

MEMÓRIAS DE UMA TRAJETÓRIA DOCENTE: SOBRE MARCAS E SILENCIAMENTOS

■ ANA CLARA DE REBOUÇAS CARVALHO

 <https://orcid.org/0000-0002-3976-1857>

Universidade Federal da Bahia

RESUMO

Este artigo, de natureza ensaística, partilha de reflexões acerca do trabalho docente a partir de vivências rememoradas de uma trajetória universitária. O texto toma como ponto de partida as provocações propostas para o presente Dossiê, tendo como pressuposto o potencial da relação entre alunos e professores enquanto experiências marcantes. Nessa direção, quatro momentos narrativos tecem as linhas que se desvelam, a saber: notas introdutórias situam biograficamente a trajetória docente em foco; um segundo tempo/espço argumentativo acolhe inflexões sobre marcas de um longo processo de ensino/aprendizagem; sequencialmente, são os silenciamentos que assumem o espaço da atenção. Finalmente, sínteses provisórias sobre tal percurso buscam contribuir com o complexo e necessário debate acerca dos desafios e potencialidades do trabalho docente em tempos tensionados, fragmentados e eticamente controversos.

Palavras-chave: Educação. Universidade. Raciovitalismo. Trajetória.

ABSTRACT

MEMORIES OF A TEACHING CAREER: ON MARKS AND SILENCING

This essay shares reflections about teaching work based on experiences recalled from a university trajectory. The text takes as its starting point the provocations proposed for this Dossier, based on the assumption of the potential of the relationship between students and teachers as remarkable experiences. In this direction, four narrative moments are presented. First, introductory notes biographically situate the author's teaching trajectory. The second argumentative time contemplates inflections on marks of a long teaching/learning process. Finally, the silences are objects of debate. To conclude, preliminary syntheses try to contribute to the complex and necessary debate about the challenges and potentialities of teaching work in tense, fragmented and ethically controversial times.

Keywords Education. University. Vital Reason. Trajectory.

RESUMEN MEMORIAS DE UNA CARRERA DOCENTE: SOBRE MARCAS Y SILENCIOS

Este artículo, de carácter ensayístico, comparte reflexiones sobre el trabajo docente a partir de experiencias recordadas de una trayectoria universitaria. El texto parte de las provocaciones propuestas para este dossier, a partir de la asunción de las potencialidades de la relación entre alumnos y docentes como experiencias significativas. En esa dirección, cuatro momentos narrativos tejen las líneas que se develan, a saber: las notas introductorias sitúan biográficamente la trayectoria docente en cuestión; un segundo tiempo/espacio argumentativo contempla inflexiones sobre marcas de un largo proceso de enseñanza/aprendizaje; secuencialmente, son los silencios los que se apoderan del espacio de atención. Finalmente, síntesis preliminares buscan contribuir al complejo y necesario debate sobre los desafíos y potencialidades del trabajo docente en tiempos tensos, fragmentados y éticamente paradójicos.

Palabras clave: Educación. Universidad. Raciovitismo. Trayectoria.

Notas introdutórias

Sobre o nada eu tenho profundidades.
(Manoel de Barros)

Este é um texto autobiográfico que parte de insones e, em certa medida, fundantes inquietações sobre a natureza do trabalho docente, especificamente, através de duas questões centrais para este Dossiê: professores marcantes por que e para quem? As linhas que se seguem não guardam qualquer pretensão de acolher em plenitude a complexidade de tais indagações, e antes da tentativa de contribuir com esse necessário debate, permito-me antes reposicionar tais perguntas: e o que podemos falar sobre as “não marcas” em relações entre professores e alunos?

Este artigo volta a essas questões ao longo do seu curso. Por ora, no exato momento em que escrevo estou na altura dos meus 43 anos de idade e, destes, vivi em ambiente escolar durante quatro décadas, seja como aluna, seja como professora de uma universidade pública, neste último caso, há quase 20 anos. Nes-

te texto, portanto, transito neste duplo lugar: partilho reflexões a partir de uma espécie de inventário das relações que me marcaram, daquelas que não me marcaram e, na condição de docente, das possíveis marcas e não marcas no esteio das relações com centenas de estudantes ao longo destes anos de trabalho.

Nasci em uma família de classe média na década de 1980 na capital baiana. A despeito da pluralidade inter-racial das famílias materna e paterna, acreditei-me branca na maior parte dos meus percursos biográficos, e nessa condição conheci muitos dos privilégios que a branquitude¹ ainda concede neste país. Da pré

¹ Sobre branquitude, Schucman (2014, p. 84) afirma que “quase não nos perguntamos quem é o branco, e o que é ser branco no Brasil”. Uma das hipóteses levantadas por essa autora a respeito da escassez de trabalhos nessa perspectiva sugere que “desvendar a branquitude é expor privilégios simbólicos e materiais que os brancos obtêm em uma estrutura racista; e assim, os estudos sobre brancos indicam que o ideal de igualdade racial em que os brasileiros são socializados opera para manter e legitimar as desigualdades raciais”. (SCHUCMAN, 2014, p. 84). E ainda destaca: “ser branco, ou seja, ocupar o lugar simbóli-

-escola à conclusão do ensino médio, frequentei escolas privadas, e toda a minha formação universitária, incluindo a pós-graduação, realizei-a em uma instituição pública federal. Nesse desafio de inventariar relações marcantes e não marcantes de uma trajetória de quase uma vida toda, evidentemente, as nuances das memórias evidenciam mais ou menos determinadas figuras em suas marcas e mesmo em suas não marcas.

Sobre estas últimas, as quais compreendo também como processos de silenciamentos, refiro-me às percepções que busco problematizar neste texto sobre processos de alheamento e de esvaziamento das relações entre professores e estudantes em contextos cuja cultura institucional é fortemente impregnada por concepções pedagógicas excessivamente tradicionalistas, tecnicistas ou academicistas. Antes, contudo, de enveredar por essas reflexões, percorro o olhar sobre as relações marcantes naquela dupla perspectiva, isto é, enquanto estudante, condição esta permanente,² e como docente de uma universidade pública.

Entremeadas às memórias desveladas neste texto, permito-me a inflexões teóricas sobre abordagens pedagógicas que buscam se distanciar daquelas concepções mais conservadoras. Tais inflexões dialogam mais especificamente com perspectivas raciovitalistas³

co de branquitude, não é algo estabelecido por questões genéticas, mas sobretudo por posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam” (idem, p. 84).

2 No momento em que escrevo este artigo, curso uma graduação, desde o ano de 2017, na mesma universidade onde trabalho como docente, com diferentes vínculos, desde 2004.

3 As perspectivas raciovitalistas mobilizadas neste texto se inspiram naquelas contribuições que partem das reflexões de José Ortega y Gasset acerca do “projeto vital” de cada ser situado nas circunstâncias da vida e nos desafios que estas implicam para a efetivação de tal projeto. Em convergência com o escopo deste artigo, e nas próprias palavras deste autor, “a pedagogia não é educar o homem exterior, o *anthropos*, mas o homem interior, o homem que pensa, sente e quer” (ORTEGA Y GASSET, 1966, p 512). Outras fontes de inspiração partem das contribuições de Michel Maffesoli, aqui a partir das sínteses propostas por

que inspiram o campo da Educação, bem como voltam-se às contribuições de bell hooks, especialmente, àquelas mais atentas aos desafios de superação dos vínculos fragmentados e “desencarnados” em sala de aula.

Sobre marcas: ou estar ali de “corpo inteiro”

Quando optamos por amar, optamos por nos mover contra o medo, contra a alienação e a separação. A escolha de amar é a uma escolha para se conectar, para nos encontrar no outro. (bell hooks)

As memórias mais remotas que tenho sobre professores marcantes com os quais me relacionei me levam ao período da alfabetização. Anterior aos motivos, devo dizer que a pouca memória relativa aos anos que precedem essa fase marcante já carrega significados relevantes a estas reflexões: um deles, talvez o principal, tem a ver com os traumas vivenciados na pré-escola quando experienciei ambientes hostis e, por vezes, violentos, e sobre isso discorro detalhadamente mais adiante.

Por ora, tomo de empréstimo aquelas palavras de bell hooks que abrem esta seção porque a memória mais primordial que me alcança fala daquela escolha pelo amor. Não se trata aqui do amor romântico, ou da tradição platônica ou judaico-cristã, mas do que essa autora nos propõe em termos do “[...] lugar de Eros ou do erótico⁴ em nossas salas de aula”.

Cristina Ávila (2022) quem, em diálogo com múltiplas vozes do debate nacional e internacional em torno de concepções pedagógicas mais progressistas, tem proposto construtos potentes em torno de uma Pedagogia Racionalista e de uma Didática Sensível.

4 De acordo com bell hooks (2017, p. 257), “para compreender o lugar de Eros e do erotismo na sala de aula, temos de deixar de entender essas forças somente em termos sexuais, embora esta dimensão não deva ser negada”. E avança essa autora inspirada em Sam Keen, quem afirma que “a potência erótica não se limitava ao poder sexual, mas incluía a força motriz que impulsionava todas as formas de vida de um estado de mera potencialidade para um esta-

(HOOKS, 2017, p. 253). E explica: “[...] formados no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitos de nós aceitamos a noção de que existe uma cisão entre o corpo e a mente”, e, em razão disso e de fatores de ordens diversas, “as pessoas entram na sala para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo”. (HOOKS, 2017, p. 253).

O meu primeiro amor, no entanto, não habita as minhas mais doces lembranças da escola apenas porque foi aquela professora que, cotidianamente em sua ternura, levou-me ao universo das palavras, este fascínio que é aprender a ler e a escrever, e com isso conduziu-me a um novo estar no mundo, mas essencialmente porque permitia-se à transgressão desse amor em sala de aula. Ou seja, como nos diz hooks (2017, p. 253), ela estava ali de “corpo inteiro”, e não como um “espírito desencarnado”, cuja mente se desvencilha da carne, e se pretende exclusiva dentro da sala de aula.

No caso de pró Lili, pseudônimo que mais se aproxima da doçura do seu verdadeiro nome, a sua transgressão amorosa, assim a compreendo hoje, estava no modo carinhoso como acolhia os alunos, sobretudo, diante das dificuldades que lhe chegavam no calor das interações em sala de aula. Aos seis anos de idade, recordo-me hoje, com a nitidez das mais profundas marcas, fazia-me sentar defronte à sua carteira todos os dias, pois sabia da minha forte tendência à dispersão (acredito que eu já possuía um coeficiente imaginativo bastante expressivo para aquela idade).

E ali, talvez, mal sabia ela, os meus devaneios só aumentavam ao observar a amorosidade com a qual recebia os colegas munidos

do de existência real”. (KEEN, 1992, p. 257-258). Isso posto, hooks (2017, p. 257) reposiciona tal concepção no bojo da pedagogia crítica, apontando que se esta “procura transformar a consciência, proporcionar aos alunos modos de saber que lhes permitam conhecer-se melhor e viver mais plenamente no mundo, em certa medida ela tem de se basear na presença do erótico em sala de aula para auxiliar o processo de aprendizado”.

das suas lições, revisando uma a uma as embrionárias caligrafias com obstinada devoção. E tais devaneios, não raro, levavam-me a erros constantes no aprendizado das letras, de modo que frequentemente apresentava resultados distantes do esperado. Todavia, contrariando as minhas expectativas mais temerosas de repressão, lá estava pró Lili, “de corpo inteiro”, a acolher paciente e carinhosamente as tortuosas, mas fascinadas linhas que eu ali ensaiava porque percebia, acima de tudo, os meus encantamentos em aprender.

Folheio neste instante a caderneta escolar datada de 1986, em suas páginas já amareladas e perfeita caligrafia, quem testemunha estas memórias: “Ana Clara esteve neste período, às vezes, distraída e desinteressada durante as explicações, cometendo assim vários erros nos seus exercícios, entretanto demonstra bom aproveitamento quando executa com vontade e atenção”, conforme consta nos registros já quase no final do ano letivo. E assim se despede, entre beijos e abraços de corpos ali presentes, nas linhas finais do boletim: “Ana, gostei de ser sua professora, você é uma criança maravilhosa; parabéns, e deixo o meu incentivo para que você melhore cada vez mais!”.

Antes de prosseguir, ressalvo que a análise que faço a respeito dessa primeira relação marcante não pretende superdimensionar a figura docente, no sentido da tentativa de projeção de uma condição idealizada, romantizada ou pautada em hiperexigências de virtudes ou de sobrecargas no esteio dos já exaustivos processos de trabalho no campo da Educação. Ao contrário disso, e é novamente concordando com hooks (2017), quando nos convida à compreensão do lugar do amor enquanto oportunidade de nos devolver a condição humana em sua integralidade, e quando afirma que “Eros é uma força que auxilia o nosso esforço geral de autoatualização, de que ele pode proporcionar um fundamento epistemo-

lógico para entendermos como sabemos o que sabemos”. E mais: tal compreensão ainda “[...] habilita tanto os professores quanto os alunos a usar essa energia na sala de aula de maneira a revigorar as discussões e excitar a imaginação crítica”. (HOOKS, 2017, p. 258).

Avançando nas minhas próprias marcas, dou-me conta neste inventário de que as relações com professores do ensino fundamental praticamente me passaram em branco, isto é, poucas e fragmentadas memórias me atravessam com vigor ou de modo relevante, exceto aquelas poucas figuras que, tal como a pró Lili, estavam ali de “corpo inteiro”, e expressivamente apaixonadas pelo que faziam a despeito dos muitos desafios e das condições concretas nem sempre satisfatórias. Ao lado delas, estavam alguns outros poucos professores que também me marcaram, e possivelmente a muitos, pela ludicidade expressa em atos de inteireza e de notada leveza no cotidiano das salas de aula. E ludicidade aqui compreendida em concordância com Luckesi (2014, p. 17), isto é, ludicidade enquanto aquele estado experiencial e vivenciado internamente pelo sujeito, ou aquele “[...] estado interno ao sujeito, ainda que as atividades, denominadas como lúdicas, sejam externas, observáveis e possam ser descritas por observadores”.

Ao longo do ensino médio, e logo depois já na universidade, aí é que se tornaram ainda mais rarefeitos o lugar da afetividade, do encantamento e do “corpo inteiro” em sala de aula, especialmente, na graduação e, menos ainda, na pós-graduação. Desses tempos-espaços de formação, apenas produziram marcas positivamente significativas em mim aquelas e aquelas que insistiam, conhecendo ou desconhecendo os desafios que isso implica, em estar ali de “corpo inteiro”, ou seja, transgredindo em direção à afetividade, ao amor.

Marcantes também foram aquelas poucas, mas inolvidáveis figuras que, plenamente cien-

tes disso ou não, exercitavam aquelas abordagens que buscavam ultrapassar “o paradigma de transmissores do conhecimento”, e então assumiam uma posição mediadora, estimulando assim “[...] a assimilação do conteúdo crítico e fomentador de uma consciência transformadora do real”, e aqui estamos falando de uma perspectiva pedagógica histórico-crítica (DÁVILA, 2022, p. 29). Ou, em perspectiva crítico-social, estavam aquelas exceções que concebiam o trabalho docente enquanto busca por “[...] transmitir os conteúdos culturais universais, compreendendo os meios pelos quais os alunos se apropriam desses conteúdos”, define Ávila (2022, p. 31).

Dessas figuras,⁵ portanto, lembro com a nitidez do minuto anterior, e delas ficaram muitas e profundas marcas, certamente, as mesmas que me tornaram em grande medida um ser em permanente busca de uma “consciência transformadora do real” e de uma contínua e sensível atenção aos meios e às condições concretas com as quais as pessoas, de um modo geral, lidam para viver, seja dentro ou fora da sala de aula. Confluyente com isso, e em níveis de escolarização mais avançados, já se torna possível uma certa maturidade que nos leva a questionar: “[...] a quais paixões podemos nos entregar com a certeza de que elas expandirão, e não diminuirão, a promessa de nossas vidas?” (KEEN, 1992, p. 258). E, como parte da resposta a isso, hooks (2017, p. 258) assim pondera:

5 Peço licença para agradecer nominalmente a grandes mestras e mestres marcantes na minha trajetória, ainda que correndo risco de esquecer alguns nomes, todavia não menos importantes enquanto fontes de inspiração no meu cotidiano docente. A minha profunda gratidão e admiração a Ceci Vilar, Claudemiro do Espírito Santo, Heloísa Monteiro, José Gomes, Joseania Miranda, Maria Isabel Vianna, Mônica Moura, Rosângela Rabelo, Sônia Chaves, Sílvia Regina Reis, Suely Cerávolo, Urpi Montoya Uriarte, Viviane Sarmiento, Zilda Aquino Barbosa. E para além da sala de aula, mestres de toda uma vida, meus pais, Urânia Lúcia Rebouças e Carlos Augusto Carvalho, e minhas avós Urânia dos Santos Rebouças e Maria Ataíde Carvalho.

Na medida em que professores contribuem com essa paixão, que tem de ser baseada fundamentalmente num amor pelas ideias que conseguimos inspirar, a sala de aula se torna um lugar dinâmico onde as transformações das relações sociais se atualizam concretamente e a falsa dicotomia entre o mundo exterior e o mundo interior da academia desaparece. Sob muitos aspectos, isso é assustador. Nada na minha formação de professora me preparou de verdade para ver meus alunos transformando a si mesmos. (HOOKS, 2007, p. 258).

Essas últimas reflexões ressoam mais finalmente com a última seção deste artigo quando reviso a minha trajetória enquanto docente de uma universidade pública. Até aqui, busquei tocar em marcas das relações que tive na condição de aluna, argumentando que, do ponto de vista relacional, as interações mais marcantes são aquelas que se sustentam em afetividade e em pertença parte a parte, isto é, quando professores encontram as condições objetivas e subjetivas de transgredir a suposta neutralidade do campo educacional, ressignifiquem aqueles processos de afetações e transformações mútuas e ainda, nas palavras de hooks (2017, p. 262), consigam se permitir à “[...] manifestação de sentimentos de carinho e da vontade de promover o crescimento”. Contudo, na contramão disso, as próximas linhas voltam-se ao que podem dizer as não marcas das relações em sala de aula.

Sobre não marcas: entre silêncios e espantos

Existir é diferir. (Gabriel Tarde)

Rememorar as relações mais marcantes na condição de aluna ao longo destas quatro décadas de vida escolar mostrou-se um exercício permeado de boas surpresas, ao revisitar afetos que habitam nas mais tenras memórias deste percurso, mas também fui tomada de espantos. Utilizo propositadamente a palavra

“espanto” na acepção proposta por Tim Ingold (2015, p. 112) quando afirma que “[...] há uma grande diferença aqui entre ser surpreendido pelas coisas e ser espantado por elas”, uma vez que “a surpresa é a moeda de especialistas que comerciam planos e previsões” ao passo que no espanto estamos “[...] em um mundo em devir, no entanto, até mesmo o comum, o mundano ou o intuitivo causam espanto”. E explica esse autor: se trata aqui de um tipo de espanto que “[...] advém da valorização de cada momento, como se, naquele momento, estivessemos encontrando o mundo pela primeira vez, sentindo o seu pulso, maravilhando-se com a sua beleza e nos perguntando como um mundo assim é possível”. (INGOLD, 2015, p; 112).

Quanto aos meus espantos, é então uma sensação contrária a este estado de maravilha ou, na melhor das hipóteses, de uma inquietante ambiguidade que me acompanha continuamente, sobretudo, ao olhar para o que proponho discutir aqui em termos das “não marcas” das relações entre professores e alunos que, assumindo o peso da palavra, desperdiçam a oportunidade da potência desse tipo de interação. Assim, e ambigualmente, ao lado dos bons espantos diante das “primeiras vezes” de mundos revelados que a escola nos permite, estão relações esvaziadas que em nada ou quase nada marcam estes pequenos seres recém-chegados a estes mundos.

De volta às vagas memórias da minha vida pré-escolar, o que mais ficou foi a “não marca” de muitas das relações: ou sejam, ficaram mais fortemente marcados os silêncios, certas indiferenças e, em determinadas situações, negligência. Sobre esta última, refiro-me especificamente a posturas omissas de professores e das instituições escolares em face a situações de violência física e psicológica⁶ que vivenciei

6 O debate sobre o *bullying*, enquanto um construto conceitual, é relativamente recente, e toma maior visibilidade em escala mundial a partir da década de 1990. De acordo com Quintanilha (2011, p. 33), “o

na pré-escola e em alguns momentos do ensino fundamental, já cursado em uma escola de grande porte da capital. Ressalvo que se tratava de agressões que partiam de colegas, e não de adultos, possivelmente motivadas pelo fato de eu ter sido uma criança notadamente tímida e bastante reservada, inclusive, nos momentos mais recreativos; e isto até, mais ou menos, início da adolescência. Assim sendo, existir nas minhas diferenças não me parecia algo bem-vindo àqueles ambientes, de modo que, não raro, colegas praticavam abusos físicos e psicológicos muitas vezes negligenciados pelos adultos presentes nesses espaços.

Causa-me o avesso daquele espanto, portanto, as reiteradas posturas omissas de professores e das instituições diante dessas ocorrências rotineiras em determinados períodos, e que certamente produziram danos de difícil mensuração aos meus processos de socialização e desenvolvimento no ambiente escolar e para além dele. Lendo tais processos da perspectiva do hoje, constato as possíveis razões das “não marcas” que esses docentes e escolas deixaram em mim: pois, dos espantos com aquele “mundo em devir” ou daquele “como um mundo assim é possível”, busquei preservar apenas as poucas experiências que muitas vezes solitariamente lograva construir em torno do que restava em meio a agressões e silêncios. Aqui, certamente, e concordando mais uma vez com hooks (2017), faltou amor.

Seguindo com as “não marcas” ao longo do

primeiro pesquisador que percebeu o fenômeno bullying foi o professor Dan Olweus” na Noruega, em estudos situados entre as décadas de 1970 a 1990, com expressiva repercussão. Contudo, acresce aquela autora, “o governo norueguês atentou seu olhar para essa violência institucional apenas após o suicídio de três crianças entre 10 e 14 anos, que provavelmente foi influenciado por atos de maus tratos dos colegas”, de modo que a partir deste marco, “a autoridade norueguesa, pressionada pela população, realizou em escala nacional a Campanha Anti-Bullying nas escolas” no ano de 1993 (QUINTANILHA, 2011, p. 33).

ensino médio, sobre estas posso dizer que as agressões já não eram mais uma realidade no meu cotidiano, pois, de certo modo, eu já tinha aprendido a ser, em alguma medida, uma igual a tantos para poder ali existir. Assim, as “não marcas” desse período tinham a ver com a excessiva e, talvez, asfixiante tônica conteudista e instrumentalista das concepções pedagógicas admitidas pela instituição onde vivenciei todo o meu processo de escolarização do ensino fundamental à conclusão do ensino médio. A despeito disso, é preciso dizer das exceções: aqueles poucos professores marcantes desse longo período, no caso, aqueles mesmos que se permitiram à transgressão do amor, do “corpo inteiro” e das doces e necessárias “rebeldias” ao revelar criticamente as faces mais duras de um mundo que projetamos com ingenuidade e despreensão.

Anos mais tarde, já então no ambiente universitário, voltei a encontrar com as “não marcas” e com muitos processos violentos, não apenas diretamente dirigidos a mim, mas difusos em um ambiente, à época, extremamente elitista, excludente e racista.⁷ Estamos falando de uma universidade pública anterior às políticas afirmativas, e, apenas para uma breve contextualização, estou falando, por exemplo, da minha turma de 60 graduandos que se formou no nascer do século XXI com a presença de apenas dois ou três alunos negros em uma

7 A despeito dos múltiplos movimentos sociais voltados à equidade racial no Brasil, particularmente no campo educacional, e mais precisamente no âmbito universitário, os avanços em torno das ações afirmativas tomam maior fôlego e concretude apenas a partir da primeira década do século XXI. De acordo com Medeiros, Mello Neto e Gomes (2016, p. 3), “a discussão sobre políticas públicas pautadas na questão racial encontrou (e até hoje encontra) sérias dificuldades; especialmente no que toca à regulamentação”. Não obstante os grandes desafios, esses autores destacam importantes avanços, tais como a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Sistema de Seleção Unificada (SISU), a Lei de Cotas (BRASIL, 2012), entre outras relevantes ações governamentais e institucionais no amplo campo da Educação.

cidade majoritariamente negra como é a capital baiana.

Ao longo da minha graduação e pós-graduação, as “não marcas” igualmente guardavam relação com aquelas formas de conceber a formação universitária, isto é, extremamente academicista, instrumental e com pouquíssimo espaço para ali ser estar por inteiro. Portanto, foi exatamente como no dizer de hooks (2017, p. 263): “[...] hoje em dia, nem o ensino nem o aprendizado são muito apaixonado na educação superior”. E avança essa autora: “para devolver a paixão à sala de aula ou introduzi-la nas salas onde ela nunca esteve, os professores universitários têm de encontrar de novo o lugar de Eros dentro de nós e, juntos, permitir que a mente e o corpo sintam e conheçam o desejo”. (HOOKS, 2017, p. 264).

Encerro esta seção devendo reconhecer as exceções, e novamente, estou falando das figuras transgressoras: aqueles poucos e poucas docentes de “corpo inteiro”, permitindo-se a amar em sala de aula e a reconhecer humanidade onde hegemonicamente se enxerga dominação. As próximas e derradeiras linhas me desafiam nessas direções, agora na condição de docente de uma universidade pública.

Ser ou não ser marcante: eis uma questão de “razão vital”?

Diante dos livros acumulados sobre a mesa, faço ao deus da leitura a minha prece de leitor voraz: ‘a fome nossa de cada dia nos dai hoje...!’
(Gaston Bachelard)

Iniciei minha trajetória docente em uma universidade pública aos 24 anos de idade. Era uma recém-formada faminta de saberes, de habilidades e, sobretudo, de oportunidade, contudo sem qualquer bagagem ou vivência prática na área da Educação. Eu era puro desejo de estar ali, e isso era tudo. A despeito de ter construído um currículo intencionado

à vida acadêmica, que desde cedo muito me atraiu, havia me graduado em um bacharelado, portanto, em um curso desobrigado a promover uma formação centrada em saberes e habilidades pedagógicos e didáticos.

Assim, da primeira vez que entrei em uma sala repleta de alunos tão jovens quanto eu, as memórias que me vêm com mais força são aquelas das minhas tantas inseguranças, e dentre elas a que ecoava mais estridente dentro de mim: será que eles vão me respeitar? Revistando hoje essas memórias e sensações do início, é curioso e, ao mesmo tempo, compreensível constatar que esse medo assumia tamanho espaço dentro de mim porque era bastante congruente com as referências de professores que tive ao longo de toda a minha trajetória de formação, como já descrita, excessivamente técnica, instrumental e conteudista.

Ou seja, antes e acima de qualquer coisa, eu concebia: era a primazia do saber e de um suposto domínio desse saber que me legitimaria naquele lugar de professora, não obstante minhas poucas idade e experiência, o que ainda me asseguraria a suposta postura de respeito por parte das turmas que ali tanto representava uma fonte de tensão e ansiedade. Nesse bojo, a dimensão relacional então estaria, e esteve até pouco tempo, no último dos planos das minhas preocupações e prioridades enquanto docente.

De lá para cá, passaram-se quase 20 anos, e permito-me inverter a sequência narrativa dessas memórias, e passo a falar retrospectivamente sobre o lugar do afeto nas minhas relações em sala de aula. Pois bem, permitir-me ao afeto e, progressivamente, a estar de “corpo inteiro”, no calor das relações em uma instituição ainda friamente academicista, têm sido desafios muito recentes na minha biografia profissional. Isso significa dizer que, se a trajetória laboral de um docente dura em média, ao

menos em sala de aula, de 30 a 35 anos, mais da metade desse tempo vivi aquela fragmentação à qual hooks (2017, p. 254) se refere tão precisamente: “entramos na classe determinados a apagar o corpo e nos entregar à mente de modo mais pleno”, e assim “mostramos por meio do nosso ser o quanto aceitamos o pressuposto de que a paixão não tem lugar na sala de aula”.

Nestas quase duas décadas, portanto, todos os meus empenhos estavam voltados a me qualificar profissionalmente através das titulações em cursos de pós-graduação, evidentemente necessárias, contudo, absolutamente afastadas de quaisquer preocupações formativas das dimensões pedagógicas e didáticas para quem, como eu, pretendia viver em e para as salas de aula. Nestes tempos, também estive fortemente a serviço da lógica produtivista de projetos de pesquisas, de volumosos relatórios técnicos e artigos científicos, de modo que nunca houve tempo suficiente, ou melhor, estava mesmo fora de cogitação aquele amar ou outras afetações próprias desta condição que compreendemos “humana” no contexto da vida universitária. Aqui, sinto-me contemplada com os desabafos críticos de Ingold (2015, p. 13) quando diz que antropólogos britânicos como ele “[...] atualmente encontram-se trabalhando em um ambiente acadêmico profundamente hostil à tarefa de estar vivo”, e avança esse autor:

Esmagados por uma avalanche de declarações de missão, planos estratégicos, relatórios de auditoria e exercícios de revisão, ideias nascidas do suor e do trabalho de um compromisso que nada é senão atenção, murcham como plantas sedentas de luz, ar e umidade. A substituição da pesquisa perante os ídolos gêmeos da inovação e da competitividade reduziu o que já foram tradições finas de aprendizagem a marcas de mercado, a busca da excelência à disputa desleal por financiamento e prestígio, e livros como este a resultados cujo valor é medi-

do por classificação e impacto, em vez de pelo que podem ter a contribuir para o entendimento humano. (INGOLD, 2015, p. 13)

Em perspectiva convergente, as análises de Ávila (2022, p. 20) expõem os limites e as fragilidades das concepções pedagógicas e dos processos didáticos ainda hegemônicos na área educacional na contemporaneidade, destacando que “[...] o racionalismo pragmático parece inerente às atividades de ensino em todos os segmentos escolares, com exceções louváveis em experiências inovadoras e críticas”. Na contramão de tais tendências, essa autora, inspirada pelo raciovitalismo de Michel Maffesoli, pela Teoria da Complexidade de Edgar Morin, e por uma sólida literatura dedicada à educação sensível, defende a tese de que “[...] há vida, sentimentos, emoções nas relações estabelecidas entre professores e alunos e seus pares, assim como entre esses sujeitos e o conhecimento”. (ÁVILA, 2022, p. 22). E destaca:

O motor de tudo está na premissa de que não há razão sem sensibilidade e de que, também, não há sensibilidade desacompanhada da razão. O inteligível está associado inexoravelmente ao aspecto sensível da existência humana, vale dizer, à intuição, à corporeidade, à experiência, à imaginação que conduzem ao pensamento criativo. Portanto, o ensino ganha outra dimensão na concepção traçada, uma dimensão afinada às múltiplas capacidades humanas, aos aspectos intelectuais, emocionais, intuitivos e corporais. (ÁVILA, 2022, p. 22).

Isso posto, pensar sobre tais dimensões re-integradas pela perspectiva sensível e, sobretudo, permitir-me a exercitá-las no cotidiano da sala de aula têm sido práticas muito recentes e desafiantes nas relações tecidas com os alunos. Aqui, insisto em demarcar o caráter recente desses desafios porque poucos meses separam o justo momento da escrita destas linhas da primeira oportunidade que tive, após

18 anos de trabalho docente universitário, de participar de uma das edições de um projeto de formação continuada vinculado à universidade onde atuo, denominado “Ateliê Didático”.⁸

Foi, portanto, provocada pela equipe docente deste projeto⁹ que iniciei um fulminante e, ao mesmo tempo, progressivo processo de ressignificação das minhas concepções e das minhas práticas enquanto professora de um curso superior na área da saúde. E são justamente as reflexões que emergem deste processo que dialogam com as inquietações que animam este artigo: a propósito, ser ou não ser marcantes a partir das complexas relações em sala de aula? Antes de enveredar sobre elas, seria cabível uma pergunta baseada na premissa de que todos poderíamos “evocar relações pedagógicas com professores marcantes”¹⁰: mas seria mesmo possível passar incólume destas relações?

Uma possível resposta a esta última questão, tal como busquei argumentar até aqui, é afirmativa, e faz parte dos meus próprios espantos quando tento recordar, não todas, mas especialmente as mais marcantes figuras

docentes da minha trajetória biográfica, e encontro sensíveis dificuldades nisso, salvo raras exceções. É algo como assinala Hooks (2017, p. 253) quando se questiona sobre “o que fazer com o corpo na sala de aula”, e assim responde: “tento me lembrar dos corpos de meus professores universitários e não consigo me recordar deles”, bem como “ouço vozes, rememoro detalhes fragmentários, mas me lembro de pouquíssimos corpos inteiros”.

Espanto maior ainda me causa quando me repositio, assumo o lugar de docente, e desloco estas reflexões: de que modo e para quem estive de “corpo inteiro” nestes quase vinte anos de relações em sala de aula? Antes de prosseguir, devo dizer que tal questionamento não carrega um tom condenatório sobre mim ou sobre qualquer um, mas sim toco naquele tipo de espanto ao qual se referia Ingold (2015, p. 112): mas “como um mundo assim é possível?”. Neste caso, as perguntas mais confluentes aos propósitos deste texto são: como é possível supor que basta estar munido de conteúdos, de instrumentos e de técnicas que estamos de “corpo inteiro” em uma sala de aula? Ou ainda: quais marcas em relações educador – educando são possíveis nestas condições?

Sobre essas inquietações, tanto foi, e ainda tem sido, possível supor tal fragmentação que estamos nestas linhas tratando de marcas e de “não marcas” das relações pedagógicas assentadas estritamente em paradigmas tecnicistas, instrumentalistas e racionalistas. Em contraposição a isso, e à guisa de aprofundar as reflexões, voltemos às contribuições de Ávila (2022, p. 43) a partir de processos propositivos vinculados a uma Pedagogia Raciocionalista, a qual “surve de variadas fontes, tendo como matrizes paradigmáticas fundamentalmente a fenomenologia raciocionalista de Michel Maffesoli (2005) e a Teoria da Complexidade de Edgar Morin (2002)”. Em um empenho sintético dessas abordagens, avança essa autora:

8 De acordo com Dávila, Zen e Guerra (2020, p. 245), o projeto de formação continuada denominado “Ateliê Didático”, que conta com uma equipe de professores da Universidade Federal da Bahia (UFBA), “se erige sobre três pilares fundamentais: a didática sensível (que vincula-se à pedagogia raciocionalista e à epistemologia complexa), a epistemologia da prática (formação ancorada na experiência profissional os professores partícipes) e a fenomenologia existencial que transcende as histórias de vida como lastro pelo qual os professores ao narrarem e evocarem as próprias histórias ressignificam conceitos fundantes em suas profissões”.

9 Devo dizer que todas as professoras que atuam neste que considero um imprescindível projeto foram marcantes na experiência que descrevo neste artigo, de modo que aproveito este espaço para agradecê-las com amor e admiração, ou como diria hooks (2017), de “corpo inteiro”.

10 A proposição de que “todos os indivíduos escolarizados seriam capazes de evocar relações pedagógicas com professores marcantes, pessoas que habitam memórias dos aprendizados, do amor ou desamor pelas disciplinas escolares” consta do texto de chamada do Dossiê, coordenado por Renata Marcílio Cândido e Denice Bárbara Catani, e ao qual se vincula este artigo.

Uma educação do sensível é aquela que pode fornecer, com dialogicidade, aos educandos, condições potenciais para as lidas com o cotidiano sem perda de visão de globalidade. Uma vivência plena, em que as pequenas grandes coisas da vida estejam presentes e conscientes no nosso fazer diário, incluindo o fazer profissional. Nesse sentido, a visão de sujeito estende-se para além da intelectualidade, passando a inserir a captação sensível do mundo a sua volta, buscando a união indissociável entre o saber global – a razão abstrata sobre as coisas – e o saber local pleno de significações concretas. Deixar emergir a razão aberta, a razão vital, permitindo a abertura de canais sensoriais, como a intuição, para a apreensão e compreensão dos objetos de conhecimento. *Não se pode pensar em ensinar, nessa abordagem, um conhecimento separado do mundo social, cultural e político, assim como separado da sua dinâmica, de suas pulsões.* O conhecimento parcelado, enrijecido e disciplinar, disposto nos currículos escolares, não conduz à formação do ser humano pleno. Esse tipo de ensino excessivamente acadêmico leva à anestesia. É um ensino onde são “transmitidas” súmulas de conhecimentos provindos de uma razão abstrata sobre o mundo que, no máximo, permitirão uma vida desconectada das particularidades locais e das subjetividades dos sujeitos do processo educativo. (DÁVILA, 2022, p. 71-72, grifo nosso).

Nessa perspectiva integradora, faz sentido poder se pensar e se pretender potencialmente marcante nas relações em sala de aula, pois, além de um “corpo por inteiro” (HOOKS, 2017), estamos admitindo também uma vida por inteiro, e um mundo por inteiro. Um mundo, pois, vasto, fecundo, prenhe das “pequenas grandes coisas da vida” (DÁVILA, 2022), e pleno de uma razão vital próxima do que propõe Ortega y Gasset (1997, p. 416) quando nos diz que “[...] mundo, em *sensu stricto*, é o que nos afeta”. Nesse ponto, Carvalho (2015, p. 178) contribui, afirmando que aquele último autor “[...] considera a vida como um fazer que necessita do eu e do mundo como instâncias inseparáveis”. Em suas próprias palavras, diz também de uma

vida por inteiro: “[...] o importante não é que as coisas sejam ou não corpos, senão que elas nos afetam, nos interessam, nos acariciam, nos ameaçam e nos atormentam”. (ORTEGA Y GASSET, 1997, p. 416).

Ainda na perspectiva racionalista orteguiana, temos uma centralidade para as circunstâncias, compreendidas por esse filósofo como “[...] tudo o que rodeia o eu: a realidade cósmica, a corporalidade, a vida psíquica, a cultura em que se vive, nela incluída as experiências acumuladas no tempo”, conforme sintetiza Carvalho (2009, p. 332). Do ponto de vista ontológico, afirma então Ortega y Gasset (1966): “[...] eu sou eu e minha circunstância, se não salvo a ela também não salvo a mim”. Assim sendo, para esse filósofo, o projeto vital humano estaria em “[...] querer ser, ante de tudo, a verdade do que somos”. (ORTEGA Y GASSET, 1998, p. 75).

Confluindo tais proposições com os processos reflexivos aqui propostos, e considerando a centralidade que as experiências educacionais, escolarizadas ou não, assumem no rol das circunstâncias da vida humana, parece razoável se concluir sobre o potencial significativo das relações na própria constituição dos projetos vitais dos sujeitos. E é, portanto, nesse lugar ontologicamente constitutivo que é necessário se situar e se reposicionar as relações em sala de aula, sendo este um espaço-circunstância privilegiado neste texto.

A caminho de concluir estas reflexões volto-me à provocação que motiva este artigo: afinal, ser ou não ser um docente marcante, eis a questão! Dentre a pluralidade de respostas a tal indagação, busquei até aqui corroborar com argumentos que compreendem a abordagem raciovitalista da educação enquanto uma alternativa fecunda a processos constitutivos de projetos vitais em sala de aula e a partir dela. Dito de outro modo, é proposto que uma perspectiva raciovitalista da educação poten-

cialmente nos convida a viver as relações em sala de aula enquanto processos constitutivos significativos de projetos vitais e de tessituras existenciais parte a parte, isto é, tanto para os estudantes quanto para os docentes em contínua interação. Transitar, portanto, neste espaço dual de educando-educador, amplo senso, movimentos contínuos e mutuamente implicados, desafia-nos permanentemente ao dar-se conta de tal potência, e nos invita, não menos desafiadoramente, a estar ali de corpo, de vida e de mundos inteiros.

Considerações finais

Este artigo buscou refletir sobre a complexa dimensão relacional do trabalho docente em sala de aula, a partir de uma revisão autobiográfica sobre as marcas e sobre as não marcas das relações tecidas na dupla condição que atravessa minha existência nestas quatro décadas de vida escolar. As conclusões provisórias às quais por ora chego indicam que as relações mais marcantes e significativas que vivi em sala de aula, seja como aluna, seja como docente foram aquelas mais preservadas das tantas fragmentações que ainda configuram hegemonicamente a cultura institucional em todos os níveis de escolarização.

Isto é o que vale dizer que, na contramão das relações mais esvaziadas, silenciadas, ou do que propus em termos das não marcas das interações mais inférteis, estão abordagens que buscam essencialmente reintegrar as dimensões que nos humanizam nesses contextos. Tais perspectivas admitem, por exemplo, não apenas a primazia da racionalidade, mas desta associada à sensibilidade, à empatia, à afetividade e até àquela transgressão de um amar que, como bem define hooks (2017), resgata um “corpo inteiro” que se supõe fora da sala de aula para que apenas a mente conduza fria e objetivamente os propósitos conteudis-

tas e instrumentalistas de uma dada formação.

Afinadas a tais concepções, estão aqueles substratos filosóficos raciovitalistas que também insistem em resistir à fragmentação do mundo e dos projetos de vida em sala de aula, tal como busquei apontar através de um breve diálogo com a literatura acolhida neste texto. Nesse empenho, pensar sobre o trabalho do docente em seu potencial constitutivo de relações marcantes e existencialmente significativas não passa por imprimir um caráter sobre-humano a essa figura, mas, ao contrário, passa por devolver a condição humana a ambas as partes em interações mutuamente potentes.

Antes de concluir estas reflexões é importante reconhecer os desafios que implicam os processos de resignificação de uma cultura relacional historicamente pautada no distanciamento afetivo ou no pressuposto de um já esgarçado paradigma da neutralidade e de distanciamento no campo educacional. Ou seja, para além de um querer e de esforços individuais à guisa de superação de tais modelos, é necessário se intensificar os debates e ações orientadoras de políticas educacionais sensíveis às perspectivas mais progressistas e integradoras, bem como seus modos de implementação nas realidades concretas das salas de aula.

No que tange especificamente à dimensão relacional, torna-se interessante promover tais debates compreendendo que as relações de corpo, de vida e de mundo inteiros não são, e não podem ser, assépticas, prescritivas e carregadamente normativas, pois, assim fossem, estaríamos falando do mesmo lugar dos esvaziamentos ou das interações que passam em branco dos primeiros passos à formação universitária. Relações de corpo, vida e mundo inteiro, ao contrário, pressupõem dúvidas, ruídos, espantos, erros, acertos e tudo mais que humanamente nos marca, nos afeta, nos constitui.

Referencias

- BACHELARD, G. **Poética do Devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BARROS, Manoel de. **Tratado Geral das Grandezas do Ínfimo**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.
- CARVALHO, José Maurício de. O conceito de circunstância em Ortega y Gasset. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 43, n. 2, p. 331 – 345, out., 2009. DOI: <https://doi.org/10.5007/2178-4582.2009v43n2p331>
- CARVALHO, José Maurício de. Ortega y Gasset, a vida como realidade metafísica. **Trans/Form/Ação**, v. 38, n. 1, p. 167 – 186, jan.–abr., 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732015000100010>
- DÁVILA, Cristina; ZEN, Giovana; GUERRA, Denise. Formação espectral: do pensamento complexo ao raciovitalismo na formação de professores universitários. **Polyphonia**, v. 31, n. 1. p. 245 – 263, jan. – jun., 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/rp.v31i1.66941>
- DÁVILA, Cristina. **Didática Sensível – Contribuição para a Didática na Educação Superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2022.
- HOOKE, Bell. **Ensinando a Transgredir – A Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- INGOLD, Tim. **Estar Vivo – Ensaio sobre Movimento, Conhecimento e Descrição**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- KEEN, Sam. **The Passionate Life – Stages of Loving**. San Francisco: Harper, 1992.
- LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, v. 3, n. 2, p. 13 – 23, jul – dez, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v3i2.9168>
- MEDEIROS, Hugo Augusto Vasconcelos; MELLO NETO, Ruy de Deus e; GOMES, Alfredo Macedo. Limites da Lei de Cotas nas Universidades Públicas Federais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 6, p. 2 – 24, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2750/275043450006/html/index.html#:~:text=Com%20o%20PLS%20no.,ao%20censo%20demográfico%20do%20IBGE>. Acesso em: 10 fev. 2023
- ORTEGA Y GASSET, José. **Obras Completas – Tomo I (1902 – 1916)**. 7ª ed. Madrid: Revista de Occidente, 1966.
- ORTEGA Y GASSET, José. **Qué és filosofia?** In: ORTEGA Y GASSET, José. **Obras Completas**. Madrid: Alianza, 1997, 626 p.
- ORTEGA Y GASSET, José. **Ideas sobre Pio Baroja**. In: ORTEGA Y GASSET, José. **Obras Completas**. Madrid: Alianza, 1998, 577p.
- QUINTANILHA, Clarissa Moura. **Um olhar exploratório sobre a percepção do professor em relação ao fenômeno bullying**. 2011. 112p. Monografia de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 83 – 94, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/ZFbbkSv735mbMC5HHCsG3sF/?lang=pt> Acesso em: 10 fev. 2023.
- TARDE, Gabriel. **Monadologia e Sociologia**. Paris: Les Empêcheurs de Penser en Rond, 1999.

Recebido em: 13/03/2023
 Revisado em: 18/05/2023
 Aprovado em: 21/05/2023
 Publicado em: 30/05/2023

Ana Clara de Rebouças Carvalho é doutora em Saúde Pública pelo Instituto de Saúde Coletiva (ISC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta do Departamento de Odontologia Social e Pediátrica da UFBA. Membro dos seguintes grupos de pesquisa cadastrados no Diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Laboratório de Estudos sobre Crime e Sociedade (LASSOS) da UFBA; e Comunidade, Família e Saúde: sujeitos, contextos e políticas públicas (FASA) do ISC da UFBA. E-mail: anaclarareboucas@gmail.com