



ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 03/12/2024

Aceito em:08/04/2025

Publicado em: 10/06/2025

---

“Que horas a gente sai professor/a?”: tornar-se docente nos emaranhados da vida

“What time do we leave teachers?”: becoming a teacher in the tangles of life

“¿A qué hora salimos docentes?”: conviértete en docente en los enredos de la vida

*Tiago Amaral Sales<sup>1</sup>*  
*Renata Priscila da Silva<sup>2</sup>*

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe18713>

**Resumo:** Este texto é tecido ao modo de um ensaio e busca alinhar reflexões teóricas acerca dos processos que permeiam o tornar-se professor/a nos emaranhados da vida. Assim, articula-se pensamentos e escritas acerca da formação docente que acontece nos caminhos vividos, nas experiências, nas experimentações do/pelo/com o mundo, nas problematizações e na busca por caminhos possíveis. Inicialmente, situa-se o viver no Antropoceno como um período marcado por um mundo em ruínas, questionando quais são os papéis de educar e tornar-se professor/a nestes tempos. Em seguida, as dimensões das experiências e experimentações são trazidas ao texto, ligando-as com as vivências dos/as licenciandos/as na sua formação enquanto futuros/as professores/as em espaços de re-torno e re-encontro com as escolas, como no PIBID, na Residência Pedagógica e nos estágios supervisionados. São tangenciados atritos, tensões e disputas que permeiam a educação escolar, a formação de professores/as e a sua atuação. Por fim, apresenta-se o conceito de inédito viável como caminho possível para articular ativamente na transformação de um mundo ferido e de uma educação/formação capturada pelas tramas do sistema capitalista neoliberal.

**Palavras-chave:** Formação de Professores/as; Educação Universitária; Educação Escolar.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação (UFU). Professor Adjunto na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2295345372533795>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3555-8026>. Contato: [tiagoamaralsales@gmail.com](mailto:tiagoamaralsales@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Ensino das Ciências (UFRPE). Professora Adjunta na Universidade de Pernambuco (UPE) Campus Petrolina. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1192715532194789>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9940-9046>. Contato: [renata.priscila@upe.br](mailto:renata.priscila@upe.br)



**Abstract:** This text is woven as an essay and seeks to bring together theoretical reflections of a multi-referential nature about the processes that permeate becoming a teacher in the tangles of life. Thus, thoughts and writings are articulated about teacher training that takes place in the paths lived, in the experiences, in the experiments of/by/with the world, in the problematizations and in the search for possible paths. Initially, living in the Anthropocene is situated as a period marked by a world in ruins, questioning what the roles of educating and becoming a teacher are in these times. Then, the dimensions of experiences and experiments are brought to the text, linking them to the experiences of undergraduate students in their training as future teachers in spaces of return and re-encounter with schools, such as at PIBID, in the Pedagogical Residency and in supervised internships. There are frictions, tensions and disputes that permeate school education, teacher training and their performance. Finally, the concept of viable inedited is presented as a possible path to actively articulate the transformation of a wounded world and an education/training captured by the plots of the neoliberal capitalist system.

**Keywords:** Teacher Training; University Education; School Education.

**Resumen:** Este texto se teje a modo de ensayo y busca reunir reflexiones teóricas de carácter multirreferencial sobre los procesos que permean el convertirse en docente en los enredos de la vida. Así, se articulan pensamientos y escritos sobre la formación docente que se desarrolla en los caminos vividos, en las experiencias, en las experimentaciones de/por/con el mundo, en las problematizaciones y en la búsqueda de caminos posibles. Inicialmente, se sitúa vivir el Antropoceno como un período marcado por un mundo en ruinas, cuestionando cuáles son los roles de educar y convertirse en docente en estos tiempos. Luego, se acercan al texto las dimensiones de experiencias y experimentos, vinculándolos a las vivencias de estudiantes de pregrado en su formación como futuros docentes en espacios de retorno y reencuentro con las escuelas, como en el PIBID, en la Residencia Pedagógica y en prácticas supervisadas. Hay fricciones, tensiones y disputas que permean la educación escolar, la formación docente y su desempeño. Finalmente, el concepto de innovación viable se presenta como un camino posible para articular activamente la transformación de un mundo herido y una educación/formación capturada por las tramas del sistema capitalista neoliberal.

**Palabras clave:** Formación Docente; Formación Universitaria; Formación Escolar.

## 1 INTRODUÇÃO

As dimensões da formação e da educação permeiam as nossas vidas de múltiplas formas, atravessando-nos desde antes de nossos nascimentos, ao sermos situados enquanto seres culturais, históricos e sociais. Tal questão também se conecta às tantas vivências que percorrem os nossos corpos e os caminhos em que percorremos. Formar-se, então, é viver, é se encontrar com outros seres – humanos e não humanos – e ser marcado incessantemente pelos trajetos permeados.

Ao pensarmos, em específico, na dimensão da formação de professores/as, somos atravessados por inúmeras questões relevantes a este campo de estudo, pesquisa e atuação. É ao nos situarmos enquanto professores/as formadores/as de outros/as professores/as e pesquisadores/as do campo da educação que afirmamos o nosso engajamento com uma reflexão articulada com os tantos processos que acontecem nos encontros formativos para as experiências na vida e na educação básica.

Este texto é escrito ao modo ensaístico (Larrosa, 2003; 2004) e com perspectiva transdisciplinar. Assim, objetiva movimentar diferentes referenciais teóricos buscando mobilizar justamente reflexões acerca dos emaranhados que acontecem pela vida no tornar-se professor/a.



Algumas questões nos interpelaram acerca do que se chama de emaranhados e do aprender ao emaranhar-se com a vida. O que são os emaranhados da vida? Como se dão esses emaranhados na docência? Que questões éticas, políticas, culturais e sociais esses emaranhados impõem/propõem/desafiam na/com a/pela docência? Como os/as professores/as atuam diante dessas questões? Como os/as professores/as são afetados/as ou tocados/as pelo mundo e pela força dessas questões? Que “respostas” são capazes de oferecer ao mundo, à docência e a si mesmos/as? São tantas inquietações que sabemos não ser possível esgotá-las. Entretanto, entendemos que muitas respostas vão se dando justamente no caminhar e no emaranhar, nos encontros em suas forças possíveis de aprender, de engajar, de se situar no mundo, de criar e transformar realidades.

Pensamos em linhas que vão se emaranhando em territórios de existências e seus processos formativos junto do antropólogo britânico Tim Ingold (2012) em *Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais*. No texto o autor reflete em como nos relacionamos com coisas, não objetos, em nossos trajetos, vendo a vida que nelas existe, constituindo malhas e emaranhados, não redes. Entendemos que, então, os emaranhados de linhas de aprendizagem e de formação ramificam-se na/com a/em meio à vida. Tornar-se docente também é articular-se, situar-se, enovelar-se nesses fios que vão se emaranhando em relações políticas, em produções de subjetividades, em dinâmicas históricas, em narrativas culturais. Emaranhar-se é possível de diversas formas ao nos formarmos professores/as, e resta-nos estar atentos/as a como tecer esses agenciamentos de maneiras frutíferas à vida e ao nosso engajamento ético-estético-político com o mundo.

Algumas pistas da emergência desse texto surgem dos emaranhados que nos engajamos e como eles nos afetam, nos ensinam, nos formam. Assim, a atenção para a sua feitura inicia-se a partir de um convite para nós, autor e autora, participarmos, como palestrantes, de uma mesa redonda que aconteceu de maneira presencial e com a temática do tornar-se professor/a, em um evento da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Campus VII/Senhor do Bonfim. Tal encontro acadêmico era voltado para a formação inicial de professores/as, pensando na (re)inserção de licenciandos/as nos contextos da educação básica, sobretudo com as dimensões dos estágios supervisionados, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e da Residência Pedagógica (RP)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Tanto o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) quanto o Residência Pedagógica, são programas que conferem bolsas em todo o país, nos cursos de licenciatura, aos/às estudantes para uma



A pergunta que dá nome a este trabalho foi-nos feita por uma licencianda durante o evento que nos inspirou para esta escrita. Tal indagação tinha certo ar de retórica, tratando da síntese de inquietações da estudante em torno do seu processo formativo profissional e resultava, também, de reflexões apresentadas durante as mesas e as palestras, disparando múltiplos atravessamentos nela e em outras/os que lá estavam. Foram fios de sua vida se emaranhando com os nossos, dando outras configurações a nossas atuações tanto naquele espaço quanto no que se seguiu – inclusive materializando-se nesse texto pensado e escrito por dois corpos-professores.

Questionar “[...] que horas a gente sai professor/a?” é indagar em que momento, durante um curso de licenciatura, que torna-se professor/a. Tal desassossego estudantil é tão comum na formação inicial e na juventude que, mesmo que insegura, vai às salas de aula estagiar, lecionar, enfrentar os desafios cotidianos, cultivando ativamente a coragem necessária para seguir. Esta indagação nos inquietou, colocando-nos a pensar nos momentos e processos que percorrem o ‘tornar-se’ nessa profissão encantadora, instigante e desafiante que é a docência. Assim, revisitamos as nossas notas para as falas, adaptando-as, ajustando conjuntamente à dimensão formativa e nos emaranhados tecidos com a vida para tornar-se docente, tecendo o que fora preparado com os fios que surgiram daquele encontro. A expectativa de que tal processo – a ‘virada’ na formação docente entre licenciando/a e professor/a – ocorra em um passe de mágicas, como se alguém ou algo autorizasse o seu movimento, a partir de determinado momento em que fosse possível se reconhecer com tal profissão, mobilizou a estudante e a nós também.

O término da graduação – etapa que a licencianda que realizou o questionamento se aproximava – poderia evocar esta sensação de conclusão? Ou, quiçá, a (re)imersão na educação básica, não mais como apenas estudantes, mas agora como estagiário/a – nos estágios supervisionados obrigatórios –, ‘pibidiano/a’ ou residente pedagógico – no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e na Residência Pedagógica – pode possibilitar criar novas relações e traçar outros rumos com a educação básica?

Destacamos que não nos debruçamos sobre as particularidades e teorizações sobre os Programas PIBID e RP ou os estágios. Os vislumbramos como possibilidades dentro dos cursos de licenciatura para esse re-encontro com a escola e com a docência. São, portanto, linhas dos emaranhados da formação docente que é, por sua vez, o foco de nossas reflexões. Assim, perceber, refletir e criar caminhos para pensar em como tornamo-

---

imersão destes na docência na educação básica, podendo desenvolver projetos e se integrar com o cotidiano escolar.



nos professores/as é o objetivo da tessitura deste trabalho. Para tal, imbricamo-nos com uma amplitude teórico-referencial nas seções que se seguem para percorrer os trajetos de uma formação de professores/as que aconteça nos/com os/pelos emaranhados da vida.

Buscando traçar linhas de escrita e de vida em torno da educação, da formação universitária que começa antes e que segue após o período da graduação, e dos processos imbricados no tornar-se professor/a, dividimos este texto em três seções principais. Nesta primeira, de caráter introdutório, apresentamos as inspirações iniciais para a sua criação. Já na secundária, desenvolvemos teórico-conceitualmente, em quatro subseções, as percepções de experienciar-experimentar a docência e os emaranhados que se tecem no tornar-se professor/a. Por fim, apresentamos as considerações finais, tecendo reflexões para seguirmos em trabalhos futuros os caminhos de pensar e mobilizar na formação inicial e continuada docente nos emaranhados da vida.

## 2 TORNAR-SE PROFESSOR/A

### 2.1 Tornar-se professor/a em um mundo em ruínas

Escrever acerca das nossas experiências e experimentações demanda também uma imersão na vida, nas percepções, no que nos atravessa. Assim, certas marcas do espaço-tempo vão se ressaltando, ganhando formas, se desdobrando. Os momentos iniciais de ensaiar estas linhas foram nos meses finais do ano de 2023. Naquela época, imersos no Sertão Pernambucano em meio a uma grande seca, acompanhávamos uma série de desequilíbrios ecológico-ambientais Brasil e mundo afora. Desejávamos não pensar que no ano seguinte estas problemáticas se agravariam com inundações e estiagens em nosso país, como ocorreu ao longo de 2024.

Naquela época, o calor avassalou os nossos dias e, nesta mesma toada, soubemos que, no ano de 2023, naquela mesma região que, até então era marcada como o semiárido, percebeu-se áreas que, em decorrência do uso exploratório humano, tornaram-se desérticas<sup>4</sup>. Algumas questões puderam emergir e seguir ressoando com tudo isso: que tanto choveria naquele ano? Será que a água seria suficiente para movimentar a vazão de

---

<sup>4</sup> Em referência a esta questão, a CNN divulgou em 11 de novembro de 2023 que “Estudo revela surgimento de área similar a deserto no Brasil: Pela primeira vez na história, desde que se iniciou o monitoramento climático no país, o Brasil apresenta regiões com clima árido no norte da Bahia” <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/estudo-revela-surgimento-de-area-similar-a-deserto-no-brasil/>> (Acessado em 22 fev. 2024).



nossos rios, para possibilitar que as plantas cresçam, que os ciclos de vida de tantos seres vivos que, anualmente, aguardam as chuvas, aconteça? Enquanto a seca e o calor se intensificavam, como outras regiões ficaram? E nós, como estamos nos situando em meio a tudo isso? Os emaranhados foram se complexificando.

Escrever para e com quem está atravessando uma graduação na modalidade licenciatura nos anos 2020 no Brasil pode até parecer ser algo banal, mas nesta atitude está um gesto sincero de pensar com o mundo em que habitamos, com o que tem acontecido com ele e com o que nos restará em breve. Este mundo encontra-se em perigo, sabemos disso, e isto já não é algo apenas discursivo – ou talvez nunca tenha sido. As mudanças climáticas vêm atravessando todas as nossas vidas, como vimos no Brasil nos anos de 2023 e 2024 através das ondas de calor demasiadas, na região amazônica em extrema seca, nas tantas queimadas pulverizadas pelo país, na região sul com as chuvas excessivas. Além destas questões em nível nacional, nestes períodos presenciamos bombardeios dizimando populações inteiras, como vem acontecendo nos territórios palestinos, exterminando um povo, uma cultura e um modo de vida, enquanto tudo é coberto – e manipulado – midiaticamente. São muitas as feridas do mundo contemporâneo, e precisamos olhá-las com cuidado para, quiçá, sonharmos com maneiras possíveis de curá-las.

Em meio a tudo isso, talvez, em muitos momentos, uma angústia gigantesca pode nos percorrer. Não há nada de estranho pensar se faz sentido seguir estudando, trabalhando e se formando para uma realidade que não sabemos até quando seguirá existindo. Talvez, o mundo esteja mesmo se despedaçando – ou, quem sabe, o nosso mundo que já não caiba mais, pois sabemos que a Terra enquanto planeta encontrará caminhos para seguir permitindo-se viver e respirar, seja como for. A este tempo caótico de mudanças climáticas, aquecimento global e impactos pulverizantes nos ambientes, pesquisadores/as de diferentes campos tem chamado de Antropoceno, um período que, segundo a antropóloga Anna Tsing (2019), é caracterizado pelas ruínas: tudo o que vemos está desabando. Em meio a estes territórios que parecem inóspitos, a autora nos lembra que múltiplas espécies convivem e se produzem: “[...] a vida nas ruínas está em toda parte à nossa volta” (Tsing, 2019, p. 20). Assim, reconhecemos que, mesmo no caos, no que parece sucumbir, no que aparenta desértico, há vida para todo canto, e é justamente por ela existir que está em risco.

Lidar com o medo, com a angústia e com a ansiedade são tarefas que podem ser difíceis. Sabemos que os espaços de educação formal – como os ambientes universitários



e escolares – são, em muitos momentos, territórios justamente de emergir todos estes desconfortos e sofrimentos, demandando-nos estratégias para a eles sobreviver e, quiçá, de transformá-los mais em lugares de acolhimento e afirmação da vida e do saber, do que de punição e de controle. Melhor seria, quem sabe, formar ao invés de formatar. Talvez um caminho para acolhermos e mobilizarmos estas questões esteja no que o importante teórico quilombola piauiense, Antônio Bispo dos Santos – conhecido popularmente como Nêgo Bispo (Santos; Silva, 2022) que, infelizmente, nos deixou em dezembro de 2023 – nos ensina: educar deve ser também criar e compartilhar, caso contrário estaremos apenas reforçando o colonialismo e a padronização.

Sobre estas dimensões do que nos angustia e fere, o pensador indígena brasileiro, Ailton Krenak (2019), nos traz algumas pistas para adiar o fim do mundo. Em seu célebre livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, ele nos diz que estamos caindo há muito tempo, e reconhecer esta queda é algo necessário para pensar em outros caminhos. Perceber que estamos despencando é um primeiro passo para criar “paraquedas coloridos” (Krenak, 2019) que nos permitam, em meio ao caos, forjar maneiras de pousar com suavidade.

Quiçá, seja necessário finalizarmos certos mundos para florescer outros possíveis, já que “[...] nesta árdua tarefa de viver-e-morrer-com, diariamente, também semear mundos possíveis, nas sombras e ruínas de outros que já não cabem mais, e precisam findar” (Sales, 2024a, p. 371). A educação em suas diferentes práticas, temporalidades e espacialidades pode colaborar para esta manutenção de mundos de vida e finalização de mundos de morte (Sales, 2024a). Uma pista para tal ação urgente é pensar na formação enquanto metamorfose, pois “Viver a formação, precisa, portanto, ser um encontro com a coragem de atravessar territórios” (Rigue; Sales; Dalmaso, 2024, p. 1486). Também é potente reconhecer a educação como processo que acontece na/em meio à/pela vida (Sales; Rigue; Dalmaso, 2024).

Em reflexões que também dialogam com as de Krenak, a bióloga, filósofa e antropóloga Donna Haraway (2016) nos inquieta dizendo que vivemos em um tempo com muitos refugiados – humanos e não humanos –, mas com poucos refúgios:

O Antropoceno marca descontinuidades graves; o que vem depois não será como o que veio antes. Penso que o nosso trabalho é fazer com que o Antropoceno seja tão curto e tênue quanto possível, e cultivar, uns com os outros, em todos os sentidos imagináveis, épocas por vir que possam reconstituir os refúgios. Neste momento, a terra está cheia de refugiados, humanos e não humanos, e sem refúgios (Haraway, 2016, p. 140).

Educar no Antropoceno de maneira problematizadora é, então, engajar-se na criação de refúgios, na manutenção dos espaços seguros já existentes e na construção de territórios por vir que sejam ninhos às variações possíveis. No que diz respeito à complexa



jornada de tornar-se professor/a nos emaranhados que acontecem em um mundo em ruínas, eis o nosso desafio: engajarmo-nos coletivamente na feitura conjunta de encontros em que seja possível juntos nos constituir.

Pensamos, com estas questões, que quando alguém se percebe em meio a uma formação enquanto futuro/a professor/a, eis um universo por vir. Dentre todas as possibilidades, está também certa responsabilidade perante isto: dos/as licenciandos/as perante as suas vidas, os seus estudos, os seus futuros trabalhos; dos/as professores/as universitários/as perante os seus estudantes, as perspectivas formativas e educativas mobilizadas, as expectativas sociais, as tantas ressonâncias que advirão do que estão fazendo. Eis um trabalho cauteloso de nos engajar com responsabilidade, como também nos ensina Haraway (2023): uma habilidade responsiva perante o mundo e o outro. Deslocamos este conceito para pensar na formação e nos caminhos de tornar-se docente nos emaranhados tecidos em um mundo em ruínas, nos emaranhados da vida: engajar-se coletivamente e responsivamente pela/com a educação na habilidade de criar refúgios, de instaurar territórios seguros quando tudo parece cair.

## 2.2 Experienciar e experimentar a docência e a vida nos emaranhados

Com os questionamentos acerca de viver num mundo em ruínas, vêm outras perguntas: como podemos nos engajar no Antropoceno, no mundo contemporâneo, nos emaranhados tecidos em nossos territórios de vida? De que maneiras as nossas práticas pedagógicas e ensinagens podem inspirar na (re)construção da Terra/terra enquanto espaço possível de se viver, sonhar, desejar, amar... aprender e se formar? Como a educação pode – e deve – se articular com tudo isso?

Talvez uma pista inicial seja a dimensão das experiências e das experimentações. Segundo o pedagogo Jorge Larrosa (2011), a experiência é aquilo que nos passa, é o que nos atravessa, o que nos permeia e o que nos constitui. O autor afirma que:

A experiência é o que me passa. Não o que faço, mas o que me passa. A experiência não se faz, mas se padece. A experiência, portanto, não é intencional, não depende de minhas intenções, de minha vontade, não depende de que eu queira fazer (ou padecer) uma experiência. A experiência não está do lado da ação, ou da prática, ou da técnica, mas do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição (Larrosa, 2011, p. 18).

A experiência é o que é feito conosco e, junto dela, há a possibilidade de experimentar ativamente: eis a nossa agência perante a vida. Na experiência está a viabilidade de, justamente, experimentar o tempo, os encontros e os territórios que



passamos. Junto de cada experiência, ficam as marcas – “[...] estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo” (Rolnik, 1993, p. 242) – do que nos atravessa. A experiência é, enfim, matéria prima da educação, da formação e da transformação cotidiana que nos permeia e compõem.

Com a experiência podemos experimentar o vivido para saborear as tantas realidades que permeiam a escola, o ser e o formar-se professor/a. Nesta tarefa ativa de se engajar e criar o mundo, podemos nos situar perante o aqui e o agora, articulando-nos na fabulação de tempos por vir. Não seriam, então, os momentos dos/as licenciandos/as retornarem às escolas, não mais apenas como estudantes, mas neste lugar impermanente, complexo e desafiador que acontece no *entre* estudo-docência – como as vivências no PIBID, na Residência Pedagógica e nos estágios supervisionados – justamente os espaços em que é possível experimentar as experiências formativas enquanto se afirmam (futuros/as) professores/as?

A nossa (re)inserção nas escolas, não mais apenas como estudantes, mas neste lugar do *entre* que se ocupa quando se realiza uma licenciatura, pode ocorrer, na formação inicial de professores/as – que acontece nos cursos de licenciatura –, dentre tantas possibilidades, sobretudo em disciplinas pedagógicas que nos incentivavam a realizarmos projetos pontuais em espaços de ensino básico, no PIBID, na Residência Pedagógica, e, finalmente, nos Estágios Supervisionados. Nelas, caso se tenha a abertura para viver e sentir tais experiências e experimentações, é possível imergir de cabeça e de corpo inteiro nos cotidianos estudantis, no ‘chão da escola’ com “[...] territórios escolares e (...) sujeitos que neles efetivamente estão, cotidianamente, movimentando-os e mantendo-os vivos” (Sales; Silva, 2024, p. 4), nas intensidades que permeiam, percorrem e fazem as relações intensas que acontecem entre o que é ensinado e o que se aprende.

Estas vivências de re-tornar à escola podem nos dar algumas pistas para encontrar, com o tempo, as “régua e compassos” – parafraseando Gilberto Gil<sup>5</sup> para dizer que a Bahia já lhe deu régua e compasso – para, depois, tornarmo-nos, de fato, professores/as. Ou, talvez, será justamente com elas que perceberemo-nos como tais, engajados/as em territórios da docência-vida, para atuar em escolas e, quiçá, na universidade, formando outros/as professores/as, na medida em que tanto aprendemos e nos transformamos. Assim, reconhecer-nos professores/as é um processo que acontece gradativamente, entre dúvidas, inseguranças, formações e experimentações.

---

<sup>5</sup> Parafraseando a música *Aquele Abraço*, de Gilberto Gil.



Em nossos trajetos nestes espaços, é possível estreitar a relação entre universidade e escola, saberes acadêmicos e saberes culturais, costurando-os nos emaranhados da vida. Os múltiplos encontros são inspirações e forças para que nos tornemos, a todo instante, docentes, de *outras* maneiras. Com os/as professores/as orientadores/as e supervisores/as, com toda uma equipe escolar, com os/as estudantes, podemos, mesmo com tantos estranhamentos, ir nos ambientando – ou até atijando mais ainda certos desconfortos que nos movimentem a questionar coisas que não cabem mais em nossas docências-vidas por vir. Eis a potência de nos reconhecer – e também estranhar – enquanto docentes: vamos nos tornando professores/as no caminho, nos emaranhados, nas articulações e ramificações que tecemos ao ocupar estes territórios.

Atualmente, atuando enquanto formadores de professores/as – sobretudo de ciências e de biologia –, percebemos o quanto estar em contato com os espaços escolares – como ao imergir no PIBID, na Residência Pedagógica e nos estágios supervisionados – aparece como processo rico para a constituição docente. Lá são criadas relações, enquanto se experimenta o ‘chão da escola’, para aprender e, quiçá, ensaiar maneiras de ensinar: eis a matéria do tornar-se professor/a.

Estar na escola não mais como estudante mas nesse lugar que, mais uma vez reiteramos, é um espaço que acontece no *entre*, pode ser importante para se entender enquanto professores/as – como foi para nós, na nossa (in)constante constituição enquanto professor/a de ciências e biologia, e depois enquanto docentes universitários.

Assim, acreditamos então que experimentar seja um dos principais processos possíveis nos trajetos de tornar-se professor/a. Quiçá, experimentar a formação como um processo artesanal, poroso aos encontros:

Viver a vida de formas belas e éticas possíveis. Aprender a(o) viver de formas belas e éticas possíveis. Experimentar a vida cotidianamente. Experimentar a docência como obra de arte. Viver e aprender a manejar as imprevisibilidades de existir, de habitar o mundo, de se situar em tempos e espaços cambiantes e tantas vezes arenosos, de ser atravessado por conflitos, de ensaiar modos de seguir (Sales, 2024b, p. 3).

Experimentar a docência, experimentar o estar na escola, experimentar o fazer aula, experimentar o fazer-se professor/a. Experimentar-se enquanto um outro sujeito, em um outro lugar, de outras e outras formas. Experimentar um mundo que se abre, que expande de um estar-estudante para um estar-professor/a. Experimentar-se diante das tantas questões e responsabilidades que permeiam o trabalho docente. Experimentar-se na vida adulta, experimentar-se em devir, experimentar-se na educação, experimentar-se professor/a, experimentar-se em movimento, experimentar-se emaranhar na/com a/pela vida: em suma, formar-se.



## 2.3 Construindo linhas de docência nos emaranhados da vida

Quais emaranhados ao longo da vida são tecidos no formar-se professor/a? Os fios que (des)enovelamos e (nos) enroscamos se inspiram também nas experimentações multiespécies entre linhas de vidas e fabulações especulativas que Haraway (2023, p. 24) nos ensina: “Brincar com figuras de barbante tem a ver com dar e receber padrões, com soltar os fios e falhar – mas, às vezes, encontrar-se algo que funciona, algo consequente e talvez até mesmo belo que não estava ali”.

São nessas brincadeiras que acontecem no correr da vida e entre encontros múltiplos que nos formamos, que nos tornamos, que nos constituímos. Ao pensar nesta dimensão, mobilizamos alguns fios de reflexão que formarão um emaranhado que esperamos ser bonito, alegre e compreensível no nível cognoscente e também afectivo.

Sabemos que emaranhados podem parecer algo sem nexos, por vezes enroscado, mas não é essa a ideia que trazemos. Emaranhados significam, desde uma perspectiva proposta pelo antropólogo Tim Ingold (2022), um conjunto de linhas que se entrelaçam. Linhas constituídas por múltiplas possibilidades, afinal, nós nunca somos uma coisa só. Ingold, no livro *Linhas: uma breve história*, afirma: “[...] o que é uma pessoa, senão uma união de linhas, os caminhos de crescimento e movimento de todos os muitos constituintes reunidos lá?” (Ingold, 2022, p. 27). Somos sendo esses emaranhados de histórias, pessoas, coisas, encontros, oferecimentos e atravessamentos que vão em nós e conosco formando algo que, embora comungue da mesma composição que existe no mundo, é deveras singular.

Ainda segundo Ingold (2022, p. 25), reflete-se que:

Se [...] imaginássemos a própria vida não como um leque de linhas pontilhadas, mas como um tecido múltiplo de fios incontáveis fiado por seres de todos os tipos, tanto humanos quanto não humanos, conforme eles encontram os seus caminhos através do emaranhado de relacionamentos nos quais estão enredados [...]. Isto nos levaria a uma visão aberta da nossa própria história dentro desse processo, em que os habitantes, pelas suas próprias atividades, continuamente forjam as suas próprias condições e as condições de vida uns dos outros.

Não dá para refletir sobre tornar-se professor/a ignorando as diversas linhas que nos compõem e que constituem essa profissão tecidas ao longo das nossas experiências e experimentações.

Sentir e pensar em tornar-se professor/a carrega certa boniteza na medida em que reconhece a transitoriedade e processualidade de fazer-se enquanto educador/a nos emaranhados da vida. Esta percepção é importante pois a docência não é uma missão para



a qual fomos predestinados e pouco ou, quiçá, nada tem a ver com algo inato ou determinado. Tampouco devemos reduzi-la a uma noção de amor incondicional que nos leve e nos mantenha em condições de trabalho insalubres, precárias, perversas.

Assim como outros ofícios, a docência é uma escolha que envolve a construção de novas linhas, investimento de tempo, esforço para aprender e inserção em comunidades de prática. Essas linhas precisam ser tecidas no encontro com saberes específicos, didáticos, teóricos e práticos. Assim também no encontro com professores/as mais experientes, colegas de profissão, estudantes, funcionários/as da escola, instituições de ensino, com a nossa própria trajetória enquanto estudantes de uma escola, vamos formando percepções do que é ser professor/a e constituindo as linhas para tornarmo-nos.

Desde uma perspectiva fenomenológica trazida por Merleau Ponty no livro *Fenomenologia da Percepção* (2011) temos que a percepção se dá através de um envolvimento, já que ela não é apenas ter uma impressão ou uma ideia de alguma coisa: ela é a forma de lidar com o mundo, o modo de acessá-lo. Trata-se aqui do primeiro contato que todos experimentamos com o mundo e não do quanto conhecemos sobre ele. Até porque primeiro vivemos no mundo para depois saber sobre ele. É nesse envolvimento prático, corporal e visceral com o mundo que vamos sendo instigados a conhecê-lo. A experiência mesma é anterior a quaisquer teorias científicas que tentem explicá-la. Reforçando o argumento trazido, são nas nossas diferentes formas de nos relacionar com professores/as, nesse mover-se no mundo, que vamos formando nossas percepções junto de nossas experimentações, nossas constatações, nossas dúvidas, nossas (in)certezas – enfim, as nossas aprendizagens que acontecem em emaranhados.

A percepção é situada a partir de uma perspectiva. Assim, ela não está só na mente, tampouco está no mundo: ela se desenvolve no corpo e no envolvimento entre o *Eu* e o *Mundo*. A percepção não capta as coisas como elas são e sim o que elas nos oferecem. À medida que nos movemos no mundo, nosso contato e percepção se alteram e assim como aponta Ingold no livro *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição* (Ingold, 2015, p. 37): “[...] é no processo mesmo de atender e responder a esses ‘oferecimentos’<sup>6</sup>, no curso de seus envolvimento com eles, que os praticantes qualificados – humanos ou não humanos – os conhecem”. Somos capazes de sentir o mundo pois ele é senciante, se altera e nos modifica na medida em que nos permeia e constitui, assim estamos e nos transformamos nele e com ele.

---

<sup>6</sup> Oferecimento é a tradução que fazemos do termo *affordance*, o qual está relacionado à qualidade de objetos e coisas que nos convidam e permitem que façamos algo com eles.



É nesse processo que envolve mudanças de percepções e novos arranjos de linhas que vamos nos formando e nos educando, em emaranhados vívidos. Aprender é um movimento contínuo que perpassa o engajamento. Para Jean Lave (2015), a aprendizagem é a reconstrução da forma como o sujeito se envolve no mundo, processo no qual o que se entende como ‘sujeito’ e ‘objeto’ são mutuamente reconfigurados. Assim, aprender não é apenas o resultado da transmissão de uma cultura, antes é o próprio processo de produção da cultura.

Segundo Ingold (2015), a aprendizagem é uma atividade inseparável da existência da pessoa no mundo e se estende por toda a sua vida em interação com os seres humanos e não humanos que se movem e emaranham com ela. A formação inicial e a formação continuada, os espaços do PIBID, da Residência Pedagógica e dos estágios, por exemplo, são, portanto, parte do movimento, dos arranjos e das relações da vida cotidiana dos professores/as ou futuros/as professores/as e não o seu contexto de aprendizagem. O contexto de aprendizagem é muito mais amplo e refere-se a todos os deslocamentos, caminhos e engajamentos destas pessoas ao longo da vida, por isso, Jean Lave (2015) afirma que aprender envolve múltiplos conhecimentos – contraditórios e incoerentes – ao longo desses engajamentos – em suma, durante o tecer dessas linhas.

Contudo, cabe destacar que o aprendizado da profissão docente acha, nos espaços acadêmicos e nas escolas, locais profícuos para o seu desenvolvimento. São nesses lugares que o/a estudante da licenciatura encontra pares, mais ou menos experientes do que ele/a, que estão engajados diretamente em situações de ensino e de aprendizagem. As diferentes vivências e todas as múltiplas possibilidades de trocas que ocorrem nestes territórios apresentam-se com a potência de ressoar em maneiras de tornar-se professor/a nos emaranhados da vida.

Podemos falar, assim, em uma comunidade de prática, conceito trazido por Jean Lave e Etienne Wenger no livro *Aprendizagem situada: participação periférica legitimada* (1991, tradução nossa). As comunidades de prática são formadas por grupos de pessoas engajadas em práticas sociais comuns entre elas. Para Etienne Wenger, em seu livro *Comunidades de práticas de aprendizagem, significados e identidades* (1998, tradução nossa), uma comunidade de prática é caracterizada por três dimensões: interesse mútuo, empreendimento conjunto e repertório partilhado.

Embora uma comunidade seja formada por pessoas em diferentes momentos e posições, elas comungam dessas três dimensões em maior ou menor medida. Nessas comunidades os participantes estão envolvidos pela prática que partilham, tem-se então a



formação de laços de pertencimento (reforçados pela criação de identidades). Para Lave e Wenger (1991), em princípio, a participação no grupo é periférica legitimada e a medida em que o engajamento com o grupo vai se tornando maior e as habilidades práticas vão sendo reconhecidas e também legitimadas pelo grupo, novas relações vão se formando e a aprendizagem se amplia. Nesse sentido:

Uma comunidade de prática é uma intrínseca condição para a existência de conhecimento, não apenas porque ela providencia um suporte interpretativo necessário para dar sentido à sua herança. A participação na prática cultural na qual qualquer conhecimento ocorre é um princípio epistemológico de aprendizagem. A estrutura social de sua prática, suas relações de poder, e suas condições para legitimação definem possibilidades para a aprendizagem (Lave; Wenger, 1991, p. 98, tradução nossa).

Nos fazemos aprendizes na medida em que nos envolvemos com a docência em seus emaranhados. Nas escolas, seja em nossas inserções enquanto estudantes, nos retornos enquanto estagiários/as, PIBIDIANOS/as, residentes ou ao nos formarmos professores/as, eis um território potente para experimentar estas profícuas vivências. Neste caminho, Jamile Vilas Boas e Jonei Barbosa (2016) desenvolvem o argumento de que a aprendizagem do/a professor/a é composta por dois modos de aprendizagens: a *aprendizagem na docência* que acontece nesse encontro com os diferentes sujeitos envolvidos na escola e em situações de ensino que nos levam a repensar nossas práticas; e a *aprendizagem para a docência*, permeando o contato e diálogo com pares e o investimento em formação em outros lugares, o que leva o/a professor/a a ressignificar, incorporar ou modificar sua prática a partir dessas experiências. Cabe destacar o que é trazido por Lave (2015):

É muito útil reconhecer que um aprendiz não é alguém que não sabe aprendendo (conhecimentos) provindos de alguém que sabe. Ao contrário, os aprendizes estão engajados (com outros) em aprender o que eles já estão fazendo – um processo multifacetado, contraditório e interativo (Lave, 2015, p. 40).

Assim, reconhecemos que a docência é aprendida ao longo da vida nas experimentações, nas derivas por diferentes caminhos, com as mudanças de percepções e modos de participação em uma comunidade.

## 2.4 Tornar-se professor/a entre tensões e inéditos viáveis

Percebemos – e trazemos para estas escritas – que, em diversos momentos, as contradições e incoerências participam do que constitui essa construção de linhas de docência-vida. Assim, isso ocorre de modo que o emaranhado, para além de algo linear ou



de relações definidas de causa e efeito, nos leva a pensar em rearranjos, rupturas, novas conexões.

Da mesma forma como a comunidade de prática não é neutra, ela faz parte e está inserida em uma comunidade social e esta, por sua vez, tensiona e modifica a comunidade de prática, assim como é tensionada e modificada por ela. Ao olhar para a profissão docente, nos últimos anos, temos experimentado um movimento crescente de processos de mercantilização da educação, pulverização dos conteúdos e descaracterização do trabalho docente.

Percebemos que professores/as têm sido obrigados, coagidos e constrangidos a assumir e ministrar disciplinas de um novo currículo para o qual não tiveram preparo algum – como com o Novo Ensino Médio, retirando aulas dos componentes curriculares historicamente construídos, para os quais eles/elas experienciaram a graduação, e abrindo espaço a outros ainda sem consolidação escolar. Também existem os casos já conhecidos nos cotidianos escolares em que professores/as, para cumprir e completar/complementar a sua carga horária de trabalho, assumem aulas fora de sua área de formação.

Os discursos educacionais atualmente voltam-se, cada vez mais, para lógicas do mercado. Fala-se em empreender e tornar-se competente e, novamente, no discurso, busca-se construir uma narrativa na qual “fracassos” e “insucessos” são individuais, minorando as desigualdades, injustiças e múltiplas dimensões sociais com as quais também compomos linhas da nossa trajetória. Tais marcas advém de uma virada entre educação autoritária para a liberal, como nos ensina Reinaldo Fleuri (2001), unindo elementos conservadores e mercantis nas relações pedagógicas.

Em seu livro *A autonomia dos professores*, José Contreras (2012) escreve sob as múltiplas ideias que formam o *slogan*, como ele chama, do que seria a autonomia dos/as professores/as, expressão emblemática e atual que é por ele criticada. Ao longo do tempo e a influência de modelos de gestões empresariais aplicados aos contextos dos órgãos públicos e, principalmente às escolas, levaram ao que Contreras (2012) chama de proletarização dos professores, que é a desvalorização e esvaziamento das atribuições e atividades desenvolvidas bem como de sua importância.

Embora haja um discurso político que aparentemente preze pela qualidade da educação e valorização profissional, as estruturas da escola e da educação escolar – as quais não são questionadas – tendem a não favorecer a autonomia dos/as estudantes. O discurso da qualidade da/na educação se torna um *slogan* desgastado e vazio já que



geralmente não vem acompanhado do que se entende por ‘qualidade’ ou de como se pretende alcançá-la.

A mesma lógica perversa pode se aplicar à ideia de profissionalização docente e da autonomia dos/as professores/as. Estas expressões precisam estar situadas quanto às ideologias às quais estão ancoradas, pois como *slogans comerciais* podem se fazer presentes em múltiplos discursos. Caso não sejam problematizadas propagam a ideia de um consenso que, na verdade, não existe, fazendo com que discursos retóricos e hegemônicos se perpetuem silenciando vozes que apareceriam se o conflito fosse percebido, reconhecido e discutido.

Situar no tempo quando a autonomia do/a professor/a começa a ser perdida é uma tarefa difícil, mas como marco para esse momento, José Contreras (2012) traz reflexões de inspiração marxistas sobre o trabalho e o modo de produção capitalista, demarcando a adoção do modelo taylorista<sup>7</sup> não apenas para fábricas, mas para a administração de órgãos governamentais e escolas:

Com o objetivo de garantir o controle sobre o processo produtivo, este era subdividido em processos cada vez mais simples, de maneira que os operários eram especializados em aspectos cada vez mais reduzidos da cadeia produtiva, perdendo deste modo a perspectiva de conjunto, bem como habilidades e destrezas que anteriormente necessitavam para seu trabalho (Contreras, 2012, p. 38).

Dentro desse modelo de produção, o/a professor/a viu o seu trabalho cada vez mais reduzido ao desempenho de tarefas isoladas e rotineiras e foi, aos poucos, perdendo vínculos junto à noção de comunidade escolar e do seu papel para além da sala de aula. A ideia de que o território de uma aula se torna dele/a, enquanto ele/a está nele, reflete essa concepção fragmentada, de perda de contato e vínculo quando não se está lá. Como simples executor/a de tarefas o/a professor/a fica assim dependente das orientações externas para dizer o que ele/a precisa ou não fazer. Contreras (2012, p. 39) usa três conceitos-chave para explicar esse processo, que em nossa síntese são:

- Separação entre concepção e execução – conjunto de programas e normativas que chegam para serem aplicados em sala de aula;
- Desqualificação – ao perder a noção do processo o professor vai aos poucos perdendo as habilidades para planejar, compreender e agir;
- Perda de controle – sobre seu próprio trabalho e da capacidade de resistência.

Assim, para o autor,

---

<sup>7</sup> O modelo Taylorista baseia-se na chamada administração científica de Frederick Winslow Taylor que em suma propunha a divisão do trabalho separando as atividades intelectuais das atividades manuais, não outorgando aos trabalhadores/as o direito ao saber-fazer (Antunes; Pinto, 2017).



[...] Tudo isso reflete o espírito de racionalização tecnológica do ensino, na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e controle de sua tarefa (Contreras, 2012, p. 40-41).

Em consonância com tal discussão, Sandra Selles e Everardo Andrade (2016) apontam que há uma disputa pela ‘alma’ do/a professor/a e um movimento crescente de colonização do trabalho docente, tornando-os/as subalternos/as. Segundo a autora e o autor, isto ocorre pois muitos/as se sentem aptos em criticar e propor novas iniciativas para melhorar a prática docente (Selles; Andrade, 2016). São cenários difusos de modismos e demandas, institucionais ou não, que por vezes tornam o/a docente invisível em muitas pesquisas e produções teóricas educacionais. Junto deste processo, vem a prática da fala dos/as especialistas que silenciam a voz do/a professor/a ao assumir e determinar o que a escola e a profissão precisam ou não. Em suma, essas vozes retiram do/a professor/a a sua autonomia e o/a tratam como agente passivo/negligente do processo educativo. Vai-se perdendo a potência vívida de emaranhar-se com os territórios aos quais habita-se na docência e na educação.

Em contextos tão endurecidos pode haver perda do sentido e do desejo pela profissão. Não é à toa que, embora haja um discurso de admiração, poucos/as estudantes no ensino médio almejam seguir essa carreira profissional e, assim, temos visto o esvaziamento dos cursos de licenciatura – sobretudo na modalidade presencial em instituições públicas de ensino superior – e a escassez destes profissionais licenciados/as com a formação específica voltada para lecionar algumas disciplinas. Quantos/as de nós não vivenciamos na educação básica a ausência de um/a professor/a que fosse formado no componente curricular que lecionava? Ou já escutamos queixas de professores/as mais experientes que se sentem desvalorizados/as?

A reportagem de Christina Queiroz na *Revista Pesquisa Fapesp* de 2023 fala em um quadro de apagão de professores/as para algumas licenciaturas específicas: física e sociologia, por exemplo. Estas dificuldades vivenciadas na própria formação estão atreladas à desvalorização, não apenas financeira, mas sobretudo moral, social, cultural e política do/a professor/a –, sobretudo na educação básica, mas também chegando no ensino superior, principalmente em cursos de formação docente. Nesse quadro é também a nossa responsabilidade nos articular coletivamente para modificar.

Em meio a estes duros cenários e tantos desafios, urge a necessidade de pensar em possibilidades de (re)criar linhas de vida com/na/pela profissão docente. A partir das teorias de Paulo Freire trazemos para essa tessitura os conceitos de situações-limites e



inéditos viáveis. Os mesmos foram desenvolvidos por Freire ao longo de sua vida e de suas obras (Freire, 1996; 1992; 2011).

Diante dos inúmeros desafios e cerceamentos que os/as professores/as enfrentam, por vezes eles/as se veem dentro de situações-limites. E em que elas constituem? Como o próprio nome já diz, são estados dos quais a desesperança é uma realidade, a sensação de estagnação ou de pré-determinismo impera. Quem nunca ouviu expressões como: “sempre foi desse jeito” ou “essa realidade não vai mudar nunca”?

Retomamos as reflexões trazidas na introdução do texto e nas primeiras subseções, questionamos: como podemos nos engajar enquanto educadores/as nesse mundo em ruínas? Diante da crise climática, um outro mundo é possível? Assim, o que seria esperado? Resignação, adaptação ou medo? Entretanto, a situação-limite pode levar a um *outro* movimento: o de buscar criar outras linhas de docência-vida. Isso pode ocorrer pela problematização, denúncia e mobilização da indignação que leva à procura por possibilidades de transformação, e pela tarefa de criar modos singulares de se engajar com o mundo, de aprender, de formar-se, de ensinar.

Nesse movimento o/a sujeito/a está engajado/a, dentro de suas possibilidades e recursos, em construir caminhos que permitam a ruptura com situações-limites, caminhos mais radicais possíveis, criando assim o chamado inédito viável. Algo que nunca foi conhecido ou vivido, mas que não é mero sonho, pois é possível de ser realizado. Como aponta a educadora Ana Lúcia Freitas (2005, p. 6):

Logo, o inédito-viável é a materialização historicamente possível do sonho almejado. É uma proposta prática de superação, pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos no processo de conhecimento que toma como ponto de partida a análise crítica da realidade. O risco de assumir a luta pelo inédito-viável é, pois, uma decorrência da natureza utópica, própria da consciência crítica, e encerra em si uma perspectiva metodológica, visto que faz do ato de sonhar coletivamente um movimento transformador (Freitas, 2005, p. 6).

Encontros, diálogos, conexões com pares, mobilizações, articulações de iniciativas, identificação de propostas inovadoras: esses são alguns caminhos possíveis para investirmos. Sair do isolamento e encontrar oportunidades conjuntas e coletivas que permitam inspirar-nos mutuamente, são maneiras de construir o inédito viável. Aprender a alinhar os tantos fios que se emaranham nas nossas docências-vidas, viver, aprender e ensinar juntos: formar-se docente, tornar-se professor/a.

Articular encontros entre pessoas, vivências, histórias, saberes, práticas, subjetividades e vidas são contribuições para a formação de inéditos viáveis em nossos contextos. Estes contatos e organizações coletivas permitem que linhas se cruzem, que novas conexões se estabeleçam, que possamos esperar e buscar mudanças em



nossos contextos de atuação. Pensar ou criar o inédito viável é um escape pelo qual as linhas de vida encontram um sentido para continuar sendo, acontecendo, se transformando: emaranhando de modos singulares, tecendo caminhos afirmativamente.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos e nos situamos em um planeta ferido, com risco de, em decorrência de nossas ações nos últimos séculos, acabar com as possibilidades de permanecermos enquanto espécie humana existente a longos prazos. As tantas questões que permeiam as crises globais, as mudanças climáticas e o sistema capitalista neoliberal nos atravessam diretamente enquanto seres vivos em formação, pessoas, educadores/as, pesquisadores/as e professores/as formadores/as de professores/as. Ao reconhecermos este cenário, delineamos uma cartografia do mundo contemporâneo o qual nos rodeia, pensando em como podemos nele também nos misturar, engajar e atuar.

Nas nossas experiências – aquilo que nos atravessa – e nas experimentações da vida, do mundo e da docência, está presente a fonte para um inesgotável material potente para imbricar-nos em uma formação que aconteça nos emaranhados da vida. Nos resta estar atentos/as a como fazer isso, nos articulando com tantos/as que compartilham as escolas, universidades e outros espaços de ensino, de aprendizagem e de vida conosco.

Os atritos, as disputas e os tensionamentos podem aparecer a qualquer momento e em qualquer lugar, visto que nos situamos em um sistema capitalista neoliberal que oscila entre autoritarismos e a mercantilização da vida. No entanto, reconhecer tal realidade não deseja acabar com qualquer possibilidade de agência nossa perante o mundo e a educação, mas perceber que podemos sim nos engajar juntos/as. Assim, os inéditos viáveis podem aparecer, caso estejamos de olhos abertos ao tanto que ecoa no mundo, em nossos corpos, em nossas existências. Nos resta escutar e nos articular coletivamente em nossos emaranhados de vida-formação.

Nestas tantas vias de experimentações, algumas perguntas em nós emergem e seguem ecoando: quais caminhos a formação inicial de professores/as imbrica no tornar-se professor/a? De que maneiras as experiências advindas do que se vive em espaços como os estágios, o PIBID e a Residência Pedagógica podem colocarmo-nos porosos à percepção do que permeia e constitui as nossas docências-vidas? Como as nossas vivências podem ser potentes nos emaranhados de nossas formações? E, após passar por estes espaços-tempos, após estagiar, após ‘pibidiar’, após ‘residenciar’, após licenciar-se,



após se formar, após (re)tornar às escolas... quais outras possibilidades de experimentar e ensaiar caminhos de distintas maneiras emergem para nós?

Será que existiria, enfim, um momento em que nos tornamos, de fato, professores/as acabados? Ou viver a docência em seus múltiplos caminhos emaranhados – feito fios de barbante puxados, juntados, tecidos, amarrados nos tantos encontros de uma vida com outras vidas – seria puro devir, movimento intensivo de misturar-se e entrar em variadas velocidades com tantos/as que conosco se articulam coletivamente?

Poderia o nosso espaço de trabalho escolar ser também lugar de sonho, de cultivar as experiências, de experimentação, de vislumbrar realidades, de fabular? Como podemos articular espaços para criar-experimentar-fabular nas/pelas/com as escolas a partir de uma perspectiva de formação que nunca termina, está sempre em vias de ser? De que maneiras a docência pode ser caminho para forjar mundos que abriguem as nossas vidas nestes tempos de mudanças climáticas, de um planeta colapsando? Como as memórias, as marcas e os aprendizados da licenciatura, do retornar à escola pela Residência Pedagógica, pelo PIBID e pelos estágios obrigatórios marcam saberes para viver no Antropoceno, para adiar o fim do nosso mundo e, quiçá, também adiantar o fim de mundos que já não cabem mais?

São muitas perguntas para seguir ecoando em nós, nos marcando, puxando nossas memórias, se enovelando em nossos corpos, subjetividades, experiências e experimentações na/com a/pela docência. Esperamos que, ao fim deste ensaio, ao menos algumas delas atravessem quem com elas se encontre em pensamentos e afetos para inspirar e seguir ressoando nos processos de vida, de formação e de educação. Que, enfim, os fios aqui percorridos sejam pistas para pensar e mobilizar a formação de novas linhas: em suma, processos de tornar-se professores/as nos emaranhados da vida.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

BOAS, Jamille Vilas; BARBOSA, Jonei Cerqueira. Aprendizagem do professor: uma leitura possível. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 22, n. 4, p. 1097-1107, out./dez. 2016.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2001



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Pedagogia do inédito-viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar. **V Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife: Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisas, 2005.

HARAWAY, Donna. Antropoceno, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes. Trad. Susana Dias, Mara Verônica e Ana Godoy. **ClimaCom – Vulnerabilidade**, Campinas, v. 3, n. 5, 2016.

HARAWAY, Donna. **Ficar com o problema: fazer parentes no chthuluceno**. São Paulo: n-1 edições. 2023.

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

INGOLD, Tim. **Linhas: uma breve história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 18, n. 37, p. 25-44, jun. 2012.

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

LARROSA, Jorge. A Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, 2004.

LARROSA, Jorge. EXPERIÊNCIA E ALTERIDADE EM EDUCAÇÃO EDUCAÇÃO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011. <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>

LARROSA, Jorge. O Ensaio e a Escrita Acadêmica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, 2003.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**. n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015.

LAVE, Jean.; WENGER, Etienne. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 2011.

QUEIROZ, Christina. Cadê o professor? Queda do número de formados na licenciatura e desinteresse pelo magistério ameaçam a educação básica brasileira. **Pesquisa Fapesp**. São Paulo, v. 24. nº 332, p. 12 - 19, 2023.



RIGUE, Fernanda Monteiro; SALES, Tiago Amaral; DALMASO, Alice Copetti. Metaformoses em Emanuele Coccia: composições para habitar a educação e a formação docente. **Educação e Filosofia, Uberlândia**, v. 37, n. 81, p. 1465–1496, 2024. DOI: [10.14393/REVEDFIL.v37n81a2023-64408](https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v37n81a2023-64408).

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251, 1993.

SALES, Tiago Amaral. A formação docente como obra de arte: criações, poéticas e experimentações na licenciatura em Ciências Biológicas. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 17, n. 1, p. e31/1–31, 2024b. <https://doi.org/10.5902/1983734888089>

SALES, Tiago Amaral. Diante do Antropoceno: educações para viralizar mundos possíveis. **Criar Educação**, Criciúma, v. 13, n. 3, p. 350-373, 5 nov. 2024a. <http://dx.doi.org/10.18616/ce.v13i3.8306>.

SALES, Tiago Amaral; SILVA, Gabriel Andrade. Gênero e sexualidade em devires e afetos no chão da escola: experiências e resistências entre arte e educação. **Interritórios**, Caruaru, v. 10, n. 19, p. 1-29, 3 jun. 2024. <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262207>

SALES, Tiago Amaral; RIGUE, Fernanda Monteiro; DALMASO, Alice Copetti. Modos de Habitar o Mundo: uma educação em ciências com/em meio à/pela vida. **Educação e Realidade**. 2023, v. 48. <https://doi.org/10.1590/2175-6236124171vs01>.

SANTOS, Antônio Bispo dos; SILVA, Givânia Maria da. Fuga, escola e oráculo. In: FIRMEZA, Yuri et al (Org). **Composto escola: comunidades de sabenças vivas**. São Paulo: n-1 edições, 2022.

SELLES, Sandra Escovedo; ANDRADE, Everardo Paiva. Políticas curriculares e subalternização do trabalho docente. **Educação em Foco**, v. 21, p. 39-64, 2016.

WENGER, Etienne. **Comunities of practices learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

TSING, Anna. **Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno**. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

