



Movimentos insurgentes contra nossos limites na profissão: formação narrativa e experiência docente na pandemia

Everardo Paiva de Andrade

Universidade Federal Fluminense - UFF, Brasil

RESUMO

O presente artigo configura uma dupla construção narrativa: por um lado, busca caracterizar o contexto pandêmico e necropolítico em que nos movimentamos nesses últimos anos, como professores, formadores e pesquisadores da educação; outra parte assume o tom vital de uma narrativa autobiográfica em face do desafio de me tornar professor, quando julgava definitivamente cumprido o percurso na profissão. Mobiliza alguns eixos de análise, incluindo a noção de *inventividades docentes* e a compreensão do exercício cotidiano da docência como o desenrolar de uma narrativa cuja sequência estabelece diálogos profissionais, na perspectiva freireana de uma *pedagogia do encontro*, articulada à compreensão de uma aprendizagem narrativa da profissão e da formação. Mais do que o resultado de escolhas que personalidades ideais fixas realizam sob determinadas condições, pretende evidenciar que, no percurso de nossas experiências e por intermédio da narração, formar-se implica em nos tornar sempre outros: outros professores, outros pesquisadores, outras pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: profissão docente; formação narrativa; narrativa autobiográfica.

INSURGENT MOVEMENTS AGAINST OUR BOUNDARIES IN THE PROFESSION: NARRATIVE TRAINING AND TEACHING EXPERIENCE IN THE PANDEMIC

ABSTRACT

This article configures a double narrative construction: on the one hand, it seeks to characterize the pandemic and necropolitical context in which we have moved in recent years, as teachers, trainers and researchers of education; another part takes on the vital tone of an autobiographical narrative in the face of my challenge of becoming a teacher, when I thought I had definitely completed my path in the profession. It mobilizes some axes of analysis, including the notion of teaching inventiveness and the understanding of the daily exercise of teaching as the unfolding of a narrative whose sequence establishes professional dialogues, in the Freirean perspective of a pedagogy of the encounter, articulated to the understanding of a narrative learning of the profession and of training. More than the result of choices that fixed ideal personalities make under certain conditions, it intends to show that, in the course of our experiences and through narration, to form implies in always becoming other: other professors, other researchers, other people.

KEYWORDS: teaching profession; narrative formation; autobiographical narrative.

MOVIMIENTOS INSURGENTES CONTRA NUESTROS LÍMITES EN LA PROFESIÓN: FORMACIÓN NARRATIVA Y EXPERIENCIA DOCENTE EN LA PANDEMIA

RESUMEN

Este artículo configura una doble construcción narrativa: por un lado, busca caracterizar el contexto pandémico y necropolítico en el que nos hemos movido en los últimos años, como docentes, formadores e investigadores de la educación; otra parte adquiere el tono vital de una narración autobiográfica ante el desafío de convertirme en docente, cuando creía haber completado definitivamente mi camino en la profesión. Moviliza algunos ejes de análisis, incluyendo la noción de inventiva docente y la comprensión del ejercicio cotidiano de la enseñanza como el despliegue de una narrativa cuya secuencia establece diálogos profesionales, en la perspectiva freireana de una pedagogía del encuentro, articulada a la comprensión de un aprendizaje narrativo de la profesión y de la formación. Más que el resultado de elecciones que realizan personalidades ideales fijas bajo ciertas condiciones, pretende mostrar que, en el curso de nuestras experiencias ya través de la narración, formarse implica siempre convertirse en otros: otros docentes, otros investigadores, otras personas.

PALABRAS-CLAVE: profesión docente; formación narrativa; narrativa autobiográfica

1 INTRODUÇÃO

... a ocasião pode sempre criar uma necessidade, mas se a necessidade é forte, terá de ser ela a fazer a ocasião.
(Saramago, J. *O evangelho segundo Jesus Cristo*, p. 315)

A longa e assustadora *ocasião* da pandemia do novo coronavírus trouxe a *necessidade* do afastamento social e, conseqüentemente, da suspensão das aulas em escolas e universidades por todo lado. Mas o que são educadores e educandos apartados, vivendo silenciosos e distantes suas angústias e seus medos, sem que entre eles se renovem os vínculos de conhecimento e afeto, ditos de educação? Eis que a *necessidade* imperiosa do encontro, fosse por qual meio fosse, ainda que desafiando certezas e convicções muito fortes, impôs ao preço que fosse indispensável pagar (e o cálculo dessas custas ainda está por fazer), que se criasse a *ocasião* do encontro educativo, emergencial e temporário, talvez inventivo, mas necessariamente remoto, entre educadores e educandos, pelas escolas e universidades mundo afora. Na verdade, parece ter trazido mais do que isso ao proporcionar aos professores uma chance de repensarem e reinventarem a si mesmos e aos próprios processos formativos em um contexto inédito pela intensidade das experiências em curso, pela adversidade das demandas alinhando urgências técnicas e sofrimento pessoal, enfim, pelo dilema que enfrentam entre a recusa de subordinar a profissão, como serviço público, aos interesses dos poderosos senhores privados do mercado e das tecnologias e o desafio de encontrar soluções que incluam, além da denúncia, o anúncio

insurgente. À narrativa pessoal desses percursos, na perspectiva de uma *formação narrativa*, gostaria de associar, por um lado, uma leitura do que chamarei aqui de *inventividades docentes*, mas também o desafio de me tornar professor uma vez mais, quando julgava que meu percurso na profissão estivesse definitivamente cumprido.

2 TÁTICA, CAMARADAS, TÁTICA!

Tudo parecia pronto ou praticamente pronto para dar partida ao ano letivo de 2020 na Universidade Federal Fluminense. As turmas estavam formadas, os alunos inscritos e os respectivos professores atribuídos; o calendário acadêmico definia o primeiro semestre entre os dias 16 de março e 20 de julho. A comunidade acadêmica se achava ainda em recesso parcial, porque o trabalho nunca para completamente: o encerramento em fevereiro do projeto Residência Pedagógica exigia que se encaminhasse à Capes o quanto antes os relatórios individuais dos bolsistas; as discussões sobre a BNC-Formação tomavam corpo na Divisão de Prática Discente; o trabalho de orientação seguia seu curso e as bancas agendadas se sucediam no encerramento dos prazos de defesa; alguns projetos disputavam tempo e espaço com o planejamento das disciplinas na graduação e na pós-graduação... Enfim, a vida na universidade seguia o curso de sempre, sem maiores nem menores problemas. Pelas redes sociais e grande imprensa acompanhávamos, alarmados, as notícias de uma epidemia que, transformada em pandemia, desembarcava no Brasil logo depois do carnaval.

No início de março, começaram a circular nos grupos de WhatsApp os primeiros boatos de que o retorno às aulas na UFF seria adiado. De fato, a notícia se confirmou pelo conhecimento da Instrução de Serviço nº 4, que *regulamenta as rotinas dos servidores e procedimentos internos na UFF para adequação às determinações referentes à emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (COVID-19)* (UFF, 2020a), e da Portaria nº 66.623 (14/03/2020). Considerando *a Pandemia mundial do coronavírus (COVID-19), sua transmissão comunitária no estado do Rio de Janeiro e a necessidade de reduzir sua disseminação*, a Reitoria decide pelo adiamento do início do semestre letivo em uma semana (UFF, 2020a). Nas considerações iniciais da IS nº 4, publicada no Boletim de Serviço nº 45 (15/03/2020), há referências à pandemia mundial do coronavírus (COVID-19), aos recentes casos de infecção no Brasil e à obrigatoriedade de garantir o direito à vida, bem como às orientações da OMS e das autoridades sanitárias brasileiras. Alguns dias depois, uma nova Portaria nº 66.635 (16/03/2020) prolongava o adiamento do início do semestre letivo por 30 dias, prevendo o retorno para 14 de abril (UFF, 2020b). Uma semana antes, no dia 8 de abril, a página da universidade na internet estampava a seguinte manchete: “UFF suspende por tempo

indeterminado os calendários acadêmico e administrativo de 2020”. E em seguida, nova Instrução de Serviço (nº 7, de 13/04/2020) prorrogava o trabalho remoto e demais disposições da IS nº 4, de março, até 31 de maio de 2020 (UFF, 2020c).

Nem uma semana, nem um mês, nem mesmo três meses em trabalho remoto, agora sabemos. Lá se foram o Semestre Letivo Especial e as Atividades Acadêmicas Emergenciais (ACE), atendendo aos prováveis formandos do começo do ano; a primeira disciplina da nova turma do PROHISTÓRIA, com cerca de 30 professores-mestrandos compartilhando sofrimentos e experiências; na sequência, o trabalho com as turmas do primeiro semestre de 2020 e os preparativos para o segundo semestre, no começo de 2021. Mas ainda sem saber se, afinal, os semestres letivos do ano em curso seriam também eles remotos ou se a imunização de toda a comunidade acadêmica deveria permitir o retorno presencial às aulas na UFF. Muitas controvérsias, naturalmente, naqueles tempos de *revolução dos bichos* em que vivíamos, para o qual, sobretudo em relação às narrativas da vacina, não haveria de faltar um Garganta apregoando que nosso

Napoleão nunca fora contra a construção do moinho de vento. Pelo contrário, ele é que advogara a ideia desde o início. (...) O moinho de vento era, na verdade, criação do próprio Napoleão. Por que então, perguntou alguém, ele falou tanto contra o moinho? (...) “Tática, camaradas, tática!” (Orwell, 2020, p. 130-131).

Pode ser que estejamos enxergando as coisas um pouco melhor agora, mais de três anos depois disso tudo, ainda em meio às brumas. Outros perceberam desde o início a tragédia anunciada, que viveríamos um colapso sanitário e psíquico, com *alastramento da depressão, crise de pânico e epidemia de suicídios* (Berardi, 2020, p. 12). No nosso caso particular, a folha de 16 de março de 2020 na agenda de papel, quase toda tomada de compromissos, entre os quais o retorno às aulas noturnas na Universidade, teve que ser simplesmente cancelada. No alto da página, em caixa alta, lê-se o registro em caneta azul: *Início do afastamento social*.

3 PERGUNTAS POR UMA NARRATIVA DA ESPERANÇA

No vácuo deixado pela crise no decurso desse presente alargado, entre começos de 2020 e os dias de hoje, pontificaram intermináveis discussões sobre trabalho remoto e ensino a distância. Compartilhando experiências entre pessoas comuns, mas especialmente nos fóruns de professores da Faculdade de Educação, os primeiros relatos e abordagens a respeito das soluções logo apresentadas pelas escolas das redes pública e privada de ensino e pelas universidades – em geral recorrendo ao emprego de ferramentas tecnológicas e a práticas derivadas do que se admitia como ensino à distância (EaD) –, assumiam uma perspectiva crítica,

problematizando essas soluções tanto do ponto de vista dos seus proponentes quanto dos que padeciam seus efeitos, com graus variados de resiliência e resposta às provações. Tudo isso parecia muito relevante, claro, mas na esteira do tempo e do sofrimento, outras narrativas vão aos poucos se configurando, levando a crer que o tema não poderia ser tratado apenas em tese e sobre princípios, porque afinal, como diria o historiador israelense Yuval Noah Harari, a realidade ainda estava lá, a vida não é uma história e *a coisa mais real do mundo é o sofrimento* (Harari, 2018, p. 375).

Daí que, aos poucos, as narrativas que tecíamos iam se diversificando e ao lado de “a quem serve o ensino a distância em tempos de pandemia?”, outras perguntas ganhavam espaço. Afinal, o que pensam os professores em seus cotidianos, no afastamento físico de seus alunos e dos espaços de trabalho? O que andarão fazendo nossos próprios alunos, sobretudo da escola pública, sem o compromisso de ir à escola e, muitas vezes, sem aquele mínimo de estrutura que a escola lhes oferece, sem o ambiente afetivo e cultural da escola e sem o encontro cognitivo e também afetivo com os professores? Nós que lidamos com a formação e a pesquisa na universidade, também fomos tocados por uma reflexão sobre a profissão nessa espécie de não-lugar em que nos encontrávamos: teríamos negligenciado, ou talvez pensado insuficientemente no ofício para além do corpo a corpo presencial, como uma profissão de interação humana entendida não apenas no contato físico mais próximo? Como superar o confinamento, mas também a distância e a imobilidade nesses tempos tão difíceis?

As respostas a essas questões, que certamente ainda não estão dadas, impactam o confronto necessário que teremos pela frente, sobretudo com aqueles que calculam a oportunidade única e exclusivamente do ponto de vista do domínio instrumental e econômico da educação para os lados da EaD. Afinal, a tecnologia é um bem privado ou social e público? Mas, para além disso, talvez tenhamos a oportunidade de pensar sobre o que nos reserva o futuro, ou melhor, sobre a contribuição que podemos dar agora à construção do futuro em que desejamos viver. Em um texto publicado na imprensa, em maio de 2020, pensando na perspectiva do depois, na hipótese de que haverá um depois, Boaventura de Souza Santos afirmava:

Muita gente não vai querer pensar em alternativas de um mundo mais livre de vírus. Vai querer o regresso ao normal a todo o custo por estar convencido que qualquer mudança será para pior. À narrativa do medo haverá que contrapor a narrativa da esperança. A disputa entre as duas narrativas vai ser decisiva. Como for decidida determinará se queremos ou não continuar a ter direito a um futuro melhor (Santos, 2020).

4 DESFIANDO UM BREVE ROSÁRIO DE CRÍTICAS

Entre as narrativas do medo e da esperança, uma parte das nossas críticas ainda pareciam direcionadas à forma como a EaD vinha acontecendo na Educação Básica, em tempos inseguros, ora sujeitando os docentes e impondo um fazer sem qualquer formação (mas haverá uma formação específica? Qual será e quando começar a desenvolvê-la?), ora ignorando, simplesmente, as condições objetivas e subjetivas necessárias ao trabalho do professor. Assim, multiplicavam-se relatos chocantes de professores tentando trocar seus aparelhos celulares por modelos mais eficientes, da pressão que sofriam para dar conta desse *trabalho remoto*, da resistência a essas formas de superexploração do trabalho, lado a lado com a incerteza e o medo que compartilhavam no cotidiano de suas famílias e de suas redes de relações pessoais. Por outro lado, também a maioria dos estudantes da rede pública não dispunha de condições adequadas – materiais, sociais, existenciais – para participar de *aulas* virtuais.

Preocupava também, pensando no depois, a possibilidade de que, uma vez retornando do isolamento, alguns aproveitassem a ocasião para incorporar a experiência acumulada e avançar no projeto de substituição da educação presencial pela EAD. Enfim, ao lado do *pânico existencial*, partilhávamos dúvidas e incertezas com relação ao agora e ao depois no nosso trabalho, na nossa profissão e na educação como uma *prática de liberdade*, como diria aquele educador que completaria seu centenário ainda naquele contexto. Alguns argumentavam que talvez mesmo a EaD *deles*, em determinados casos da dita "normalidade", fosse aceitável, por exemplo, no compartilhamento de *links* e *sites* de músicas, acesso a textos e poesias, passeios virtuais em museus etc, além de encontros periódicos e reuniões remotas. Hoje, talvez tudo isso fizesse sentido, sobretudo para que alunos e professores revissem uns aos outros, conversassem sobre seus assuntos, atenuassem a saudade, compartilhassem angústias e sonhos.

Afinal, todos vivíamos um período atípico, confinados e com milhares de demandas domésticas, *home office*, crianças e adultos precisando de atenção e afeto. Incomodava que muitas escolas estivessem enchendo as crianças de atividades, justificadas pedagogicamente ou apenas para dar continuidade à cobrança de mensalidades, compreensível, até certo ponto, para seguirem honrando seus próprios compromissos em meio à crise. Os professores estavam sobrecarregados com suas demandas familiares e ainda tendo que dar conta de todas as cobranças do ofício. No âmbito familiar mais restrito, mesmo mães de classe média, com acesso à internet e condições materiais favoráveis, relatavam dificuldades para colocar em prática a maioria das atividades propostas pelas escolas. Nas universidades, um público variado dependia, muitas vezes, da sua estrutura para várias coisas. A UFF, por exemplo, realizava

pesquisas institucionais para conhecer melhor a capacidade de convivência digital de sua comunidade, sobretudo servidores do corpo técnico-administrativo, professores e estudantes.

5 A NEBULOSA DA RE-EXISTÊNCIA NA ACADEMIA

Uma nebulosa de sensações, de sentimentos e de conhecimentos, eis com o que se parecia a experiência da COVID-19 ao redor de uma universidade pública, suas instâncias acadêmicas e administrativas, seus departamentos, programas de pós-graduação, grupos de pesquisa, redes de convivência, contato e afeto, enfim, suas rotinas. O LABHOI – Laboratório de História Oral e Imagem, do Instituto de História da UFF, criou o acervo *História Oral na Pandemia*, com chamadas do tipo “Vamos ouvir os idosos?”, ou “Mulheres e envelhecimento” (Pimenta, Almeida e Lima, 2021). Pelas redes sociais, no bojo do projeto Trajetórias Docentes, perguntava aos professores: *Como está o seu cotidiano nesses tempos de COVID-19? E convidava: Se você é professor/a, ou conhece algum/a com mais de 60 anos, gostaríamos de conservar o registro da sua experiência. O futuro poderá compreender melhor como atravessamos esses momentos!*

Ainda no começo de abril daquele ano fatídico, com o *campus* e o prédio da unidade fechados, os servidores em trabalho remoto e os estudantes sem aula, a direção da Faculdade de Educação multiplicou iniciativas institucionais. Criou inicialmente um canal no Youtube, chamado *Comunidade FEUFF*, com a finalidade de abrir o diálogo no afastamento para conversas ao vivo, inaugurado com uma mesa para discutir *Educação em tempos de isolamento social*. A reunião interdepartamental de meados de maio instituiu um grupo de trabalho para programar rodas de conversa, atividades culturais e grupos de discussão, originando o Festival *Fique em Casa com a FEUFF*. Além de reunir professores e corpo administrativo, o objetivo também era atrair os estudantes e construir uma realidade mais acolhedora. Em julho vieram os encontros com os três segmentos da unidade (estudantes, técnicos e professores) para debater *A FEUFF e o ensino durante a pandemia* e mobilizar a Unidade na construção de propostas coletivas e posicionamentos nos debates da Universidade. Os encontros formalizaram o enfrentamento dos *Desafios da FEUFF durante a pandemia*, criando seis grupos de trabalho: (1) Acessibilidade e inclusão; (2) Articulação político-pedagógica; (3) Currículo, didática e práxis docente; (4) Articulação com a educação básica; (5) Educação e saúde; (6) Comunicação, extensão e atividades complementares.

Os diferentes GTs institucionalizaram boa parte do debate em torno da reorganização didático-pedagógica dos componentes curriculares ofertados pela FEUFF, tendo em vista o retorno às atividades, primeiro em regime emergencial, depois com a retomada do calendário

acadêmico. A discussão problematizava a flexibilização curricular e a autonomia dos cursos em face da necessidade de uma política unificada para a emergência. Ganharam relevo a discussão sobre os meios tecnológicos como estratégia para garantir o “encontro pedagógico” em um contexto de afastamento social. Pensar a Faculdade de Educação, naquele momento, implicava em seu Curso de Pedagogia, mas também na formação pedagógica oferecida ao conjunto das 23 licenciaturas da UFF em seus diversos *campi*, fortalecendo a importância estratégica da FEUFF na construção de uma política de formação para a Universidade como um todo. Estavam em questão, também, os estágios e o diálogo com as redes de educação básica, além de questões mais pontuais como a proporção entre atividades síncronas e assíncronas e a questão da frequência e do impacto das avaliações no desempenho dos estudantes.

Em outra escala do trabalho acadêmico, o compartilhamento de impressões e de tentativas de compreensão do momento vivido, com sensibilidade e alguma técnica, tomou conta também das nossas correspondências coletivas dentro dos grupos de pesquisa. No CDC – Grupo de Pesquisa Currículo, Docência & Cultura, da Faculdade de Educação, a professora Sandra Selles – líder do grupo com cadastro no diretório do CNPq – compartilhou uma experiência preciosa entre moradores de um condomínio de edifícios, em Valência, chamado *Hermes*. Num esforço para superar o isolamento imposto pela COVID-19, tão diverso do isolamento opcional em que viveram os condôminos por longos anos, com pouquíssimo conhecimento uns vizinhos dos outros,

passaram todos os dias às 8 da noite a ir para as varandas de seus apartamentos, a aplaudir os profissionais da saúde; aos poucos foram se mostrando uns aos outros, ora tocando violino, ora declamando poesias, ora entoando uma canção. Daí surgiu a ideia de produzirem semanalmente um pequeno jornal, o *Hermes*, editado por um grupo editorial saído do desconhecimento deles próprios (mensagem divulgada pela Prof^a Sandra Selles, por e-mail, na rede do CDC, em abril de 2020).

Mensageiro dos deuses e patrono de algumas formas de iniciação, o *Hermes* de Valência, prossegue a professora Selles na mesma mensagem, narra à moda dos almanaques a

correspondência sugestiva da simbiose como estratégia evolutiva para o mundo vivo que ampliou as possibilidades de sucesso (quase que se contrapondo a ideia darwinista de seleção natural), correspondendo à necessidade existencial de união e trocas entre os moradores do condomínio para não enlouquecerem e saírem vivos da pandemia (mensagem divulgada pela Prof^a Sandra Selles, por e-mail, na rede do CDC, em abril de 2020).

A resposta foi inspiradora, sobretudo naquele primeiro momento. Embora nem todos sejamos biólogos, portanto talvez na relativa impropriedade desse comentário, perguntaria se, de fato, o *modelo darwinista de seleção natural* funcionaria para compreender a existência, nesses tempos de COVID-19, tão bem quanto funciona para a interpretação da *bio*. Afinal,

como afirma Todorov (2014, p. 84), *a pulsão de ser, nós a partilhamos com qualquer matéria; a pulsão de viver, com todos os seres vivos; mas, quanto à pulsão de existir, esta é especificamente humana*. De fato, o imperativo ampliado da sobrevivência exige perseverar na existência, tanto quanto na vida: como informava a professora Selles, o Hermes “reparte receitas, recolhe poemas e escritas de si, recomenda procedimentos sanitários e outros de sobrevivência”. Inspirado no *Hermes*, o CDC iniciou a produção do seu *Almanaque Tribal*.

6 INVENTIVIDADES NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

São esses elementos contextuais, ou é a partir deles, dos seus efeitos sobre nossa existência – nossas *vivências*, diria Walter Benjamin (2017), quando protegidos pelo escudo vigilante da consciência ou, para além dele, nossas *experiências*, quando expostos à violência do *choque* que funda narrativas –, são eles, enfim, que nos fazem pensar na vida, repensar a profissão e interrogar nosso próprio percurso dentro dela. Que professores temos feito de nós mesmos e no que é que estamos nos tornando em meio a tudo isso? Contar histórias, a própria história, parece constituir uma tática urgente no enfrentamento daquela *narrativa do medo* e na configuração de uma *narrativa da esperança*, nos termos de Boaventura de Souza Santos (2020). Nesse sentido, conceber narrativas autobiográficas na perspectiva das *inventividades* e das *artes da docência* (Silva; Andrade, 2021) implica numa espécie de re-existência em diversas frentes, do confronto direto com as macroestruturas da vida e da sociedade ao cotidiano de trabalho e das relações pessoais, sem negligenciar a própria tarefa de biografar-se.

Uma inspiração circunstancial para pensar nossas trajetórias veio da pesquisa de Roman Krznaric (2018), em história da cultura. Nela o autor investiga o *carpe diem*, a partir da Ode XI, de Horácio, escrita no primeiro século antes da era cristã, como uma estratégia geral de orientação da jornada pessoal nas sociedades ocidentais (mas não apenas ou não só), na qual se assume a autoria da própria vida, ancorada em cinco estratégias restritas: a oportunidade, o hedonismo, a presença, a espontaneidade e a política. Interessa discutir particularmente neste momento a ideia de *espontaneidade* como ação imediata e não procrastinação, uma espécie de agir na urgência e decidir na incerteza, como diria Perrenoud (2001). A espontaneidade envolve, segundo o autor, agir de um modo livre e desembaraçado, tomar a iniciativa aproveitando-se da ocasião, ou re-fazer a ocasião diante da necessidade, nos termos da epígrafe de Saramago, abandonar planos e horários e romper com normas e convenções, abrindo-se aos acontecimentos e às relações.

Para além do consumo impulsivo e do compromisso de última hora, porém, como fazer para que a espontaneidade satisfaça necessidades existenciais mais profundas? – pergunta-se o

autor. A partir de Eric Fromm, experimenta articulações entre liberdade, espontaneidade e criatividade refletindo sobre o que fazem *pessoas criativas*: “o artista pode ser definido – afirma Fromm – como um indivíduo capaz de se expressar espontaneamente” (*apud* Krznic, 2018, p. 162). Tal capacidade de expressão espontânea e criativa, contudo, sobretudo em determinadas correntes da arte contemporânea, se apresenta menos como algo inato, uma espécie de dom que não se adquire, do que como aprendizagem lentamente construída, pressupondo longos anos de formação e prática, distante da superficialidade, do relaxamento ou da inconsistência que lhe atribui, muitas vezes o senso comum.

Assim como Picasso teve que se tornar Picasso e Charlie Parker teve que se tornar Charlie Parker, depois de anos de formação, prática e educação, submergindo muitas vezes na tradição e na convenção para outras tantas livrar-se delas, pode-se perguntar, afinal: se não se nasce professor, nem se conclui todo o percurso de sua construção identitária no momento da certificação, também um professor deve-se tornar um professor? E o que significa isso, que se deva tornar-se professor? Parece óbvio que não se trata apenas do resultado da passagem linear de um tempo homogêneo que realiza a operação mágica da qual resulta um professor experiente, ideal, lá no fim da duração. As experiências que vive, sobretudo experiências transformadoras, traduzem-se em conquistas para a profissão, como cultura e como vida profissional. Afinal, como afirma Kahneman (2012, p. 483), “uma história é sobre eventos significativos e momentos memoráveis, não sobre a passagem do tempo”.

A literatura de Jorge Luís Borges é particularmente rica, em alguns casos diria kafkianamente rica para ilustrar o que as gerações futuras são capazes de fazer com as histórias fechadas que lhes deixamos por herança. Veja-se o caso do conto “Do rigor na ciência” (Borges, 1989, p. 71):

... Naquele Império, a Arte da Cartografia atingiu uma tal Perfeição que o Mapa duma só Província ocupava toda uma Cidade, e o Mapa do Império, toda uma Província. Com o tempo, esses Mapas Desmedidos não satisfizeram e os Colégios de Cartógrafos levantaram um Mapa do Império que tinha o Tamanho do Império e coincidia ponto por ponto com ele. Menos Apegadas ao Estudo da Cartografia, as Gerações Seguintes entenderam que esse extenso Mapa era Inútil e não sem Impiedade o entregaram às Inclemências do Sol e dos Invernos. Nos Desertos do Oeste subsistem despedaçadas Ruínas do Mapa, habitadas por Animais e por Mendigos. Em todo o País não resta outra relíquia das Disciplinas geográficas.

As maiúsculas aparentemente sem propósito traduzem – quem sabe? – as universalidades conceituais que muitas vezes buscamos na prática científica. Não obstante, como fazer para que a tradição, a convenção, a aprendizagem e a formação se aproveite em favor de uma abordagem criativa e inventiva da docência, e não simplesmente da conservação, da repetição ou da rotina, como muitas vezes expressam preconceitos e lugares comuns face

aos professores e ao ambiente escolar? Sem que se pretenda o inusitado de um raio em céu azul, Krznaric (2018) sugere, como muitos já acolheram na formação docente, inicial ou continuada, a inspiração que vem do teatro e das técnicas de improvisação praticadas por atores, mencionando especialmente uma delas: o aceite o oferecimento. Do que fala, afinal, com esse aceite o oferecimento? Trata-se de um exercício de improvisação partindo do pressuposto de que qualquer coisa que um ator faça pode ser considerado um oferecimento, que pode ser aceito ou bloqueado por aquele com quem contracenava.

Nesse sentido, as cenas (ou narrativas) geram a si mesmas espontaneamente à medida em que os atores oferecem e aceitam entre si, dando continuidade a uma ação ou diálogo. Ou seja, uma cena pode ser compreendida a partir da sequência oferecer e aceitar (versus bloquear) e transformar e retribuir (um novo oferecimento). Tal dinâmica, colocada em prática a partir do princípio de que tudo é um oferecimento, integra em cena três componentes: observar mais: desligar o piloto automático para perceber oferecimentos potenciais, abrindo os sentidos para o ambiente ao redor e aprendendo a “amar o canto de seu olho” (Krznaric, 2018, p. 172); desprender-se: dispensar suposições, inibições e prejulgamentos, admitindo para si mesmo uma provável vulnerabilidade; usar tudo: reconhecer a centelha potencial do que está ao redor como uma abundância de oferecimentos, inclusive eventos negativos como a pandemia.

Em resumo, aceite o oferecimento pode ser considerado um exercício de improvisação que favorece a espontaneidade e a criatividade, mobilizando e articulando três componentes ou disposições principais: observar mais, desprender-se e usar tudo que estiver ao alcance.

7 MEU TRABALHO REMOTO COMO *OFERECIMENTO*

*– Obrigado pela empatia professor. Grande abraço!
(JLN, Estudante de PPE I, turma 2020-2)*

Pois bem, em que medida esse exercício de aceitar o oferecimento pode ser útil à reflexão acerca do meu trabalho docente, sobretudo nas condições rigorosamente inéditas da pandemia e do afastamento social? Reconheço que, de um modo geral, minha formação não incluiu, até aqui, a educação à distância ou isso que tem sido chamado de trabalho remoto ou ainda de ensino híbrido, cujas circunstâncias parecem fortalecer disposições específicas nas quais tenderia a bloquear mais do que aceitar o oferecimento pedagógico em minhas relações profissionais. Não obstante, passo a examinar alguns aspectos da minha prática de professor em formação contínua, em face do meu ambiente particular de trabalho na formação de professores, do convívio com os colegas nos fóruns de discussão da profissão, no âmbito de uma faculdade de educação, e enfim, muito especialmente, da relação que foi possível estabelecer com os

estudantes em um curso de licenciatura e em um programa de formação continuada de professores, respectivamente os componentes curriculares Pesquisa e Prática Educativa (História/UFF), e História do Ensino de História (Profhistória).

A rigor, antes mesmo do advento da pandemia, do afastamento social e do trabalho remoto, no começo daquele fatídico ano de 2020, já vinha enfrentando pessoalmente algumas dificuldades de saúde, situadas naquela fronteira inominável entre as esferas ou pulsões do viver e do existir. Ansiedade, sensação obsessiva de uma certa incompletude difícil de caracterizar, combinada com dores físicas localizadas, algumas, outras móveis e dispersas, que procurava tratar com sessões de fisioterapia para o problema no braço, combinado com acupuntura, terapia e consultas médicas. Passado o momento mais agudo da crise, inclusive com apoio farmacológico, já um pouco mais aliviado da ansiedade e de alguns sintomas depressivos, vejo à distância um tempo que parece se desdobrar em ondas sucessivas, primeiro nos esforços de atenção plena, exercícios respiratórios, yoga, meditação e longas caminhadas; em seguida, na dedicação à leitura e à escrita literária, trabalhando sobre uma coleção de pequenos poemas do afastamento; depois em um mergulho no trabalho remoto, buscando e retribuindo o contato com os colegas numa sucessão quase interminável de encontros, reuniões, comissões e *lives*; e ainda na experiência única das aulas remotas, acompanhadas de uma sensação de ausência entre letras e fotos no quadriculado do *grid view* na tela do computador.

Quando, porém, e quanto e como, sabendo ou não o que fazer, *observei*, me *desprendi* e *usei tudo* que tinha ao alcance (entre bloqueios, é claro) na relação com os colegas de ofício, com os estudantes e comigo mesmo? Devo admitir que não se trata apenas de um exercício de improvisação e criatividade, mas de compreender como esse exercício se articulou a uma *pedagogia do encontro* (Freire, 2014), a uma *função empática das narrativas* (Ritivoi, 2018) e à percepção, a partir de António Nóvoa (2020), de como a escola e a universidade haviam mudado de endereço na percepção de professores e estudantes, de um CEP físico, institucional e público para os corpos e a intimidade privada de cada um de nós. Penso que talvez possa considerar todo esse drama existencial como um verdadeiro percurso de formação na minha profissão, que só se registra por meio de uma narrativa autobiográfica. Obviamente, não atravessei a correnteza guiado por qualquer conhecimento prévio ou pela convicção de quem antecipa futuros imprevisíveis e expectativas ainda não concretizados. Não obstante, julgo ter *aceitado mais o oferecimento* nesse contexto que não escolhi.

Percebo com um pouco mais de clareza, principalmente agora, passadas as primeiras experiências com atividades síncronas, assíncronas e de estágio em Pesquisa e Prática Educativa, sobretudo com as turmas de 2020, cujo calendário avançou pelo ano de 2021, trazendo experiências inéditas na relação com o tempo contado e vivido, que algo parece estar

mudando sobretudo na minha relação comigo mesmo, como professor, e também com os meus alunos: apresento a eles, coletiva, remota ou presencialmente, as orientações gerais para o estágio e recebo de volta uma enorme variedade de respostas concretizando proposições às vezes formuladas como dúvidas. Em outros tempos, provavelmente me escudaria em regras e acordos institucionais, temendo ser ludibriado pelas *táticas* dos estudantes, tirando proveito da ocasião, tentando resguardar seus próprios espaços de autonomia no cotidiano da vida universitária. No atual contexto, acolho suas propostas como parte de uma construção coletiva não apenas da necessária confiança recíproca, mas também, e principalmente, de um variado e rico cardápio de possibilidades de se fazer estágio, de se cumprir atividades no interesse da formação docente e, enfim, de se *tornar professor*.

Tudo às vezes parece um pouco caótico quando tenho que assumir que não sei certas coisas, como o cômputo da quantidade de horas que *vale* um texto fichado, uma entrevista com um professor da educação básica, a análise de um conjunto de questões do Enem ou a construção de uma atividade por iniciativa própria ou por solicitação do professor que eventualmente acompanha na escola. A confusão, contudo, ou a falta de regras *quantitativas* claras de avaliação, parece o preço a ser pago pelo aprendizado. Dito isso, penso ter *aceitado* o trabalho remoto na pandemia, enquanto durou o afastamento social e sob as condições emergenciais então vigentes, mas também em tudo que se seguiu ao drama global vivido na particularidade da experiência docente, como um *oferecimento* que não desejo bloquear, isto é, como fonte para minhas *inventividades docentes* (Silva; Andrade, 2021). Sobretudo de um ponto de vista existencial – e aqui acompanho o argumento de Todorov (2014, p. 198), para quem o sentimento de existência articula um *reconhecimento* mediatizado a uma *realização* imediata –, encontro no professor que julgava viver o epílogo de uma longa carreira, energia suficiente para uma retomada, individual e coletiva, da vida profissional. Afinal, como afirma Baudelaire (*apud* Todorov, 2014, p. 204):

Aquele que não souber povoar sua solidão, também não saberá estar só na multidão apressada.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma parte desse texto consiste na tentativa de caracterizar, desde um ponto de vista pessoal, o contexto pandêmico – e até certo ponto necropolítico – em que nos movimentamos como professores atuando na formação de novos professores e pesquisadores da formação e, *lato sensu*, da educação. Outra parte assume o tom vital de uma narrativa autobiográfica, construída em primeira pessoa, partindo do pressuposto de que, se não podemos conhecer com inteira segurança o modo como nossos colegas de trabalho experimentaram pessoalmente esse

contexto, podemos, no entanto, narrar *a posteriori*, ainda dentro de muitos desdobramentos desses elementos contextuais, o modo como julgamos tê-lo vivido, e nesse sentido assumir na escrita nossa própria experiência biográfica. Mais do que o simples resultado de escolhas que personalidades ideais fixas realizam sob determinadas condições, o que no fundo talvez este texto pretenda evidenciar é que, de fato, no percurso, estamos nos tornando outros: outros professores, outros pesquisadores, outras pessoas.

François Dosse afirma que o biógrafo – parece-nos também que o autobiógrafo – “não mais se contenta em restituir a personagem em sua verdade factual”, posto que esta exigência consiste apenas em um primeiro nível da operação historiográfica, que Paul Ricoeur chamou de nível documental: “o plano infrassignificativo do acontecimento estudado”, no caso, o trabalho docente na pandemia. Resta indagar – prossegue Dosse – “a respeito do desenvolvimento de sentidos plurais que a personalidade biografada carrega na história” (Dosse, 2009, p. 346). Nesse sentido, este é, de fato, um texto profundamente marcado pela subjetividade de seu autor, que viveu sua vida experimentando e até certo ponto protagonizando os processos descritos transitando, entre idas e vindas, da memória à história. Estamos, pois, nesse plano híbrido, difícil de distinguir entre pesquisa, experiência e memória. Nada aqui é completo, no sentido de ideal ou verdadeiro. Vale a pena reproduzir a citação que Dosse faz de Reinhart Koselleck a respeito da experiência temporal dos atores:

Cronologicamente, a experiência brota de lanços inteiros do tempo, ela não cria a menor continuidade no sentido de uma apresentação aditiva do passado. Ela é, antes – para retomar aqui uma imagem de Christian Meier –, comparável à janelinha de uma máquina de lavar, por trás da qual aparece de vez em quando uma peça da roupa que está lá dentro (Koselleck, *apud* Dosse, 2009, p. 347).

Por outro lado, e para concluir, a compreensão do tempo presente – esse contexto a que nos referimos acima como um tempo pandêmico e necropolítico – parece beneficiar-se, ainda que não sem disputas ou de um modo mais explícito, das reflexões do filósofo sul-coreano Byung-Chul Han (2021), especialmente de suas análises acerca do que denomina de *sociedade neoliberal de rendimento* ou *sociedade do cansaço*. Sua tese é de que o vírus espelha a sociedade e agrava os sintomas de uma crise pré-existente, exorbitando a sensação de fadiga, acelerando o desaparecimento de rituais que estruturam o tempo numa espiral ascendente de *home office* e teletrabalho, dispensando marcadores de tempo em uma rotina de trabalho sozinho (geralmente em roupas domésticas, sem horário para se alimentar ou dormir ou jantar com os amigos), erodindo o senso de comunidade pelo reforço da auto exploração – uma exploração voluntária, vista como autorrealização, íntima e livremente deliberada, apoiada em

uma “comunicação sem comunidade”, que se soma à exploração por outros, ligada ao imperativo de produzir e render sempre mais.

Por fim, é possível que o vírus reforce ainda mais, de fato, essa verdadeira histeria da saúde, reduzindo a defesa da qualidade de vida a uma luta cotidiana pela sobrevivência pura e simples, quem sabe ocultando, mas ao mesmo tempo catalisando secretamente uma outra verdadeira pandemia: de ansiedade e depressão, responsável pela multiplicação de tentativas bem ou malsucedidas de suicídio. Não obstante, a docência como profissão e como formação contínua, e dentro dela, na articulação entre trabalho e vida, a construção de uma narrativa autobiográfica que transporta experiências – essa *outra* nebulosa de re-existência –, trazem de volta a esperança de que o futuro, algum futuro, sempre restará por fazer...

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. *Baudelaire e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BERARDI, F. *Extremo: crônicas da psicodetração*. São Paulo: Ubu, 2020.
- BORGES, J. L. *História universal da infâmia*. 5. ed. São Paulo: Globo, 1989.
- DOSSE, F. *O desafio biográfico: escrever uma vida*. São Paulo: Editora da USP, 2009.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Paz e terra, 2014.
- GOODSON, I. F. *Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores*. Porto: Porto Editora, 2015.
- HAN, B-C. Teletrabalho, zoom e depressão. *El País*, Espanha, mar. 2021. Disponível em <https://brasil.elpais.com/cultura/2021-03-23/teletrabalho-zoom-e-depressao-o-filosofo-byung-chul-han-diz-que-nos-exploramos-mais-que-nunca.html>. Acesso em: jul. 2023.
- HARARI, Y. N. *21 lições para o século 21*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- KAHNEMAN, D. *Rápido e devagar: duas formas de pensar*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. 612 p.
- KRZYNARIC, R. *Carpe diem: resgatando a arte de aproveitar a vida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- NÓVOA, A. *Formação de professores em tempo de pandemia*. Transmitido ao vivo em 23 de jun. de 2020. Disponível em <https://youtu.be/ef3YQcbERiM>. Acesso em: jul. 2023.
- ORWELL, G. *Sobre a verdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

ANDRADE, E. P. de

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, D. N.; ALMEIDA, J. R. de; LIMA, L. M. G. (org.). *(Im)permanências: história oral, mulheres e envelhecimento na pandemia*. São Paulo: Letra e Voz, 2021.

RITVOI, A. D. *Empatia, intersubjetividade e compreensão narrativa: lendo as histórias, lendo as vidas (dos outros)*. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

SANTOS, B. de S. *O coronavírus, nosso contemporâneo*. Sul21, 17 de maio de 2020. Disponível em <https://www.sul21.com.br/>. Acesso em: jul. 2023.

SARAMAGO, J. *O evangelho segundo Jesus Cristo*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SILVA, M. M. P. da; ANDRADE, E. P. de. *Na escola, nem todos os gatos são pardos: armando uma perspectiva para ver as artes de ensinar geografias*. Niterói: PPGE/UFF, 2021.

TODOROV, T. *A vida em comum: ensaios de antropologia geral*. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Instrução de Serviço PROGEPE nº 4, de 13 de março de 2020. *Boletim de Serviço*, ano LIV, nº 45, 15/03/2020a, p. 3. Disponível em <http://www.noticias.uff.br/bs/2020/03/45-20.pdf>. Acesso em: jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Portaria nº 66.623, de 13 de março de 2020. *Boletim de Serviço*, ano LIV, nº 45, 15/03/2020a, p. 10. Disponível em <http://www.noticias.uff.br/bs/2020/03/45-20.pdf>. Acesso em: jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Portaria nº 66.310, de 3 de fevereiro de 2020. *Boletim de Serviço*, ano LIV, nº 47, 17/03/2020b, p. 46. Disponível em https://www.uff.br/sites/default/files/portaria_66.635.pdf. Acesso em: jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Instrução de Serviço PROGEPE nº 7, de 13/04/2020. *Boletim de Serviço*, ano LIV, nº 64, 13/04/2020c, p. 5. Disponível em <http://www.noticias.uff.br/bs/2020/04/64-20.pdf>. Acesso em: jul. 2023.

SOBRE O AUTOR

Everardo Paiva de Andrade é graduado em História, doutor em Educação pela UFF. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Currículo, Docência e Cultura e do Laboratório de Ensino de História, ambos da FEUFF. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, da FEUFF e do Profhistória.

Email: everardo_andrade@uol.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0157-5650>

*Recebido em 19 de agosto de 2023
Aprovado em 20 de setembro de 2024
Publicado em 02 de outubro de 2024*