazer docente é constituído também de memórias, e que buscam se aprimorar atuando como professoras em razão das vivências que carregam consigo. Foram citadas figuras marcantes que as motivaram a seguir carreira na docência, como professoras do tempo de infância ou do ensino superior. Professoras que, de algum modo, demonstraram outras possibilidades sobre o ser professor: “Ele... ele era uma pessoa que, que ele ia além do que é ser professor em sala de aula, só dizer assim, sabe? Porque ele sempre te estendia a mão, assim, no sentido de perguntar ‘Ah, tu tá bem?’”

Esse professor, “que ia além do que é ser professor”, foi citado pelo participante do PERFORMA, pois produziu afetações em sua trajetória pela educação. Devido ao componente afetivo-volitivo presente na memória, fomos mobilizados em razão desse afeto que, quando é um afeto alegre, aumenta a potência de agir do sujeito afetado (SAWAIA, 2012). O participante diz que busca ir além do que é ser professor, e colhe os frutos dessa decisão mobilizada pelas memórias: “São pequenos momentos que eu posso dizer que marcam, assim, saber que aqueles alunos, assim, te olham como eu já olhei pro meu professor de filosofia”.

Com essa fala, podemos supor uma dimensão performática na atuação docente. O professor, ao saber que está sendo visto, e possivelmente reconhecido, tem a possibilidade de revestir o seu trabalho com outras implicações. Os efeitos

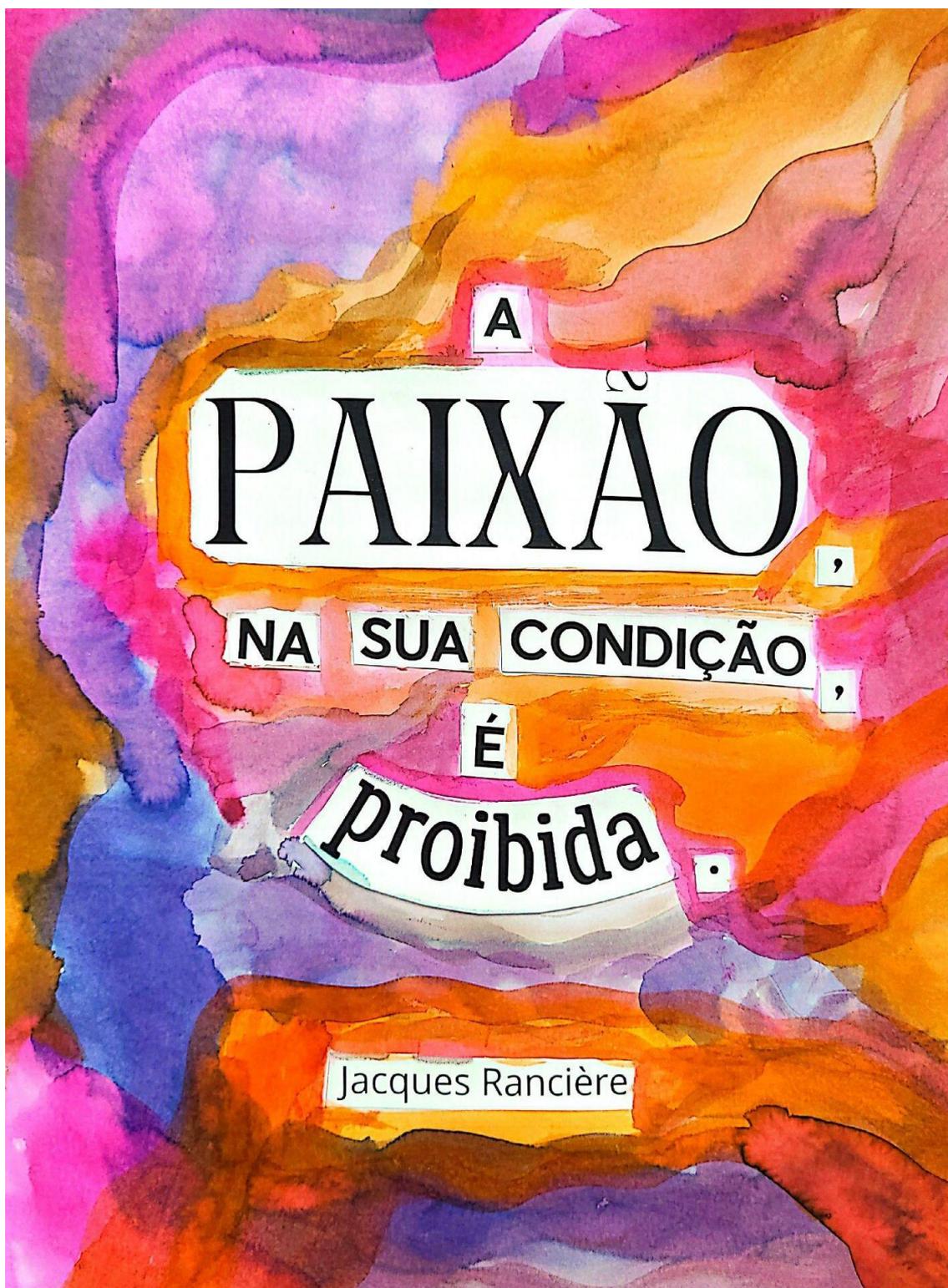
dessa memória atribuem valor diferente para o fato de ser observado, pois outrora esteve na condição do observador. É possível verificar que habita, nas memórias dos professores, sentidos potentes em relação à docência.

Não é comum que escutemos sobre a docência pela perspectiva da gratidão, da alegria ou da vontade de fazer diferente. O que se espera, geralmente, é o contrário: queixas, frustrações e um certo desprezo, pois é o que sente e vende o discurso neoliberal sobre o trabalho do professor (FREITAS, 2018). Não se trata da ilusão de que não existem queixas ou frustrações, pelo contrário. Mas o modo como acolhemos um todo, constituído por essa ambiguidade, é o que provoca e visibiliza as “fissuras no supostamente natural e nos falsos permanentes/estáveis” (ZANELLA, 2013, p. 45).

Neste sentido, temos entendido que há, na vida docente, tantas outras complexidades que o trabalho da ciência deve ser o de operar deslocamentos, buscar ver de outros ângulos, escutar melhor, produzir textos que compreendam que, entre o céu e a terra, não existem histórias únicas a serem contadas e ouvidas. Observamos que transitam nas memórias a ação, os afetos, os desejos, o pensar, o reconhecer e até existência de um certo silêncio, o que nos provoca a pensar que, assim como qualquer condição humana, a docência também é um campo de contradições.

## 4.2 Paixão

Figura 17: Invenção da Paixão (Colagem e pintura em corante)



Fonte: Produção da pesquisa (2023).

O que tem de proibido no amor à docência?

Esse, talvez, seja o principal questionamento dessa etapa da exposição. Poderia ter ilustrado, na Invenção da Paixão (Figura 17), outras frases que dialogam com a questão central sobre “amar ser professor”. Mas, como mencionado, busquei retratar aquilo que me mobilizou inicialmente. E o apontamento de Jacques Rancière sobre a paixão trouxe à tona todas as vezes que ouvi, li, e até mesmo falei, sobre a impossibilidade de amar algo, supostamente, difícil ou desvalorizado. Por que o amor à docência é sempre questionado? Por que experimentar uma existência feliz nesse campo de trabalho parece ser proibido? Discutiremos adiante.

A frase em destaque na Invenção da Paixão foi extraída de uma discussão onde o autor, Jacques Rancière, discorre sobre a sua obra *A Noite dos Proletários* (1988). Na obra, Rancière encontra-se com a experiência de trabalhadores por meio de seus textos, como poesias e prosas, produzidos por volta de 1830. Diferente do que se espera para a noite de um artesão ou marceneiro, como o descanso e o sono, um grupo de homens jovens reunia-se para aprender, discutir, escrever, sonhar e, sobretudo, romper com “ancestral hierarquia que subordina os que se dedicam a trabalhar com as próprias mãos aos que foram contemplados com o privilégio do pensamento” (RANCIÈRE, 1988, p. 10).

O que Rancière buscou nesses textos foi mais do que somente o conhecimento da condição de uma cultura particular, como a condição operária e o que a ela se atribui. O filósofo (2000) diz que olhou para essa produção a partir dos poderes igualitários da linguagem, do mesmo modo que se olha para uma obra literária ou texto científico. Marques (2021) ajuda a entender que não se trata de produzir outras interpretações, mas sim verificar novos enunciados diferentes dos já instituídos. Neste caso, a própria atividade da escrita e da leitura tem “papel especial na construção da igualdade entre os interlocutores” (MARQUES, 2021, p. 56).

O que pode, então, um trabalhador, quando ele produz algo para o qual ele não foi destinado? Resolveria a questão da exploração a qual está submetida a classe operária? Tomaria consciência de sua condição e agiria sobre ela? Rancière diz que não. Primeiro que não podemos assumir o trabalhador como alguém que não tem consciência de sua condição. Segundo, o trabalhador não substitui o seu trabalho pela atividade literária, pelo contrário. Ele segue servindo aquele que o explora. O que acontece, na verdade, é que a literatura incita a paixão, e é a paixão

que torna possível romper com sua condição: porque a paixão, na sua condição, é proibida (RANCIÈRE, 2009).

Pela paixão, o trabalhador experiencia o prazer de uma nova liberdade, pois se insere num circuito no qual as palavras estão “disponíveis para todos, sem serem guiadas pela voz de um mestre que sabe como elas devem ser relacionadas a coisas e quem tem direito ou não de fazer um uso apropriado delas” (MARQUES, 2021, p. 57). O autor (2009) vai dizer que o que importa na questão da escrita ou leitura não é o conteúdo em si, mas sim a possibilidade desse sujeito conectar-se a um regime do sensível, que opera pelo signo da igualdade.

Dito isso, retomemos ao questionamento inicial. Assim como um operário poeta provoca certa estranheza nesse ordenamento entre sujeitos, o professor apaixonado também o faz. Paulo Freire já sinalizava que, ainda que os pais desejem bons professores a seus filhos, poucos deles desejam que seus filhos sejam professores. O descrédito pela docência e a incredulidade ao amor à profissão tem sido o discurso sobressaído – mas aqui, ouviremos outras vozes.

“Então, eu sempre digo  
que é paixão mesmo,  
sabe. Eu amo, amo, eu  
me realizo”.

“O nosso trabalho é por  
amor e por força”.

“Eu sou muito  
apaixonada, mas ando  
muito entristecida com  
o cenário de tudo”.

O amor à docência tem muitas facetas. Não se trata de um amor platônico, romântico ou incondicional. Não é um lugar feliz, nem infeliz. Como qualquer outro campo da condição humana, é um campo de contradições.

Por muito tempo a questão das emoções, da afetividade, ocupava um lugar de negatividade nas práticas e pesquisas das Ciências Humanas. A emoção, o afeto, quando não eram desconsiderados, eram tidos como empecilhos por interferir em atividades ou análises, em razão do seu caráter tido como primitivo e instintivo. Felizmente, esse entendimento pulverizou-se com o pensamento dicotômico de corpo e alma, razão e emoção, e hoje entendemos que a dimensão afetiva, os sentimentos e as emoções, têm papel fundamental na compreensão dos modos de existência dos seres humanos (SAWAIA, 2012). A autora (2009, 2012) tece diálogos com Vigotski e Espinosa para compreender na dimensão afetiva seu caráter ético-político. Entende que é pela via do afeto que os sujeitos se mobilizam e perseveram

em sua existência. Os afetos alegres aumentam a potência de vida, ao passo que os tristes, diminuem.

Podemos olhar para o trabalho docente por essa ótica. Ainda que presente no campo das contradições, existe um componente afetivo que incide na escolha por permanecer nesse lugar. Permanecer não, perseverar. O ato de permanecer nos remete a algo estanque, passivo, que foi e ali ficou. Perseverar, por sua vez, é desejar, resistir, conforme explica Espinosa (2009). “Uma professora que está há 15 anos na rede, e você pensa: ‘Ah, tá 15 anos não trabalha mais...’ Não, tá ali 15 anos se reinventando e fazendo coisas incríveis”, afirma a participante.

Não estamos falando de uma paixão alienada, pelo contrário. O professor tem ciência das condições do trabalho docente que, por vezes, cansam e entristecem, mas ainda assim o vê como um campo de realizações. A possibilidade de visualizar esses espaços, de realização, criação, reflexão e coletividade, não retira a docência do cerne do capitalismo, mas oportuniza fissuras nos emaranhados de produtividade nos quais está inserida.

Rancièrre oferece o conceito de autoengano para pensarmos sobre esse aspecto. Ele entende o autoengano não como sinônimo de alienação, mas como um modo de reenquadrar o espaço e do tempo do exercício de sua força de trabalho para uma nova fonte de prazer (RANCIÈRE, 2009). Não se trata de uma sabotagem, ou ainda, autossabotagem, mas sim um modo de angariar forças para sobreviver à condição alienante na qual está submetido.

A fala da professora, que se diz apaixonada, mas entristecida, é seguida da seguinte afirmação: “Eu me reabasteço com as crianças, sabe. Elas são incríveis, assim. Como o cara fala: as crianças são o melhor que há, definitivamente, então para mim o que me abastece, o que me dá esperança, é ver eles, sabe, ver todas as crianças”.

Esse apontamento nos dá outros indícios sobre como os afetos atrelados à docência estão amalgamados nas contradições. O movimento de compreender na criança um modo de reabastecer-se aponta para a potência dos bons encontros, os quais aumentam a capacidade de existir (STRAPAZZON; MAHEIRIE, 2016) e, ao mesmo tempo, para o sentido idealizado da infância, como aquela cura e purifica. Trabalhar com crianças ainda é um trabalho que, inclusive, carrega em si o entendimento equivocado, embora bem presente, do dom. Não é de graça que

Paulo Freire (1997) dedica-se a problematizar o uso da palavra tia em uma de suas cartas, para nos atentar a essa inocente armadilha de “adocicar” a profissão.

Neste sentido, compreendemos que a afetividade no fazer docente não como um componente positivo ou negativo à atuação. As questões não são objetivas quando tratamos dos afetos. O que temos observado, na documentação do PERFORMA, é que resiste nas professoras uma existência inclinada ao “tempo de viver”, como propõe Sawaia (1995).

"Tempo de viver" é o tempo de agir com mais coragem e audácia, é tempo em que se despertam as emoções, quer sejam elas positivas ou negativas. O "tempo de viver" não se confunde com o viver bem, ele é um tempo de convite à vida, mesmo sendo uma vida sofrida. E o momento da transformação das relações objetivas que aprisionam as emoções, a aprendizagem, a humanidade e a sensação de impotência se transforma em energia e força para lutar. Tempo de viver não é o tempo do desaparecimento da angústia, aliás nunca se chega a isto. Trata-se de tornar possível a luta contra ela, para resolvê-la, e ir em direção a outra angústia (SAWAIA, 1995, p. 159).

Ora, a paixão nem sempre é feliz. Inclusive, devemos alertar para as promessas neoliberais de realização profissional que têm se vendido. A ideia do lucro a qualquer custo, do faça-seu-próprio-horário, ou seja-seu-próprio-chefe. O modelo das relações humanas, nesse contexto, está pautado no “empreendimento” que expressa o ‘empreendedorismo’ dos seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social e cuja organização mais desenvolvida é a ‘empresa’ (FREITAS, 2018, p. 31). E quem é o inimigo dessa geração? O Estado e suas instituições.

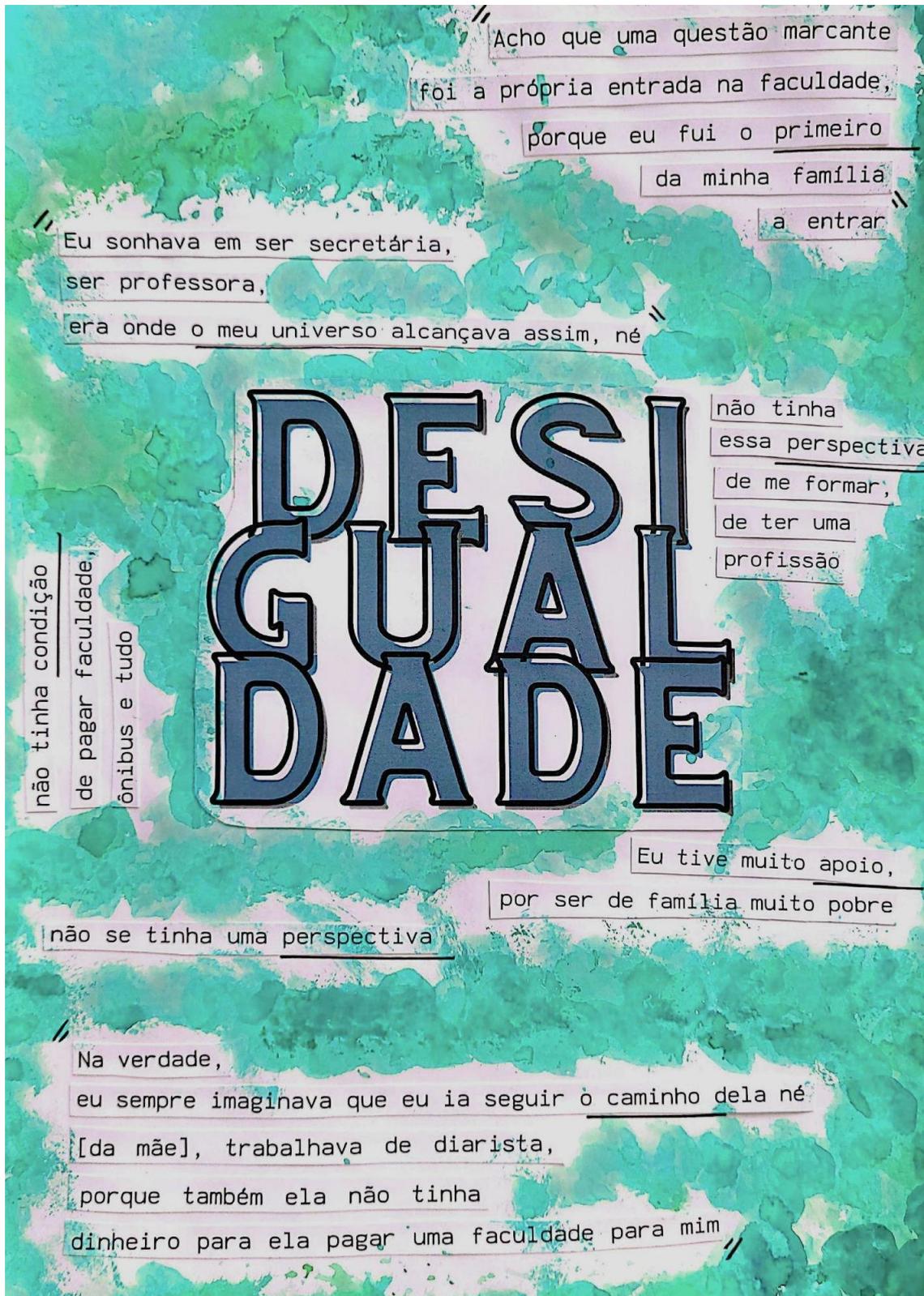
Talvez esse seja o ponto que responde nossa questão inicial: O que tem de proibido no amor à docência? O amor à docência caminha na contramão de outras ocupações, e expõe que precário, na verdade, não é o trabalho do professor. Precário são as condições de trabalho impostas pelo capitalismo neoliberal. Precário é estar inserido em uma lógica que mede sua posição social pela régua do mérito. Precário é não ter compromisso social com a produção desenfreada de desigualdades – estas, que vão ser acolhidas, nos pátios das escolas e nas salas de aula. É possível que a ideia da proibição do amor à docência esteja atrelada ao medo de que, de repente, crianças e jovens desejem ser professores.

Portanto, existe uma causalidade que estrutura a narrativa sobre a docência. Um discurso difamante que achata essa experiência, tornando-a não desejável, e

até dispensável. Essa condição embrutecedora do discurso nos impede de conhecer uma dada realidade para além do senso comum partilhado. Neste sentido, a figura do professor apaixonado, realizado, que segue “fazendo coisas incríveis”, ao mesmo tempo que consciente das condições de seu trabalho, fica submetida a uma “leitura consensual que constantemente torna tais objetos invisíveis e indisponíveis ao pensamento” (MARQUES; PRADO, 2018, p. 19-20).

### 4.3 Desigualdade

Figura 18: Invenção da Desigualdade (Colagem e pintura em corante com algodão)



Fonte: Produção da Pesquisa (2023).

A problemática da desigualdade esteve presente no PERFORMA desde sua concepção, como propõe o próprio título do projeto: Percurso de Formação e Trabalho Docente no campo da Desigualdade Social. Um dos objetivos do percurso foi investigar os sentidos atribuídos por professores e professoras ao trabalho docente no campo da desigualdade social. Essa questão se fez presente desde o momento da inscrição, visto que, após os dados pessoais de cada participante, constava a pergunta: O que você, enquanto docente, entende por desigualdade social? Você considera que em seu trabalho está presente esta desigualdade?

Em conjunto com outras atividades e propostas, tinha-se a pretensão de pensar com as participantes sobre a experiência de ser professor em contextos marcados pela desigualdade. Não era a ênfase principal do PERFORMA, como já apresentamos em outros momentos, mas em um país como o Brasil, é uma questão emergente e que, de certo modo, influencia na atuação docente, estando ela inserida ou não em escolas de periferia ou outras regiões vulnerabilizadas.

O que não se esperava (não no sentido surpreendente da expressão) é que a questão da desigualdade emergisse antes mesmo das professoras falarem sobre suas experiências de trabalho. A desigualdade, ou ainda, os efeitos da desigualdade têm atravessado a própria vida das participantes do PERFORMA, de modo a se observar no acervo histórias muito semelhantes, como destaca a Invenção da Desigualdade (Figura 17).

Ao atuar como pesquisadora-curadora, fui capturada pelos relatos, tendo em vista minha trajetória de práticas e pesquisas com esse campo. Já estive com jovens que diziam frases e vivenciavam situações muito similares às representadas na Invenção da Desigualdade. Lembro de experimentar os entraves entre o sentimento de impotência e o de aposta. Com isso, lembro da célebre frase de Bader Sawaia (2009, p. 364) quando diz que “por trás da desigualdade social há sofrimento, medo, humilhação, mas há também o extraordinário milagre humano da vontade de ser feliz e de recomeçar onde qualquer esperança parece morta”.

A partir da narrativa das trajetórias de vida, pudemos observar que a escolha pela docência se fez em meio a um campo de possibilidades:

“Com a minha vivência, eu não conseguia me ver como médica, ou sei lá, uma profissão que exigisse que tivesse questões financeiras maiores envolvidas. Eu, os meus, eu sonhava em ser secretária, ser professora, era onde o meu universo alcançava assim, né”.

“Era uma perspectiva que eu não tinha, não tinha essa perspectiva de me formar, sabe, de ter uma profissão, por conta dessa toda realidade que eu vivia lá”.

Sawaia (2009) pensa a desigualdade como uma ameaça permanente à existência. A autora vai dizer que essa ameaça produz um cerceamento nas experiências dos sujeitos e suas vontades. Por essa perspectiva, não cabe ao sujeito que vivencia os efeitos da desigualdade desejar para si algo além de sua sobrevivência, como se os seres humanos precisassem somente de alimentação e abrigo para viver.

Ao trazer à narrativa sobre a escolha pela profissão, e com ela, a falta de perspectiva em fazer uma faculdade, um outro professor diz: “Não era só eu”. Ele referia-se aos colegas da escola, do bairro, que também não tinham essa perspectiva, mas compreendemos que em relação ao grupo de 60 participantes do PERFORMA, não era mesmo só ele. Ainda que tenhamos avançado em alguns pontos a respeito do acesso de jovens em situação de vulnerabilidade social e econômica ao ensino superior, temos ciência de que, nesse contexto, ainda existe um campo limitado de possibilidades para determinadas parcelas da sociedade.

Do que se trata, então, dentro desse campo de possibilidades, a escolha pela docência? Para alguns, foram as referências familiares, de mães, avós ou tias professoras; referências de infância, como os professores da educação infantil; e até mesmo pelo caráter dinâmico do trabalho, de estar com as pessoas, em constante movimento. Mas para alguns, as questões relativas à desigualdade instigaram a decisão de ser professor, pois quando crianças, sentiram-se vistas, acolhidas e motivadas pelo contexto escolar.

“Eu adorava a escola, é um espaço onde eu me sentia acolhida e vista, muito vista, na minha casa eu não era muito vista por conta da dinâmica da casa, e todos os ambientes e na escola eu era, então eu acho que tem muito a ver com isso, sim, de querer, até de alguma forma inconsciente, de

agradecer essa forma que tanto bem me fez, e eu poder fazer bem”.

“Foi uma das coisas que esse professor estimulou sabe, questão assim, de começar a pensar num futuro e começar a pensar que a gente poderia ser mais”.

Não pretendemos afirmar, com essas colocações, que existe uma relação de causa e consequência entre vivenciar os efeitos da desigualdade social e tornar-se professor. Nem queremos atribuir menor valor aos cursos de licenciatura – o capitalismo neoliberal já realiza essa tarefa muito bem. O que buscamos observar nessas e em outras falas, são os indícios do contexto escolar como possibilidade de enfrentamento às desigualdades.

A condição de cerceamento imposta pela desigualdade impede que os sujeitos visualizem outras possibilidades para si, reduzindo seu “esforço de perseverar na própria existência ao sobrevivencialismo negador da vida” (SAWAIA, 2009, p. 370). Esse sofrimento, que Sawaia (2012) vai chamar de sofrimento-ético político, cristaliza-se em forma de potência de padecimento. O sofrimento ético-político é um sofrimento forjado na relação, nos maus encontros, na opressão e na injustiça, que inviabiliza ao sujeito que sofre experienciar as paixões felizes, a liberdade e sua potência de ação.

É por isso que Sawaia (2009, p. 370) entende o encontro com o outro, um bom encontro, como uma possibilidade de resistir ao padecimento. Ela diz que “a consciência/sentimento de que nossa potência de passar da passividade à atividade só é possível por meio do outro nos torna comprometidos socialmente, não por obrigação, mas como ontologia”. Neste sentido, podemos supor que, de algum modo, recai na escolha de ser professor esse comprometimento um dia recebido.

Um outro aspecto presente nos documentos é o modo como a vivência com a desigualdade faz inferências não só na escolha, mas também na atuação docente. Gomes, Andrade e Maheirie (2017) nos ajudam a pensar o campo da desigualdade social como um campo de experimentações e de exercício da alteridade. O professor, que carrega consigo os efeitos da precarização da vida em razão da

desigualdade, pode se deparar com situações semelhantes às suas no chão da sala de aula. Essa condição movimenta o sujeito dialeticamente, de modo a possibilitar que ele visualize outros enredos para os dilemas que se apresentam.

A minha vivência enquanto criança me vem muito à tona enquanto professora, de eu não julgar as famílias que a mãe é ausente, de eu sempre procurar entender as situações e eu acho que pro meu trabalho é bem importante isso, assim. A gente tem um costume de 'ai, essa mãe é relapsa e pronto'. A minha era tida como uma mãe relapsa, na minha infância né, mas era também uma pessoa batalhando para criar os filhos e era o que ela dava conta de fazer no momento né. E ali mesmo, eu era uma criança que não era uma criança, digamos assim, muito limpinha, era meio jogada assim, né, vai se virando. E hoje em dia eu tenho muito isso, assim, de não reproduzir aquelas falas preconceituosas, de acolher a criança independente dessas situações.

Paulo Freire tem uma colocação pertinente a essa discussão, quando diz que é lamentável reduzirmos nossas trajetórias profissionais aos cursos, certificados e experiências de trabalho,

como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos (FREIRE, 2001, p. 40).

Podemos observar indicativos de que ser a filha da “mãe relapsa” produziu efeitos na atuação docente da professora. Frente às angústias e impotências que as situações de desigualdade provocam no trabalhador deste campo, como discutem Gomes, Andrade e Maheirie (2017), existe um outro movimento por parte da participante do PERFORMA, de acolher e não se tornar insensível à condição das crianças.

Não se trata de atribuir um requisito para o trabalho em contextos de desigualdade, ou seja, que é preciso ter vivido para saber como lidar. Até porque entendemos, junto com Gomes, Andrade e Maheirie (2017, p. 10) que “não é coerente afirmar que a exposição à desigualdade pode por si só gerar um processo de dissenso nesses modos perceptivos que configuram um campo comum que marca as relações dos seres humanos”. O que compreendemos a partir dessa narrativa é a figura de um professor que visualiza potência de vida para além dos

efeitos da desigualdade, e que coabita, na subjetivação docente, o sujeito sensível, reflexivo-crítico e político.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer a docência em cena não é tarefa fácil. Estamos capturados por discursos sobre a experiência docente que precisam ser constantemente repensados, não só como pesquisadores, mas sujeitos cidadãos. O ataque às políticas educacionais, em especial ao trabalho e formação docente, atravessa-nos mesmo que não façamos parte, diretamente, desse contexto. Digo diretamente pensando em quem atua nas escolas ou nas crianças e adolescentes, pois se formos pensar por uma perspectiva mais ampla, todos nós temos uma história com a educação.

Nesse contexto, o campo da formação continuada de professores tem sido alvo das reformas neoliberais, de a modo a massificar os processos formativos docentes. Ofertas descoladas e descomprometidas com as realidades educacionais, que visam aos objetivos do interesse de alguém que definitivamente não é o aluno, não é o professor, não é a comunidade escolar. Apesar do cenário, felizmente tem se constituído esforços cotidianos, de trabalho e pesquisa, que caminham na contramão.

Em vista disso, não podemos deixar de mencionar que reconhecemos no PERFORMA uma proposição potente de acolhimento, escuta, reflexão e aprendizagem que, sob uma condição de igualdade, oportunizou um processo formativo com ênfase na figura do professor. Sabemos que não é necessariamente o PERFORMA que abre essas possibilidades, mas é a mediação, o encontro. Inclusive, consideramos que estudos futuros poderiam se dedicar a uma análise dessa proposta metodológica de formação continuada.

Dessa proposta pautada no diálogo e na inventividade docente, constituiu-se o acervo de pesquisa. O acervo, como um resultado dessa investigação, permite pensar em uma dupla potência: na potência dos percursos formativos focalizado nas histórias de vida, nas experiências, afetos e sentidos produzidos por professores e professoras; na potência da existência de um lugar de revisitação e aprofundamento desses encontros e daquilo que os compõem.

As metodologias documentais têm mostrado possibilidades de compreender modos de subjetivação, práticas culturais e memórias invisibilizadas a partir da diversidade de fontes documentais. Por visualizarmos tais possibilidades,

principalmente quando nos deparamos com o acervo PERFORMA, é que a Pesquisa-Exposição começou a ser desenhada. A Pesquisa-Exposição, neste sentido, permitiu refletir, em primeiro lugar, sobre os processos de produção de conhecimento. O contexto acadêmico nos inclina a uma vontade explicadora. São efeitos analíticos conceituais que nos constituem como pesquisadores. É preciso um constante exercício de não falar por alguém, explicar alguém, ou alguma experiência. No campo da formação docente, inclusive, é comum ter alguém que fala pelos e sobre os professores.

Em vista disso, o diálogo com a obra de Jacques Rancière se fez relevante para Pesquisa-Exposição. O autor questiona essa sobreposição dos saberes e submissão das inteligências. Pela proposição conceitual da montagem da cena, entende-se que, quando se flagra a composição narrativa presente na singularidade da cena, não é preciso fazer a tradução no sentido explicar, de uma voz ou visibilidade. O trabalho de investigação é justamente interpelar o leitor para que possa ver e escutar o que até então não é percebido, ou embaralhado por uma lógica comum de reflexão. A Pesquisa-Exposição, portanto, não provoca necessariamente mudanças nesse campo em discussão, mas intenta provocar nas sensibilidades daqueles que se relacionam com o campo.

Estar no lugar de pesquisadora-curadora foi uma aventura intelectual de criação, deslocamento e abertura a novos sentidos. Penso que, de certa forma, fui convidada a inventar e ocupar esse lugar – convite esse feito, indiretamente, pelas participantes do PERFORMA. Suas memórias, paixões, inquietações foram um convite à reflexão e aos estudos acerca da experiência docente. A partir desse encontro, pude compreender que não se trata somente de fazer pesquisas de campo participativas, ou propor atividades diferenciadas em contextos formativos, mas sobretudo refletir a participação docente também nas análises produzidas, nos textos acadêmicos, nos discursos científicos.

Encerro essa trajetória com o entendimento de que não tem nada simplista em ser professor. É uma condição constituída de histórias, afetos, problemáticas, realizações e compromisso. Esse emaranhado singular e histórico é tão pertinente aos contextos de pesquisa quanto às teorias e seus autores. É preciso promover aberturas, horizontalizar diálogos e devolver o trabalho docente à complexidade a qual ele pertence.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. *E-book*.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>>. Acesso: 06/04/2022.

ARAÚJO, Clarissa Martins; SILVA, Everson Melquíades. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 326-330, set./dez. 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Educação Permanente do SUAS - PNEP/SUAS**. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso: 03/04/2022.

BORDINHÃO, Katia; VALENTE, Lúcia; SIMÃO, Maristela dos Santos. **Caminhos da memória: para fazer uma exposição**. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Museus, 2017.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929 – 1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; GOMES, Allan Henrique. PERFORMA: A montagem de um percurso de formação continuada de professores na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. In: 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2021, Belém - PA. Disponível em: <[http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_13\\_24](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_13_24)>. Acesso: 05/02/2023.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. **Conceitos-chave de Museologia**. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus; Pinacoteca do Estado de São Paulo; Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

ESPINOSA, Benedictus de. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>>. Acesso: 12/07/2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>>. Acesso: 04/04/2022.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. Trad. Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, v.20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>>. Acesso: 14/06/2022.

GOMES, Allan Henrique; PASQUALOTTO, Mariana Zobot; BAPTISTA, Lilian Vegini. A loucura na cidade de Joinville no século XX: o paradigma indiciário como proposta metodológica de pesquisa em psicologia. **Revista Confluências Culturais**, v. 5, n.1, p. 81-95, mar. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.univille.br/index.php/RCC/article/view/341/293>>. Acesso: 22/12/2022.

GOMES, Allan Henrique; ANDRADE, Letícia de; MAHEIRIE, Kátia. **Mediação Audiovisual e Educação Permanente: Cenas de um Percorso de Formação com**

Trabalhadoras do SUAS. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 42, p. 1-14, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703003234194>>. Acesso: 04/02/2023.

GROFF, Apoliana Regina; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira. Constituição do(a) pesquisador(a) em ciências humanas. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 62, n. 1, p. 97-103, abr. 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672010000100011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672010000100011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: 28/12/2022.

HOUAISS. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. A Psicologia Social e uma nova concepção de homem para a Psicologia. In: LANE, Silvia Tatiana Maurer.; CODO, Wanderley (orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 8ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989. p. 10-19.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2020.

MACHADO, Frederico Viana. Subjetivação Política e Identidade: contribuições de Jacques Rancière para a Psicologia Política. **Psicologia Política**, v. 13, n. 27, p. 261-280, maio./ago. 2013. Disponível: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2013000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2013000200005)>. Acesso: 11/06/2022.

MAHEIRIE, Kátia et al. Processos de criação em educadoras: uma experiência e suas implicações. **Rev. Dep. Psicol.**, Niterói, v. 19, n. 1, p. 145-154, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-80232007000100011>>. Acesso: 24/04/2022.

MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro; PRADO, Marco Aurélio Máximo. O método da igualdade em Jacques Rancière: entre a política da experiência e a poética do conhecimento. **Revistas Mídia e Cotidiano**, v. 12, n. 3, p. 7-32, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/ppgmc.v12i3.27105>>. Acesso: 28/12/2022.

MARQUES, Ângela. Apresentação da versão em português. In. RANCIÈRE, Jacques; JDEY, Adnen. **O método da cena**. Belo Horizonte: Quixote Do, 2021. p. 37-75.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNPxHs47jqmwpP6FDqLgF#>>. Acesso: 03/03/2022.

OLIVEIRA JUNIOR, Otacílio de. **Entre a luta, a voz e a palavra**: partilhas de sentido em torno e um sarau de periferia. 2016. Tese (Doutorado) - Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Histórico da pandemia de COVID-19. **OPS**, s.d. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>> Acesso: 06/01/2023.

PASQUALOTTO, Mariana Zobot. **Memórias da Loucura**: arquivo, testemunho e arte. 2021. Tese (Doutorado) - Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **A noite dos Proletários**: arquivos do sonho operário. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

RANCIÈRE, Jacques. Dissenting words: a conversation with Jacques Rancière (by Davide Panagia). **Diacritics**, v. 30, n. 2, p. 113-126, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. The method of equality: an answer to some questions. In: ROCKHILL, Gabriel; WATTS, Philip. **Jacques Rancière: History, Politics, Aesthetic**. Durham and London: Duke University Press, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**: política e filosofia. São Paulo: Editora 34, 2018a.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre emancipação intelectual. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018b.

RANCIÈRE, Jacques; JDEY, Adnen. **O método da cena**. Belo Horizonte: Quixote Do, 2021.

REIS, Aline Casanova; SCHUCMAN, Lia Vainer. A constituição social da memória: lembranças de uma testemunha da II Guerra Mundial. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 388-408, ago. 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682010000200010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000200010)>. Acesso: 29/12/2022.

SALCEDO DEL CASTILLO, Sonia. **Arte de Expor**: Curadoria como Expoesis. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2021.

SALVATORI, Ana Paula; GOMES, Allan Henrique. Formação em Psicologia e o campo da desigualdade social: um estudo documental. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, 2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande - RS, n. 1, p. 1-15, jun. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>>. Acesso: 17/02/2022.

SAWAIA, Bader Burihan. Dimensão ético-afetiva do adoecer da classe trabalhadora. In: LANE, Sílvia T. M.; SAWAIA, Bader B. **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, EDUC. p. 157-168.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e Desigualdade Social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009.

SAWAIA, Bader Burihan (org.). **Artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 12<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Indicadores Educacionais Catarinenses**. Estado de Santa Catarina, 2022. Disponível em: <<http://online.anyflip.com/dgybz/rwzf/mobile/index.html>>. Acesso: 07/06/2022.

SILVA, Fabrícia Carla Albuquerque da; DIOGÉNES, Elione Maria Nogueira; FERREIRA, Deyvid Braga. Um possível diálogo entre a escola dos Annales e a análise de conteúdo em pesquisas históricas. **Filos. e Educ.**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 324-341, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/rfe.v11i2.8655015>>. Acesso: 14/12/2022.

SPINK, Peter. Análise de documentos de domínio público. In: SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. p. 100-126.

STRAPPAZON, André Luiz; MAHEIRIE, Katia. “Bons encontros” como composições: experiência em um contexto comunitário. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 2, p. 114-127, 2016. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672016000200010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672016000200010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: 06/01/2023.

UTTIDA, Jhonny William Candioto; GOMES, Allan Henrique; SALVATORI, Ana Paula. Território e Políticas Públicas: um percurso de educação permanente. **Interações**, v. 23, n. 3, p. 703-719, jul./set. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.20435/inter.v23i3.3029>>. Acesso: 04/02/2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente**. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Psicologia Concreta do Homem. Trad. Alexandra Marenitch. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul. 2000, p. 23-44.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018b.

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n.

1, p. 127-135, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-73722004000100016>> . Acesso: 06/06/2022.

ZANELLA, Andréa Vieira et al. Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as). **Cad. psicopedag.**, São Paulo, v. 6, n. 10, p. 1-17, 2006. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-10492006000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492006000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: 06/06/2022.

ZANELLA, Andréa. **Perguntar, Registrar, Escrever**: inquietações metodológicas. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2013.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Apresentação de orientação sobre o registro documental do PERFORMA no ano de 2022

**REGISTRO DOCUMENTAL PERFORMA 2022**

**PERFORMA**  
Percursos Docentes

**1 INSCRIÇÃO**  
O professor que deseja participar do PERFORMA deverá se inscrever através de um **formulário on-line** que registra o aceite do TCLE e os dados do professor.

**CONTATO E COMBINADOS**  
Os estagiários fazem contato com o professor e combinam, mediante disponibilidade de todos, os dias e horários dos encontros.

**2**

**3 NO ENCONTRO**  
Os estagiários deverão **gravar o áudio** de todos os encontros, mediante o consentimento do professor já sinalizado via TCLE.

**APÓS O ENCONTRO**  
Os estagiários deverão registrar o encontro por **escrito**, nas seguintes modalidades: transcrição e narrativa.

**4**

## REGISTROS ESCRITOS



### TRANSCRIÇÃO

Trata-se da transcrição literal do encontro, com base na gravação de áudio realizada.



### NARRATIVA

“Exposição de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos mais ou menos encadeados (...) por meio de palavras ou de imagens”.

Meu Drive > DUPLA 1 ▾

Nome ↑

 Encontro 1 - Eixo Biográfico.docx



UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE  
Departamento de Psicologia  
Estágio Curricular Supervisionado Psicologia Educacional

Nome dos(as) estagiários(as):

Professor(a) supervisor(a):

Nome do(a) professor(a) participante:

Escola onde trabalha:

Dia e horário dos encontros: **Caso tenha um dia e horário fixo**

Encontro: **1, Eixo Biográfico, 12/03/2022**

REGISTRO DO ENCONTRO

6

### OUTRAS PRODUÇÕES DOCUMENTAIS

- Áudios, vídeos, imagens, slides - seja produzido pelo estagiário ou pelo professor: tudo é considerado documento do percurso e também deve ser compartilhado:

A organização das pastas fica a critério da dupla, desde que os arquivos sigam as orientações de nomeação (Encontro X - Eixo Y)

Nome ↑

 Áudios

 Imagens

 Narrativas

APÊNDICE B - Revisão de literatura sobre pesquisa documental e formação continuada de professores

Título	Autor e Programa	Resumo
Formação continuada de professoras da educação básica: produção discursiva na pesquisa acadêmica (1997-2018)	Fabiane Bitello Pedro, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos	“A investigação está fundamentada nos campos dos estudos em docência, dos estudos sobre formação de professores e na perspectiva pós-estruturalista, <b>e utiliza a pesquisa documental como procedimento metodológico</b> para examinar o material empírico, composto seis trabalhos acadêmicos (cinco dissertações e um artigo vinculado a uma pesquisa em PPG)”.
Uma análise da formação continuada oferecida aos professores de Língua Portuguesa que lecionam para os anos finais do Ensino Fundamental da rede Estadual Paulista	Camila Neves Camilo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP	“O objeto de investigação são os regulamentos, planos e projetos básicos dos cursos, modalidades formativas com carga horária a partir de 30 horas, realizados em um intervalo de cinco anos (2012-2017). <b>Trata-se de uma pesquisa documental</b> , cujo método foi a Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin”.
As políticas públicas de formação continuada das professoras da educação infantil em Goiânia	Ludmylla da Silva Moraes, Programa de Pós-graduação em Educação (RC) da Universidade Federal de Goiás	“Objetivou compreender a incidência das Políticas Públicas Nacionais, na Formação Continuada das professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia, no período de 2010 a 2016. (...) <b>A metodologia utilizada compreende a pesquisa documental</b> , numa perspectiva do materialismo histórico-dialético”.
Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Ensino Médio: estudo sobre o PNEM no estado do Espírito Santo	Rosângela Vargas Davel Pinto, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo	“Este estudo visa analisar as percepções dos professores e dos pedagogos da rede pública estadual de educação do Espírito Santo sobre as implicações da formação continuada de professores no ensino médio a partir do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). (...) Para tanto, a proposta metodológica desse trabalho fundamenta-se na <b>pesquisa exploratória de cunho documental</b> ”.
A formação continuada do professor coordenador na rede pública estadual paulista de ensino regular	Rebeca Franciele Vera, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista	“A análise se deu por meio dos documentos oficiais, da revisão bibliográfica e da percepção dos processos formativos por ocupantes da função. <b>A pesquisa é de natureza documental</b> , complementada por coleta de dados empíricos por meio de entrevistas semiestruturadas”.
Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil	Fabiana Bartholomeu, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP	“Esta pesquisa teve como objetivo, investigar a atuação da coordenação pedagógica no processo de construção de registros reflexivos como uma estratégia de formação continuada, em serviço, para professoras da Educação Infantil de uma creche indireta da Rede Municipal de São Paulo. (...) Este estudo é uma pesquisa qualitativa <b>e teve como procedimento metodológico a análise documental</b> de registros produzidos pelo grupo professoras, no período de 2014 a 2016”.
O direito à educação de qualidade nos marcos regulatórios de educação e suas decorrências para a formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Cesar, Paula Cristina de Lima Cesar, Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle	“ <b>A pesquisa, de cunho teórico e do tipo documental</b> , tem como foco investigativo os pressupostos sobre a educação de qualidade presentes nos Marcos Regulatórios da Educação, em nível nacional, e suas decorrências para a formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.”
A formação continuada de	Willian Batista dos	“ <b>Pesquisa documental</b> que objetivou mapear as

professores: estudo de suas implicações ideopolíticas através da apropriação de suas bases teóricas e de pesquisa de campo em Goiânia, primeiras aproximações às suas especificidades no âmbito da educação física	Santos, Mestrado em Educação Física da Universidade de Brasília	políticas de formação continuada de professores desenvolvidas no Brasil e no município de Goiânia, bem como identificar as possíveis influências dos organismos internacionais no desenvolvimento dessas propostas”.
A formação de professores de ciências biológicas e a educação inclusiva: uma interface da formação inicial e continuada	Sandra de Freitas Paniago_Fernandes, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás	“Optamos por uma abordagem qualitativa <b>e pela pesquisa documental</b> . Foram analisados os documentos oficiais que estabelecem a política de formação de professores e a política de inclusão nas instituições pesquisadas”.
A Proposta Curricular de Santa Catarina e a formação de seus professores: formação continuada ou capacitação?	Norton Alberton Dacoregio, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense	“O objetivo deste trabalho foi analisar os conceitos de capacitação e formação continuada nos Documentos de 1991, 1998 (três volumes) e 2005 da Proposta Curricular de Santa Catarina e avaliar se as perspectivas da formação continuada presentes neles estão coerentes com os fundamentos teórico-metodológicos da mesma. <b>Realizamos pesquisa bibliográfica e documental</b> ”.
Em busca da ilha desconhecida: o professor coordenador pedagógico e a formação continuada no contexto da rede estadual paulista	Flávia Viana de Lima Pignataro, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista	“O objetivo central foi analisar o papel/atribuições do Professor Coordenador Pedagógico na formação continuada dos professores do Ensino Fundamental I da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. <b>A análise documental foi a estratégia escolhida para nossa investigação (...)</b> ”.
Interfaces e perspectivas históricas do processo de formação continuada de professores do Programa Teia do Saber no estado de São Paulo: elementos para o debate	Mauro Lima de Paula, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos	“Procedemos a uma pesquisa de abordagem qualitativa e utilizamos como instrumentos de produção e análise dos dados <b>o método da Análise Documental</b> (CELLARD, 2012) e Análise de Conteúdo (BARDIN, 2012 e FRANCO, 2012)”.
Formação continuada de professores na rede municipal de São Bernardo do Campo: experiências no contexto de duas pré-escolas	Maíla Aparecida Ferreira Borges, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da PUC-SP	“A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e utilizou como <b>estratégia de coleta de dados, a análise documental</b> ”.

Fonte: Produção da Pesquisa (2022).

### Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 27/04/2023.

1. Identificação do material bibliográfico: ( ) Tese (  ) Dissertação ( ) Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: Ana Paula Salvatori

Orientador: Allan Henrique Jomel Coorientador: Celcieni Jusca Machado Cardine

Data de Defesa: 27/02/2023

Título: Docência em Cena: Pesquisa-Exposição de um percurso formativo

Instituição de Defesa: UNIVILLE

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral  Sim ( ) Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.

Ana Paula Salvatori

Assinatura do autor

Joinville, 23 de abril de 2023.

Local/Data