
5 POR ENTRE ENCONTROS

Escutas Profanas Tecidas em Rede num Contexto de Pandemia

Moema Ferreira Soares

Possui graduação em Psicologia, pela Universidade Federal da Bahia, especializações em Psicopedagogia e Saúde Coletiva. É mestra em Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, e doutora em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Professora efetiva do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia.

E-mail: soares.moema@gmail.com

Tereza Cristina de Oliveira

Possui Graduação em Ciências Sociais, pela Universidade Federal da Bahia, Mestrado em Educação, pela Universidade Federal da Bahia e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

E-mail: achadouro@gmail.com

Leonardo Rangel dos Reis

Pós-Doutor em Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais pelo ProPEd/UERJ. Licenciado em Ciências Sociais, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professor e pesquisador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBA). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFBA).

E-mail: leonardoranglrreis@gmail.com

RESUMO

O campo da formação continuada do/a professor/a foi o principal interesse do projeto de extensão, pesquisa e formação que deu origem a este artigo. Sabe-se que a/o professora/o em sua formação continuada caminha em buscas incessantes de refazer-se, de criar e ressignificar suas práticas, a partir das demandas socialmente constituídas e dos desejos que as/os movem. Porém, há inúmeras propostas de formação que não dão a ênfase necessária às condições de trabalho enfrentadas pelas/os professoras/res e negligenciam o complexo caráter formativo das práticas docentes na contemporaneidade. Assim, cabe uma reflexão sobre as reais possibilidades do ser e fazer docentes no atual contexto. Foi a partir desta problemática que delimitamos o nosso objeto de extensão, pesquisa e formação, *contribuições da escuta profana na ressignificação do mal-estar docente*, e definimos que convidaríamos professoras/res da educação básica da cidade de Salvador-Ba para serem sujeitas/os da pesquisa. O problema de partida pode ser assim enunciado: de que maneira a escuta profana, na formação de professoras/res, pode contribuir para ressignificações do mal-estar docente? O objetivo geral foi identificar e compreender as contribuições da escuta profana para elaborações subjetivas da prática e ressignificação do mal-estar docente. A metodologia foi delineada a partir da abordagem qualitativa e da adoção da etnopesquisa-formação e da pesquisa colaborativa como métodos de investigação. O detalhamento da dimensão técnica, que orientou a operacionalidade do projeto de pesquisa, foi uma construção coletiva e colaborativa realizada com as/os professoras/res envolvidas/os. Foram utilizados como dispositivos de construção de dados: o diário reflexivo; a roda de conversa e o ateliê lúdico, por abrirem espaços para utilização de linguagens artísticas que sensibilizam as/os participantes para o compartilhamento de experiências e para a escuta. Realizamos uma pesquisa implicada com nossos próprios modos de atuação docente, investigando nossos medos e impasses, os impasses da escola e os da educação, identificando mal-estares, construindo dispositivos de formação e de pesquisa, e (trans)formando-nos coletivamente. Superamos a participação das/os professoras/es do ensino básico como meros objetos de estudo e/ou receptores de conteúdos. A pesquisa-formação-extensão proposta foi construída pelos movimentos de cada uma/um das/os participantes, que produziram, autorizaram-se, protagonizaram as experiências compartilhadas entre nós e constituíram uma comunidade de pesquisa formativa mediada pelas tecnologias digitais em rede.

Palavras-chave: Formação de professor. Mal-estar docente. Escuta. Profanação.

ABSTRACT

The field of teacher's continuing education was the main interest of the extension, research and training project which originated this article. It is well known that the teacher in their continuing education is incessantly looking for ways to reinvent itself, create, and give new meaning to their practices based on demands socially constituted and desires that moves them. However, there are numerous training proposals that do not give the necessary emphasis to the working conditions faced by teachers and neglect the complex formative character of the contemporary teaching practices. Therefore, it is worth reflecting on the real possibilities of being and forming teachers in the current context. It was from this issue that we defined our extension object, research and training, contributions of profane listening in the resignification of teacher malaise, and we defined that we were going to invite elementary education teachers from the city of Salvador-Ba to be research subjects.

The initial problem can be stated this way: How profane listening, in teachers education, can contribute to resignifications of teacher malaise? The general objective was to identify and understand the contributions of profane listening to subjective elaborations of the practice and resignification of teacher malaise. The methodology was designed from the qualitative approach and the adoption of ethno-research-training and collaborative research as investigation methods. The detailing of the technical dimension that guided the operation of the research project was a collective and collaborative construction carried out with the teachers involved. It was used as data construction mechanisms the reflective diary; the conversation circle and the playful studio, for opening spaces for the use of artistic languages that sensitize the participants to share experiences and listening.

We carried out a research involved with our own teaching practice, investigating our fears and impasses, the impasses of school and the education field, identifying malaises, building training and research tools, and (trans)forming us collectively. We surpass the participation of elementary education teachers as mere objects of study and/or content recipients. The proposed extension research-training was built by the mobilization of each one of the participants, who produced, authorized themselves, starred in the experiences shared between us, and constituted a formative research community mediated by networked digital technologies.

Keywords: Teacher education. Teacher malaise. Listening. Profanation.

5.1 INTRODUÇÃO

Talvez o primeiro sinal gráfico, que me foi apresentado como escrita, tenha vindo de um gesto antigo de minha mãe. Ancestral, quem sabe? Pois de quem ela teria herdado aquele ensinamento, a não ser dos seus, os mais antigos ainda? Ainda me lembro, o lápis era um graveto, quase sempre em forma de uma forquilha, e o papel era a terra lamacenta, rente as suas pernas abertas. Mãe se abaixava, mas antes cuidadosamente ajuntava e enrolava a saia, para prendê-la entre as coxas e o ventre. E de cócoras, com parte do corpo quase alisando a umidade do chão, ela desenhava um grande sol, cheio de infinitas pernas. Era um gesto solene, que acontecia sempre acompanhado pelo olhar e pela postura cúmplice das filhas, eu e minhas irmãs, todas nós ainda meninas. Era um ritual de uma escrita composta de múltiplos gestos, em que todo corpo dela se movimentava e não só os dedos. E os nossos corpos também, que se deslocavam no espaço acompanhando os passos de mãe em direção à página-chão em que o sol seria escrito. Aquele gesto de movimento-grafia era uma simpatia para chamar o sol. Fazia-se a estrela no chão.

Na composição daqueles traços, na arquitetura daqueles símbolos, alegoricamente, ela imprimia todo o seu desespero. Minha mãe não desenhava, não escrevia somente um sol, ela chamava por ele, assim como os artistas das culturas tradicionais africanas sabem que as suas máscaras não representam uma entidade, elas são as entidades esculpidas e nomeadas por eles. E no círculo-chão, minha mãe colocava o sol, para que o astro se engrandecesse no infinito e se materializasse em nossos dias (EVARISTO, on-line, 2007).

Se inspirar na escrevivência, nome que a própria autora, Conceição Evaristo, dá à sua escrita para iniciar este artigo sobre nossos movimentos de pesquisa é uma bela maneira de rememorar nosso ponto de partida, quando propusemos uma pesquisa-formação-extensão, que se pretendia múltipla, e compreender onde chegamos. A pesquisa-formação realizada, assim como os traços gráficos simbólicos da mãe de Evaristo, são uma composição de falas, significantes jogados ao ar, sons e de múltiplos gestos que buscam compreensões e sentidos. As rodas de conversa, realizadas no Google Meet, se constituíram em um encontro de narrativas que não se detiveram nos mal-estares docentes. Nós e as/os professoras/res do ensino básico conversamos sobre nossas vidas, sobre as experiências vividas e deslocamos nossos corpos em busca de compreender os movimentos dos múltiplos gestos presentes. As falas foram sempre acompanhadas dos movimentos do corpo, não se tratava apenas de bocas em movimento, mas de corpos que, ao falar, e até mesmo silenciar, sorriam, sacudiam-se em choro, dançavam, cantavam, relaxavam, se tensionavam etc, convidando a todas/os a construir sentidos para os símbolos e signos presentes nestes corpos falantes.

Foi através dos movimentos de múltiplos gestos desses corpos, que integravam as dimensões do emocional, sensorial, imaginário, criativo, lúdico e também racional, implicados com as experiências formativas nessa pesquisa-formação, que os dados foram construídos – e não coletados, como ainda é tão comum encontrarmos em trabalhos acadêmicos, pois não se

trata de apanhar o que está pronto – com as/os sujeitas/os da pesquisa. Movimentos que só foram possíveis, no contexto da pandemia do Covid 19, graças à possibilidade de interação pela conectividade on-line. O papel das novas tecnologias digitais não é instaurar uma novidade radical e sim novas dinâmicas, promovendo, com os envolvidos nos processos, uma virtualização, através do potencial hipertextual, facilitadora de encontros. Cada pessoa é um nó da rede que escreve um hipertexto. Na cibercultura, a autonomia é condição de existência. O lugar que as diferentes comunidades existentes na cibercultura ocupam, *o ciberespaço*, se diferencia delas. Nessa pesquisa-formação, as/os professoras/res, juntamente conosco, ocuparam o *ciberespaço*, o Google Meet, e constituíram uma comunidade rica em experiências culturais, saberes técnicos, conhecimentos científicos, políticos, afetos etc. A partir da autoria de cada uma/um, a pesquisa foi ganhando novos contornos e movimentos.

Realizamos uma pesquisa implicada com nossos próprios modos de atuação docente, investigando nossos medos e impasses, os impasses da escola e os da educação, identificando mal-estares, construindo dispositivos de formação e de pesquisa, (trans)formando-nos coletivamente. Essa perspectiva superou a participação dos professores do ensino básico como meros objetos de estudo e/ou receptores de conteúdos. A pesquisa-formação-extensão proposta por nós, equipe que elaborou o projeto, foi construída pelos movimentos de cada uma/um das/dos participantes, que produziram, autorizaram-se, protagonizaram as experiências compartilhadas e constituíram uma comunidade de pesquisa formativa mediada pelas tecnologias digitais em rede.

Na perspectiva da cibergeografia, essa espacialização dos nossos trânsitos entre redes, no ciberespaço, implica em considerarmos, segundo Santos e Santos (20017, p. 2), que é a espacialização das redes que a configura como geográfica, pois

É notório que a apropriação massiva dos meios digitais tem favorecido a transformação intensa das pessoas, possibilitando-as aproximações com o ciberespaço, que é carregado de rapidez e elementos e tem favorecido novas relações com os lugares e com outros indivíduos que estão a quilômetros de distância, mas que, por meio de computadores e dispositivos móveis conectados à internet, têm estado virtualmente aproximado.

De fato, na espacialização da rede tecida por todas/os, a sala virtual, o ciberespaço Google Meet, foi ressignificado no movimento da pesquisa-formação. Os encontros on-line que davam corpo à nossa experiência foram construídos e reconstruídos na potencialidade do ciberespaço. Segundo os autores referidos anteriormente, esses movimentos caracterizam-se como uma outra espacialidade; configura-se como um espaço virtual formado pela

interconexão da rede mundial de computadores; “por meio dele se constrói novos territórios, paisagens, lugares e são desenvolvidos diversos arranjos sociais. Além disso, congrega inúmeras intencionalidades e racionalidades” (SANTOS e SANTOS, 2017, p. 2).

Nos movimentos da pesquisa-formação, a sala virtual do Google Meet ia ampliando a configuração da espacialização, ganhando a configuração de cibercultura, pois não se tratava mais simplesmente de ocupação do ciberespaço, mas do seu preenchimento com as experiências das/os sujeitas/os em formação. Esses movimentos assentavam-se numa tessitura que contemplava a nossa presença visceral como sujeitos querentes, desejantes, produtores de significados, que, subjetivamente, dávamos corpo às nossas itinerâncias de vida e autorias docentes. Esses movimentos ressignificam o *ciberespaço*, a cada encontro, como feixe de relações, como espaço de formação multirreferencial, conforme veremos ao longo deste texto.

O ciberespaço foi utilizado como dispositivo propiciador da escuta. A importância da escuta para o alívio do mal-estar e prevenção do adoecimento há muito vem sendo destacada por alguns teóricos. No final do séc. XIX, foi pela escuta da fala das mulheres que padeciam da histeria que nasceu a Psicanálise e com ela a noção de que escutar as experiências e fantasias do outro é fundamental para a compreensão dos sintomas histéricos. Na psicanálise, escutar é desvelar o encoberto, o que exige interpretação do *dizer* por detrás do *dito*. Os sentidos dos dizeres e dos textos não preexistem ao significante, pelo contrário, pois o significante sempre se antecipa ao sentido (LACAN, 1998). A linguagem é constituída essencialmente de significantes e não de signos e de significados; diferentemente do significante da linguística, na teoria psicanalítica, o significado não possui relação fixa com o significante. Assim, apenas o trabalho de escuta e interpretação, que acolhe a opacidade da linguagem, permite acesso aos sentidos.

Considerando que praticar uma escuta próxima à do analista é des-consagrar toda racionalidade, todo conhecimento que se coloca como verdade, como *todo saber*, avançamos trazendo contribuições de alguns autores para a construção do conceito *escuta profana* que propusemos neste estudo de intervenção, inspiradas/os na noção de profanação desenvolvida nos escritos de Benjamin (2013) e Agamben (2007). Fizemos a aposta de que tal noção consiste num potente recurso heurístico, com forte reverberação prática, para se compreender e trabalhar a formação, pensando-a de modo mais abrangente e através dos fenômenos mais realçados ao campo da educação. De modo geral, profanação pode ser compreendida como todo movimento ou gesto que possui por fito ampliar e “democratizar” o acesso a algo. Só é passível de ser profanada alguma coisa que se encontra sob uso restrito, uso consagrado a poucos. Aliás, “consagrar era o termo que designava a saída das coisas da esfera do direito humano, profanar,

por sua vez, significava restituí-la ao livre uso dos homens” (AGAMBEN, 2007, p. 65). Profanar torna-se atividade importante e necessária em todo e qualquer lugar em que o uso das coisas não esteja sob a comum tutela de todas/os. Desse modo, escuta profana apresenta-se como dispositivo propiciador de sensibilidade ampliada, aguçador de sentidos, capaz de deslocar os mecanismos de consagração e poder, e abrir para compartilhamentos sensíveis e dinâmicos, criando ‘*espaçostempos*’ em que todas/os possam manifestar suas singularidades, afetos, mal-estares etc.

5.2 MOVIMENTOS DA/COM PESQUISA

5.2.1 Escuta profana no ciberespaço

Um dos modos de compreendermos as diversidades de modos de vida, de movimentos e linhas, de redes, é afirmando as potências dos movimentos que se dão através das possibilidades dos encontros (KRENAK, 2019), nas caminhadas, no contar histórias (sempre no plural) de modo compartilhado (ADICHIE, 2019; KRENAK, 2019). Afinal, nos mobilizamos em um mundo que se encontra sempre em devir. Isso significa compreender a educação como possibilidade de se criar encontros, nas redes que formamos e nas quais somos formados (ALVES, 2019).

A pesquisa que deu origem a este artigo, realizada no contexto da pandemia do Covid-19, mediada pelos computadores conectados em rede, em salas do Google Meet, é um desdobramento da pesquisa-formação *Contribuições da Escuta Profana na Ressignificação do Mal-Estar Docente*, iniciada, presencialmente, em setembro de 2019 e interrompida, em março de 2020, em virtude da necessidade de isolamento social. Entendíamos, no momento em que submetemos o projeto ao Edital 11:2020¹, do IFBA, que a pandemia intensificava a importância de promover espaços de escuta dos mal-estares docentes das/os professoras/es do ensino básico e que precisávamos de um novo projeto, com dispositivos metodológicos que permitissem a continuidade da escuta dessas/es sujeitas/os.

Assim, na formatação da nova pesquisa-formação, das/os 22 sujeitas/os que participavam da pesquisa cuja proposta previa apenas encontros presenciais, 15 professoras e 2 professores acolheram a participação na pesquisa *Mal-Estar Docente e Possibilidades de Significação no Contexto da Pandemia do Covid-19, a Partir da Escuta Profana*, que propunha

¹ Através do qual obtivemos recurso para pagamento de bolsa ao discente da licenciatura em Geografia do IFBA, Danilo Cardoso, que já trabalhava conosco voluntariamente.

apenas encontros virtuais. Buscando garantir o tempo de fala/escuta de todas/os, sem prolongar muito o tempo de cada encontro, as/os participantes foram alocadas/os em três grupos, cada um mediado por três a cinco, a depender do dia, membros do grupo de pesquisadoras/es proponentes. Foram realizadas 33 rodas de conversa virtuais, 10 com cada grupo e 3 com os três grupos reunidos. Nestes últimos, a duração dos encontros, que, normalmente, variava entre 1 hora e 1 hora e meia, foi ampliada para 2 a 3 horas, garantindo, assim, o tempo de fala de todas/os presentes, inclusive das/os pesquisadoras/es mediadores dos encontros. No planejamento de cada roda de conversa, que permaneceram com frequência quinzenal, rememorávamos os movimentos dos encontros já realizados e partíamos dos sentidos compreendidos e das interrogações que nos instigavam para propor novas experiências de pesquisa-formação. Essas experiências privilegiaram o desenvolvimento da escuta profana, da ludicidade, da criação, o fortalecimento da cooperação e dos laços de solidariedade, a identificação e ressignificação dos mal-estares presentes em cada uma/um.

Todo o conjunto de temáticas, dinâmicas, enfim, das experiências vividas emergiu a partir dos objetivos da pesquisa, mas acolheu também as necessidades de todas/os as/os sujeitas/os envolvidas/os na pesquisa-formação. Veremos, mais adiante, na interpretação das narrativas, acompanhadas dos seus múltiplos gestos, a potência desses momentos. Em geral, cada encontro foi composto por três movimentos: (i) os movimentos lúdicos, nos quais desenvolvemos atividades que nos convidaram à criação, à imaginação e a perceber o nosso corpo, como os exercícios de respiração, relaxamento, de dicção, o origami, o desenho, o canto, a dança etc.; (ii) os movimentos de compartilhamento e escuta, uma escuta profana, colocada como exercício disponível e acessível a todas/os, des-consagrada como prática privilegiada de alguns, e (iii) movimentos de identificação e superação dos nossos mal-estares docentes e (trans)formações, como é possível perceber na narrativa da professora que compartilhamos abaixo:

Lá no início, né, dos nossos encontros eu ficava me perguntando: meu Deus como vai ser? O projeto tinha um título tão... diferente, né, tão provocador e eu me perguntava: como será, né? O que a gente vai aprender nesses encontros, como vai acontecer? Como será? E a cada encontro uma novidade, uma expectativa, um aprendizado, uma escuta diferente, né? Eu vou levar a diferença nítida do falar e do escutar, o quanto escutar é transformador, o quanto escutar o outro alarga o nosso olhar...

A fala da professora des-consagra a escuta, e as transformações possíveis a partir deste ato, a desmitifica como privilégio de alguns. Profana, portanto, a ideia de que escutar é um ato sagrado, não acessível a todas/os. A academia e o conceito de modernidade eurocêntrico,

durante muitos anos, não apenas silenciaram aqueles colocados na condição de periféricos e inferiores, como usurparam das culturas orais seus saberes, entre eles o saber escutar. A escuta profana, nessa pesquisa, foi colocada como movimento e exercício de disponibilidade e abertura de/para todas/os.

Tal prática é importante, pois a escuta já se encontra largamente amparada em mecanismos de saber, que, na maior parte das vezes, através da legitimação e valorização de determinadas características, acaba sendo operacionalizada e institucionalizada sob a tutela de grupos específicos. É como se estes grupos se tornassem os guardiões da escuta qualificada, da melhor escuta. Tal fenômeno não consiste em nenhuma novidade, afinal, não é surpresa que o saber acadêmico, ao reforçar e delimitar fronteiras, acaba criando separações e hierarquizações, sobretudo porque o saber passa a ser exercido no acompanhamento de estratégias de poder (FOUCAULT, 1979). Dito de outro modo,

a profanação implica, por sua vez, uma neutralização daquilo que profana. Depois de ter sido profanado, o que estava indisponível e separado perde a sua aura e acaba restituído ao uso. Ambas as operações são políticas, mas a primeira tem a ver com o exercício do poder, o que é assegurado remetendo-o a um modelo sagrado; a segunda desativa os dispositivos do poder e devolve ao uso comum os espaços que ele havia confiscado (AGAMBEN, 2007, p. 68).

Diante desse panorama, fez-se mister tentar des-bloquear, des-consagrar a escuta, tornando-a profana, para que se transformasse em possibilidades de livre exercício, em que todas/os pudessem tê-la ao alcance e usufruí-la da maneira que melhor lhe conviesse. Porém, “profanar não significa simplesmente abolir e cancelar as separações, mas aprender a fazer delas um uso novo, a brincar com elas” (AGAMBEN, 2007, p. 73). Além da escuta, também o seu gozo e os benefícios do seu exercício, se tornaram igualmente comuns. Afinal, “é importante toda vez arrancar dos dispositivos – de todo dispositivo – a possibilidade de uso que os mesmos capturam. A profanação do improfanável é a tarefa política da geração que vem” (AGAMBEN, 2007, p. 79). A democratização dos ‘*espaçostempos*’ de fala e a escuta profana permitiu compreensões e ressignificações transformadoras para todas/os as/os envolvidas/os, como explicitado na fala das 2 professoras abaixo.

A experiência da escuta foi, e está sendo, um exercício importante no processo de formação, mas, não só para este momento, sobretudo, pra vida. Parece até clichê a frase que diz: “você tem dois ouvidos e uma boca”. Isso significa que você precisa ouvir mais e falar menos. Entretanto, no nosso íntimo, temos a tendência de falar mais do que de ouvir. E quando a história que estamos ouvindo não é muito interessante, daí, não fica quase nada registrado. O nosso cérebro tende a descartar aquilo que não consideramos importante. Então, este curso-formação veio me mostrar o quanto “ouvir” nos torna melhores. A escuta é sem dúvida um ouvir reflexivo. E ao longo desse período tenho concluído que ouvir nos leva a conhecer história, imaginar coisas, refazer trajetórias, refletir sobre atitudes, ser empático, a ressignificar nossa postura e tantos outros hábitos, que foi possível graças a esta experiência tocante.

Ao longo do curso, posso afirmar que a escuta foi fundamental para que eu pudesse vencer algumas barreiras contidas em mim durante todo o meu processo docente e de vida mesmo. Quando senti que foi dada a mim a oportunidade de dar vez a minha voz, consegui me fortalecer, confiar mais em mim e no que podia fazer e falar. A escuta é um processo que exige muita sensibilidade, escutar não é uma tarefa fácil. Mas, quando nos propomos a ouvir acredito que também crescemos, e aí todo o processo se torna uma via de mão dupla onde todo tempo adquirimos e compartilhamos conhecimentos nos fortalecendo enquanto profissional e consequentemente como pessoa fazendo de nós um ser humano melhor.

Desse modo, “a análise não é mais interpretação de sintomas em função de um conteúdo latente preexistente, mas invenção de novos focos catalizadores suscetíveis de fazer bifurcar a existência” (GUATTARI, 1990, p. 14). As duas narrativas também lembram da pertinente provocação de Krenak (2019) ao apontar que é preciso aprender a contar histórias para adiar o fim do mundo. Ao que nossa pesquisa acrescentaria: é preciso aprender a contar e escutar histórias para ressignificar o mal-estar docente e criar novos mundos. Porque, “é importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção, poder contar uns com os outros” (KRENAK, 2019, p. 27).

Chimamanda Adichie (2019) também assinala os grandes perigos que entram em cena com a imposição de uma história única. Na longa tradição de colonização e expropriação que vários países empreenderam/empreendem, em busca dos ideais desenvolvimentistas, há a aposta na ‘história única’ para tornar invisível outros modos de vida, saberes e experiências. Porém, histórias “[...] também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (ADICHIE, 2019, p. 32). A escritora finaliza seu texto com o seguinte argumento: “[...] quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso” (ADICHIE, 2019, p. 32-33). Profanação da fala e da escuta que movimenta outros modos de fazer e contar histórias, mobilizando afetos, levezas e outros modos de se relacionar consigo, com os outros, enfim, com o mundo.

5.2.2 Os ritornelos na/da/com educação dos Encontros

Nas tessituras ‘*epistêmicopolíticoexistencial*’, esta pesquisa-formação convidou as/os participantes às vivências de pesquisa-formação, a transitarem entre três campos dialogicamente relacionáveis: formação, pesquisa e ensino. Os percursos da pesquisa-formação que movimentaram a opção metodológica foram construídos tendo como elemento fundante o *Encontro*. Os ‘*temposespaços*’ da sua ritualidade foram insinuados em movimentos como: quando vai ser o próximo encontro? Quem esteve no encontro passado? Quem se lembra do acordo feito no encontro passado? Esse modo de marcação rítmica se intensificou no desenrolar da pesquisa-formação, redimensionando sentidos e ganhando corpo nos movimentos da pesquisa, e nos movimentos dos corpos que estavam implicados com a pesquisa-formação. Desse modo, a pesquisa passou a ser tonalizada por ressonâncias sensíveis e sintonias recheadas de afetos, desejos, temporalidades, espacialidades, falas e escutas. Criando o que Guattari (1990) chama de ritornelos, ou seja, multiplicidade de modos de marcar o tempo que se atrelam à polifonia dos modos de subjetivações, “outros ritmos são assim conduzidos para cristalizar o que chamarei de enunciados existenciais [...] Um ritornelo complexo - aquém dos do poeta, da música - marca o cruzamento de modos heterogêneos de subjetivação” (GUATTARI, 1990, p. 13).

Desse modo, os encontros tornaram-se ‘*espaçotempo*’ do acontecer da formação/transformação. Acrescenta-se a esse movimento a escuta no/do/com acontecer, como margem do rito de instauração que permitiu às professoras e professores profanar o que se “colocava à mesa”, principalmente os movimentos presentes nas falas e códigos oficiais, acerca do mal-estar docente. Criaram-se trânsitos e margens, que possibilitaram criações profanas, coletivas e individuais, mobilizando outros modos de expressar educação e fazer docente, nas redes de ‘*sentirfazerpensar*’ impostas pelos ‘*temposespaços*’ da pandemia.

De maneira mais geral, dever-se-á admitir que cada indivíduo, cada grupo social, veicula seu próprio sistema de modelização da subjetividade inconsciente, isto é, uma certa cartografia feita de referenciais cognitivos, mas também míticos, rituais, sintomatológicos, a partir da qual ele se posiciona em relação a seus afetos, suas angústias e tenta gerir suas inibições e pulsões de todo tipo (GUATTARI, 1990, p. 9).

Essa modelização existencial, com implicação de criação de novos modos de ‘*sentirfazerpensar*’, provocados pelos encontros, está explicitada nas falas a seguir:

Ao longo do curso, aprendi a ter um pouco mais de paciência na hora do processo de escuta, seja escutando o outro, seja me escutando. Posso afirmar que, no curso, algumas barreiras que tinha foram quebradas. Quando me inscrevi, tinha uma visão completamente diferente de como seria esse curso, claro que se tivesse lido com atenção a ementa do curso e tal teria uma ideia melhor, digo isso, pois essa visão diferente carrega sempre um lado positivo e negativo, no meu caso, de início, tipo no primeiro encontro, o lado negativo foi maior, mas, com o passar dos encontros, o lado positivo só foi crescendo, podendo, hoje, falar: sem sombra de dúvida que essa formação foi bastante interessante e importante para entender meu lugar de fala, enquanto docente e também meu lugar de espectador. Com certeza, o F... (nome retirado para evitar identificação) que sai dessa formação é bem diferente do que entrou e isso tem muito a ver com a experiência de ser escutado.

Passar pelo processo de escuta, de falar, externar sentimentos íntimos, tem sido muito importante, pois tem me proporcionado uma sensação de leveza. O ato de falar, pra mim, foi como um ato de coragem, externei momentos difíceis, passados principalmente nesse ano de pandemia. O ato de praticar a escuta sensível, durante todo o curso, me fez rever minha postura como educadora e como pessoa, pois a necessidade de escutar o outro sem julgamentos é muito importante, tanto para quem fala quanto para quem escuta, pois ambas as partes não deixam de estar aprendendo. Essa formação foi um progresso para mim, tive a oportunidade de falar, escutar, ser escutada, compartilhar experiências e aprender com outras experiências na escuta. Enfim, foi um progresso, pois percebi mudanças internas que ocorreram em mim.

Nesses movimentos, os encontros tornaram-se potência epistemológica-metodológica-política-estética-ética-terapêutica, em que as subjetividades se envolvem com ritornelos que criam novas maneiras de devir e habitar o mundo. Portanto, o encontro, que habitualmente é considerado como palco de “escuta das professoras e professores no seu fazer docente”, é transformado em potência de instauração de novos ‘*espaçostempos*’, modalizador existencial capaz de criar novos ritmos, modos de devir e habitar o mundo. Assim, a ideia de uma escuta profana do mal-estar docente foi tomando novos contornos na ritualidade da pesquisa-formação. Na medida em que os *encontros marcados* avançavam, as professoras e professores iam se implicando e engajando na pesquisa-formação. Falavam de si, das situações vivenciadas nas escolas e, muitas vezes, extrapolavam seus muros, apontando para a incrível plasticidade e dinâmica dos ‘*dentrofora*’ dos cotidianos (ALVES, 2019). Os ‘*dentrosforas*’ dos cotidianos não se confundem com o dentro e fora das instituições, pois, além de mostrar o plural, múltiplo e variado jogo de composições que ocorrem no mundo da vida, aponta para a imperiosidade do saber fazer que advém de laboriosos e constantes processos de ‘*aprendizagensensinos*’, passados de geração em geração, através da mobilização da educação, da atenção e do mostrar, que, muitas vezes, frustra os projetos e interesses institucionais, evidenciado a complexidade e pluralidade de modos ‘*sentirfazerpensar*’ (RANGEL, 2020).

Os encontros nos forçaram a ‘*sentirfazerpensar*’. Nesses encontros forjados por práticas, signos e ritornelos, houve o envolvimento com “uma atitude-limite que nos transforma, não ao

nos tornar conscientes, mas sim ao fazer com que prestemos atenção” (MASSCHELEIN, 2008, p. 40). Nessa atitude, a

pesquisa se caracteriza por uma preocupação com esse presente, uma preocupação com estar presente no presente, que é uma outra forma de indicar que a preocupação primordial de tal pesquisa é estar atento. Estar atento é uma atitude-limite que não está direcionada a limitar o presente (a julgar), mas a expor nossos limites e a nos expor aos limites (MASSCHELEIN, 2008, p. 40).

O tipo de atenção exigida por essa prática se submete às coisas, ao invés de tentar silenciá-las. Busca percebê-las em seu aparecer, através do aguçar das forças imaginativas e criativas, desdobrando-se no plano da vida imanente (INGOLD, 2015).

2.3 Dos afetos e das críticas tecidas

Por entre falas, risos, choros, alegrias e escutas, professoras e professores do ensino básico, médio e superior, estudantes/estagiários da graduação e bolsistas da pós-graduação, participantes desta pesquisa, a maioria do ensino público em Salvador/Ba, de diversos modos operaram a *profanação do mal-estar docente no contexto da epidemia*. Essa profanação e ressignificação ficam explícitas na narrativa a seguir:

É... Assim, eu acredito que a gente... A gente não teve só que reaprender, eu acho que alguns tiveram até que aprender mesmo. A gente falou tanto de tecnologias, somos tecnológicos e isso e aquilo outro, mas esse momento veio também pra mostrar que a gente tinha muito que aprender, com relação a isso, em termos da profissão mesmo, assim, pra seguir em frente... jamais voltaremos da mesma forma, por mais presencial que sejamos quando retornarmos, mas... Essa questão mudou realmente o olhar da gente, e agora não seremos mais os mesmos nem como professores, nem os alunos também como alunos... Então, assim... “reaprender” e “reaprender, reaprender muitas coisas, e reaprender coisas da minha profissão”. Com relação a muitas coisas, é... Eu acho que o reaprender aí, no meu caso aqui, eu tenho observado muito... até o convívio...

Muitas conversas foram orientadas pelo multirreferencialismo, por entendermos que este dispositivo *‘políticopersistêmicocoesistencial’*, aliado às pesquisas com os cotidianos, pode contribuir para alargar a compreensão dos fenômenos educacionais. Essa afirmação nos coloca frente ao compromisso educativo de assegurar uma via compreensiva para a complexidade de tais fenômenos. Conversar a partir de horizontes compreensivos abertos e partilhados nos faz questionar o primado da razão *monológica* que sempre tentou interpretar de forma simples os complexos fenômenos em educação. Martins (2004, p. 85), a esse respeito, vai dizer que “[...]”

a abordagem multirreferencial pode ser considerada como uma (entre várias) resposta às críticas que são dirigidas aos modelos científicos estruturados a partir do racionalismo cartesiano e do positivismo comteano”. Sabemos o quanto esse modo de operar ainda se faz presente nos nossos modos de fazer pesquisa em educação e de como é uma via para fugir da complexidade e das dinâmicas do mundo da vida. Com esse sistema, nega-se o movimento da história ou a historicidade do conhecimento, visto que seu desenvolvimento não é linear nem progressivo, resultando das rupturas, das reiteraões, dos saltos, dos zigzagues que desorganizam e reorganizam os *‘fazeressaberes’*. Quando os dispositivos *‘políticoepistêmicoexistencial’* visam ampliar os horizontes das conversas, mobilizando modelizações existenciais e criando ambientes de escuta profana, muitas coisas podem acontecer. Isso fica evidente na experiência da professora ao apontar que

todo o processo do projeto me permitiu externar coisas que antes só ficavam guardadas comigo. Percebi que é natural ter raiva, dor, mas o essencial é identificar a fonte, os motivos desse sentimento. Permitiu também observar as minhas fragilidades e, principalmente, entender os meus limites. Pois o ambiente proporcionado não era de julgamentos, mas acolhimento, onde os professores envolvidos deixavam de ser professores e passavam a ser humanos.

Outras narrativas também nos apontam para os processos de transformações e os supostos fenômenos de singularização que foram enredados nos/pelos encontros. Como exemplo, tomemos a fala a seguir:

Entendo que muitos mitos foram criados em relação a minha profissão, mas, hoje, compreendo a importância de colocar os limites e aprendi a dizer NÃO. Essas atitudes estão sendo construídas, confesso, mas estão possibilitando um cuidado maior com o meu Eu.

Projeto de pesquisa-formação que implica e envolve transformações e possíveis processos de singularização. Alguém pode conjecturar que essa via ocasiona a perda de objetividade na/da produção do conhecimento. Entretanto, Bachelard, citado por Barbosa e Bulcão (2004, p. 84), diz que a objetividade almejada psicologicamente sempre se encontra em perigo. Daí porque temos que estar sempre reconquistando, nos movimentando em busca de referências sempre provisórias. Porque, para o autor, o conhecimento resulta “[...] de um trabalho ativo, no que diz respeito ao objeto, como também no que diz respeito ao sujeito” (BACHELARD, *apud*, BARBOSA, 2004, p. 84).

5.2.4 Potências e saudades da docência

Inúmeros ataques foram desferidos pelo atual governo contra os docentes do Brasil. Há a intensificação de formas coloniais de poder, engendrando políticas que tentam inviabilizar a classe docente, a partir do que vem sendo denominado de necropolítica (MBEMBE, 2018). Apesar dos retrocessos da atual política, os movimentos sociais de resistência e insurgência buscam se fortalecer, a partir da mobilização e organização de assembleias, da participação em eventos variados, de natureza acadêmica e artística, com adoção da tática de ocupação das ruas, por meio de atos públicos em grandes avenidas do país, organizados, em especial, por meio das redes sociais, a exemplo dos atos da Greve Nacional da Educação, que ocorreu no início do ano de 2020; ação que contou com o apoio de parlamentares, pressionando o atual governo e seus aliados e exigindo respeito ao regime democrático de direito, inspirados pelo lema *Nenhum Direito a Menos!*

Essas formas de luta continuam no novo cenário de isolamento físico, agora mediadas pelas tecnologias, em plataformas que possibilitam encontros virtuais. Mas tal isolamento teve muitas reverberações nas práticas docentes. Em se tratando de afeto, é interessante mencionar a narrativa de uma das colaboradoras da pesquisa-formação, que, ao nos apontar os lugares da saudade, diz:

Por dentro, eu tenho um sentimento que é de saudade, certo. Eu tenho saudades da minha turma, eu tenho saudade da minha sala porque eu não tô sendo professora agora porque, quando começou a pandemia, a minha turma é de alunos especiais, a prefeitura não tem acesso a computador, eu não estou trabalhando como professora, não tenho como trabalhar remotamente na minha classe... tenho muitos alunos com muitas deficiências. Então, eu estaria trabalhando com eles agora atividades para vida autônoma e agora eles estão sendo trabalhados em casa. Eu tô me sentindo...

Essa fala da saudade é importante e expressiva, por vários motivos. Aponta para a saudade como: afeto indicador de *'tempoespaço'* de perda, em que algo que nos agrada, “objeto” de nossa estima, é retirado de nós. Também aponta para a posição do sujeito que sofre a perda, se *ex-põe* e torna-se, de algum modo, vulnerável. Tal disposição subjetiva pode ser propícia e facilitadora da experimentação (BENJAMIN, 2013), porque a condição mínima para que o sujeito consiga experienciar é que tenha a coragem de se *ex-por*. Desse modo, podemos conjecturar que o sujeito da saudade é alguém que, ao se exhibir, se mostrar, se coloca a meio passo, a caminho das experimentações.

Outra coisa que prende nossa atenção na narrativa é a “saudade de ser docente”. O que é isso? De que saudade estamos falando? Podemos notar que esta saudade, específica de ser, se

caracteriza pela “ausência da turma” e, logo depois, pela “saúde da sala”. Na educação, de modo geral, essas duas instâncias costumam ser pensadas juntas, como se fosse a mesma coisa, porque facilmente reduzimos os diversos ‘*espaçostempos*’ às exclusivas interações entre seres humanos. Acontece que nossa colaboradora está nos dizendo o oposto. Ela sente saudade das interações com as pessoas e também sente falta dos materiais que ajudam a compor a sala de aula. A partir disso, podemos conjecturar que a espacialização mobilizada pelas práticas docentes é complexa e comporta afetos, interações, materialidades etc. Afinal, como narra uma das professoras: “transcender e ressignificar a todo momento é parte integrante do ser humano. Os desafios e os objetivos nos impulsionam e nos motivam a seguir”. Parece que os encontros com as coisas, com os outros seres nos forçam a sair das nossas zonas de conforto e nos colocam em devir. Então, parece que tornar-se professor e professora é menos uma questão de ‘*aprender a ser*’, e mais uma questão de ‘*aprender a devir*’! Afinal, os encontros estão envoltos em ritornelos que criam novos ritmos e composições existenciais.

5.3 MOVIMENTOS METODOLÓGICOS: O PENSADO E O VIVIDO

5.3.1 As rodas de conversa

A roda de conversa virtual foi um dos dois dispositivos de pesquisa-formação que utilizamos. De inspiração *freireana*, tornou-se dispositivo metodológico importante no acontecer dessa *pesquisa-formação*. Isso porque permitiu a livre circulação das falas relacionadas ao mal-estar docente e às realidades emergentes impostas pela pandemia como nova normalidade. O objetivo foi criar um espaço dialógico, de autoria da fala, elaborado a partir das nossas percepções e participações que configuram o campo social, em particular, as escolas. As problematizações dos temas eram sugeridas e apresentadas pelas/os participantes. O contexto social epidêmico, no qual ainda estamos imersos, explicitou-se nas falas, bem como situou as escutas nos ‘*temposespaços*’ criados. Foram momentos importantes que nos possibilitaram criar uma via coletiva da fala profanada acerca do discurso sagrado da educação e da docência. Para tanto, tomamos o sentido das experimentações das realidades como experiência atribuída pelo filósofo Jorge Larrosa (2004) ‘*dá-se a ler*’ é a experiência na qual nos modificamos pela leitura. Assim, nas rodas de conversas, os nossos saberes elaborados, as diversas experiências alheias à formatação científica, bem como os construídos como repertório científico, modificaram-nos como pessoas.

Na condição de experimentadores de tantas realidades, podemos conjecturar, entre outras coisas, que o conhecimento social está circunscrito não apenas no âmbito acadêmico, mas ressoa nos processos de luta por liberdade e significados de diversos grupos sociais, na vida cotidiana. Nas rodas de conversa, numa tentativa de dignificar nossas existências nos processos educacionais de ‘*aprendizagensensinos*’, acionamos experiências vividas como produtoras/es e consumidoras/es dos conhecimentos e saberes produzidos em nossas práticas sociais do campo da religião, da dança, das artes plásticas, da música, da literatura romancista, dos movimentos populares etc. que formam o corpo social dos humanos.

5.3.2 Os ateliês lúdicos

Esse dispositivo metodológico sustentou-se nos aspectos teóricos e epistemológicos que delinearam a perspectiva da pesquisa-formação, já apresentados anteriormente neste artigo, e almejou promover experiências de co-autorias que possibilitaram movimentos de ruptura com as reproduções e a instituição de práticas de vida e formativas que contribuíram para a emergência das/os envolvidas/os. O dispositivo abriu espaço para expressão das linguagens artísticas, para sensibilizar e zelar pelo espaço da fala de todas/os as/os participantes da experiência da pesquisa-formação, que teve como eixo fundante o espaço da escuta profana na formação multirreferenciada das/os professoras/es.

A proposta de trabalhar com ateliês lúdicos teve origem nas ideias de Loris Malaguzzi (1999), que define o ateliê lúdico como um agente transformador das experiências educativas e, portanto, subjetivas. De fato, os ateliês se configuraram como espaço de possibilidades, de criatividade, autonomia, de descobertas e ludicidade. Para Bassi (2007), educador que ocupa a função de atelierista na cidade de Reggio Emília, onde Malaguzzi iniciou seu projeto, o ateliê é como um grande laboratório, oficina das ideias e de práticas educativas, que acolhe e amplifica as abordagens e os olhares criativos de adultos e crianças. Além disso, Bassi afirma ser o ateliê um espaço de utilização de múltiplas linguagens: verbal, gráfica, musical, poético-metafórica, do corpo etc.

Antes de falar de como a canção realmente me tirou do lugar, causou um deslocamento tamanho, eu queria falar um pouco sobre a escolha e qual era o objetivo da escolha. Eu lembrei muito de quando eu estava começando as minhas aproximações com sujeitos da minha pesquisa no mestrado, que eu construí – Robertinho (Prof. Roberto Sidnei, da FAGED/UFBA) fala muito que a gente constrói o método –, então eu pensei numa ideia de trazer o que eu tenho chamado de dispositivos etnonarrativos, que eram justamente canções, trechos de filmes, poemas, pra despertar determinados processos com os agentes de socialização. E aí eu fico assim pensando: você escolheu já pensando em um processo de escuta, e a gente foi pra uma outra questão totalmente... como isso é o que eu pesquiso na minha pesquisa, que é o acontecimento: você planeja uma determinada circunstância, mas o outro, quando é atravessado pelo processo, ele vai escutar, compreender e reagir na medida das suas experiências. Então, assim, E... (nome retirado para evitar identificação) traz a experiência dele com a religião, A... (nome retirado para evitar identificação) e eu trouxéssemos a experiência com a identidade materna. No meu caso, é muito mais o materno do que o paterno mesmo, eu comecei a chorar na primeira frase, “minha filha”, pronto, desabei. Porque a sensação que eu tinha era, como A... falou, de esperar que minha mãe me diga “minha filha”, porque, assim, eu compreendo, e aí vem outra parte da escuta, hoje, eu... porque pra mim, assim, parecido com o que D... (nome retirado para evitar identificação) trouxe, escutar é compreender o outro. E compreender o outro é tentar se aproximar o máximo desse lugar onde ele fala. A gente nunca vai saber falar pelo outro porque a experiência dele é singular e é única, mas, quando a gente se aproxima e tenta entender como foi que a pessoa construiu aquele pensamento a partir das suas experiências, e a gente só vai fazer isso na escuta, porque é através da narrativa do outro que a gente vai chegar a se aproximar disso.

A narrativa acima revela a potência da experiência lúdica, deslocando a professora de seus lugares consagrados, fazendo-a ir, como em ziguezague, de um lugar a outro. Todas as dimensões estão aí presentes: política, afetiva, estética, relacional, epistêmica etc. estão entrelaçadas, não há separação... O dispositivo *ateliê lúdico* proporcionou às/aos sujeitas/os da pesquisa experiências múltiplas de *‘formação/transformação’*, na medida em que foram identificando e elaborando, nos *‘espaçostempos’* de fala e escuta profanas, os motivos dos seus mal-estares docentes e foram ressignificando-os.

5.4 Para não concluir

Nossa pesquisa-formação nos mostrou que o encontro dos seres e das coisas ocorre através de diversos modos, através dos quais as coisas também se oferecem e vão ao encontro dos viventes. A *‘aprendizagem/sino’* pode ser compreendida como esses encontros, choques, e como a tentativa mesma de apreendê-los. Apreensão dos movimentos que se dão através das resistências e das passagens. Afinal, é a partir destes encontros e dos choques que se formam os seres e as coisas. Não podemos esquecer que estamos em ambientes que formam os *‘corposmundo’*. Criados com a intromissão dos ritornelos.

Assim, temos que o encantamento do mundo não procura mais explicações consagradas, transcendentais, messiânicas ou redentoras, como se fosse possível “recuperar” o “paraíso

perdido na terra”. Trata-se das constituições de agenciamentos que promovam novas formas de criações, de encontros, do estabelecimento de novas relações com: o mundo, a terra, os seres, a vida etc.; sobretudo porque estamos nos movendo em solo da experimentação, no qual os movimentos de criação tornam-se radicais. Precisamos ressignificar a noção de vida. Se partirmos do pressuposto de que a educação mobiliza, transforma, ou seja, envolve-se com modos de vida, e não apenas com a produção do conhecimento, compreenderemos melhor os aspectos ontológicos (existenciais) que estão sempre implicados nas redes educativas, que são formadas por nós e nas quais nos formamos.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALVES, N.; CALDAS, A. N.; ANDRADE, N. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de *et al* (org). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CVR, 2019, p. 18-45.
- AGAMBEN, G. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- ALENCAR, G. A.; MOURA, M. R.; BITENCOURT, R. B. Facebook como plataforma de ensino/aprendizagem: o que dizem os professores e alunos do IFSertão - PE. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 6, n. 1, p. 86-93, jul. 2013,
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6023**: Como elaborar referências bibliográficas. Rio de Janeiro: ABNT, 2021.
- BARBOSA; E., BULCÃO, M. **Bachelard**: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BATISTA, M. R.. Educação geográfica e ciberespaço: convergência entre o conhecimento nas redes. **Revista de Geografia**, v. 4, n. 1, p. 86-933, jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/229322/23660>. Acesso em: 12 set. 2020.
- BENJAMIN, W. **O anjo da história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BRUM, E. O vírus somos nós (ou uma parte de nós): o futuro está em disputa. **El País**. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-03-25/o-virus-somos-nos-ou-uma-parte-de-nos.html>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- BYINGTON, C. A. B. A pesquisa científica acadêmica na perspectiva da pedagogia simbólica. *In*: FAZENDA, Ivani (org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 1995.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita, **Z cultural**, ano XV, 2º sem. 2020. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos-lugares-de-nascimento-de-minha-escrita/>. Acesso em: 19 dez. 2020.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

GUATTARI, F. Linguagem, consciência e sociedade. *In: GUATTARI, Félix et al. SaúdeLoucura*, n. 2, 4 ed., São Paulo: Hucitec, 1990.

INGOLD, T. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

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

_____. Experiência e alteridade em educação. *In: Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. *In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, J. B. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, maio/jun/jul/ago. 2004.

MBEMBE, A. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: 2018.

MASSCHELEIN, J. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *In: Educação & Realidade*, v. 33, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://seer.ufg.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>. Acesso em: 21 fev. 2021.

RANGEL, L. Movimento E - caminhadas, deslocamentos e paisagens. *In: SANTOS, E.; RANGEL, L. O caminhar na educação: narrativas de aprendizagens, pesquisa e formação*. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

SANTOS, F. K. S. dos; SANTOS, M. F.: Educação geográfica e ciberespaço: convergência entre o conhecimento e as redes. **Revista de Geografia**, Recife, v. 34, n. 1, 2017. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revistageografia>. Acesso em: 19 dez. 2020.

MINI CURRÍCULO E CONTRIBUIÇÕES AUTORES

TÍTULO DO ARTIGO	POR ENTRE ENCONTROS Escutas Profanas Tecidas em Rede num Contexto de Pandemia
RECEBIDO	29/10/2021
AVALIADO	08/11/2021
ACEITO	15/11/2021

AUTOR 1	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sra.
NOME COMPLETO	Moema Ferreira Soares
INSTITUIÇÃO/AFILIAÇÃO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)
CIDADE	Salvador
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
LINK LATTES	http://lattes.cnpq.br/6159307405000497
ID ORCID	https://orcid.org/0000-0002-4243-8882
RESUMO DA BIOGRAFIA	Possui graduação em Psicologia, com formação de psicólogo, pela Universidade Federal da Bahia, especializações em Psicopedagogia e Saúde Coletiva. É mestra em Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, e doutora em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, com livro publicado intitulado <i>DEMANDA DO DESEJO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR</i> . Professora efetiva do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), pesquisadora do Grupo de Pesquisa TransFormAção, da mesma instituição, e do Formacce em Aberto, da FACED/UFBA. Temáticas de pesquisa/interesse: formação de professor e prática docente; processos formativos, saberes e subjetividades contemporâneas. Possui experiências nas áreas: Psicologia Organizacional, Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, Educação a distância.
AUTOR 2	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sra.
NOME COMPLETO	Tereza Cristina de Oliveira
INSTITUIÇÃO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)
CIDADE	Salvador
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
LINK LATTES	http://lattes.cnpq.br/8893291351080584
ID ORCID	https://orcid.org/0000-0002-7227-8306
RESUMO DA BIOGRAFIA	Possui Graduação em Ciências Sociais, pela Universidade Federal da Bahia (1985), Mestrado em Educação, pela Universidade Federal da Bahia (1999) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2006). Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Tem experiência na área de Educação Superior, atuando principalmente na Graduação e Pós-Graduação. Ministra as disciplinas curriculares: Pesquisa Social; Pesquisa em Educação; Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); Projeto de Intervenção; Iniciação Científica. Tem experiência em pesquisa qualitativa, mista e quantitativa. Temáticas de interesse e atuação investigativa: infância e educação/escola; processos simbólicos na educação, cidade e cultura, formação de professores. Atua em diversas bancas de mestrado, doutorado, especialização e graduação. Atualmente, integra o grupo de pesquisa TransFormAção, voltado para a formação de professores, do IFBA/Campus Salvador.
CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES NO ARTIGO	Todos os autores contribuíram na mesma proporção.

AUTOR 3	
PRONOME DE TRATAMENTO	Sr.
NOME COMPLETO	Leonardo Rangel dos Reis
INSTITUIÇÃO	IFBA
CIDADE	Salvador
ESTADO	Bahia
PAÍS	Brasil
LINK LATTES	http://lattes.cnpq.br/2439250042562437
ID ORCID	https://orcid.org/0000-0002-5644-6250
RESUMO DA BIOGRAFIA	Pós-Doutor em Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais pelo ProPEd/UERJ. Licenciado em Ciências Sociais, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor e pesquisador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBA). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFBA). Associado ao Mestrado Profissional em Educação (MPED/UFBA). Participa de projetos nas áreas dos processos formativos, currículo, educação, cuidado e cotidianos, junto aos Grupos de Pesquisa: Currículo e Formação, FORMACCE (PPGE/FACED/UFBA); Redes Educativas, fluxos culturais e trabalho docente: o caso do cinema, suas imagens e sons (ProPEd/UERJ); e TransFormAção (IFBA). Possui experiências nas áreas: Sociologia da Educação, Teoria Social, Etnografia da Educação e Educação Profissional
CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES NO ARTIGO	Todos os autores contribuíram na mesma proporção.

Endereço de Correspondência dos autores	<p>Autor 1: Moema Ferreira Soares - Rua Clara Nunes, 32, Apto. 1002 CEP: 41810-425</p> <p>Autor 2: Tereza Cristina de Oliveira - Rua Theodomiro Baptista, 164, Apto. 402. CEP: 41940-320</p> <p>Autor 3: Leonardo Rangel dos Reis - Travessa dos Barris, 87, Apto. 302. CEP: 40070070.</p>
---	---