

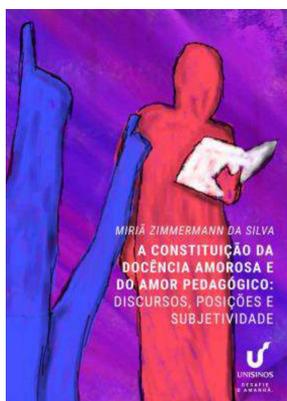
MIRIÃ ZIMMERMANN DA SILVA
**A CONSTITUIÇÃO DA
DOCÊNCIA AMOROSA E
DO AMOR PEDAGÓGICO:
DISCURSOS, POSIÇÕES E
SUBJETIVIDADE**



UNISINOS

DESAFIE
O AMANHÃ.

Autor da capa: Jonathan Danilo Barbosa Brião
E-mail: contato@jdanilo.com
Canoas, 2021.
Arte da capa: livre de direitos autorais



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

MIRIÃ ZIMMERMANN DA SILVA

**A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA AMOROSA E DO AMOR PEDAGÓGICO:
discursos, posições e subjetividade**

São Leopoldo

2021

MIRIÃ ZIMMERMANN DA SILVA

**A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA AMOROSA E DO AMOR PEDAGÓGICO:
discursos, posições e subjetividade**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientadora:
Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna

Linha de Pesquisa:
Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas

São Leopoldo

2021

S586c

Silva, Miriã Zimmermann da.

A constituição da docência amorosa e do amor pedagógico: discursos, posições e subjetividade / Miriã Zimmermann da Silva. – 2021.

162 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

“Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna.”

1. Docência. 2. Discurso. 3. Subjetividade. 4. Gênero. 5. Amor. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

MIRIÃ ZIMMERMANN DA SILVA

**A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA AMOROSA E DO AMOR PEDAGÓGICO:
discursos, posições e subjetividade**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Aprovada em 05 de abril de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Anderson Ferrari - UFJF

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini - UFRGS

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck - UCS

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris - Unisinos

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva - Unisinos

Prof. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna - Unisinos (orientadora)

AGRADECIMENTO À CAPES

Este trabalho foi realizado com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Dedico esta tese às mulheres-professoras
Carmen, Deisi, Fernanda, Ieda, Luciana, Maria
Cláudia e, que vivem o amor em sua docência.

AGRADECIMENTOS

Escrevo os agradecimentos em meio a muita tristeza. Exatamente neste dia, dez de março de 2021, o número de pessoas que morreram devido ao COVID-19, no Brasil, chegou a 2.349. Mortes evitáveis, de pessoas, irmãs brasileiras.

Agradecer, nestes tempos de escuridão, é esperar, é fazer lembrar que a vida pulsa, e que em meio ao sofrimento coletivo, há potência e há sensibilidade criativa.

Faço dos Agradecimentos da tese, lembrança e desejo. Nomeio aqui, de forma sucinta, mas não sem intensidade, pessoas cuja vida dá sentido à existência, pelo menos para mim. Deste ato de nomear, intento fazer lembrança de que a vida não é vivida só. Ao complementar os nomes, trago o desejo, desejo de que nunca sejamos considerados números, afastados de nossa humanidade. De forma singela, nomeio pessoas importantes no meu percurso de quatro anos de doutorado, como se estivesse nomeando os mais de 270 mil brasileiros que se foram de março de 2020 até o dia de hoje.

Ezequiel, esposo-amante-companheiro.

Carmen, mãe-professora-apaixonada.

Alexandre, pai amoroso e generoso.

Tábita, irmã-amiga-doce.

Willian Dorneles, cunhado presente.

Osmar, sogro atencioso.

Isabela, tia-dinda-inspiração.

Cristina, tia carinhosa e atenta.

Renata Cintra, amiga-colega.

Soraia, parceira-amiga.

Vivian, amiga-colega-alegria.

Renata Scherer, parceira acadêmica.

Anna, amiga-comadre.

Karine, amiga-intensidade.

Cíntia, amiga sensível.

Janne, amiga-presença-atenção.

Cleusa, intercessora generosa.

Ana Maria, colega-parceira acolhedora.

Juliana, chefe-parceira compreensiva.

Carla, professora-prefeita engajada e responsável.

Maria Cláudia, professora-amiga cuidadosa, amorosa e rigorosa.

Maurice Tardif, professor-referência atencioso.

Luciana, professora generosa e acolhedora.

Loinir, Gabriela e Daniela, secretárias comprometidas.

Anderson, Clarice, Elí, Danilo e Roberto, docentes rigorosos e cuidadosos.

Alessandra, Ana Lúcia, Audrei, Cláudio, Éderson, Fabiane, Gilvânia, Isabella, Jonathan, Jorge, Kemilly, Laudete, Lisiane, Pâmela, Regina e Ruan, colegas-presença-cuidado.

A potência da vida está no encontro consigo e com o Outro.

O sentido da vida está no Amor.

RETRATO QUASE APAGADO EM QUE
SE PODE VER PERFEITAMENTE NADA

I
 Não tenho bens de acontecimentos.
 O que não sei fazer desconto nas palavras.
 Entesouro frases. Por exemplo:
 — Imagens são palavras que nos faltaram.
 — Poesia é a ocupação da palavra pela Imagem.
 — Poesia é a ocupação da Imagem pelo Ser.
 Ai frases de pensar!
 Pensar é uma pedra. Estou sendo.
 Me acho em petição de lata (frase encontrada no lixo).
 Concluindo: há pessoas que se compõem de atos, ruídos, retratos.
 Outras de palavras.
 Poetas e tontos se compõem com palavras.

II
 Todos os caminhos — nenhum caminho
 Muitos caminhos — nenhum caminho
 Nenhum caminho — a maldição dos poetas.

[...]

V
 Escrever nem uma coisa
 Nem outra —
 A fim de dizer todas —
 Ou, pelo menos, nenhuma.

Assim,
 Ao poeta faz bem
 Desexplicar —
 Tanto quanto escurecer acende os vagalumes.

(MANOEL DE BARROS, 2015, p. 72-73).

RESUMO

O par *docência e amor*, que tem se feito presente na produção de conhecimento contemporânea, especialmente a partir da segunda metade do século XX e neste início do século XXI, é o objeto desta pesquisa. A tese tem como objetivo identificar discursos sobre docência e sobre amor e descrever e analisar uma certa subjetividade docente produzida a partir destes discursos. Para isso, desde uma perspectiva pós-estruturalista, os estudos em docência e os estudos de gênero, fundamentam o quadro referencial da tese. O conceito de discurso, a partir de Michel Foucault, e o conceito de subjetividade, a partir de Judith Butler e de Michael Hardt e Antonio Negri, são tomados como ferramentas para a construção das análises. O *corpus empírico* da pesquisa é composto por seis obras educacionais, duas delas de autora (Hannah Arendt) e autores estrangeiros (Jan Masschelein e Maarten Simons) e quatro de autores brasileiros (Paulo Freire; Rubem Alves; Leonardo Boff; Leandro Karnal). Foi possível identificar três discursos sobre docência e sobre amor, operantes nas obras educacionais: (1) discurso teológico, que se ocupa da construção de certos modos de compreender o “ser” e a “existência humana”, posicionando a docência na sua *condição humana* e no qual o amor é manifestado como *cuidado*; (2) discurso filosófico, que mobiliza, de forma central, enunciados acerca da educação, enquanto processo humano, posicionando a docência na sua *condição educativa* a partir da dimensão de *responsabilidade*; (3) discurso pedagógico, que se ocupa da condução de sujeitos, posicionando a docência na sua *condição pedagógica* e mobilizando o *amor pedagógico*. A tese defendida é de que o *amor pedagógico* é constituído por três discursos, entre outros, identificados e analisados nas obras educacionais analisadas; e de que esta produção discursiva, que ocorre por meio do *amor pedagógico*, fabrica uma *subjetividade docente amorosa*.

Palavras-chave: Docência; Discurso; Subjetividade; Gênero; Amor.

ABSTRACT

The pair of *teaching* and *love*, which has been present in the production of contemporary knowledge, especially from the second half of the 20th century and at the beginning of the 21st century, is the object of this research. The thesis aims to identify discourses about teaching and about love and to describe and analyse a certain teaching subjectivity produced from these discourses. For this, from a post-structuralist perspective, teaching studies and gender studies underpin the framework of the thesis. The concept of discourse, from Michel Foucault, and the concept of subjectivity, from Judith Butler and Michael Hardt and Antonio Negri, are taken as tools for the construction of the analysis. The empirical corpus of the research consists of six educational works: two foreign works, one by the author (Hannah Arendt) and one by the authors (Jan Masschelein and Maarten Simons), and four works by Brazilian authors (Paulo Freire; Rubem Alves; Leonardo Boff; Leandro Karnal). It was possible to identify three discourses about teaching and about love, operating in educational works: (1) theological discourse, which deals with the construction of certain ways of understanding “being” and “human existence”, placing teaching in its *human condition* and in which love is manifested as *care*; (2) philosophical discourse, which centrally mobilizes statements about education, as a human process, placing teaching in its *educational condition* from the dimension of *responsibility*; (3) pedagogical discourse, which deals with the conduct of individuals, placing teaching in its *pedagogical condition* and mobilizing *pedagogical love*. The thesis defended is that *pedagogical love* is constituted by three discourses, among others, identified and analysed in the educational works which were the empirical corpus of the analyses; this discursive production, which occurs through *pedagogical love*, produces a *loving teaching subjectivity*.

Keywords: Teaching; Discourse; Subjectivity; Gender; Love.

RÉSUMÉ

Le pair *pratique enseignante et amour*, présent dans la production de connaissance contemporaine, particulièrement à partir de la seconde moitié du XXe siècle et dans ce début de XXIe siècle, est l'objet de cette recherche. La thèse a pour objectif d'identifier des discours sur la pratique enseignante et sur l'amour et décrire et analyser une certaine subjectivité de la pratique enseignante produite à partir de ces discours. Pour cela, depuis une perspective post-structuraliste les études sur la pratique enseignante et les études en genre, sont à la base du cadre référentiel de cette thèse. Le concept de discours, à partir de Michel Foucault, et le concept de subjectivité, à partir de Judith Butler et de Michael Hardt et Antonio Negri, sont pris comme des outils pour la construction des analyses. Le *corpus empirique* de la recherche est composé par six oeuvres éducationnelles, deux de l'auteure (Hannah Arendt) et auteurs étrangers (Jan Masschelein et Maarten Simons), et quatre auteurs brésiliens (Paulo Freire; Rubem Alves; Leonardo Boff; Leandro Karnal). Il a été possible d'identifier trois discours sur la pratique enseignante et sur l'amour, opérants dans les oeuvres éducationnelles: (1) le discours théologique, qui s'occupe de la construction de certains modes de comprendre l'« être » et l'« existence humaine », en positionnant la pratique enseignante dans sa *condition humaine* et dans lequel l'amour est exprimé comme *soin*; (2) le discours philosophique, qui mobilise, de forme centrale, des énoncés à propos de l'éducation, en tant que processus humain, en plaçant la pratique enseignante dans sa *condition éducative* à partir de la dimension de *responsabilité*; (3) le discours pédagogique, qui s'occupe de la condition de sujets, en plaçant la pratique enseignante dans sa *condition pédagogique* et en mobilisant l'*amour pédagogique*. La thèse soutenue est celle que l'*amour pédagogique* est constitué par trois discours, parmi d'autres, identifiés et analysés dans les oeuvres éducationnelles analysées; et que cette production discursive, qui se présente par l'amour pédagogique, fabrique une subjectivité de la *pratique enseignante amoureuse*.

Mots-clés: Pratique enseignante; Discours; Subjectivité; Genre; Amour.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Educação pela Pedra (Cinthia Marcelle, 2016. Foto: Pablo Enriquez/MoMA PS1).	12
Figura 2 - Detalhe da instalação Educação pela Pedra (Cinthia Marcelle, 2016. Foto: Pablo Enriquez/Moma PS1).	14
Figura 3 - Sobre este mesmo Mundo (Cinthia Marcelle, 2010).	55
Figura 4 - Da esquerda para a direita: capa da primeira edição da obra, em inglês, de 1961; capa da obra na edição em português, de 2016.	96
Figura 5 - Fotografia de Hannah Arendt, disponível na internet.	97
Figura 6 - Da esquerda para a direita: capa da primeira edição da obra <i>Conversas com quem gosta de ensinar</i> , de 1981; capa da obra relançada em 2000; capa do livro-coletânea, edição especial de 2016.	98
Figura 1 - Fotografia de Rubem Alves, disponível na internet.	99
Figura 2 - Da esquerda para a direita: capa da edição especial da obra <i>Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa</i> , em comemoração à impressão e à venda de um milhão de exemplares; capa da obra, com novo projeto gráfico, de 2013; capa do livro em sua 61ª edição, de 2019.	100
Figura 3 - Fotografia de Paulo Freire, disponível na internet.	100
Figura 4 - Capa do livro <i>O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade</i>	102
Figura 5 - Fotografia de Leonardo Boff, disponível na internet.	102
Figura 6 - Da esquerda para a direita: capa da publicação original da obra <i>Em defesa da escola: uma questão pública</i> , em holandês, de 2012; capa da obra na versão em língua inglesa, de 2013; capa da obra na versão em língua portuguesa.	103
Figura 7 - Fotografia de Jan Masschelein (esquerda) e Maarten Simons (direita), disponível na internet.	104
Figura 8 - Capa do livro <i>Conversas com um jovem professor</i>	105

Figura 9 - Fotografia de Leandro Karnal, disponível na internet.	105
Figura 10 - "I hope..." (Chiharu Shiota, 2021. Foto: Sunhi Mang/König Galerie, Berlim).	13
Figura 11 - Detalhe do barco na instalação "I hope..." (Chiharu Shiota, 2021. Foto: Roman Maerz/König Galerie, Berlim).	142
Figura 12 - Detalhe das cartas na instalação "I hope..." (Chiharu Shiota, 2021. Foto: Roman Maerz/König Galerie, Berlim).	142

SUMÁRIO

1 MOVIMENTAR O AMOR NO PERCURSO DA PESQUISA E DA DOCÊNCIA	15
2 TORNAR-SE SINGULAR, TORNAR COMUM.....	22
2.1 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO É COMUM	30
2.1.2 O amor e a docência em pesquisas brasileiras	36
3 SOBRE HERANÇA E SOBRE HERDEIROS	57
3.1 HERANÇAS DA PEDAGOGIA E IMPLICAÇÕES PARA A DOCÊNCIA	59
3.2 GÊNERO E SEXUALIDADE: MARCAS HERDADAS DA DOCÊNCIA	69
4 NO CAMINHO, A AMBIVALÊNCIA E A COEXISTÊNCIA.....	79
4.1 QUADRO REFERENCIAL: SUBJETIVIDADE, GÊNERO E DISCURSO	82
5 OBRAS EDUCACIONAIS: APROXIMAÇÕES	90
5.1 OBRAS EDUCACIONAIS ANALISADAS NA TESE: MARCAS HISTÓRICAS.....	93
ENTRE O PASSADO E O FUTURO (1961) - HANNAH ARENDT	94
CONVERSAS COM QUEM GOSTA DE ENSINAR (1981) - RUBEM ALVES.....	1006
PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA (1996) - PAULO FREIRE.....	1028
O CUIDADO NECESSÁRIO: NA VIDA, NA SAÚDE, NA EDUCAÇÃO, NA ECOLOGIA, NA ÉTICA E NA ESPIRITUALIDADE (2012) - LEONARDO BOFF	100
EM DEFESA DA ESCOLA: UMA QUESTÃO PÚBLICA (2012) - JAN MASSCHELEIN E MAARTEN SIMONS.....	105
CONVERSAS COM UM JOVEM PROFESSOR (2012) - LEANDRO KARNAL	1073
6 A DOCÊNCIA E O AMOR NO INTERIOR DAS OBRAS EDUCACIONAIS	1106
6.1 DISCURSO TEOLÓGICO: CONDIÇÃO HUMANA E AMOR CUIDADO.....	1129
6.2 DISCURSO FILOSÓFICO: CONDIÇÃO EDUCATIVA E RESPONSABILIDADE ..	123
6.3 DISCURSO PEDAGÓGICO: CONDIÇÃO PEDAGÓGICA E AMOR PEDAGÓGICO.....	130
7 DOCÊNCIA AMOROSA, DOCÊNCIA ENCARNADA.....	140
POSFÁCIO	150
REFERÊNCIAS.....	151

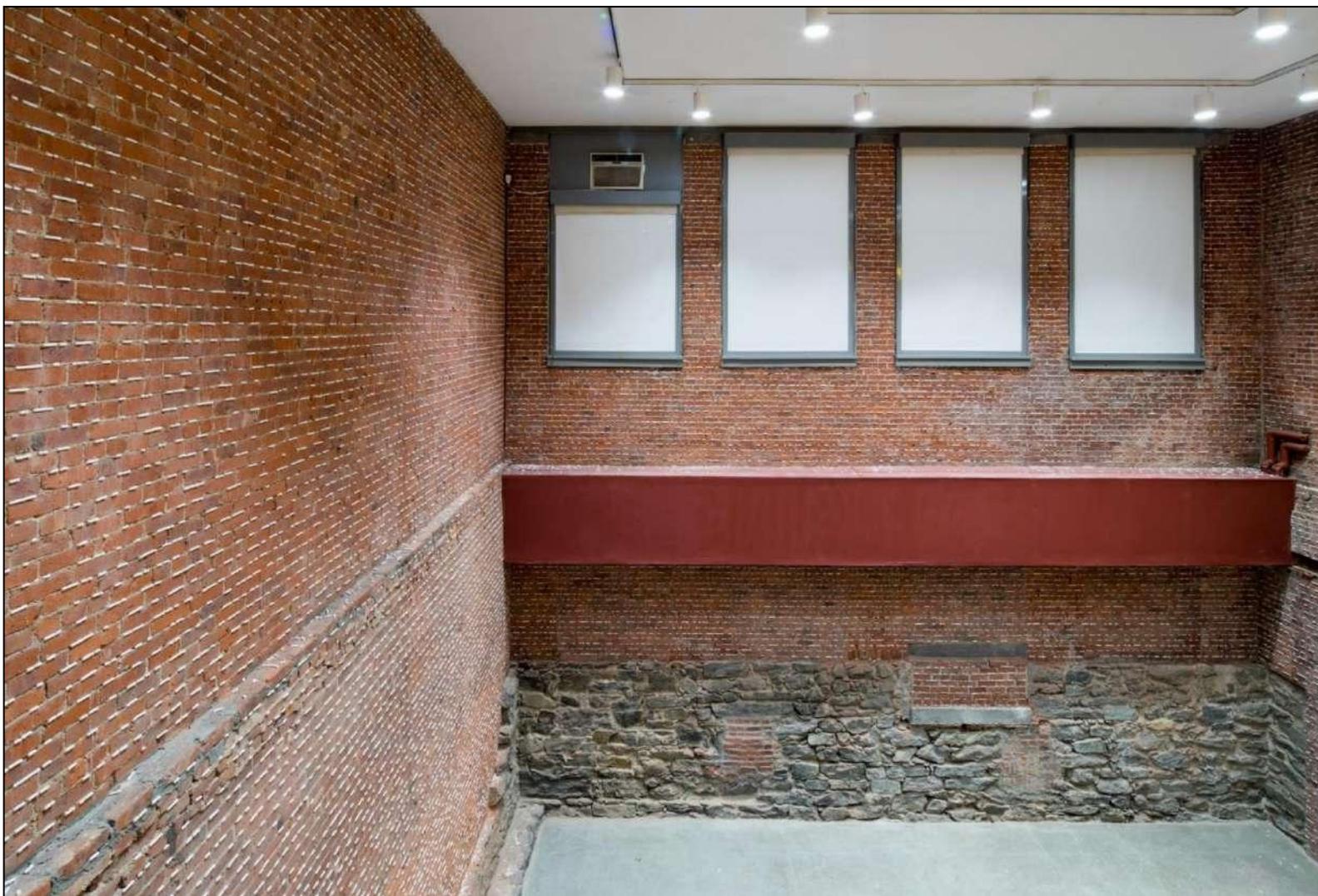


Figura 13 - Educação pela Pedra (Cinthia Marcelle, 2016. Foto: Pablo Enriquez/MoMA PS1).

1 MOVIMENTAR O AMOR NO PERCURSO DA PESQUISA E DA DOCÊNCIA

Esta tese, resultado de um percurso de formação e de pesquisa, tem como tema a docência contemporânea e seus modos de ser e de estar no mundo, enquanto profissão exercida por mulheres e por homens de diferentes idades, nacionalidades, etnias, gêneros e sexualidades. De forma ampla, pode-se considerar a docência como um tema comum em pelo menos dois sentidos: por se tratar de algo dado para a educação, na medida em que a “docência” refere-se ao exercício profissional de professores e professoras¹ na condução de processos de ensino e de aprendizagem; e, também, pelo fato de a docência ter uma dimensão de partilha e de coletividade, e que não remete a um processo individual.

O olhar investigativo, no contexto desta pesquisa, está direcionado a uma das muitas verdades acerca da docência — a de que “é-se professora por amor”. Dedicando-se à docência e ao amor, esta tese propõe uma articulação entre: docência e amor; amor e docência; amor na docência; amor da docência — construindo uma problematização em torno de tal aproximação. Tratando a docência e o amor como um par, propõe-se os seguintes movimentos: (1) construir uma problematização acerca da docência e do amor, levando em consideração o tempo e o contexto

¹ A escrita desta tese busca, ao longo de todo o texto, fazer uso de uma linguagem inclusiva. Este é um posicionamento ético e político que orienta o grupo de pesquisa da qual esta pesquisa faz parte. Expressões de cunho racista como “claro”, “clareza”, “quadro negro” foram evitadas e substituídas por sinônimos. O uso de palavras no masculino, conforme a regra da língua portuguesa, também foi repensado. Expressões como “ser humano” e “humanidade”, por exemplo, foram utilizadas a fim de incluir na escrita diferentes gêneros e sexualidades. No caso específico desta pesquisa, em Educação e sobre docência, optou-se também pelo uso de expressões mais neutras, como “estudante(s)” e “docente(s)”. Na expressão “estudante(s)” há, ainda uma variação na tese, recorrendo a “criança(s)” e “jovem(ns)”. Na expressão “docente(s)” há também uma variação na tese, marcando e alternando o gênero com as palavras “professor(es)” e “professora(s)”. Nas citações indiretas, sempre que possível, foi utilizada a linguagem inclusiva. Nas citações diretas, foi mantida a linguagem original do autor e/ou da autora citados. Sempre que possível, e necessário, fez-se também a opção da referência no masculino e no feminino, em vez do masculino genérico. Destaca-se que a opção pela linguagem inclusiva não está dada e é uma construção, que implica o afastamento de uma escrita consolidada e legitimada. Para isso, a leitura e revisão do texto — feita por pares, colegas de mestrado e doutorado; pela professora orientadora; e pela profissional de letras, que realizou a revisão linguística final — foram fundamentais. Certamente ainda haverá outras mudanças a serem feitas no texto, que aparecerão ao longo do tempo.

históricos de produção da pesquisa; (2) conhecer e reconhecer as condições de possibilidade para a articulação entre docência e amor, e a produção de conhecimento decorrente; (3) propor um caminho teórico e metodológico que possibilite desacostumar o olhar e o dizer sobre o par docência e amor; (4) suspeitar, com cuidado e responsabilidade, dos dizeres fáceis sobre a docência, propondo algumas curvas e contornos acerca dos modos de ser docente, marcados por certo(s) amor(es).

A imagem que introduz este capítulo é uma fotografia que captura a instalação artística realizada pela artista brasileira Cinthia Marcelle, cujo processo de criação é caracterizado pelo uso de objetos e de ações cotidianas em situações e/ou proporções incomuns. A obra em questão, nomeada *Education by Stone* (Educação pela Pedra), foi feita pela artista em 2016, no MoMA PS1. Nesta instalação, Marcelle ocupou as lacunas entre os tijolos das paredes, que vão desde o primeiro andar do prédio do museu até seu subsolo, com pedaços de giz branco. A fotografia a seguir mostra os detalhes da obra.



Figura 14 - Detalhe da instalação Educação pela Pedra (Cinthia Marcelle, 2016. Foto: Pablo Enriquez/Moma PS1).

Esta obra, assim como o processo de construção da pesquisa, é acompanhada por um olhar de curiosidade, de dúvida e de estranhamento. Que perguntas são feitas quando nos deparamos com o posicionamento de

pedaços de giz em paredes? Que questionamentos são realizados quando nos deparamos, ainda no século XXI, com a insistente ligação entre docência e amor?

Cinthia Marcelle dispõe o giz branco em um lugar estranho, fazendo uso de muitos pedaços de giz, acumulando-os e intensificando-os visualmente. Desta forma, a artista parece chamar a atenção para aquilo que é tão ordinário — o próprio giz, instrumento característico da escola e da profissão docente. Gustavo Prado², em artigo publicado pela revista *seLecT*, compreende que a produção de Marcelle apresenta

[...] novos desdobramentos de seu contínuo interesse por ações que, esvaziadas de aplicação e finalidade, revelam com os vestígios de situações que de dentro de sua arbitrariedade nos desafiam a um segundo olhar sobre o que há de estranho e absurdo no cotidiano. E atravessam, com uma impressionante clareza propositiva e rigor visual, toda a familiaridade e anestesiamento com que preenchemos os dias e atravessamos as horas. (PRADO, 2016).

Tal processo de rompimento com a familiaridade e com o anestesiamento, destacado por Prado e assumido por Cinthia Marcelle, em sua construção artística, pode indicar também a responsabilidade que a pesquisa em educação deve assumir: atentar para objetos e processos cotidianos; tirá-los de seu lugar e utilidade imediatos; reposicioná-los em outros pontos.

Nesta tese, toma-se o amor e a docência enquanto objetos da pesquisa, e busca-se romper com a familiaridade em torno deles. Tal familiaridade se manifesta tanto acadêmica quanto pedagogicamente, nas afirmações categóricas acerca da docência e do amor. O interesse desta pesquisa está em investigar o que o amor pode produzir e/ou produz na docência e que subjetividades são essas, marcadas pelo amor no exercício da docência.

² Adota-se o uso do nome e sobrenome do autor e/ou da autora quando citados pela primeira vez no corpo do texto, para dar visibilidade a homens e mulheres que fundamentam esta pesquisa. Esta também é uma escolha ética e política na direção de um texto escrito com uma linguagem inclusiva.

A partir dos campos dos Estudos em Pedagogia, dos Estudos em Docência e dos Estudos de Gênero, desde uma perspectiva pós-estruturalista, esta tese assume como tema a docência, exercida majoritariamente por professoras-mulheres em um contexto latino-americano, e como objeto de investigação o par docência e amor. Operando com os conceitos de subjetividade e de discurso, e compreendendo gênero como estruturante de subjetividades, opta por um caminho teórico-metodológico interessado em identificar, descrever e analisar os discursos postos em movimento acerca da docência e do amor. Para isso, é analisado um conjunto de seis obras educacionais³ escritas em meados do século XX e início do século XXI.

A tese busca responder ao problema de pesquisa: *que discursos sobre docência e amor são mobilizados em obras educacionais? Que subjetividade docente é produzida a partir destes discursos?* E tem como objetivos: identificar discursos sobre docência e sobre amor, mobilizados em seis obras educacionais; e, descrever e analisar certa subjetividade docente produzida a partir dos discursos.

Vinculada a uma agenda de pesquisa mais ampla e buscando levar adiante o que o grupo de pesquisadores e pesquisadoras tem se dedicado a produzir enquanto conhecimento⁴, a presente tese tem a seguinte estrutura.

O segundo capítulo apresenta e mobiliza os dois primeiros princípios que orientaram a construção desta tese: *a produção de conhecimento é comum e a realização de uma pesquisa é política e deve ser ética*. Partindo destes princípios, o capítulo mostra como, no campo da pesquisa em educação no

³ As obras educacionais, nesta tese, não se restringem ao que outras pesquisas vêm denominando de *literatura acadêmica pedagógica*, pois suas temáticas e sua circulação extrapolam o espaço acadêmico. A escolha pela expressão *obras educacionais* é ressaltada no quinto capítulo desta pesquisa.

⁴ A pesquisa em andamento, da professora Maria Cláudia Dal'Igna (2017-), intitulada "A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero" tem como objetivo descrever e analisar os significados atribuídos às expressões de afeto, amor e cuidado em uma literatura pedagógica recomendada para a formação inicial de professores e professoras. A partir desta pesquisa, se organiza uma agenda que concentra um conjunto de investigações acerca da docência e suas articulações com afeto, amor, cuidado, gênero e sexualidade. As teses de Renata Porcher Scherer (desfeminização da docência), Éderson da Cruz (pedagogia do afeto) e Cláudio Marques Mandarin (docência cuidadosa) são algumas das pesquisas que compõem esta agenda, à qual também esta tese se soma.

Brasil, o amor e a educação e o amor e a docência têm sido temas recorrentes nas pesquisas desde o início do século XXI.

No terceiro capítulo, o princípio de que *toda pesquisa está vinculada a uma tradição e a uma herança* é ponto de partida para abordar, de forma central, a docência. Este capítulo procura mostrar como a profissão docente é produzida e marcada por uma tradição ocidental e pelo que é feito desta tradição. Além disto, a partir do campo dos estudos de gênero, o capítulo aponta que há marcas de gênero e sexualidade na constituição desta docência.

O objeto da pesquisa existe desde a perspectiva da ambivalência e da coexistência. Este é o quarto princípio norteador desta tese. A partir dele, no quarto capítulo, os procedimentos teórico-metodológicos são apresentados. O quadro referencial da pesquisa é definido neste capítulo, tendo *subjetividade* e *gênero* como conceitos centrais e *discurso* como conceito-ferramenta. Neste capítulo, também é introduzido o que vem a ser o corpus da pesquisa, a partir de determinada literatura acadêmica e/ou pedagógica.

O quinto capítulo apresenta o *corpus empírico* da pesquisa. Cada uma das seis obras selecionadas, bem como os autores e a autora são apresentados a fim de identificar a materialidade de sua produção histórica e social. Duas das obras são de autora (Hannah Arendt) e autores estrangeiros (Jan Masschelein e Maarten Simons) e quatro de autores brasileiros (Paulo Freire; Rubem Alves; Leonardo Boff; Leandro Karnal).

No sexto capítulo são desenvolvidas as análises das obras, buscando responder às perguntas que compõem o problema de pesquisa da presente tese. Neste capítulo, são descritos três discursos operantes nas obras educacionais: (1) discurso teológico, que se ocupa da construção de certos modos de compreender o “ser” e a “existência humana”, posicionando a docência na sua *condição humana* e no qual o amor é manifestado como *cuidado*; (2) discurso filosófico, que mobiliza, de forma central, enunciados acerca da educação, enquanto processo humano, posicionando a docência na sua *condição educativa* a partir da dimensão de *responsabilidade*; (3) discurso pedagógico, que se ocupa da condução de

sujeitos, posicionando a docência na sua *condição pedagógica* e mobilizando o *amor pedagógico*. As análises mostram a produção de uma subjetividade docente atravessada e constituída pela presença do amor.

A partir das análises, a pesquisa apresenta e defende a tese, no sétimo capítulo, de que o *amor pedagógico* é constituído por três discursos, entre outros, identificados e analisados nas obras educacionais analisadas; e de que esta produção discursiva, que ocorre por meio do *amor pedagógico*, fabrica uma *subjetividade docente amorosa*.

Por fim, esta é uma tese escrita na terceira pessoa do singular. A escolha feita não busca a neutralidade, pois esta é uma ilusão há muito tempo abandonada na pesquisa em Ciências Humanas. Trata-se, por outro lado, de uma opção que é experiência. Adentrando no tema da pesquisa, a docência e o amor, certamente os leitores e as leitoras lidarão com suas próprias expectativas acerca do tema, com suas próprias lembranças de professores e professoras mais ou menos “amorosos”, com seus próprios posicionamentos acerca da profissão docente. O convite é para que cada um e cada uma, ao ler a pesquisa, construa, um outro jeito de olhar para o amor e para a docência como dois conceitos articulados. Para isso, há, também, “paradas” entre alguns capítulos. São paradas-convite, a partir de imagens ou de narrativas/histórias, para pensar com outros artefatos sobre o tema proposto por esta tese. Que a docência seja comum e singular, e que o par docência e amor produza pensamentos e experiências.

Sobre Paixão

No início da minha vida ela era, para mim, a mãe. Foi ao longo do tempo, conforme eu crescia e especialmente quando ela iniciou a faculdade, que fui entendendo que mãe era apenas uma das formas de ela ser quem ela era. Aos poucos fui vendo, e ela foi me contando e me mostrando sua história.

Ela, antes de casar e de ser mãe, era professora. Coursou magistério já na vida adulta. Estudava à noite, em uma escola particular, e trabalhava durante o dia. Essa foi a forma que encontrou para formar-se em uma profissão.

Trabalhou como professora nas então séries iniciais. Neste período casou, engravidou e, após o nascimento de sua primeira filha, optou por dedicar-se à maternidade em tempo integral nos primeiros anos de vida da bebê.

Aos 37 anos, já com duas filhas, retornou aos estudos, iniciando uma graduação em Pedagogia. Pela manhã desenvolvia as tarefas que envolviam a casa e as filhas. Em duas tardes da semana atuava como educadora em um projeto de mulheres artesãs e à noite tinha aulas na faculdade.

Ao final da graduação em Pedagogia, estava novamente atuando como professora em uma escola de educação básica. Assumi a coordenação pedagógica na mesma escola em que as filhas estudavam e logo começou uma especialização aos sábados.

Estudava e lia muito em casa. Tinha pastas com muitos textos e um armário com muitos livros que chamavam a atenção das suas meninas. Em diversos momentos o cansaço era evidente, e, em tantos outros, havia em seu olhar e em seu jeito de falar algo que transmitia a sensação de “plenitude”.

Eu, sua filha mais velha, acabei me aproximando da educação e em algum momento optei por formar-me pedagoga. Nunca atribuí à minha mãe a escolha pela docência. Em muitos momentos, em nossas conversas sobre os desafios da atuação profissional, ouvi minha mãe traduzir em palavras aquela plenitude que eu contemplava em seu olhar em minha infância. Ela me dizia “que é apaixonada pela educação” e que como professora “ama o que faz”. Eu não compreendia muito bem essas palavras e via até mesmo com “maus olhos”.

Alguns anos atrás, já com mais de 50 anos de idade, ela, minha mãe, precisou fazer uma escolha difícil, e se afastou da escola e do exercício profissional docente. Ela ainda estuda, ainda sonha e ainda conversa sobre a educação, sempre fazendo menção à paixão que essa escolha despertou nela. Hoje, ao olhar para ela, não encontro aquele olhar que antes era tão marcante e tão pleno, pois a ausência também a modifica.

SILVA, Miria Zimmermann da. Texto-testemunho, escrito para o projeto de tese. 2019.

2 TORNAR-SE SINGULAR, TORNAR COMUM

Tornar-se — mulher, homem, filha, amigo, mãe, pai, professora, pesquisador — é um processo (des)contínuo. A vida é interpelada das mais diferentes formas, na intimidade, no trabalho, na pesquisa, no convívio com os pares, a partir de práticas sociais, culturais, educativas, políticas. A cada interpelação, respostas são produzidas: silenciamentos, esperas, lutas, resistências, desistências.

Tornar-se é um *estar sendo* e um *vir a ser*. Somos o que somos hoje pela trajetória histórica da sociedade e suas práticas, pelas experiências e encontros nos diferentes âmbitos da vida, pelos cursos de formação inicial escolhidos e, principalmente, pelas respostas construídas a cada um desses processos, individual e coletivamente. Seremos algo diferente do que somos hoje pelas transformações ocorridas na sociedade, pelas mudanças geradas nas profissões escolhidas, pelas lutas e disputas dos campos de saber, pelas reformulações das instituições, pelas experiências adquiridas ao longo da trajetória e, principalmente, pelas respostas possíveis de serem dadas a tudo isso. Enquanto estamos sendo, estamos em um estado de vir a ser e, embora não sejamos o que seremos, somos e fazemos algo conosco e com os outros, a partir do que somos.

Marcos Villela Pereira (2016, p. 13), ao investigar a formação do/a professor/a, questiona “[...] como se vem a ser professor?”. No caminho construído por Pereira, para responder a esta pergunta, ele afirma que aprendeu que “[...] um sujeito é um indivíduo que se escolhe e, ao se escolher, escolhe o risco de viver, o risco de vir a ser o que ainda não é, o risco de criar a si mesmo, sem ficar aderido a recortes instantâneos de uma trajetória existencial.” (PEREIRA, 2016, p. 17). Buscando escapar de marcas identitárias e compreendendo o processo de constituição de si como a produção de diferenças em si mesmo, Pereira mostra que vir a ser professor/a ocorre devido à *professoralidade*, como uma marca e uma condição de ser.

A breve narrativa apresentada antes deste capítulo, no *entremeio*, pode expressar as muitas possibilidades deste processo de constituição de si,

do tornar-se professor/a. O pequeno texto, narra o encontro de uma filha com sua mãe-professora, como uma interpelação feita pela mãe à filha. A relação estabelecida entre elas era educacional e, por isto, esta mulher interferiu em sua vida tendo um “[...] impacto profundo, transformador e até perturbador” (BIESTA, Gert, 2013, p. 50), não só como filha, mas como estudante, professora e pesquisadora. Nem mãe, nem filha sabiam ao certo quais as marcas oriundas daquele encontro entre elas.

O estranhamento narrado, a partir da insistente articulação entre paixão e docência defendida pela professora-mãe, indica possibilidades de falar e pensar sobre o amor na docência. Pode-se pensar, por exemplo, aliando-se às pesquisas acerca do processo de feminização da docência, que o amor do qual se refere a professora é um amor materno, sublime e justificado pela naturalização do que significa “feminino”. De modo ambivalente, no entanto, “o olhar” e “a plenitude” identificados pela filha em sua mãe-professora, pode indicar também, e para além do amor sublime, o amor como marca da docência da professora, como estruturante de seu modo de ser professora.

Julio Groppa Aquino (2014) chama a interpelação feita pelo/a professor/a na relação com seu/sua aluno/a, tal como a interpelação feita pela mãe-professora na relação com sua filha, de amizade intelectual. Nas palavras do autor, a amizade intelectual é “[...] uma atitude que em nada se assemelha ao comungar, ao aquiescer ou ao dialogar, mas antes ao constranger, ao rivalizar, ao guerrear — sempre em nome de determinadas ideias que mereceriam durar no mundo quando dele já tivermos desertado.” (AQUINO, 2014, p. 184). Talvez, a partir da proposição de Aquino, pode-se afirmar que a paixão trazida à tona pela professora-mãe, para alguns, tão constrangedora, entendida como certa forma de amor na docência, seja uma dessas ideias que merece durar no mundo.

De outros modos também, certas pesquisas e certos textos acadêmicos e pedagógicos parecem evidenciar o amor como par da docência. Tratam-se de materiais que produzem verdades sobre a docência, tanto no contexto

de atuação profissional quanto na produção de modos de compreender a docência a partir de campos como os da filosofia da educação.

No início do segundo semestre de 2018, o Todos pela Educação¹ divulgou resultados da pesquisa “Profissão Docente”, realizada em parceria com o Itaú Social e o Ibope. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi feita por meio de entrevistas por telefone com 2.160 professores/as da educação básica brasileira, e contemplou os seguintes aspectos: perfil e renda dos/as docentes; atratividade e valorização da carreira; formação inicial e continuada e condições de trabalho².

A amostra de entrevistas contemplou todas as regiões do Brasil, sendo que a maioria das pessoas entrevistadas eram mulheres entre 35 e 45 anos de idade, com formação em nível superior e especialização, atuantes na rede pública de ensino. O principal resultado está relacionado à atratividade da carreira, destacado pelos jornais eletrônicos por meio de manchetes, como “Metade dos professores não recomenda a profissão aos jovens”.

A atratividade da carreira docente foi apresentada nesta pesquisa de forma quantitativa. Os aspectos analisados envolveram os fatores que levaram a entrar na carreira, dos quais a opção mais recorrente foi o prazer por ensinar, seguida de ter aptidão e talento para ser professor/a e por gostar de trabalhar com crianças e jovens. Além disto, a pesquisa questionou os/as participantes de quanto recomendariam a profissão docente para um/a jovem, e a resposta, como os jornais divulgaram, para a maioria, é de que “certamente não recomendariam a profissão”. Questionados/as sobre por qual motivo recomendariam ou não a profissão docente para um/a jovem, as razões positivas dadas giraram em torno de oportunidade de transformação social e nível de realização pessoal que a carreira possibilita. Já as principais

1 Todos pela Educação é um movimento fundado em 2006, por um grupo de empresários brasileiros, que conta com o apoio de diversos setores da sociedade, bem como de grandes grupos empresariais. (SILVA, André Martins, 2008). Este movimento tem como propósito “[...] impulsionar a qualidade e a equidade da educação básica”, trabalhando ativamente na redação e aprovação do Plano Nacional de Educação, na criação de redes e observatórios, entre outros.

2 O relatório da pesquisa está disponível no site do Instituto Todos pela Educação, apresentando os principais resultados e o documento completo para download.

razões negativas foram a desvalorização da carreira — por parte de organismos públicos, famílias e alunos/as —, a má remuneração, as dificuldades enfrentadas na rotina da profissão e a falta de infraestrutura para o desenvolvimento do trabalho³.

Em 2009, um estudo específico sobre a atratividade da carreira docente no Brasil, realizado pela Fundação Carlos Chagas sob encomenda da Fundação Victor Civita, investigou aspectos que levavam os/as jovens a identificar-se ou não com a carreira docente e suas percepções sobre a docência. O relatório detalhado indicou que a percepção dos/as jovens sobre a docência possui duas perspectivas principais, em que, de um lado, reconhecem o/a professor/a por sua função social e sua relevância na formação do/a aluno/a, e, de outro, percebem a profissão docente como desvalorizada, tanto em aspectos sociais quanto financeiros. (GATTI, Bernardete et al., 2009). Enquanto trabalho docente, a pesquisa aponta que os/as jovens o reconhecem como “um trabalho nobre, gratificante, permeado de sentimentos de prazer e satisfação” e, como, ao mesmo tempo, “um trabalho pesado, que requer paciência, muitas vezes frustrante”. (GATTI et al., 2009, p. 65).

Os resultados das pesquisas, realizadas em âmbito nacional e internacional, precisam ser colocados sob suspeita, analisados e disponibilizados à circulação com cuidado. As condições para o exercício

³ Outro resultado chama bastante a atenção. A renda mensal dos/as professores/as, em média, é de três a cinco salários mínimos, o que equivale em reais, no ano da pesquisa, entre R\$2.862,01 e R\$4.770,00. Além disto, a pesquisa aponta que 29% dos/as docentes realizam atividades extra para complementação da renda.

A pesquisa “Education at a glance”, realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), divulgada em setembro de 2018, aponta que “[...] no Brasil, o salário dos/as professores/as é relativamente baixo, e há uma grande disparidade salarial de uma região subnacional para a outra.” (COEP, INEP, OCDE, 2018, p. 1). A pesquisa é baseada em indicadores dos sistemas educacionais e apresenta “[...] dados acerca da estrutura, do financiamento e do desempenho de sistemas educacionais em países membros e parceiros da OCDE.” (COEP, INEP, OCDE, 2018, p. 1). Ainda conforme o relatório, “[...] a remuneração e condições de trabalho são aspectos significativos para a atração, o aprimoramento e a retenção de profissionais especializados e altamente qualificados.” (COEP, INEP, OCDE, 2018, p. 6). A remuneração dos/as professores/as brasileiros/as é inferior não apenas em relação aos países europeus, mas também em relação aos da América Latina, como Chile, México e Costa Rica. Fonte: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/ocde/Repensando_a_Garantia_de_Qualidade_para_o_Ensino_Superior_no_Brasil_PT.pdf.

profissional docente no Brasil são complexas e envolvem aspectos macro, passíveis de generalização, e aspectos micro, mais difíceis de serem identificados e descritos. A realidade demonstrada pelas pesquisas aqui apresentadas, aponta para algumas marcas da docência brasileira contemporânea das quais destacam-se duas. A primeira é a de que professores e professoras com formação acadêmica específica, vislumbram uma profissão em processo de precarização; e a segunda é a de que tais profissionais não justificam a escolha pela docência unicamente pelos salários e condições de trabalho, mas dão outros sentidos ao seu ofício.

Aspectos apontados pelos/as estudantes e docentes, nas pesquisas destacadas acima, mas também circulantes nas rodas de conversa, nos corredores escolares e universitários, estão relacionados aos tempos vividos. Na "sociedade do cansaço" (HAN, Byung-Chul, 2012), em que somos consumidores do exótico, seguindo a palavra de ordem "diferença", nos convertemos em sujeitos do desempenho, *super* estimulados e informados, com a atenção fragmentada pela multitarefa, e, conseqüentemente, "dopados" a fim de dar conta do desempenho.

A mudança de ênfase no trabalho, em que o trabalho imaterial adquire mais importância e valor que o material, também caracteriza a sociedade contemporânea e pode oferecer condições para identificar e analisar as subjetividades docentes destes tempos. Os modos de produção fabris, hegemônicos nos séculos XIX e XX, perderam espaço do final do século XX para o início do presente século para outras formas de produção como a prestação de serviços e o trabalho intelectual e cognitivo⁴. Capitalismo

⁴ Conforme Giuseppe Cocco e Gilvan de Oliveira Vilarim (2009), capitalismo industrial e capitalismo cognitivo não excluem um ao outro no capitalismo contemporâneo. Há, no entanto, uma hegemonia do trabalho imaterial, que orienta e organiza as formas de produção contemporâneas por sua "[...] dimensão altamente socializada e cooperativa, fortalecida pela proliferação das redes, e a constituição de uma força de trabalho cujas subjetividades envolvem a própria produção e reprodução de formas e estilos de vida." (COCCO; VILARIM, 2009, p. 174). Os autores apontam que o tipo de cooperação implicado no trabalho imaterial é a cooperação subjetiva, tida como elemento básico e imanente das relações, acontecendo "[...] antes e independentemente da relação capitalista de produção." (COCCO; VILARIM, 2009, p. 178). A subjetividade, na direção apontada pelos pesquisadores, é constituinte do trabalho, produzindo e sendo produzida.

cognitivo e capitalismo das emoções são conceitos cada vez mais estudados, a fim de compreender as extensões do capital e suas formas de produção sobre toda a forma de vida. Neste contexto, os afetos e as emoções também sofrem alterações, pois passam a ser produzidos, geridos e consumidos⁵.

A produção de textos acadêmicos e pedagógicos também pode indicar certos modos de compreender o amor na relação com a docência. Autores e pesquisadores contemporâneos como Jan Masschelein e Maarten Simons (2015) e Gert Biesta (2013) e a autora e pesquisadora contemporânea Françoise Waquet (2010), têm se referido à docência e ao ensino em suas produções vinculando-os a certo amor, descrito brevemente a seguir.

Masschelein e Simons discorrem sobre a figura do professor *amateur*, o professor *amador*. No livro *Em defesa da escola: uma questão pública*, os autores fazem referência a este professor como um professor que é *amador* pois é um profissional que é conhecedor e experimentado em seu assunto e que “[...] ama seu tema ou matéria” e, somado a isto, exerce sua função “por amor ao aluno.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 78).

O “olhar pleno” da professora-mãe, da abertura deste capítulo, no que diz respeito à profissão que ela escolheu e o que o exercício (ou a ausência de exercício) dessa profissão nela produz, parece dar materialidade a essa figura de professor amador apresentada por Masschelein e Simons. A paixão dita pela mãe-professora encontra lugar na compreensão dos autores de que o professor amador

[...] não só é conhecedor de matemática, mas apaixonado pelo assunto, inspirado por seu trabalho e pelo material. Esse é um entusiasmo que se mostra nas pequenas ações ou gestos precisos, expressões de seu conhecimento, mas também expressões de sua

⁵ Eva Illouz (2007) investiga a problemática das emoções na vida social e que papel desenvolveram na construção do capitalismo em seu livro *Intimidades congeladas: las emociones en el capitalismo*. Illouz desenvolve o conceito de capitalismo emocional, vinculado a uma linguagem terapêutica psicanalítica que introduz certas técnicas para compreender e administrar as emoções. (RAMÍREZ, Víctor Hernández, 2008). Esta linguagem ganha força nos estudos da nova administração no início do século XX, configurando “[...] definições da personalidade necessária para o êxito empresarial, o uso técnico de interações em que as emoções são ‘geridas adequadamente’, e com tudo isso, a esfera econômica é habitada por uma linguagem de coordenação e persuasão que, curiosamente, sempre fala de emoções e estilos de gestão de emoções.” (RAMÍREZ, 2008, p. 292).

preocupação com o trabalho à mão e seu lugar nele. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 77).

Biesta defende, em seu livro *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*, que uma relação educacional é constituída de três conceitos: confiança, violência e responsabilidade. A confiança, para ele, consiste no fato que há sempre um *risco* no que tange a aprendizagem, e “[...] a confiança gira em torno daquelas situações em que não se sabe e não se pode saber o que vai acontecer.” (BIESTA, 2013, p. 45). A violência está diretamente vinculada à compreensão do autor de que a aprendizagem não é uma aquisição e sim uma *resposta* e que, para que essa aprendizagem ocorra, é necessário que os/as professores/as proponham “questões difíceis”, que permitam aos/às estudantes virem “ao mundo”, desafiando e perturbando quem eles são e onde estão, o que “significa que a educação” acarrete “[...] uma *violação* da soberania do estudante.” (BIESTA, 2013, p. 49). A responsabilidade diz respeito ao fato de que “[...] envolver-se em relações educacionais, ser um professor ou ser um educador, implica, portanto, a responsabilidade [...] por alguém que não conhecemos e não podemos conhecer.” (BIESTA, 2013, p. 51).

Tanto Biesta quanto Masschelein e Simons tem Hannah Arendt como uma de suas referências. É na concepção de *amor mundi*, defendida pela autora, que os autores encontram um caminho para dissertar acerca de certo modo de ser professor/a que assume responsabilidade pelo outro e pelo conhecimento.

Waquet (2010), em seu livro *Os filhos de Sócrates: filiação intelectual e transmissão do saber do Século XVII ao XXI*, apresenta e descreve, a partir de cartas, dedicatórias e outros documentos escritos por discípulos e alunos a seus mestres, a relação entre mestre e discípulos nos séculos XVII a XXI. Ao discorrer, no capítulo 6, sobre a transmissão do saber no século XIX, Waquet destaca uma transmissão feita pelo mestre a seu discípulo que tem o conhecimento muito presente, mas que se estende para um modelo de vida:

“[...] o mestre transmite conhecimentos, estilo, técnica. Sua função não para aí: estende-se à esfera moral.” (WAQUET, 2010, p. 246)⁶.

Quando Waquet adentra no século XXI, na contemporaneidade, e apresenta as mudanças ocorridas neste tempo que é presente na relação entre mestres e discípulos, a autora propõe um questionamento acerca de sua própria pesquisa:

[...] o que acontecerá com o modelo que eu estudei enquanto as cartas do poder e do saber estão distribuídas de maneiras totalmente novas? Num momento em que nunca se falou tanto de atar e reatar laços, quais vínculos se estabelecerão entre o que sabe e o que aprende? Sob quais figuras ambas as partes se representarão e serão representados? (WAQUET, 2010, p. 307).

A compreensão dos autores e da autora acerca da docência e da relação educativa são apresentadas no início do texto desta tese como uma possível forma de amor na docência. Ainda que Biesta e Waquet não chamem a palavra amor para a centralidade de seu pensamento, são os modos de docência e de relação que estão para além da competência técnica e, ao mesmo tempo, não se resumem a uma compreensão de competência emocional, em seus textos, que são entendidos nesta tese como certo amor em articulação com a docência. Certo modo de ser professor/a que assume responsabilidade por algo e por alguém, que ensina mobilizando um conjunto de saberes necessários para a atividade profissional, e que enxerga o outro, colocando-se na relação de forma acessível e vulnerável.

⁶ Waquet (2010) e Masschelein e Simons (2015) retomam textos gregos a fim de pensar a relação educativa. Há riscos, nesta retomada, de compreender a educação grega como melhor, e incorrer no saudosismo. Há, também, potências, especialmente na relação entre tradição e inovação. No texto *Pedagogias tradicionais e inovadoras em ação na iniciação à docência*, no prelo, as autoras Elí Terezinha Henn Fabris e Maria Cláudia Dal'Igna propõem uma importante distinção entre tradição e tradicionalismo no campo da Pedagogia. Para as autoras, tradição “significa continuidade, permanência de certos conhecimentos, valores e normas sistematizados por diferentes culturas que são transmitidos de geração para geração em cada sociedade”. O tradicionalismo pedagógico, em direção oposta, seria “a defesa da manutenção da tradição como verdade essencial e universal, um modo de ser e de fazer que não historiciza nem permite o questionamento das verdades”. Esta tese, ao trazer os autores Masschelein e Simons e a autora Waquet, procura operar com a primeira compreensão de tradição, apresentada por Fabris e Dal'Igna. No terceiro capítulo, a tese abordará esta dimensão de tradição e de inovação desde a perspectiva da herança.

Assumir a docência em relação ao amor, nesta pesquisa, implica lidar com aspectos contemporâneos de nossa sociedade e das formas de trabalho. Se o capitalismo e as formas de produção se estendem por toda a vida, ele não apenas faz algo com os indivíduos, mas os indivíduos também fazem algo com ele. As subjetividades docentes são resultado das conformações do contexto, mas não só. Elas são inventadas pelas resistências feitas, pelas respostas dadas, capazes de *produzir* modos de ser e estar na docência. O amor, nesta direção, certamente tem sua “dimensão externa”, historicamente construída. É a “dimensão interna”, no entanto, que esta pesquisa procura focalizar, atenta àquilo que se faz com o amor a partir das condições de existência possíveis.

Nessa direção, esta pesquisa se vincula à produção de conhecimento mais ampla acerca da docência e do amor, especialmente nas pesquisas desenvolvidas no Brasil. O cenário das pesquisas, como será apresentado mais adiante, mobiliza concepções correntes de amor na educação e na docência e, também, efeitos e marcas do amor na docência. Importa, no entanto, discorrer acerca do princípio mencionado anteriormente de que a produção de conhecimento é comum.

2.1 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO É COMUM

A ciência cairia em ponto morto se não fossem comuns nossas grandes acumulações de conhecimento, informação e métodos de estudo. A vida social depende do comum. (HARDT; NEGRI, 2012, p. 245).

Historicamente, desde a invenção da Ciência, no século XVII, o paradigma científico dominante é o das chamadas “Ciências Naturais”. É neste paradigma que se estabelecem os princípios e métodos que tornam um conhecimento “verdadeiro”, a partir de sua comprovação testada, quantificada, comprovada. É com o paradigma emergente⁷, marcado pelo surgimento das “Ciências Humanas”, no final do século XIX, início do século

⁷ As expressões *paradigma dominante* e *emergente* são utilizadas a partir de Boaventura de Sousa Santos (2003).

XX, que os métodos e as formas de produção, validação e legitimação dos conhecimentos passam a ser questionados, na medida em que não apenas a quantidade e a objetividade importam, mas também os aspectos qualitativos e subjetivos. Assim, desde sua emergência, as pesquisas na área das Ciências Humanas estão, em certa medida, pautadas por um modo de fazer ciência que lhe é anterior, cujo saber legitimado e consolidado indica o que é fazer pesquisa e como produzir conhecimentos válidos e verdadeiros. Fazer pesquisa, na área das Ciências Humanas e no campo da Educação, portanto, significa lutar e disputar pela legitimação científica.

Nos tempos atuais, a discussão sobre ciência e produção de conhecimento somam-se a outras nuances. Michael Hardt, professor e pesquisador norte-americano, e Antonio Negri, cientista social e filósofo italiano, realizam uma leitura da globalização ou da “nova ordem global”, indicando em suas obras⁸ as mudanças políticas em curso desde a segunda metade do século XX e o que tais mudanças têm produzido nas formas de governo, trabalho, produção e existência. Para os autores, a nova ordem global é o *Império*, definição formulada por eles para referir-se a uma forma de soberania que vê o declínio dos Estados-nação e o avanço de uma nova forma de soberania global – nacional e supranacional. (HARDT; NEGRI, 2001). Esta “nova ordem global” está diretamente relacionada ao modo capitalista de produção e às suas transformações — em especial, a união do poder econômico ao poder político —, e acarreta a criação de uma forma específica de regulação da vida social, o *biopoder*. Já, no livro *Império*, os autores apontam que esta nova ordem mundial cria condições para a invenção de novas configurações e subjetividades que atuam na produção da realidade social, a *produção biopolítica*. Assim, no prefácio do segundo livro, os autores afirmam que a globalização tem duas faces, em que

[...] numa delas, o Império dissemina em caráter global sua rede de hierarquias e divisões e mantém a ordem através de novos mecanismos de controle e permanente conflito. A globalização,

⁸A análise dos autores à chamada “nova ordem global” é realizada em três obras específicas de Hardt e Negri: *Império* (2001), *Multidão* (2012) e *Bem-estar comum* (2016).

contudo, também é a criação de novos circuitos de cooperação e colaboração que se alargam pelas nações e os continentes, facultando uma quantidade quase infinita de encontros. (HARDT; NEGRI, 2012, p. 12).

Tal possibilidade de criação, possível pela globalização, é também uma possibilidade de existência. Este aspecto produtivo e positivo de ser e estar no mundo, seguindo o pensamento dos autores, ocorre por dentro do Império e não se traduz em uma existência individual, mas em uma *Multidão*, “[...] uma multiplicidade de formas singulares de vida” que compartilha “[...] uma existência global”. (HARDT; NEGRI, 2012, p. 172).

A compreensão de existência como *Multidão* é potente para refletir acerca da produção de conhecimento. Realizar uma pesquisa implica vincular-se à ciência, inscrever-se em um campo de conhecimento, assumir responsabilidade pela produção de conhecimento e dispor-se à cooperação e colaboração a partir daquilo que é comum à área e àqueles que fazem pesquisa em determinado campo. Alda Judith Alves-Mazzotti (2012, p. 43) lembra este aspecto comum da pesquisa, ao afirmar que “[...] a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado”, mas “[...] uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema.”

A epígrafe que inicia este subcapítulo reforça a importância do comum para a ciência. Hardt e Negri (2012, p. 245) afirmam que “[...] a ciência cairia em ponto morto se não fossem comuns nossas grandes acumulações de conhecimento, informação e métodos de estudo”, apresentando o comum e a colaboração coletiva como condições necessárias à criação, à inovação e à produção de conhecimento. Tais condições, porém, são cada vez mais limitadas pela privatização, na medida em que a ciência é também um “mercado” cujos produtos são passíveis de propriedade privada. (HARDT; NEGRI, 2012).

Tal privatização é ampla e, aparentemente, definitiva no âmbito das ciências naturais e tem avançado em direção às ciências humanas. Um exemplo simples da privatização neste campo é a crescente restrição do

acesso à produção de conhecimento, que ocorre, majoritariamente, a partir de revistas científicas, limitando a circulação de artigos científicos por pagamentos e por período determinado. A comunidade de pesquisadores em educação, no Brasil e fora dele, tem resistido fortemente, lutando pela manutenção de espaços de divulgação científica de Acesso Aberto⁹.

Para construir a problemática desta tese, em torno da docência, do amor, e dos modos de ser e estar na docência, a partir desta articulação, o princípio do comum é primordial. O comum é entendido aqui a partir de Hardt e Negri (2016, p. 8), como “[...] a riqueza comum do mundo — o ar, a água, os frutos da terra e todas as dádivas da natureza”, mas também “[...] os resultados da produção social que são necessários para a interação social e para mais produção, como os conhecimentos, as imagens, os códigos, a informação, os afetos.”

A partir do princípio de comum e de que a produção de conhecimento é parte deste comum, a pesquisa pode ser entendida como uma forma de resistir ao tempo vivido, mas, para além disso, como uma possibilidade de produzi-lo de outras formas. É, a partir deste princípio, que a revisão teórica e a revisão de teses e dissertações são o ponto de partida da construção desta tese, que busca no conhecimento já produzido sobre a docência, no contexto brasileiro, e sua relação com o amor, as bases para a criação desta pesquisa.

Por outro lado, é preciso atentar para o fato de que o conhecimento não é bom e puro em si mesmo. Michael Young (2007) faz uma discussão sobre conhecimento para responder à pergunta “para que servem as escolas?”. Young, ao dizer que há tipos de conhecimento diferentes, faz uma distinção importante entre o que ele chama de “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”.

⁹ O Acesso Aberto ou Open Access é um movimento internacional que discute e propõe a necessidade e importância do acesso aberto à literatura científica. A expressão acesso aberto é definida como “[...] acesso à literatura que é digital, *online*, livre de custos, e livre de restrições desnecessárias de copyright e licenças de uso. [...] acesso aberto, nesse sentido, deve remover tanto barreiras de preço quanto de permissão (de uso).” (COSTA, Sely, 2008, p. 219-220).

Conforme Young (2007), o “conhecimento dos poderosos” diz respeito não a uma compreensão do que é o conhecimento, mas de quem *tem* ou *pode ter* conhecimento. Pela trajetória histórica das instituições que produzem, detém e fazem circular o conhecimento, é possível afirmar que há um grupo muito específico de pessoas que adquirem o conhecimento. Mesmo com as discussões sobre a democratização da escola e da popularização da ciência¹⁰, o acesso ao conhecimento ainda é um acesso limitado por classe social, raça e gênero.

Olhando para alguns indicadores da produção de conhecimento no Brasil, torna-se viável afirmar que as pesquisas produzidas no âmbito da pós-graduação no país, corroboram e contribuem para que o conhecimento siga sendo um “conhecimento dos poderosos”. A distribuição de programas de pós-graduação, por exemplo, concentra nas regiões sul e sudeste mais da metade dos programas existentes no Brasil (2.841 programas estão nas regiões sul e sudeste de um total de 4.269 programas). Em conformidade com os dados da distribuição dos programas de pós-graduação, seguem também os indicadores de distribuição dos/as discentes e das concessões de bolsas de pós-graduação. A soma dos/as estudantes de pós-graduação das regiões norte, nordeste e centro-oeste não chega à metade do número total de alunos/as no Brasil: de 361.530 alunos/as somente 15.274 estudam nos programas da região norte, enquanto na região sudeste há 178.328 alunos/as pós-graduandos/as. Quanto às bolsas distribuídas pelo país, novamente, a maioria é localizada nas regiões sul e sudeste: 71.038 bolsas estão nestas duas regiões, de um total de 101.372 bolsas¹¹. Estes dados mostram aspectos da desigualdade brasileira, no que diz respeito ao acesso à educação, que é histórica. A assimetria regional, profundamente vinculada aos indicadores de riqueza e pobreza do país, não apenas se mantém como se intensificam e se

¹⁰ A expressão *popularização da ciência* se difere de *comunicação* ou *divulgação da ciência* e tem a ver com a democratização do conhecimento, em particular, o conhecimento científico. Para a pesquisadora Maria Eduarda Giering (2014, p. 126), “[...] a popularização da ciência visa permitir ao cidadão construir um pensamento crítico e reflexivo sobre questões científicas e tecnológicas para se posicionar diante dos problemas que o rodeiam.”

¹¹ Os dados apresentados datam de 2017 e estão disponíveis no GeoCapes, um aplicativo gráfico criado pela Capes. Podem ser acessados pelo site: <https://geocapes.capes.gov.br>.

aprofundam no nível da pós-graduação, espaço este privilegiado para a construção de conhecimentos.

Se por um lado o “conhecimento dos poderosos” diz respeito a quem historicamente detém o conhecimento, o “conhecimento poderoso”, apresentado por Young (2007), por outro, traz uma perspectiva mais ampla do conhecimento, que, embora seja detido pelos “poderosos”, não se restringe a este grupo. Nas palavras do autor,

[...] esse conceito [conhecimento poderoso] não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou a quem o legitima. [...] mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. (YOUNG, 2007, p. 1.294).

Ao princípio da produção de conhecimento comum, então, soma-se o princípio ético e político na realização desta pesquisa. Não é possível alimentar a ilusão, por exemplo, de que uma tese não está a serviço da “ordem” social e histórica vigente. Ao mesmo tempo, e justamente por isso, torna-se primordial a recusa à aceitação silenciosa e acrítica das “regras do jogo”. A produção de conhecimento, nessa direção, é comum, mas também deve ser ética e política.

A realização de um curso de doutorado e, inclusive, da própria pesquisa, tem profunda relação com o “conhecimento dos poderosos”. Esse é seu caráter político. O desafio posto na construção de uma pesquisa é o de criar estratégias para produzir um conhecimento que pode vir a ser “conhecimento poderoso” para a área, para um grupo de pessoas. Esse é seu caráter ético e, também, político.

A presente tese é produzida no interior de um grupo de pesquisa que, ao investigar a docência, o afeto, o amor e o cuidado — entendendo que o gênero estrutura os modos de ser e de viver e, portanto, a docência — assume o princípio ético e político da pesquisa. Operar com este princípio, no contexto deste grupo de pesquisa, implica na criação de diferentes possibilidades de aproximação entre universidade e escola, pela produção ética e responsável de conhecimentos que possam oferecer subsídios para os

processos educativos desenvolvidos por profissionais da educação, tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Operando com os dois princípios mencionados acima, a realização desta pesquisa, em Educação, sobre docência, interessada em produzir conhecimento sobre a constituição de um modo de ser professor/a, implica na criação a partir da ciência (nesta pesquisa, a ciência é denominada *humana*), de explicações sobre a docência e, principalmente, de outros modos de pensá-la. Isso significa que, justamente pelos princípios escolhidos, o foco não está na denúncia desta docência, na mera indicação de seus limites, de suas marcas indesejadas, de suas condições fragilizadas. Assim, no conjunto desta tese, a partir das pesquisas, dos conceitos e das perspectivas teórico e metodológicas selecionadas, é preciso, sempre de novo, retomar os princípios, compreendendo o que se faz possível e desejado de ser dito nesta pesquisa deve ser feito assumindo responsabilidade com a própria docência, com o próprio campo e com a vida.

2.1.2 O amor e a docência em pesquisas brasileiras

A articulação entre educação e amor e docência e amor é presente e recorrente nas pesquisas no começo do século XXI, aumentando, significativamente, no início da segunda década do presente século. No conjunto de pesquisas realizadas no Brasil¹², que se vinculam ao tema

¹²A revisão das pesquisas produzidas no Brasil, nesta tese, foi feita no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, tendo o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como principal base de dados para consulta. O descritor inicial da busca foi a palavra *amor*, a partir do qual chegou-se ao resultado de 4.615 trabalhos, entre teses, dissertações de mestrado acadêmico e profissional de diferentes áreas de conhecimento. A fim de refinar a busca, acrescentou-se ao descritor amor o critério de seleção por área de conhecimento, sendo a área "Educação" selecionada. O total de trabalhos, na área Educação, foi de 470 teses e dissertações. A partir deste refinamento inicial, foi realizada a leitura do título e do resumo dos trabalhos. Considerando que a pesquisa de tese investiga a docência e o amor articulados, outros critérios de seleção foram definidos, a fim de realizar o estudo detalhado das pesquisas encontradas: a) pesquisas inscritas na área de conhecimento *Educação*; b) pesquisas que tenham como tema a docência — formação, exercício profissional, sentidos e significados, entre outros; c) ou, não havendo vinculação direta com a docência, pesquisas que tratassem o amor como objeto ou como conceito. A partir destes critérios, chegou-se à definição de um conjunto de 85 teses e dissertações.

proposto, são as formas de empregar o amor nas pesquisas, bem como quais as compreensões construídas sobre educação e docência a partir do estudo e articulação com o tema do amor, que a presente tese procurou identificar.

Lançando um primeiro olhar para as pesquisas decorrentes da busca pelo descritor *amor*, na área da Educação, o sistema do Catálogo da Capes selecionou um conjunto de pesquisas que não tinham, necessariamente, o descritor no título ou nas palavras-chave, mas que, no corpo do resumo, a palavra amor estava presente. Assim, a forma de aparição do descritor foi ampla e diversificada: amor à pátria — em pesquisas de escolas em períodos específicos da história do Brasil; amor fraterno — em pesquisas de escolas ou projetos religiosos; expressões como *amor mundi*, *amor fati*, *amor próprio* — investigando as proposições de pensadores específicos acerca da educação; amor romântico, amor à família — em pesquisas sobre filmes, peças publicitárias, adolescência e educação; amor, afeto, vocação, amorosidade — em pesquisas sobre representações da docência.

A leitura detalhada das teses e dissertações que atenderam aos critérios de seleção, 85 no total, permitiu localizar as pesquisas em três grandes grupos. O primeiro concentra pesquisas que abordam a temática da docência e sua relação com o *amor nos resultados* e análises. O segundo grupo é composto por pesquisas que *assumem o amor como um conceito importante* para o campo da educação e/ou para a docência. E o terceiro grupo de pesquisas aborda *autores específicos e suas concepções sobre o amor*, tratando da produção de Hannah Arendt, Friedrich Nietzsche e Jean-Jacques Rousseau.

A maioria das teses e dissertações do primeiro grupo, que trazem o amor em seus resultados de pesquisa, atenta para as representações sociais do trabalho docente (PEREZ, Judith, 2017), do ser professor/a (SOARES, Luisa, 2011; PRYJMA, Leila, 2016;), da docência (CAMPOS, Jameson, 2008; SOUZA, Paulo, 2015; SOARES, Norma, 2012; VIEIRA, Antonia, 2016), de estudantes sobre o “bom professor” (ANDRADE, Sandra, 2010), fundamentadas na teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e de *Habitus* de Pierre Bourdieu. As representações sociais investigadas voltam-se para diferentes níveis de atuação profissional docente, especialmente, as etapas da educação infantil

e anos iniciais da educação básica, mas também do ensino superior. Tratam-se de pesquisas desenvolvidas com pessoas, professores/as da educação básica e/ou estudantes de cursos de licenciatura no ensino superior, a maioria do curso de licenciatura em Pedagogia. Todas as pesquisas em suas análises apresentam um núcleo principal comum, que tem o amor como um dos elementos centrais para a composição de uma representação social da docência, do ser professor/a, do trabalho docente.

Perez (2017, p. 106), em sua tese sobre as representações sociais de trabalho docente realizada com professores e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental do município do Rio de Janeiro, aponta para a presença de um “discurso acerca do trabalho docente que afirma a necessidade de se ‘aplicar’ ou ‘ter’ amor à profissão, uma vez que o/a aluno/a merece, tem necessidade de afeto”, compondo, juntamente com o *compromisso* e a *dedicação* uma representação social de trabalho docente para o grupo de professores/as investigado.

O trabalho de Campos (2008), que investigou as representações sociais da docência para professores/as de um município do estado da Paraíba, na mesma direção da pesquisa de Perez (2017), aponta quatro dimensões que compõem as representações sociais de docência deste grupo de docentes, dentre elas, a dimensão do amor e do cuidado. Sua pesquisa vai apontar que o amor e o cuidado são eleitos pelos/as professores/as como um princípio “inerente ao ser professor”, associado a outras expressões como carinho, dedicação, paciência, dom e vocação. Conforme Campos (2008), esta dimensão do amor e do cuidado está ancorada nas “condições de gênero, nas experiências formativas e profissionais, na condição religiosa e na origem familiar desses professores” (CAMPOS, 2008, p. 103) e vincula-se a uma trajetória histórica da “[...] constituição docente no Brasil e do seu processo de feminilização.” (CAMPOS, 2008, p. 103). Quanto a esta dimensão, o pesquisador concluirá que o amor e o cuidado são elementos centrais do ser professor/a, dando sentido à profissão e estruturando o trabalho docente (CAMPOS, 2008). Destaco, ainda, a pesquisa de Andrade (2010), que investigou as representações sociais de estudantes de licenciatura em

Pedagogia e Letras em uma universidade do município de Santos, em São Paulo, sobre o/a bom/boa professor/a. Sua pesquisa apontou três dimensões acerca da representação do/a bom/boa professor/a para o grupo de estudantes: a afetiva, a cognitiva e a profissional. Novamente, agora pela perspectiva de estudantes, o amor está presente na representação social da docência.

Conforme Andrade (2010), a dimensão afetiva é composta pelos aspectos de amor à profissão e de respeito aos/às estudantes. O amor à profissão é compreendido pelos sujeitos da pesquisa como um aspecto importante de um/a bom/boa professor/a, que, na sua concepção, deve amar o que faz, “[...] amor do professor ao que faz, a sua ação dentro e fora de sala de aula, amor do professor direcionado aos estudantes; enfim, sucessivas formas de amar ao exercício de sua profissão.” (ANDRADE, 2010, p. 78-79). Para analisar tal aspecto, a pesquisadora lança mão de concepções como as de Maurice Tardif e Claude Lessard, de que a educação e o trabalho docente possuem um caráter afetivo e emocional.

Este primeiro conjunto de pesquisas, pertencentes ao grupo de pesquisas que abordam a presença do amor no contexto da docência brasileira nos resultados, faz uma descrição detalhada das dimensões que compõem as representações sociais acerca da docência e da profissão professor/a. Ao descreverem as dimensões, no entanto, o olhar lançado pouco questiona os aspectos que compõem as representações. A dimensão do amor, presente em todas as pesquisas e que interessa, de forma especial, nesta tese, aparece vinculada a expressões como afeto, cuidado, paciência, dom, vocação, podendo ser compreendido como um valor, princípio e/ou sentimento da docência. O amor à profissão, o amor aos/às alunos/as, é, a partir destas pesquisas, uma marca da docência que se apresenta e mantém-se ao longo do tempo e que aparece nas pesquisas interessadas nas representações, naquilo que se diz e se pensa sobre o “ser professor”.

Trazendo a dimensão da ambivalência para a análise destas primeiras pesquisas, um questionamento pode ser feito: como, para além de apontar e reconhecer a presença do amor em um modo de ser professor/a, analisá-lo,

colocando um problema para isto que parece tão naturalizado? Outras pesquisas que também se inserem neste grupo “amor nos resultados”, podem indicar alguns caminhos.

As pesquisas realizadas por Rodrigo Carvalho (2011) e Letícia Caetano (2017) investigaram alguns discursos implicados, diretamente, em modos de ser docente.

Carvalho (2011) investigou os discursos operantes na constituição de um/a pedagogo/a generalista — expressão usada por Carvalho a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia de 2006. Atento para os modos de governamento operantes na constituição de pedagogas em formação, o autor identifica a presença de um imperativo em sua formação, que ele nomeia de imperativo do amor. Este imperativo do amor é composto por discursos “[...] a respeito da importância do afeto no processo educativo”, pela “[...] questão afetiva e a linguagem sentimental”, e pelo entendimento de que a “[...] afetividade do professor [...] é um atributo natural”. (CARVALHO, 2011, p. 215). Carvalho (2011, p. 223) olha com suspeita para tal imperativo, buscando o significado da expressão *afeto* tanto etimológico quanto como conceito, entendendo então que “[...] o conceito de afetos docentes contempla uma variedade de sentimentos vivenciados pelo professor em seu fazer profissional”, envolvendo sentimentos como amor e carinho, mas também ódio, desprezo entre outros. O pesquisador identifica, portanto, que há uma regulação dos discursos dos/as professores/as, na medida em que alguns sentimentos lhes são permitidos e outros não, de modo que o amor se torna um “[...] imperativo a ser cumprido”. (CARVALHO, 2011, p. 224). A partir disto, Carvalho nos convoca a olhar com suspeita para a própria noção de amor, que parece ser algo inerente, natural e instintivo da docência.

A pesquisa realizada por Caetano (2017) analisa postagens publicadas em páginas específicas da rede social Facebook, voltando-se para o discurso do mal-estar docente produzido nesta rede e como este discurso opera em modos de ser e exercer a docência. A pesquisadora descreve e analisa cinco categorias, dentre as quais, uma delas, nomeada “Professor, o salvador da

nação”, ela identifica o discurso da missão e/ou vocação, associado “[...] à figura docente e ao discurso heroico e de amor à profissão.” (CAETANO, 2017, p. 66). A partir da concepção de poder pastoral, trabalhada por Michel Foucault, Caetano (2017, p. 69) compreende que “[...] cuidado, amor, carinho [...] são algumas características que são tomadas como próprias da ação docente e que podem ser articuladas ao poder pastoral.” Carvalho (2011) assim como Caetano (2017, p. 77), mostra que tal discurso está fortemente vinculado a uma marca histórica da docência como função maternal, reafirmando que “[...] missão, apostolado, sacrifício, amor incondicional” são características da docência, e produtoras de subjetividades.

Ambas as pesquisas se vinculam a uma vertente teórica pós-estruturalista, trabalhando com conceitos foucaultianos. Com objetos e material para análises diferentes, mas atentas para os discursos da e na docência, também se deparam com a presença do amor. O pesquisador e a pesquisadora, no entanto, suspeitam, questionam, desnaturalizam tanto o amor quanto sua relação com a profissão docente. Também nestas pesquisas, no entanto, o amor segue sendo compreendido como um sentimento, como quase sinônimo de afeto, de cuidado, de vocação.

Ao questionar se haveria outra forma de compreender o amor, além das apresentadas neste primeiro grupo de pesquisas, e se o único vínculo com a docência seria um sentimento, foi encontrada uma última pesquisa deste primeiro grupo com outras possibilidades.

Alana Morari (2016) investigou o espaço da escola, propondo um deslocamento que chamou do lugar da escola para a escola-lugar e buscando “[...] interrogar nossa cultura de inventar e fazer escola.” (MORARI, 2016, p. 22). Em sua pesquisa, a autora articulou diferentes autores, como: Paulo Freire para pensar o lugar do humano, da esperança e da utopia na educação; Leonardo Boff para tratar do cuidado e sua presença na escola; Maarten Simons e Jan Masschelein e a invenção da escola; Jorge Larrosa e as narrativas, a escrita e a leitura e a relação de amizade possível no espaço escolar; até autores do campo da Geografia, para construir a concepção de escola-lugar. Em sua pesquisa, a escola-lugar é compreendida como uma

escola que ultrapassa os lugares estruturados, “[...] é um fenômeno vivo, que carece de cuidados” e que é feita por “[...] cada pessoa que faz parte dela, que está nela e com ela, à medida que a dimensiona com valor” (MORARI, 2016, p. 34), marcada pelo cuidado, pela amorosidade e pelo diálogo. Dentre as marcas desta escola-lugar, sobre a qual a pesquisadora disserta, uma delas é a do amor, que ela apresenta a partir da concepção de *amor-mundi* de Hannah Arendt e atualizada no campo da educação por autores contemporâneos como Gert Biesta e Jan Masschelein e Maarten Simons, que ela resume como “[...] amor pelo mundo comum”. (MORARI, 2016, p. 44). A pesquisadora também recorre a Paulo Freire para pensar o amor ao mundo e o amor às pessoas das quais a educação depende, “[...] porque ele é a forma de luta contra o individualismo e a imposição” (MORARI, 2016, p. 47), compreendido a partir de Freire como uma tarefa humana. A partir das respostas de estudantes e docentes dos anos finais de uma escola pública do interior do estado do Rio Grande do Sul a um questionário desenvolvido por Morari (2016), a pesquisadora analisou as concepções e sentimentos que circulam sobre a escola, identificando permanências do lugar da escola e, ao mesmo tempo, deslocamentos na direção de uma escola-lugar. O que se observou também nas respostas dos questionários foi que o amor ao ensino se faz presente.

A pesquisa de Morari (2016) busca articular autores de vertentes diferentes, a crítica e a pós-crítica, em uma escrita com um tom bastante filosófico. Esta pesquisa circunscreve e assume o amor buscando referências teóricas e concepções no campo da educação. Embora a autora proponha o deslocamento, o acontecimento, o lugar e o não-lugar em suas análises, a crítica feita aos/às professores/as e às suas respostas parece pouco avançar. A concepção de ensino tradicional, de ausência de escuta dos/as alunos/as, por parte dos/as docentes, é apontada pela autora como algo a ser repensado. Por outro lado, a presença do amor e da amizade são analisadas somente pelo viés dos/as estudantes. O amor, então, é apresentando como uma marca da escola-lugar, mas não operado nas análises para pensar os encontros e sujeitos que formam tal escola.

O segundo grupo de pesquisas é composto por pesquisas que assumem o amor como um conceito importante e necessário para a construção da investigação. As pesquisas deste grupo buscam apoio em autores do campo da Filosofia, da Teologia, da Psicologia e da Educação. São pesquisas, teses e dissertações, interessadas em investigar o próprio amor como conceito (GOULART, Marilu, 2008), as concepções de diferentes grupos de pessoas sobre o amor (SILVA, Rosana da, 2003; MORAES, Magna, 2014), o amor no campo das doutrinas cristãs (SANTIN, Rafael, 2012; SILVA, Roseli da, 2010; 2016; STAROSKY, Enio, 2015), relações entre gênero, sexualidade e amor (AGUIAR, Rossana de, 2017; OLEGÁRIO, Maria, 2010; SANTOS, Lígia, 2005), a presença do amor em Paulo Freire (PEREIRA, Nilton, 2004; PRADO, João Carlos do, 2009; TONIOLO, Joze, 2010), e a presença do amor no exercício docente (SILVA, Edileide da, 2017; ALMEIDA, Verônica, 2017; GUIMARÃES, Ana, 1999).

Somado a este grupo há ainda um terceiro conjunto de pesquisas, que abordam autores/as específicos e suas concepções sobre o amor. Os/As autores/as tratados nestas pesquisas acompanham o campo educacional ao longo da história e/ou têm sido retomados/as e incorporados/as com maior intensidade nos últimos anos, estabelecendo relações entre sua produção e a educação. São dois autores e uma autora e três concepções de amor que aparecem neste conjunto de pesquisas: Hannah Arendt e a noção de *amor mundi* (MORELLO, Eduardo, 2014; CRIVORNCICA, Roberta, 2017; TRINDADE, Raquel, 2017; NASCIMENTO, Lizandra, 2015; ALMEIDA, Vanessa de, 2009; LUDWIG, Cristiane, 2013; MASCARELLO, Andrea, 2017; MOREIRA, Luciano, 2015); Friedrich Nietzsche e a concepção de *amor fati* (FACCIN, Jonas, 2016; ALY, André, 2016; RODRIGUES, Susy, 2017; SILVA, Vagner da, 2011); e, Jean-Jacques Rousseau e as concepções de *amour de soi même* e *amour propre* (SANTOS, Jilvania dos, 2008; FERREIRA, Cleudio, 2016; TEIXEIRA, Luciana, 2000; AVERSA, Luana, 2017; BIAZUS, Leonardo, 2015; MAZAI, Norberto, 2008; 2014; SILVA, Aline Sales, 2017; OSSANES, Cléa Lúcia, 2015).

Olhando para estes dois grupos de pesquisa, novos questionamentos são feitos a fim de compreender como o campo da educação tem concebido o amor: a que outros campos de conhecimento recorrem? Com

quais autores dialogam? Como posicionam o amor no campo da educação? As pesquisas apresentadas a seguir articulam amor e educação de modos específicos, para além do primeiro grupo de pesquisas.

Norberto Mazai (2008) deteve-se em sua pesquisa no estudo de uma obra clássica para o campo da educação, analisando a obra *Emílio, ou da Educação*, de Jean-Jacques Rousseau. Sua investigação atentou para a relação estabelecida na obra de Rousseau entre os conceitos de educação natural, *amour de soi-même* e *amour-propre*, tendo como objetivo “[...] investigar o papel que estes dois últimos desempenham na formulação rousseauiana do ‘projeto’ de uma educação natural.” (MAZAI, 2008, p. 5). Rousseau, a partir das críticas que faz à sociedade de sua época, do século XVIII, entenderá que, de acordo com Mazai (2008), o progresso da ciência e da sociedade corrompem o homem e o afastam cada vez mais de sua natureza. Assim, o pensador irá esboçar um projeto antropológico-social “[...] da valorização de um retorno às origens, do retorno do homem ao seu estado natural, sem por isso ter de afastá-lo por completo da sociedade e do saber” (MAZAI, 2008, p. 40), e, para tanto, desenvolverá sua concepção de homem natural e de homem social. Tal conceito de natureza e de homem natural não está desconectado da sociedade e se vincula a um processo de socialização do ser humano. (MAZAI, 2008). Também os conceitos de *amour de soi même* e *amour propre* cunhados por Rousseau estão vinculados à sua concepção de natureza, de homem natural e de educação natural. De acordo com Mazai (2008), o amor de si e o amor-próprio são considerados por Rousseau sentimentos distintos, “[...] intimamente ligados ao homem e [...] duas disposições necessárias para a conservação do homem e da espécie como tal.” (MAZAI, 2008, p. 44). O amor de si é, para Rousseau, um sentimento natural, enquanto que o amor próprio se trata de um sentimento adquirido pelo homem com a sua socialização que “[...] arranca o homem de seu estado original”. (MAZAI, 2008, p. 46). Em uma primeira leitura, como indica Mazai (2008), o amor de si pode ser entendido como positivo, e o amor próprio, ao contrário, como negativo. O pesquisador, no entanto, irá defender que há uma tensão entre o amor de si e o amor próprio, na obra de Rousseau, e que

esta tensão é uma tensão criadora na formação humana do projeto rousseauiano, conforme o amor de si possibilita um “[...] voltar-se a si mesmo” e o amor próprio o “[...] sair de si mesmo” (MAZAI, 2008, p. 52), fazendo uso da reflexão e do julgamento. Na sua leitura da obra de Rousseau, especialmente do Emílio, a tensão entre os dois amores, ou sentimentos, deve ser equilibrada, indicando uma educação natural que “[...] proporcione um balanço adequado tanto dos sentimentos quanto da razão” (MAZAI, 2008, p. 54) e que siga o caminho resumido pelo pesquisador como “[...] conhecer-se a si mesmo” e “[...] conhecer os outros”. (MAZAI, 2008, p. 54).

Por outro caminho, a pesquisa realizada por Magna Moraes (2014) investigou, desde uma perspectiva de Análise do Discurso Francesa, os sentidos construídos sobre amor a partir da fala de estudantes dos cursos do ensino superior, graduandos/as nos cursos de Economia Doméstica e de Letras da Universidade Federal do Ceará, buscando “[...] compreender como são construídos sentidos acerca do amor no momento em que se fala, no discurso articulado no e pelos sujeitos de linguagem.” (MORAES, 2014, p. 16). A partir de entrevistas realizadas com este grupo de jovens estudantes, a pesquisadora organiza a análise em três categorias — juventudes, amor e discurso. Para tratar da categoria amor, ela recorre tanto a pesquisadores/as estrangeiros/as quanto brasileiros/as, homens e mulheres, historiadores/as, ensaístas e sociólogos/as, e faz uma retomada dos “[...] sentidos e significados sobre o amor, construídos historicamente no contexto da esfera literária, relacionando estes à sua materialidade histórica.” (MORAES, 2014, p. 43). Moraes retoma desde a tradição medieval até a pós-modernidade para pensar os sentidos históricos de amor. Conforme os estudos por ela realizados, na tradição medieval havia a presença do amor cortês, que envolvia o casamento como forma de legitimação e enriquecimento. No início da modernidade, o casamento passou a adquirir um estatuto de sacramento, havendo dicotomia entre casamento e paixão e uma separação entre sentimento e sexualidade tendo o casamento como referência e modelo. No final do século XIX e início do século XX, há, o que a pesquisadora nomeia de revolução sentimental, caracterizada por mudanças na família — a chamada

família moderna e suas relações entre pais e filhos — e o aparecimento, com força, do amor romântico. Por fim, descreve os sentidos do amor da segunda metade do século XX em diante, muita caracterizada pelo lema “[...] faça amor, não faça guerra” (MORAES, 2014, p. 76) do movimento hippie, por uma revolução sexual e pelas mudanças provocadas especialmente pelos movimentos feministas deste período. Em sua pesquisa, recorre, principalmente, ao sociólogo Anthony Giddens para abordar e analisar as concepções de amor dos/as jovens acadêmicos/as. Assim, a pesquisadora analisará três formas de amar — o amor apaixonado, o amor romântico e o amor confluyente — estudadas por Giddens e presentes nas entrevistas realizadas por Moraes (2014). O amor apaixonado é uma expressão que, conforme Giddens (1993), conecta o amor e a ligação sexual e tem um caráter mais universal; o amor romântico, diferentemente do amor apaixonado, tem um caráter cultural, e é marcado por uma fusão entre “[...] aspectos constitutivos do amor apaixonado” (MORAES, 2014, p. 111) e os ideais cristãos de casamento e sexualidade dos séculos XVIII e XIX, profundamente caracterizados por uma sociedade patriarcal e pela idealização da maternidade; e, o amor confluyente contrapõe o amor romântico, e tem condições de emergência na sociedade contemporânea, uma forma de amor contingente, que tem em seu centro a realização sexual (MORAES, 2014). Nas análises propriamente ditas, a autora manterá essa concepção de amor articulada ao sexo e à sexualidade, apontando que os/as jovens entrevistados/as evidenciam uma “dupla falta” (MORAES, 2014): falta de *totalidade*, em que “o amor se encontra reduzido, em estado de escassez” e de *estabilidade*, na qual “[...] o amor não tem uma base sólida, um fundamento que o sustente.” (MORAES, 2014, p. 195).

A pesquisa realizada por Nilton Mullet Pereira (2004) também percorre, de certa forma, as concepções de amor presentes na história ocidental. Pereira (2004), em seu estudo, realiza uma crítica contundente ao que ele chama de “amor freireano”, analisando especialmente a obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire. A partir dos conceitos de Proveniência e Arquivo, trabalhados por Michel Foucault, Pereira (2004) busca realizar uma história do

presente, perguntando “como se constituiu historicamente uma amorosidade freireana”. (PEREIRA, 2004, p. 27). Pereira (2004) compreende que a obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, inaugura uma “ciência do amor” na qual “o amor é um método” por meio do qual “[...] o indivíduo é analisado, registrado, avaliado e através de um exame de si mesmo, revela-se como grotesco e ingênuo.” (PEREIRA, 2004, p. 26). A concepção de grotesco, na pesquisa de Pereira (2004), é central para compreender a crítica que o pesquisador dirige ao amor freireano. Para Pereira (2004), o grotesco ou o corpo grotesco seria aquilo ao qual o amor freireano se dirigiria, buscando libertar: o analfabeto, em quem há falta, “[...] exterior e inumano” (PEREIRA, 2004, p. 22), carregado de culpa por não saber decodificar os códigos utilizados para viver. Na leitura feita por Pereira (2004, p. 23) da obra de Freire, “[...] o amor é a justa medida para livrar o corpo de sua grossura e a alma da sua ingenuidade”, de modo que o pesquisador compreenderá que o amor freireano consiste em um “amor ao corpo grotesco”, e sua problemática de pesquisa perguntará: “como foi possível a constituição de um amor ao corpo grotesco na Educação?”. Para responder a este questionamento, Pereira (2004) se propõe a descrever o Arquivo do amor freireano, sendo Arquivo entendido por ele como “[...] séries de enunciados.” (PEREIRA, 2004, p. 29). Em sua pesquisa, o amor é compreendido como Eros, como “[...] amor ao belo” (PEREIRA, 2004, p. 28), e o pesquisador percorrerá as compreensões de amor platônico, amor cortês, amor cristão e amor rousseauiano para descrever a proveniência do amor freireano, defendendo a tese de que o eros deixa “rastros de sobrevivência” em cada uma destas práticas amorosas e que, no Arquivo do amor freireano esta sobrevivência tem desvios: “[...] do amor ao belo, ao amor ao grotesco.” (PEREIRA, 2004, p. 28).

Vanessa Sievers de Almeida (2009), em uma direção diferente das pesquisas citadas anteriormente, aborda um conceito específico de amor, presente na produção da filósofa alemã Hannah Arendt, atentando, de forma especial, para o campo da Educação. Em sua pesquisa, Almeida (2009), busca investigar a noção de *amor mundi*, de Arendt e sua pertinência para a educação. Considerando que Hannah Arendt não voltou seu pensamento

especificamente para o campo da educação e pouco explanou o próprio conceito de *amor mundi*, Almeida (2009) realiza uma análise da obra de Arendt, a partir de textos publicados originalmente em alemão, mas também em inglês e suas traduções para o português, recorrendo, ainda, a outros conceitos da autora a fim de estabelecer novas relações e interpretações. (ALMEIDA, 2009). No primeiro capítulo, a partir da análise do ensaio *A crise na Educação*, de 1950, Almeida (2009) trabalha com os conceitos de natalidade e mundo comum, presentes no texto de Arendt, afirmando que “[...] a tarefa da educação, portanto, é introduzir as crianças num mundo que lhes antecede e que continuará depois delas.” (ALMEIDA, 2009, p. 15). A pesquisadora mostra que o conceito de *amor* e de *amor mundi* é cunhado por Arendt, especialmente, neste ensaio em que ela analisa uma crise na educação vinculada às características na sociedade moderna já na década de 1950. Assim, Almeida (2009) perscruta o *amor mundi* investigando a compreensão de Arendt sobre mundo e sobre a educação. A pesquisadora dirá que “[...] o mundo, para Arendt, não é simplesmente o que nos rodeia, mas um espaço construído pelo trabalho e constituído pela ação” (ALMEIDA, 2009, p. 15), havendo uma distinção fundamental no pensamento de Arendt entre trabalho: “que se preocupa com as necessidades vitais”, e a fabricação, a ação e o pensamento: “[...] atividades que dizem respeito ao mundo humano.” (ALMEIDA, 2009, p. 16). É no âmbito da ação que ocorre a compreensão de *mundo comum* em sua obra, na medida em que “[...] com suas ações as pessoas constantemente criam e recriam o espaço-entre” (ALMEIDA, 2009, p. 17), atividade esta que não visa satisfazer as necessidades vitais, exercida diretamente entre os homens, e que “[...] tem a sua finalidade em si mesma”. (ALMEIDA, 2009, p. 17). Neste sentido, Almeida (2009, p. 20) evidencia que a educação, para Arendt, “[...] é necessária não apenas para preparar as crianças para a vida e suas necessidades, mas principalmente porque temos de fomentar a possibilidade de participação no mundo comum”, e que ela constitui um meio intermediário entre o público e o privado. (ALMEIDA, 2009). A escola, portanto, permite às crianças e jovens (recém-chegados/as) uma transição do privado para o público e os/as

docentes são os/as “[...] representantes do mundo frente à criança.” (ALMEIDA, 2009, p. 29). Diante do contexto de um mundo fragmentado, de perda de autoridade e de tradição, e tendo tal compreensão sobre mundo comum e educação, Hannah Arendt falará de dois amores: o amor ao mundo e o amor às crianças (ALMEIDA, 2009). Conforme Almeida (2009, p. 39), trata-se de “[...] um duplo amor que é preliminar à dupla responsabilidade do educador”, de proteger as crianças do mundo e, ao mesmo tempo, ser o representante do mundo para elas. O conceito de *amor mundi*, segundo Almeida (2009), não se trata de algo natural, nem de uma solução, mas de uma decisão. Apesar de cunhar o conceito de *amor mundi*, Arendt não indica como ocorre este amor, como amar o mundo. Almeida (2009), ao estudar o conjunto da obra de Arendt atentando para este conceito e para suas relações com o campo da educação, no entanto, marcará que o *amor mundi*, para Arendt, não é um sentimento, pois o amor enquanto sentimento “[...] não pode exercer nenhum papel construtivo ou propositivo no espaço público de interação, no mundo comum.” (ALMEIDA, 2009, p. 68). Na compreensão de Almeida (2009, p. 69), a concepção de *amor mundi*, de Arendt, está vinculada à leitura que ela faz do conceito de amor em Agostinho, como um “desejo que se origina na falta de autossuficiência da vida humana”. Nas palavras de Almeida (2009, p. 69-70),

[...] o *amor mundi* diz respeito à essa realização do ser humano que sozinho pode muito bem ser *animal laborans* ou *homo faber*, mas sem se dirigir a outros por meio de atos e palavras deixa de constituir esse espaço comum que lhe permite tornar-se realmente humano.

Diante dos desafios postos pela sociedade moderna e seus pressupostos denunciados em diversos textos por Arendt, o *amor mundi* precisa “[...] se reconciliar com um mundo que permitiu e permite barbaridades, e, mais do que dar continuidade precisa, sobretudo, renovar ou refundar.” (ALMEIDA, 2009, p. 71). Cumprir a tarefa educativa, de acolher os/as jovens no mundo, nesta perspectiva de *amor mundi*, exige que quem educa se importe com o mundo e o escolha, tendo compromisso com ele “[...] para que os alunos, a

esse exemplo ou contra ele, possam estabelecer o seu vínculo com esse espaço e seu legado." (ALMEIDA, 2009, p. 184).

Do conjunto de pesquisas apresentadas até aqui, muitos destaques podem ser feitos. As pesquisas que indicam aquilo que pode ser nomeado como "insistência do amor", além de recorrente aparição do amor nas representações de professores e professoras, mas também na academia, a partir de conceitos e concepções advindos de outros campos de conhecimento. Isto leva a um segundo destaque importante. O amor aparece de forma contraditória, na medida em que pode significar um sentimento, um afeto — desejado ou indesejado —, mas também, como um conceito potente, a partir de sua trajetória histórica no campo da educação. Referir-se ao amor de forma plural, localizada e, portanto, não universal, na articulação com a docência e seus modos de ser, se apresenta como uma possibilidade significativa.

Duas pesquisas, ainda, articulam de forma objetiva à docência e ao amor, apontando para a pluralidade do(s) amor(es) nos modos de ser professor/a.

A pesquisa de Edileide Maria Antonino da Silva (2017) teve como tema de investigação a transferência na escola e, de modo mais específico, a transferência entre professor/a e aluno/a, articulando e enlaçando a psicanálise e a educação. Silva (2017) propõe pensar a transferência na escola como um tipo de amor, defendendo a tese de que "[...] quando há transferência entre professor e aluno, o professor, nos seus afetos ambivalentes, investe mais em seu saber-fazer docente, constituindo, assim, o seu amor ao saber." (SILVA, 2017, p. 31). Assim, sua pesquisa faz uma escuta de docentes atuantes nos anos finais do ensino fundamental, da educação básica de uma escola municipal no estado da Bahia, por meio de diferentes recursos como observação, conversação e entrevista, "[...] na tentativa de apreender os afetos que marcam sua trajetória de aprender e ensinar na escola, e de que forma a transferência alimenta seu prazer ou desprazer na sua práxis docente." (SILVA, 2017, p. 32). Antes, no entanto, de analisar os dados por ela levantados, a autora constrói sua compreensão do que seria a

transferência, conceito do campo da clínica psicanalítica, na escola, retomando os estudos de Sigmund Freud e Jacques Lacan no campo da psicanálise e articulando-os aos estudos de pesquisadores e pesquisadoras brasileiros que vêm pensando o vínculo entre educação e psicanálise, como Maria de Lourdes Soares Ornellas, Maria Cristina Kupfer e Marcelo Ricardo Pereira. De acordo com Silva (2017), a transferência é definida por Freud, a partir de seus estudos, como um “fenômeno espontâneo” na clínica psicanalítica, entre o analista e quem é analisado, e este fenômeno é o que possibilita o tratamento, pois “[...] quando se estabelece uma relação entre analista e analisante, origina-se uma relativa ‘dependência afetiva e dedicada’ que possibilita a superação das dificuldades de falar de si, de confessar algo seu, mais íntimo.” (SILVA, 2017, p. 41). A pesquisadora destaca, ainda com Freud, que a transferência ocorre no plano do inconsciente, tratando-se de uma “[...] reedição de afetos já vividos, o ressurgimento de afetos que já existiam, que estavam lá ‘preparados’ no paciente e que, dada a oportunidade, revelam-se e são transferidos para o médico” (SILVA, 2017, p. 42-43), podendo ser os afetos transferidos tanto prazerosos quanto desprazerosos, ou seja, *ambivalentes*. A contratransferência também é mencionada por Silva (2017), uma reação de quem analisa a transferência do paciente, mas que precisa ser controlada pelo analista. A partir de Lacan e de sua análise de *O banquete*, de Platão, Silva (2017) avança para pensar a relação entre o conceito de transferência e o de Sujeito suposto Saber, este último desenvolvido por Lacan, vinculado ao desejo e à falta de sua compreensão no campo da psicanálise. Silva (2017) mostra, a partir do estudo feito por Lacan, de *O banquete*, que Sócrates enquanto o mestre que detinha o saber era “aquilo que seduz os jovens discípulos”, sendo justamente o seu suposto saber que enredava seus discípulos, “[...] fazendo emergir a figura fundamental para que possa insurgir o amor transferencial: o Sujeito suposto Saber.” (SILVA, 2017, p. 59). Assim, Silva (2017) afirmará a partir de Lacan que “[...] o saber do psicanalista é algo que captura e enreda o analisante” e que o paciente procura o analista “[...] por supor nele a condição de saber algo sobre si” (SILVA, 2017, p. 59), havendo, portanto, nesta relação um “Sujeito

suposto Saber” e operando-se, então, a transferência. (SILVA, 2017). Propondo a transferência como um fenômeno que ocorre também na escola, Silva (2017) mostrará que também na relação entre professor/a e aluno/a, assim como na relação entre analista e analisante, “[...] o aluno precisa ver no professor este sujeito que supostamente sabe para que se instale a transferência entre eles” (SILVA, 2017, p. 67). O/A docente, para que haja uma relação educativa (im)possível entre ele/a e seus/suas alunos/as precisa sustentar este “[...] lugar de saber algo que o outro supõe.” (SILVA, 2017, p. 68). A pesquisadora ressalta que a transferência mobiliza o/a estudante no desejo de aprender e “[...] imprime no professor um jeito outro de ensinar, tanto os conteúdos da ciência, sistematizados, quanto o seu próprio jeito de ser, suas posturas, suas posições” (SILVA, 2017, p. 70), podendo a transferência ser tanto positiva (prazerosa), quanto negativa (desprazerosa). Silva (2017) entenderá, ainda, que a transferência ocorrida entre professor/a e aluno/a implica uma relação de amor, na medida em que para ele, o “[...] professor representa uma função, é substituto de figuras do passado que marcaram de alguma forma seu desenvolvimento” (SILVA, 2017, p. 74), sendo o amor em sua pesquisa entendido como “[...] o desejo por algo que não se possui”, que “[...] brota de uma autoridade legitimada [o aluno ao professor], de um saber suposto, de um desejo de saber.” (SILVA, 2017, p. 79-80). Também nas falas dos/as professores/as, da pesquisa realizada por Silva (2017), o amor à profissão, o amor ao/à aluno/a estão presentes. Em suas análises, a pesquisadora entenderá que este amor é enigmático, “[...] que tem um mais além inexplicável até então” (SILVA, 2017, p. 186), e é este amor que ela chama de transferência a partir do estudo que faz acerca do conceito. A pesquisadora percebe que a transferência ocorrida entre os/as docentes escutados/as na pesquisa e os/as alunos/as mobiliza afetos ambivalentes, e que esta transferência produz tanto amor quanto saber, nomeado por Silva (2017) como “[...] transferência de amor ao saber”. (SILVA, 2017, p. 190). Quando, em suas falas, os/as docentes recorrem ao termo *amor*, Silva (2017) compreende que é o/a estudante, sujeito do fazer do/a professor/a, que o faz referir-se desta forma, a partir da relação estabelecida.

A pesquisa desenvolvida por Verônica Domingues Almeida (2017). Em sua pesquisa, Almeida (2017) investigou o amor a e docência, assumindo o amor como conceito central e articulando teoricamente autores do campo da Filosofia, da Educação e da Pedagogia, em uma perspectiva pós-estruturalista. O campo de pesquisa foi a rede social *Facebook*, e, como procedimento teórico-metodológico, Almeida (2017) propôs a caosgrafia, trabalhando com o conceito de subjetivação. Analisando publicações e comentários de publicações feitas por professores e professoras em grupos fechados ou em outros locais da rede social, em que estes tematizavam o amor e a docência, Almeida (2017) identificou que “[...] muitas são as formas reinventadas por professores para expressar o amor na profissão.” (ALMEIDA, 2017, p. 41). As formas de amor discutidas por pesquisas apresentadas anteriormente, também foram analisadas pela pesquisadora, na medida em que, ao falarem sobre o amor e sobre a profissão docente, os/as professores/as mobilizavam compreensões de amor variadas. Assim, o amor platônico, o amor romântico, o amor cristão, entre outros, repetiram-se na pesquisa, foram colocados sob suspeita e avaliados seus efeitos no processo de subjetivação de docentes. Buscando escapar a “[...] representações aparentemente cristalizadas e a juízos de valor, que tendem a impor identidades e perfis à docência” (ALMEIDA, 2017, p. 48), a pesquisadora cunhou a expressão e conceito de poli[AMOR]fia, como uma forma de contemplar e expressar “[...] as inúmeras formas de conceber e expressar o amor.” (ALMEIDA, 2017, p. 45).

A partir das pesquisas selecionadas e apresentadas, pode-se perceber que, de fato, o amor tem se tornado um tema recorrente nos estudos em educação, principalmente nos últimos anos. Aparece com frequência como resultado, a partir de referenciais teórico-metodológicos variados, pois os próprios professores e professoras, sujeitos de muitas pesquisas trazidas aqui, falam sobre si, sobre seu exercício profissional e sobre o amor como algo presente no que são. Esta recorrência pode ser explicada como um imperativo, que se mantém e se atualiza com o passar do tempo e com as mudanças da sociedade, mas, de outras formas, o conjunto de pesquisas

indica que há um esforço em dar ao amor uma legitimação científica. As pesquisas buscam autores e autoras que o expliquem, enquadrando-o em categorias, mostrando o quanto o amor dito profano, deste mundo e por este mundo é, no campo da educação, o tipo de amor desejado — e não o amor sublime, este que produz uma docência vocacionada, salvadora. Um número menor de pesquisas procura articular amor e docência, assumindo-os como um par que constitui a docência no contexto brasileiro.

Muitas das pesquisas, em algum momento, abordam o amor materno e o processo de feminização do magistério, mas não o fazem desde uma perspectiva de gênero. Em publicação recente, após a qualificação do projeto desta tese, fez-se um movimento analítico desde a perspectiva de gênero deste conjunto de pesquisas aqui apresentados. Tal exercício possibilitou identificar três perspectivas para compreender o par docência e amor. A primeira perspectiva é a da polarização: ou acusa o amor ou aceita o amor como marca histórica da docência e como atributo feminino. A segunda perspectiva não atenta para a docência desde a perspectiva de gênero, desconsiderando-a como uma docência generificada. E a terceira busca ampliar a compreensão do amor em articulação com docência, considerando o amor como uma marca generificada. (SILVA, Miriã Zimmermann da; SCHERER, Renata Porcher; DAL'IGNA, Maria Cláudia, 2019).

A produção de conhecimento sobre amor e docência apresentada indica os caminhos já percorridos, o que já foi dito e pensado, mas também que percursos outros que podem ser escolhidos. No contexto brasileiro, por exemplo, obras como as de Hannah Arendt e sua concepção de *amor mundi*, são recentes, ao passo que obras como as de Paulo Freire, Leonardo Boff e Rubem Alves têm ampla circulação nos cursos de formação de professores e nas escolas. Estes autores, somados a obras cuja circulação é mais recente no Brasil, como a de Hannah Arendt e de Jan Masschelein e Maarten Simons, poderiam, talvez, indicar modos de ser professor/a atravessados por certo amor na docência. Os discursos acerca do amor e da docência, mobilizados por autores/as referência nos campos da Educação e da Pedagogia, e as subjetividades docentes decorrentes de determinados discursos poderiam

contribuir na construção de outras respostas acerca da docência, do amor, e dos sentidos deste par.

Retomando os princípios do comum, da política e da ética, esta pesquisa assume o compromisso de vincular-se ao campo da Educação, dos Estudos em Docência e dos Estudos de Gênero a partir do problema de pesquisa composto pelas seguintes perguntas: *que discursos sobre docência e amor são mobilizados em obras educacionais? Que subjetividade docente é produzida, a partir destes discursos?*

Com os objetivos de identificar discursos sobre docência e sobre amor, mobilizados em seis obras educacionais; e, descrever e analisar certa subjetividade docente produzida a partir dos discursos, esta pesquisa se aproxima, a seguir, dos campos dos Estudos em Docência e dos Estudos de Gênero desde uma perspectiva pós-estruturalista.

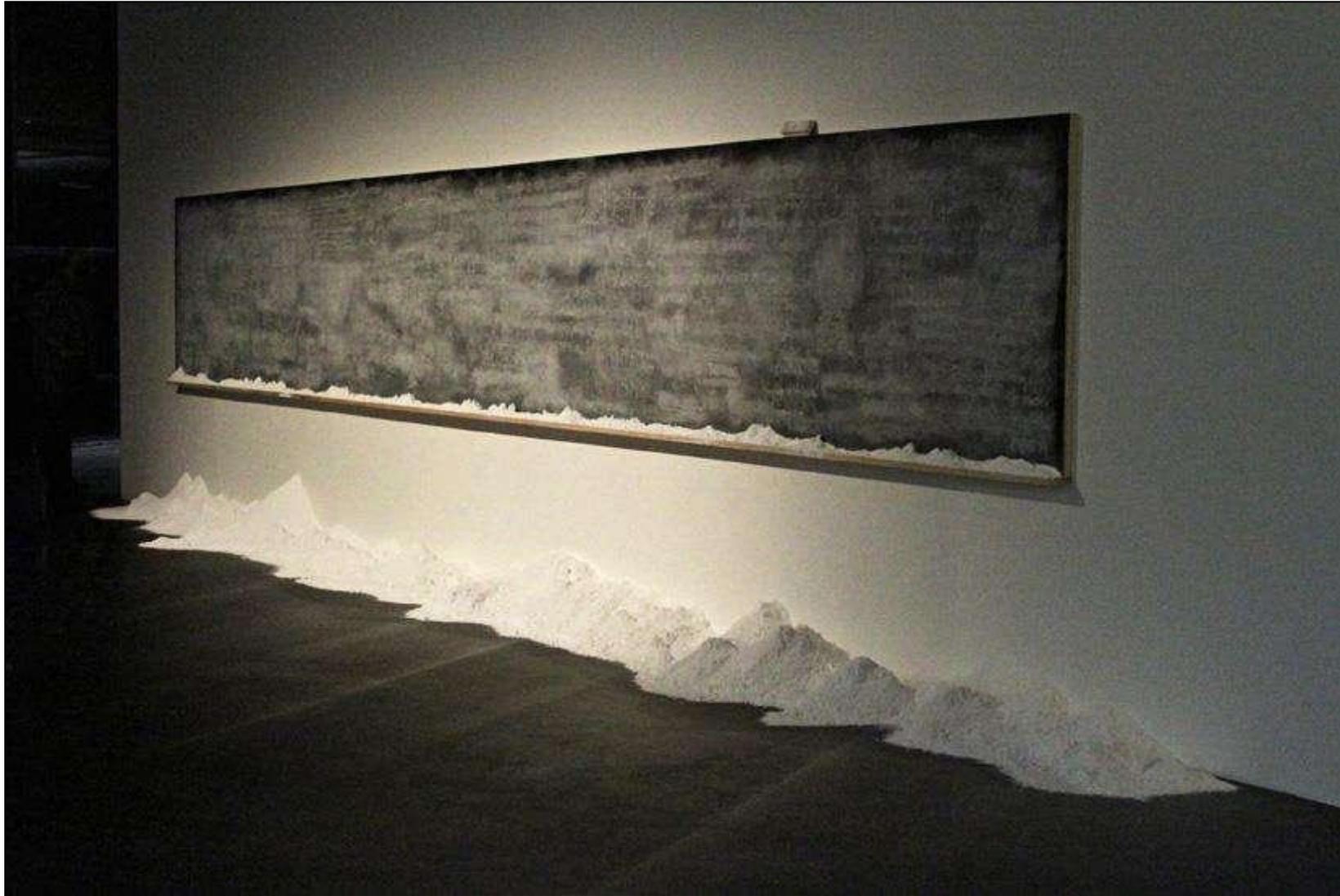


Figura 15 - *Sobre este mesmo Mundo* (Cinthia Marcelle, 2010).

3 SOBRE HERANÇA E SOBRE HERDEIROS

Enfim, nós viemos a ser, nós nos tornamos.
Mas não mudamos tanto assim. Nós nos fazemos com aquilo que
somos. (PENNAC, Daniel, 2008, p. 82).

A história da docência como profissão e a história da Pedagogia como campo de conhecimento incidem direta e profundamente nos modos de ser professor e de ser professora. No processo de tornar-se, mencionado no capítulo anterior, também a trajetória histórica e cultural da docência tem impactos naquilo que somos e podemos vir a ser.

Pennac, professor francês, na epígrafe que inicia este capítulo, afirma que “nós nos fazemos com aquilo que somos”. “Aquilo que somos”, nesta tese, é compreendido sempre a partir da coletividade e da singularidade, atravessados por aspectos históricos, sociais e culturais. Daquilo que é partilhado entre professores e professoras, e daquilo que é de cada um, pelas condições de “se fazer com aquilo que é”.

Este terceiro capítulo procura abordar alguns aspectos históricos da docência, a fim de estabelecer algumas bases para a compreender as condições que tornam possíveis a articulação entre docência e amor. Este é um exercício de “descer aos porões da docência”, em que o porão, conforme Alfredo Veiga-Neto (2012), seria o lugar das raízes, da reflexão e da razão, onde “[...] alojamos as origens do nosso pensamento.” (VEIGA-NETO, 2012, p. 272).

A imagem apresentada no *entremeio*, antecedendo este terceiro capítulo, pode remeter ao porão da docência. Trata-se de uma captura de outra obra da artista Cinthia Marcelle, intitulada “Sobre este mesmo Mundo”. Realizada pela artista em 2010, na 29ª Bienal de São Paulo, a instalação lança mão de três objetos que acompanham o/a professor/a desde muito tempo: o quadro, o giz e o apagador.

Marcelle trabalha com os três elementos, escrevendo com o giz e apagando com o apagador muitas vezes no quadro, até gerar montes de pó de giz. É impossível ler o que foi escrito e, por outro lado, é possível afirmar que

muito foi escrito, pois os borrões e as montanhas de pó são provas destas escritas.

Novamente Cinthia Marcelle, com sua arte, chama a atenção para algo tão natural da docência e da escola. O quadro manchado, os resquícios de palavras ali escritas e o pó de giz, aumentados em sua proporção, são uma forma de indicar o que há no porão da docência: sua história e sua trajetória, misturadas às diferentes concepções de ensino, de aprendizagem, de criança, de aluno/a, de currículo, com as diversas metodologias e didáticas inventadas.

Para fazer algumas considerações acerca da docência em sua trajetória histórica, duas posições principais são mobilizadas neste capítulo. A primeira é a compreensão da Pedagogia como ciência e profissão da prática educativa, que se ocupa de processos educativos intencionais. A segunda é a compreensão da docência como profissão cuja natureza e função é o ensino, e cujo profissional é o/a professor/a.

Para pensar os modos de ser professor e professora na contemporaneidade, um terceiro princípio se soma a esta pesquisa: *toda pesquisa está vinculada a uma tradição e a uma herança*. Este é um princípio que direciona o olhar, nesta pesquisa, para as heranças da docência e, ao fazer isto, implica na necessidade de conhecer e reconhecer alguns rastros do objeto da pesquisa.

É de Jacques Derrida, pensador francês, a noção de *herança* mobilizada neste terceiro princípio da pesquisa. Em seu livro *Espectros de Marx*, publicado na década de 1990, Derrida afirma que [...] “ser [...] quer dizer *herdar*.” (DERRIDA, 1994, p. 94).

Segundo o autor, a herança é sempre “algo que vem antes de nós”, e que, neste sentido, cria condições para sermos o que somos. Como herdeiros é preciso responder à herança e fazer algo com ela e a partir dela, afirmando-a e reafirmando-a. Para fazer isto, no entanto, nossa relação com a herança será sempre em uma tensão entre “[...] fidelidade” (afirmar a herança, aceitando-a) e “[...] infidelidade” (reafirmar a herança, reativando-a de outros modos). (DERRIDA, 1994, p. 94).

A herança não é um bem que se deposita no banco. É uma afirmação ativa, seletiva, que algumas vezes pode ser reanimada ou reafirmada melhor por herdeiros ilegítimos do que por herdeiros legítimos. Em outras palavras, o engajamento político hoje passa pela questão de saber o que vai fazer com essa herança, como se vai operar com ela. (DERRIDA, 1994, p. 26).

Operar com o princípio de que toda pesquisa está vinculada a uma tradição e a uma herança, na direção de herança proposta por Derrida, extrapola o simples reconhecimento da herança. A pesquisa deve ser capaz de fazer algo com a herança, não apenas replicando-a, mas criando a partir e para além dela.

A tensão entre “pedagogias tradicionais” e “pedagogias inovadoras”, advindas da Pedagogia enquanto campo estruturante da docência e as marcas de gênero e de sexualidade na constituição da profissão docente serão os aspectos destacados na continuidade deste capítulo. Será a partir destes aspectos vinculados à tradição da docência, que esta tese buscará avançar na análise da problemática do par amor e docência.

3.1 HERANÇAS DA PEDAGOGIA E IMPLICAÇÕES PARA A DOCÊNCIA

A Pedagogia, como ciência e profissão, foi inventada e reinventada ao longo dos séculos, deixando heranças para o próprio campo e para a docência. Profissionais da Pedagogia, mas também professores e professoras, são herdeiros desta herança e, como herdeiros, tem a responsabilidade de afirmá-la, aceitando-a, e de reafirmá-la, reativando-a de outros modos¹⁷.

Dentre tantos aspectos do campo da Pedagogia, nesta pesquisa apenas dois serão destacados, compreendendo-os como heranças herdadas por docentes, pedagogos, pedagogas, pesquisadores e pesquisadoras do século XX.

¹⁷ A Pedagogia é abordada nesta pesquisa desde uma perspectiva ocidental, branca e europeia. As discussões acerca de pedagogias latinas, na perspectiva da decolonialidade, se fazem necessárias para considerar também as heranças carregadas nos modos de ser professor e professora no Brasil. Tal movimento, no entanto, não se tornou efetivo nesta tese.

A primeira herança da Pedagogia é a chamada *Pedagogia Tradicional*, que remete a uma trajetória histórica e à constituição da Pedagogia como ciência e profissão da prática educativa.

Gauthier e Tardif (2010) explicam que no mundo ocidental foram os gregos, provavelmente, os primeiros a refletirem sobre sua forma de ser sociedade, especialmente sobre a sua forma de educar as crianças, criando uma ocupação nova, que foi exercida pelos sofistas, primeiramente, e que os autores nomeiam como o *ofício de ser professor/a*. A reflexão sobre as maneiras de ensinar — de forma sistematizada —, neste período, no entanto, ainda não estava presente no exercício do/a professor/a. Apoiando-se na definição de Durkheim, Gauthier e Tardif (2010), na Idade Média, a escola aparece como um lugar que reúne vários mestres trabalhando para a mesma finalidade. Apesar disto, os processos pedagógicos ainda eram pouco desenvolvidos e não estavam institucionalizados. Com o fim da Idade Média e o início do Renascimento, pôde-se observar a proliferação de muitos textos sobre a educação, criticando o pensamento educacional medieval. Assim, pouco a pouco, os meios de ensino foram trazidos para a discussão. Mais precisamente, pode-se dizer que no século XVII aquilo que entendemos como Pedagogia foi inventado.

Gauthier e Tardif (2010, p. 126) assim a definem:

[...] por Pedagogia entendemos aqui a codificação de certos saberes próprios ao docente, isto é, um conjunto de regras, de conselhos metódicos que não devem ser confundidos com os conteúdos a ensinar, e que são formulados para o mestre, a fim de ajudá-lo a ensinar ao aluno, para que este aprenda mais, mais depressa e melhor.

Com a institucionalização da escola na Modernidade, observou-se uma popularização do ensino e um aumento do número de crianças nas escolas e salas de aula. Foi então no século XVII que se criou e se constituiu uma tradição pedagógica “[...] composta de um conjunto de respostas, de prescrições, de ritos quase sagrados que deviam ser reproduzidos.” (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 479). A obra *Didática Magna*, de Jan Amos Comenius, publicada em 1657, é tida como um dos mais importantes tratados pedagógicos da

Modernidade, pois marca o aparecimento de uma nova ordem escolar: o ensino exige sistematização e um saber pedagógico específico centrado no método. (COMENIUS, 2011). Ao longo dos séculos seguintes, esta tradição pedagógica sofreu modificações importantes que ressaltaram os limites das ditas pedagogias tradicionais e enfatizaram a necessidade de criação de novas práticas pedagógicas, adaptadas às necessidades da criança. Os estudos desenvolvidos por Jean-Jacques Rousseau sobre a infância, os quais permitiram identificar suas necessidades para melhor educá-la, contribuíram muito para as críticas e mudanças na Pedagogia. Em uma das suas obras mais importantes para a educação — *Emílio*, publicada em 1762 —, Rousseau elabora uma teoria sobre a infância e as leis da Pedagogia. (ROUSSEAU, 1995).

A segunda herança diz respeito à necessidade da Pedagogia, como campo de conhecimento, de adquirir legitimidade e estatuto de ciência (processo que também ocorreu com as ciências humanas como um todo). Esta busca, ocorrida principalmente no século XX, por um caráter científico, a fim de obter legitimidade e reconhecimento como Ciência resultou em um processo de *psicologização da Pedagogia*.

Valerie Walkerdine afirma que “[...] é o *status* concedido às descobertas científicas que permite que as afirmações sejam lidas como afirmações, como não-problemáticas, como fatos, e não o produto de especulação teórica ou de alguma outra ordem” (WALKERDINE, 1998, p. 185), referindo-se especificamente à Pedagogia e à sua relação com os conhecimentos de outros campos considerados científicos, especialmente o da Psicologia.

A Pedagogia, a fim de legitimar seu saber sobre os modos de ensinar, a aquisição do conhecimento e a seleção e organização de conhecimentos em um currículo, encontrará na Psicologia os status de ciência e teoria. Neste sentido, a Psicologia do Desenvolvimento pode ser apontada como aquela que cria condições para uma Pedagogia Científica, na medida em que, ao criar seu objeto — neste caso, a criança em desenvolvimento — esta Psicologia torna a criança pensável de uma determinada maneira, ordenando e estabelecendo relação entre a criança, o desenvolvimento e a aprendizagem; desenvolve diferentes técnicas científicas e empíricas para

medir e comprovar o desenvolvimento infantil, inscrevendo-o em um padrão de normalidade; e, a partir da sua relação com a Pedagogia, articula prática e pressupostos — verdades acerca do desenvolvimento — a fim de conduzir a educação das crianças dentro de um padrão de normalidade.

O campo da Pedagogia, em sua busca pela legitimidade científica, assumiu para si verdades da Psicologia como suas, criando condições para o que alguns/as autores/as chamaram de processo de *psicologização da Pedagogia*, que, como afirma Nathália Carneiro (2010, p. 1), trata-se de um processo em que a Pedagogia “[...] elegeu a ciência psicológica como a fonte maior de conhecimentos sobre o ambiente escolar, devido ao caráter cientificamente dado às diretrizes de como lidar com a dinâmica de ensino e aprendizagem.”

Poderíamos dizer que a *psicologização da Pedagogia* foi, em um primeiro momento, uma resposta dada à *Pedagogia Tradicional*. Alcançando amplitude e força ao longo do século XX e adentrando o século XXI, no entanto, ela pode ser considerada também uma herança da Pedagogia e torna-se, particularmente, importante, pois cria condições para o processo de “reafirmação” da herança, feito por aquelas que a herdaram. A partir da herança da *psicologização da Pedagogia*, algumas “transgressões” foram possíveis, reativando o próprio saber da Pedagogia de outros modos.

Retomando a concepção de Jacques Derrida de que “ser é herdar”, é importante destacar aqui que, nos tornamos professores e professoras a partir destas heranças — *Pedagogia Tradicional* e *Psicologização da Pedagogia* — e de tantas outras.

Ser herdeiros, no entanto, implica sempre uma responsabilidade, como o próprio Derrida afirmará. Responsabilidade de se fazer algo com tal herança. Algumas heranças, talvez, serão abandonadas pelos herdeiros, outras serão simplesmente mantidas e outras serão transformadas. É aquilo que Derrida definirá como fidelidade e infidelidade, lembrado por Elisabeth Roudinesco (2010), em um *Café Filosófico*: “para ser fiel a uma herança, realmente fiel, é preciso ser eminentemente infiel”.

A partir das duas heranças aqui destacadas, algumas respostas tem sido dadas, na contemporaneidade a elas.

A primeira herança, que centra a Pedagogia como ciência e profissão da prática educativa intencional e sistemática e, portanto, do *ensino*, sofreu muitas críticas de seus herdeiros. A principal e mais conhecida, é nomeada de *crítica à Pedagogia Tradicional*. Esta crítica contrariava a concepção de Pedagogia como uma “[...] concepção autoritária de ensino como controle, uma concepção na qual os alunos podem apenas existir com um objeto das intervenções do professor e nunca um sujeito em si mesmo.” (BIESTA, 2016, p. 374)¹⁸.

A articulação da crítica à Pedagogia Tradicional à segunda herança, da *Psicologização da Pedagogia* (processo que criou condições na Contemporaneidade, para que a Pedagogia alcançasse *legitimidade científica*), criará condições para que os herdeiros construíssem alternativas à Pedagogia Tradicional.

A principal alternativa, ou “transgressão” (para pensarmos na ideia de ser fiel e infiel à herança), foram as chamadas “Pedagogias Ativas”, principalmente com o movimento da Escola Nova preconizado por John Dewey, Edouard Claparède e, no Brasil, por Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Tal transgressão à herança propôs um deslocamento, que sintetizo aqui como “fazer do professor um facilitador de aprendizagens”. (BIESTA, 2016; 2018).

A partir das pedagogias ativas, nomeadas nesta pesquisa de forma mais ampla de “pedagogias inovadoras”¹⁹, a docência e sua função passam a sofrer modificações.

¹⁸ Livre-tradução do inglês para o português. Idioma original: “[...] an authoritarian conception of teaching as control, a conception in which the student can only exist as an object of the interventions of the teacher and never as a subject in its own right”, presente no resumo do texto *The rediscovery of teaching: on robot vacuum cleaners, non-egological education and the limits of the hermeneutical world view.* Por Gert Biesta, publicado no journal *Educational Philosophy and Theory*, em 2016, p. 374.

¹⁹ A escolha por renomear as “pedagogias ativas” como “pedagogias inovadoras” é feita a fim de incluir as extensões e modificações das próprias pedagogias ativas, dentre as quais talvez a principal seja a *customização* dos percursos de estudantes desde a educação básica até o ensino superior, na contemporaneidade.

No contexto da Pedagogia Tradicional, desde a invenção da escola até a primeira metade do século XX, o/a professor/a estava no centro do processo educativo, como aquele/a que definia um saber e deveria transmiti-lo. Sua função principal, neste contexto, era de “professor um saber” (ROLDÃO, 2007) e, conforme Maria do Céu Roldão, pesquisadora portuguesa, esta compreensão de ensinar como professar um saber “[...] assumia um significado socialmente pertinente, quando o saber disponível era muito menor, pouco acessível, e o seu domínio limitado a um número restrito de grupos ou indivíduo.” (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Os herdeiros e críticos da Pedagogia Tradicional se ocuparam de transgredir tal herança, repensando a função docente e o lugar dos/as alunos/as no processo educativo. Concepções pedagógicas progressistas passam a compreender como necessária a autonomia dos/as estudantes no processo educativo, tornando centrais seus processos de aprendizagem e colocando os/as professores/as como mediadores de tais processos.

A partir deste redirecionamento dado aos/às docentes e aos/às alunos/as, pesquisadores/as contemporâneos vêm apontando que a aprendizagem passa a ganhar grande ênfase, e o ensino torna-se esmaecido, modificando a compreensão a respeito da docência.

Jan Masschelein e Maarten Simons (2015) afirmam que “[...] o que ameaça o acontecimento escolar é a tendência a substituir o ensino por uma forma de orientação psicológica.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 126). Sendo o ensino substituído pela orientação psicológica, “[...] é esperado que o professor desempenhe um papel tanto de professor quanto de psicólogo, substituindo a responsabilidade pedagógica pela prestação de cuidados terapêuticos.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 126-127).

O papel da Psicologia do Desenvolvimento na construção de uma herança para a Pedagogia, tendo como objeto de estudo o “[...] desenvolvimento das mentes das crianças.” (WALKERDINE, 1998, p. 168) implicou a tomada para si, por parte da Pedagogia, de premissas de um desenvolvimento da mente infantil. Assim, os níveis de desenvolvimento, a naturalização do conhecimento como capacidade e a adaptação do meio

para as necessidades das crianças tornaram-se verdades que condicionam o trabalho docente na escola, na sala de aula. Também este aspecto da herança, no entanto, foi transgredido, na medida em que a própria Psicologia do Desenvolvimento foi sofrendo críticas (principalmente devido à forte naturalização e biologização da mente infantil, desconsiderando aspectos sociais e culturais).

Nas últimas décadas, a centralidade nas crianças e a ênfase na aprendizagem tem-se dado muito mais pela consideração do “mundo psicológico” dos/as alunos/as, como afirmam Masschelein e Simons (2013), buscando identificar os desejos e interesses das crianças para, a partir daí tornar efetiva a aprendizagem — sempre almejando o prazer e a diversão.

Gert Biesta (2013, p. 32), ao estudar a educação e sua relação cada vez mais forte com a aprendizagem, afirma que

[...] uma das mudanças mais notáveis que ocorreram na teoria e prática da educação nas últimas duas décadas foi a ascensão do conceito de “aprendizagem” e o subsequente declínio do conceito de “educação”. Ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem.

Esta redefinição de ensinar para “facilitar a aprendizagem” é chamada pelo autor de nova linguagem da aprendizagem. (BIESTA, 2013). Segundo ele, esta nova linguagem modifica a forma como compreendemos a Educação e seus processos, aproximando-se de uma transação econômica em que o aprendente tem necessidades, o/a professor/a satisfaz as necessidades do/a aprendente e, a educação entregue pelo/a professor/a é o produto consumido pelo aprendente. (BIESTA, 2013).

Neste sentido, vemos que as respostas dadas à *Pedagogia Tradicional*, sustentadas pela herança da *Psicologização da Pedagogia*, transformam e criam um modo de ser docente pautado não tanto pela condução de processos de ensino, e muito mais por uma orientação terapêutica.

Em síntese, um dos efeitos desta transgressão aparece a partir de uma compreensão que passamos a ter de que nossa posição como professores e

professoras é secundária, tendo a criança como centro; a concepção de ensino acaba se restringindo à aprendizagem, vista como um processo que ocorre, basicamente, de forma individualizada, pelos interesses, motivações e necessidades de cada um/a.

Outras respostas no tempo presente, no entanto, têm sido criadas para esta “transgressão da herança”. São respostas que, talvez, poderíamos localizar no entremeio, buscando não virar totalmente as costas para a Pedagogia Tradicional e, ao mesmo tempo, assumir que a Psicologização da Pedagogia oferece elementos importantes para a continuidade da docência nos tempos vividos.

A Pedagogia Tradicional trazia consigo uma concepção de ensino e de pedagogia que envolvia uma responsabilidade pela transmissão de conhecimentos, que cabia aos/às professores/as. Ao criticar e reafirmar (transgredir) a herança, os/as herdeiros/as acabaram “jogando a criança fora junto com a água do banho”. Quer dizer que, a crítica, necessária de ser feita, à forma de transmitir conteúdos — que ocorria de cima para baixo, de fora para dentro —, acabou jogando fora a própria transmissão de conteúdos e mudando radicalmente o papel do/a professor/a.

Alguns autores têm retomado a concepção de transmissão de conteúdos e de conhecimento, buscando sair do senso comum e dos jargões do campo da educação, afirmando que esta transmissão de conteúdos tem a ver com uma responsabilidade pedagógica de compartilhar e tornar público o mundo que já existia antes das crianças e jovens chegarem ao mundo. Michael Young, um dos autores a retomar estes significados, afirma que a transmissão de conhecimentos tem papel fundamental, pois para a maioria das crianças que frequentam nossas escolas, esta é a oportunidade de “[...] adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares.” (YOUNG, 2007, p. 1.297).

Roldão (2007) compreende que, mesmo com as mudanças ocorridas ao longo do tempo, “[...] o caracterizador distintivo do docente [...] é a acção de ensinar.” (ROLDÃO, 2007, p. 94). Para ela, ainda que o entendimento de

“[...] ensinar como sinônimo de *transmitir um saber*” (ROLDÃO, 2007, p. 94) tenha perdido valor devido à difusão das informações na sociedade atual e tenha sofrido críticas por seu caráter de “mão única” (só o/a professor/a detém o saber), ser docente é “[...] ser um *profissional do ensino*, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo.” (ROLDÃO, 2007, p. 102). É válido dizer também que para a autora, a mediação é uma característica importante do processo educativo atual, juntamente com aquilo que ela chama de *dupla transitividade*, e que ambas as características não substituem a função de ensinar, mas a caracterizam. Nas palavras da autora, “[...] ensinar configura-se assim, nessa leitura, essencialmente como a especialidade de *fazer aprender alguma coisa [...] a alguém.*” (ROLDÃO, 2007, p. 95).

A tarefa da docência, portanto, compreende as crianças e jovens com papel ativo na educação, mas não deixa de se ocupar da condução e do ensino destes sujeitos, a fim de que o mundo no qual estão sendo iniciados, e que já existia antes deles “fale com eles”, e eles, a partir daí possam “estar presente, encontrar, aprender e descobrir”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015).

Biesta, já citado diversas vezes nesta pesquisa, tem se dedicado a (re)pensar a tarefa dos/as professores/as, especialmente, a redescobrir e recuperar²⁰ o ensino, como vem se referindo em suas publicações mais recentes. A partir da afirmação de que o ensino importa (BIESTA, 2016; 2018) o autor procura articulá-lo a uma concepção democrática e emancipatória da educação propondo uma *terceira via*, “[...] onde o ensino é posicionado no lado progressista do espectro e é (re)conectado com as ambições emancipatórias da educação.” (BIESTA, 2018, p. 25).

Esta terceira opção proposta por ele busca afastar-se da construção binária de ensino e de educação e apoia-se na “[...] ideia de que liberdade não é o oposto de autoridade ou uma fuga da autoridade.” (BIESTA, 2016, p.

²⁰ A expressão utilizada pelo autor, no original é re(dis)covery of teaching.

376)²¹. O autor retoma uma questão fundamental, levantada pelas críticas feitas à Pedagogia Tradicional, sobre a (im)possibilidade de os/as estudantes existirem como sujeitos na relação professor/a-aluno/a e trabalha com o conceito de sujeito e de subjetividade a partir de pensadores como Michel Foucault e, especialmente, Emmanuel Levinas. A partir destes autores, Biesta (2018, p. 27) sugere que “[...] o ser humano não é um animal que pode aprender, mas, sim, um ser que pode ser ensinado e que pode receber (um) ensinamento”²².

É a partir de uma concepção de educação e escola marcadas por um caráter profundamente democrático e público que, Fernando Seffner (2016) irá propor que o/a professor/a tem um conhecimento e uma *expertise* científicos e que é um *adulto referência*. Analisando o contexto brasileiro atual, para o exercício da docência, este pesquisador também compreende que o ensino é função do/a docente e que este, para cumprir tal função, deve colocar em ação uma *expertise científica*, que engloba os saberes que o/a professor/a possui sobre a disciplina e aqueles saberes que o autor nomeia de *docentes*, baseado em Maurice Tardif, e afirma que “[...] o professor não apenas ensina uma matéria, ele é o sujeito que organiza a sala de aula e as atividades com os alunos.” (SEFFNER, 2016, p. 53).

Na mesma direção apontada por Biesta, Seffner compreende o ensino profundamente articulado a quem os/as alunos/as são e o que eles/as podem vir a ser. O/A professor/a, neste sentido, é aquele/a que ensina o conteúdo específico, organizando os processos de ensino e de aprendizagem, e se preocupa com a formação de seus/suas alunos/as, tendo “em mente que se está lidando com projetos privados, a realização de cada aluno, mas que isso está imerso no espaço público, que tem regras de convívio entre as diferenças e busca o tratamento igual entre indivíduos”. (SEFFNER, 2016, p. 53).

²¹ Livre-tradução do inglês para o português. Idioma original: “[...] an option which relies on the idea that freedom is not the opposite of authority or an escape from authority.” (BIESTA, 2016, p. 376). Texto *The rediscovery of teaching: on robot vacuum cleaners, non-egological education and the limits of the hermeneutical world view*, publicado no journal *Educational Philosophy and Theory*.

²² O conceito de subjetividade será abordado no capítulo 4, buscando traçar um percurso teórico-conceitual à noção de sujeito e de subjetividade.

Ao abordar o/a professor/a como um adulto de referência, Seffner (2016) também procura romper com uma concepção binária de educação e de docência. Retomando Hannah Arendt, Seffner indica que o/a professor/a possui qualificações e autoridade para apresentar o mundo, enquanto adulto, para aqueles que estão chegando nele, os/as alunos/as. Nas palavras do autor, “[...] um adulto de referência deixa claro que sua ação opera dentro de diretrizes fixadas em políticas públicas, sejam elas de gênero [...], de sexualidade [...], de raça e etnia [...], dentre outras políticas públicas e orientações pedagógicas já consolidadas.” (SEFFNER, 2016, p. 54).

É a partir destes movimentos, destacando não somente algumas heranças da Pedagogia e da docência, mas também as reafirmações da herança na contemporaneidade, que esta tese apresenta uma compreensão específica de docência. Vinculando-se à terceira via, proposta por Biesta, a docência é compreendida como conceito e como profissão, em que a função do/a professor/a é o ensino, marcada por um caráter democrático, que se faz na relação com o conhecimento e com os/as estudantes. Dessa forma, a compreensão de ensino mobilizada aqui é de que este é uma responsabilidade pedagógica do/a professor/a, em cujo processo os/as estudantes também são fundamentais.

3.2 GÊNERO E SEXUALIDADE: MARCAS HERDADAS DA DOCÊNCIA

A figura da professora mulher, o quadro, o giz e o apagador, da obra de Marcelle, cotidianamente é tratada com naturalidade. Se, em boa parte do século XX, a presença massiva de mulheres professoras era justificada por sua “natureza” e feminilidade, hoje, talvez, poderíamos dizer que o chamado processo de feminização da docência e as críticas feitas a partir dele também estão em um lugar comum na academia: entendemos o processo, aceitamos, assumimos e seguimos em frente.

Retomando a obra *Sobre este mesmo mundo*, e seu convite para olhar, prestando atenção, ao que já estamos acostumados, importa ainda, nesta

pesquisa, atentar para algumas marcas herdadas pela docência desde uma perspectiva de gênero e de sexualidade.

Gênero, nesta pesquisa, é tomado como conceito que estrutura o social, conforme Dagmar Meyer (2003), enfatizando a “[...] construção relacional e a organização social *das diferenças entre os sexos*.” (MEYER, 2003, p. 262). Desta forma, não somente o feminino está articulado ao masculino e vice-versa, como as próprias representações de masculino e feminino são compreendidas aqui como estruturantes e constituintes de instituições, normas e leis. (MEYER, 2003).

O século XIX, período caracterizado pela urbanização e industrialização, transformou fortemente os modos de viver em sociedade e tem sido destacado por autoras pesquisadoras para compreender as mudanças ocorridas na forma de compreender e posicionar as mulheres e os homens na história. Michelle Perrot (2017), historiada francesa, afirma que o século XIX não inventou um novo tipo de relação entre os sexos, mas reformulou a questão já existente acerca do público, do privado e dos papéis sexuais. É, neste período, que a divisão sexual se acentuará, legitimada por saberes médicos, morais e religiosos.

Conforme Perrot (2017), há três movimentos marcantes no século XIX: as mulheres começam a ficar afastadas do espaço público; o espaço privado da família e do lar passa a se tornar um espaço tipicamente feminino; e há um “[...] superinvestimento do imaginário e do simbólico masculino nas representações femininas.” (PERROT, 2017, p. 188). O espaço público — entendido como um espaço político, de trabalho e de tomada de decisão — passa a ser cada vez mais um espaço masculino, tanto para os burgueses quanto para os proletários²³. O espaço privado — compreendido como o espaço doméstico, da casa, da família — passa a ser um espaço feminino, estendendo-se não apenas para as mulheres da burguesia, mas também para as mulheres do proletariado. No espaço doméstico, as mulheres se

²³ Importante destacar que, embora o espaço público seja um espaço masculino, no século XIX há, ainda, uma separação entre os homens por classe, pois “[...] a burguesia daquela época exclui da política os operários e as mulheres.” (PERROT, 2017, p. 233).

ocuparão da maternidade, da criação e educação das crianças e, se necessário, farão pequenos trabalhos externos a fim de complementar a renda. O trabalho assalariado para as mulheres, no entanto, quando ocorrer, será sempre temporário e subordinado aos homens, e as tarefas desenvolvidas serão as tidas como desqualificadas. As representações do ser feminino serão pautadas pelo imaginário masculino, construindo mitos e imagens sobre as mulheres em uma perspectiva dicotômica: homem-força/mulher-fraqueza; homem-autoridade/mulher-submissão; etc.

Margareth Rago, historiadora brasileira, ao estudar as mudanças ocorridas na sociedade brasileira, no final do século XIX e início do século XX, mostrará que também no Brasil ocorre este deslocamento da mulher do espaço público para o privado. Conforme Rago (1985), na medida em que os valores burgueses são difundidos para todas as classes, a fim de reger e normalizar, especialmente, a classe operária e suas práticas, há uma redefinição das relações familiares e a “[...] promoção de um novo modelo de feminilidade, a esposa-dona-de-casa-mãe-de-família.” (RAGO, 1985, p. 62). A representação da mulher construída e reforçada neste período compreende-a como frágil, abnegada, “afetiva, mas assexuada”, que possui uma função sagrada, a maternidade. A educação das mulheres, pautada por este modelo, estará voltada para prepará-las para “[...] exercer sua função essencial: a carreira doméstica.” (RAGO, 1985, p. 63).

Em um contexto de urbanização e de pobreza, no entanto, as mulheres não pertencentes à burguesia seguiram ocupando o espaço público, mas desenvolvendo trabalhos “inferiores” — nas fábricas, escritórios, companhias telefônicas — e sem perspectivas de crescimento profissional. Mesmo ocupando o cenário urbano como mulheres trabalhadoras, no entanto, o modelo normativo de mulher as constituirá, pois

[...] quanto mais ela escapa da esfera privada da vida doméstica, tanto mais a sociedade burguesa lança sobre seus ombros o anátema do pecado, o sentimento de culpa diante do abandono do lar, dos filhos carentes, do marido extenuado pelas longas horas de trabalho. (RAGO, 1985, p. 63).

O próprio movimento operário, como Rago (1985) indica, liderado por homens, reproduzirá e fortalecerá o ideal da mulher “esposa-dona-de-casa-mãe-de-família”, impedindo a participação das mulheres nos sindicatos e no espaço de produção e “[...] demandando seu retorno ao campo que o poder masculino lhe circunscreveu: o espaço da atividade doméstica e o exercício da função sagrada da maternidade.” (RAGO, 1985, p. 64).

Um conjunto de discursos fundamentarão o “[...] modelo de mulher simbolizado pela mãe devotada e inteiro sacrifício” (RAGO, 1985, p. 65), instituído no Brasil, no final do século XIX. Além dos discursos masculinos e normativos, o discurso médico-sanitarista, em especial, será primordial para a sustentação daquilo que Rago nomeia de “mito do amor materno”. Conforme a pesquisadora, o discurso médico recorrerá, principalmente, ao aleitamento materno natural para dar um caráter científico à concepção de mulher como “guardiã do lar”. (RAGO, 1985). Neste sentido, este discurso fortalecerá “[...] o instinto natural e o sentimento de sua responsabilidade na sociedade [das mulheres]”. (RAGO, 1985, p. 75). Rago enfatiza que, ao valorizar e difundir o papel materno, o saber médico “[...] procurava persuadir as mulheres de que o amor materno é um sentimento inato, puro e sagrado e de que a maternidade e a educação da criança realizam sua ‘vocação natural’.” (RAGO, 1985, p. 79). E a historiadora é categórica ao dizer que “certamente, a construção de um modelo de mulher simbolizado pela mãe devotada e inteiro sacrifício, implicou sua completa desvalorização profissional, política e intelectual” por partir “[...] do pressuposto de que a mulher em si não é nada, de que deve esquecer-se deliberadamente de si mesma e realizar-se através dos êxitos dos filhos e do marido.” (RAGO, 1985, p. 65).

Guacira Lopes Louro, em seus estudos sobre a presença das mulheres na sala de aula como alunas e como professoras, mostra que, no início do século XIX, na primeira lei de instrução pública, datada de 1827, havia uma representação de mulher operante na sociedade e na educação brasileiras. De acordo com esta lei, o ensino para meninos e meninas tinha pontos em comum e pontos divergentes. Os pontos em comum eram ler, escrever e

contar e a doutrina cristã; e, os pontos divergentes consistiam no ensino de geometria para os meninos e de bordado e costura para as meninas. (LOURO, 2018). Além disto, também para lecionar, havia uma separação: os professores homens ensinavam os meninos e as professoras mulheres, as meninas. Para lecionarem, no entanto, as mulheres deveriam atender exigências específicas como mostrarem-se dignas do ensino.

A educação das mulheres ao longo do século XIX era orientada pelo discurso hegemônico de que “[...] as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas.” (LOURO, 2018, p. 446). Este discurso era pautado pela representação das mulheres como mãe-esposa-dona-de-casa apresentado anteriormente, compreendendo que a educação das mulheres deveria “[...] recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter” na medida em que “seu destino primordial — como esposa e mãe — exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios.” (LOURO, 2018, p. 447). Desta forma, o saber legitimado pelo discurso médico acerca do destino natural das mulheres para a maternidade devido aos seus instintos e de sua responsabilidade ou função social na educação das crianças, futuros cidadãos, justificava também como e para o quê as mulheres deveriam ser educadas.

É neste mesmo período que o magistério, até então exercido por homens no Brasil, passa por modificações significativas. A criação das escolas normais, em meados do século XIX, que visava formar professores e professoras devido a um aumento no número de escolas e de crianças nelas matriculadas, abre possibilidades para que mais mulheres deem continuidade aos seus estudos de modo que “[...] pouco a pouco [...] as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens.” (LOURO, 2018, p. 449). Ao mesmo tempo em que as mulheres estão mais presentes nas escolas normais, os homens começam a abandonar a escola e o magistério. Conforme Louro, esses movimentos vão transformar o magistério em trabalho de mulher, dando origem a um processo de *feminização do magistério* que está diretamente vinculado “[...] ao processo de urbanização e

industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens.” (LOURO, 2018, p. 449).

O processo de feminização do magistério, hoje já naturalizado não apenas no exercício profissional docente como nas pesquisas acadêmicas, foi alvo de críticas e disputas a partir da segunda metade do século XIX. De um lado se dizia que as mulheres eram despreparadas para a educação de crianças, pois seu “[...] cérebro era ‘pouco desenvolvido’” (LOURO, 2018, p. 449) e, de outro, apontava-se que a natureza das mulheres fazia delas “naturais educadoras”, de modo que o magistério poderia representar uma extensão de seu destino: “[...] a ‘extensão da maternidade’, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha ‘espiritual’.” (LOURO, 2018, p. 450).

Aos poucos, o magistério exercido majoritariamente por mulheres foi sendo compreendido a partir de discursos e saberes que repercutiram ao longo de todo o século XX e que ainda sentimos seus efeitos atualmente. Como “extensão da maternidade”, a partir da representação de mulher vigente, o magistério passa a ser representado como uma “[...] atividade de amor, de entrega e doação.” (LOURO, 2018, p. 450). Além disto, considerando que a mulher era a “guardiã do lar”, o magistério se apresentou como próprio para as mulheres por ser “[...] um trabalho de ‘um só turno’, o que permitia que elas atendessem suas ‘obrigações domésticas’ no outro período.” (LOURO, 2018, p. 453). Soma-se às características ditas naturais femininas, o discurso religioso, entendendo o magistério como vocação e como uma forma de as mulheres, mesmo aquelas que não eram mães, cumprirem sua tarefa e missão, pois eram professoras, “[...] mães espirituais de seus alunos e alunas.” (LOURO, 2018, p. 465).

Louro afirma que as representações de mulher e mulher-professora na sociedade brasileira produzem e são produzidas pela realidade. Nas palavras da pesquisadora, “[...] as representações de professora tiveram um papel ativo na construção da professora, elas *fabricaram* professoras.” (LOURO, 2018, p. 464). Outro destaque feito por Louro (2018, p. 478), é de que, para compreender a história das mulheres na sala de aula, é preciso atentar para

as relações de gênero, entendendo que a história das mulheres na docência brasileira é atravessada e constituída pelo gênero, pois os

[...] discursos carregados de sentido sobre os gêneros explicaram (e explicam) como mulheres e homens constituíram (e constituem) suas subjetividades, e é também no interior e em referência a tais discursos que elas e eles constroem suas práticas sociais, assumindo, transformando ou rejeitando as representações que lhes são propostas.

Estudar o par docência e amor, neste contexto, implica atentar para as relações de gênero e para as marcas de sexualidade que constituem as subjetividades docentes.

Renata Porcher Scherer (2019) analisa desde uma perspectiva de gênero certa metamorfose ocorrida no mundo do trabalho docente no século XX. A pesquisadora nomeia esta metamorfose de *desfeminização do magistério*, mostrando, a partir da análise de uma literatura acadêmica pedagógica, produzida na segunda metade do século XX por pesquisadores e pesquisadoras brasileiros, que os discursos de afeto e amorosidade — vinculados fortemente à justificativa e abertura do magistério para as mulheres — passam a ser questionados e denunciados. Conforme Scherer (2019), a crítica da absolutização do afeto e da amorosidade vocacionada das mulheres professoras é acompanhada de uma defesa da competência técnica e do compromisso político como importantes para a constituição de uma docência que se afastasse de uma natureza supostamente feminina.

Na análise dos modos como gênero e sexualidade atravessam e constituem uma docência no contexto do filme francês *Entre os muros da escola*, Éderson da Cruz (2019) atenta para um modo de ser docente que, a partir da base heteronormativa vigente, busca um estatuto de masculinidade tida como hegemônica. A tese defendida pelo pesquisador é de que gênero e sexualidade, no contexto do filme analisado, constituem um modo de ser docente masculino e heterossexual que opera na produção de uma *pedagogia do afeto*, colocando sob suspeita a própria compreensão de afeto a partir do personagem principal do filme, um professor, e as relações que estabelecidas com os/as estudantes em sala de aula, e entendendo o

afeto não como sinônimo de amizade, carinho ou amor, mas como o ato ou efeito de *afecto*, *afectar-se*.

A pesquisa realizada por Jonathan Vicente da Silva (2018) também articula gênero e sexualidade na análise de modos de ser professor/a. Tendo como objetivo descrever e analisar os processos de constituição da profissionalidade de docentes homossexuais, Silva (2018) mostra como gênero e sexualidade conformam os modos de ser professor/a, atravessando e dimensionando a docência homossexual. A partir da realização de entrevistas com homens professores gays e uma mulher professora lésbica, o pesquisador analisa uma docência homossexual periférica, nomeada por ele como *ex-cêntrica*, na medida em que não se enquadra na matriz heterossexual e feminina da escola e da docência, tendo sua profissionalidade colocada sob suspeita por se afastar desta matriz. Ao mesmo tempo, Silva (2018) identifica um deslocamento desta docência *ex-cêntrica* para uma “[...] docência interpelada pelos discursos inclusivos.” (SILVA, 2018, p. 64). Tal interpelação, nas análises de Silva (2018), opera na constituição de um *ethos profissional inclusivo*, indicando para além daquilo que é feito destes professores e professora homossexuais, o que os/a próprios/a docente(s) mobiliza(m) em sua docência, resignificando suas experiências.

Cláudio Marques Mandarin (2020) aborda, em sua pesquisa de doutorado, os sentidos de docência e de cuidado presentes em três obras de literatura acadêmica e pedagógica. A partir do *cuidado de si* em Michel Foucault, Mandarin identifica no interior das obras analisadas certa convocação para que o professor e a professora olhem para o outro e olhem para si mesmos desde a perspectiva da *formação*, como experiência e transformação de si. A *docência cuidadosa* é a tese defendida por Mandarin (2020, p. 180), “[...] como sendo um exercício de cuidar de si e dos outros, a partir de uma prática de si atravessada pela responsabilidade, pela profissionalidade e tornada uma docência que mobiliza o cuidado de si nos seus modos de ser e agir.”

Ancoradas pela pesquisa desenvolvida pela professora Maria Cláudia Dal'Igna, este conjunto de investigações constrói uma agenda de pesquisa

envolvida em três movimentos, nomeados por Dal'Igna (2017-) como *feminização do magistério*, *profissionalização do trabalho docente* e *desfeminização do magistério*. É no interior destes três movimentos que a docência e sua articulação com o amor, o afeto e o cuidado, desde uma perspectiva de gênero, têm sido colocados sob suspeita por Dal'Igna e pelas pesquisas citadas anteriormente.

É possível compreender, a partir dos movimentos de feminização do magistério, profissionalização do trabalho docente e desfeminização do magistério, que a docência no Brasil tem um gênero e se constrói em uma base heteronormativa que orienta nossas formas de dar sentido para a própria docência. Tanto gênero quanto sexualidade operam ativamente na constituição de subjetividades. Investigar que subjetividades docentes são estas e como o amor e o gênero operam nesta constituição deve ter sempre como horizonte a percepção de que também a sexualidade marca estas subjetividades.

Alegria

Figura que nos leva a perguntar: - *O que é que amamos?*

O que é?

1. Agora, é necessário que a professora pergunte: - *O que é que eu amo? O que é que me faz feliz em meu ofício de educar?* E, ao responder, ela possa eliminar tudo que é mágoa, acusação, culpa, tudo que gruda em suas percepções correntes e vividas, para ver, perceber, sentir, na vida de educadora, algo muito maior do que o vivido, do que o percebido, do que o sentido, para desaprender o dado e o feito, que é o melhor caminho para que ela possa retomar, no tempo certo do intempestivo, o caminho por-fazer.

Não é preciso ser triste para ser professora, mesmo se o que ocasiona sua tristeza seja abominável. A professora já atravessou, várias vezes, o Aqueronte da sua profissão, passou sofrimentos inacreditáveis, teve vertigens, adoeceu. Foi assombrada pelos espectros do magistério, pelas inumeráveis gerações de professores que educaram e se entristeceram, que viveram de modo estéril e sem alegria, que sentiram o efeito do poder sobre elas, que as impedia de fazer o que queriam ou tinham capacidade para fazer.

Talvez seja preciso que a professora siga todas aquelas que, da sua condição de professoras, fazem não um sacrifício a um poder que é sempre triste, que bloqueia a efetivação de suas potências, mas um cântico à vida, e que, por isso, reinventam todos os gestos, fazem passar fluxos de novidades, atravessam os muros, deslocam os limites, transformam o ofício de educar em um sistema solar e planetário, vivo e móvel. Professoras que cintilam, vibram, viajam, mesmo permanecendo onde sempre estiveram, ao preencher e efetuar a potência de educar, de nome Alegria.

[...]

Educar-artista

4. Professoras que já têm condições de pensar, dizer e fazer algo diferente com a sua docência. Docência que, ao modo de suas artífices, poderia ser também chamada "artística". Docência que "artista": ao se exercer, experimenta e inventa; reescreve roteiros rotineiros de outros tempos; desenvolve a artistagem de pedagogias inimagináveis. Pedagogias que desfazem a reconhecimento dos mesmos conhecimentos, identidades e valores; desassossegam a quietude dos antigos problemas e a certeza das velhas soluções; estimulam novos pontos de vista e ousam inesperadas maquinações. Artistagem de ordem estética, ética e política, de corajosas artistas, que questionam os próprios limites e problematizam o que fazem, dizem, pensam. Artistas que educam, artistando; diferenciam, arriscando-se; usufruem o prazer de criar, sem se considerarem nunca uma obra de arte acabada, mas um permanente e alegre devir-artista.

CORAZZA, Sandra Mara. *Uma vida de professora*. 2005. p. 139-142.

4 NO CAMINHO, A AMBIVALÊNCIA E A COEXISTÊNCIA

A docência e o amor são apresentados nesta pesquisa em *articulação*. É pelo reconhecimento de que amor e docência se unem em algum ponto que esta tese procura identificar discursos sobre docência e amor, descrever as subjetividades decorrentes da articulação entre docência e amor e fazer a análise desde a perspectiva de gênero.

Reconhecer, no entanto, que docência e amor estão articulados, significa também que tal articulação pode ser desfeita e/ou que os pontos que unem o amor à docência podem ser modificados. Trata-se de uma articulação que é datada e localizada no tempo e no espaço históricos, e que é política. A docência é envolvida em lutas e disputas, das quais está destacada nesta tese a disputa pautada pelo gênero.

As implicações na construção de uma pesquisa no campo da educação, sobre docência e sobre gênero, são éticas, políticas, pedagógicas e acadêmicas. O presente vivido, em especial na América Latina e no Brasil, está condicionado à aproximação crescente entre neoliberalismo e neoconservadorismo²⁴, aos processos de precarização²⁵ do trabalho. Esta pesquisa, portanto, precisa atentar e assumir responsabilidade pelo que aqui é dito e produzido como conhecimento acerca da docência.

²⁴A relação entre neoliberalismo, neoconservadorismo e educação é abordada por Iana Gomes de Lima e Álvaro Moreira Hypólito (2019). A pesquisadora e o pesquisador analisam, de forma aprofundada a expansão do neoconservadorismo na educação brasileira, indicando a presença do movimento neoconservador na legislação educacional brasileira contemporânea. A relação entre neoliberalismo, neoconservadorismo e trabalho docente é abordada por Dal'Igna, Scherer e Silva (2020). As pesquisadoras apontam para as transformações ocorridas no trabalho docente a partir do avanço de políticas neoliberais e neoconservadoras no contexto brasileiro, indicando a constituição de uma docência cada vez mais padronizada, generalista e polivalente. Desde a perspectiva de gênero, as pesquisadoras Dagmar Estermann Meyer, Maria Cláudia Dal'Igna e Carin Klein, em texto no prelo, apontam para a articulação entre a politização do feminino e da maternidade com as políticas neoliberais.

²⁵A expressão *precarização do trabalho* indica as condições de trabalho e de vida contemporâneas, decorrentes das transformações ocorridas no mundo do trabalho como, por exemplo, a flexibilização e a mobilidade como modelos de produção. As implicações das transformações do mundo do trabalho para a docência são analisadas por Scherer (2017). Fabris e Dal'Igna (2017) apontam a presença da "lógica da uberização" na profissão docente.

Aos princípios *a produção de conhecimento é comum; a realização de uma pesquisa é política e deve ser ética; e toda pesquisa está vinculada a uma tradição e a uma herança*; soma-se um quarto e último princípio mobilizado nesta tese. Trata-se do princípio de que o *objeto da pesquisa existe desde a perspectiva da ambivalência e da coexistência*.

Operar com o princípio da ambivalência e da coexistência envolve um exercício atento e cuidadoso para o objeto da pesquisa, de modo a, de tempos em tempos no processo de construção da pesquisa, afastar-se e suspeitar do que vai se tornando verdade no interior da investigação. Nesta tese, portanto, a docência e o amor, enquanto par, devem ser tomados como ambivalentes, entendendo que são múltiplos e, muitas vezes, opostos os sentimentos, as afirmações, os desejos, as verdades acerca do par. Significa também que estes mesmos sentimentos, afirmações, desejos e verdades, não apenas são múltiplos e opostos, mas coexistem e habitam de forma simultânea os modos de ser professor/a.

O exercício da suspeita se faz presente, a partir da ambivalência e da coexistência, não para encontrar inimigos e deles proteger-se, mas para levar a termo a construção de uma pesquisa pautada por princípios éticos e solidários. A suspeita não é, aqui, uma forma de olhar o outro somente, mas uma forma de duvidar das afirmações categóricas, que o olhar de quem pesquisa quer crer serem possíveis de serem feitas.

A responsabilidade de produzir conhecimento científico sobre o tema e a partir do objeto desta pesquisa deve ser pautada por uma postura ética radical. É preciso fazer perguntas difíceis sobre os modos de ser professor/a na contemporaneidade, em um contexto latino americano e brasileiro; é preciso olhar com suspeita para o par histórico amor e docência; é preciso desconstruir e desnaturalizar as verdades ditas sobre a docência; e as formas de fazer isto são múltiplas. Assumir responsabilidade pelo que é dito e escrito, suspeitar daquilo que quem realiza esta pesquisa vê, diz e escreve, e, ao mesmo tempo, não deixar de ver, dizer e escrever sobre a docência e o amor, compõem a ética do modo de fazer esta pesquisa.

O trecho do livro *Uma vida de professora*, escrito pela pesquisadora brasileira Sandra Mara Corazza, que antecede este quarto capítulo, pode indicar certa ambivalência do par docência e amor, à medida que a autora apresenta a alegria, o amor e a tristeza presentes na docência. Ao longo de todo o livro, a autora apresenta aspectos que compõem uma professora: cenas de seu início na profissão; mudanças teóricas e metodológicas ocorridas durante e depois da formação inicial; desafios no convívio com os/as alunos/as e com outras professoras; afectos presentes e marcantes na constituição dessa vida de professora.

Corazza (2005) vai e volta em sua escrita, fazendo críticas a certo tipo de professora que nomeia como “ressentidas”, falando sobre a presença da tristeza na forma de viver das professoras, apresentando o amor ao/à aluno/a e a resposta dele/a a estes afectos como marcas da educação. Finalizando o livro, a pesquisadora apresenta um último “afecto”, a alegria. A alegria parece ser um misto de amor, de criação e de “artistagem” presentes nas formas de viver de certas professoras. A alegria e a docência-artista não estão fora do contexto social e histórico da profissão e da escola, mas produzem, reinventam, atravessam, transformam a sua condição de professora.

Aqui, talvez, há outra possibilidade de operar com a ambivalência e a coexistência. Suspeitar, de um lado, que o amor é bom *a priori* para a profissão docente. Suspeitar, por outro lado, que a docência é fragilizada pelo discurso amoroso. E teimar, para além dos lados opostos, que a relação docência e amor também produz, também cria, também inventa um modo de existir enquanto professor/a que produz outros sentidos para a própria docência que não conseguimos apreender.

Ao operar com os quatro princípios, esta pesquisa constrói um percurso teórico e metodológico composto pelos conceitos de subjetividade e gênero, pela perspectiva metodológica de análise de discurso foucaultiano e por um *corpus* tomado de uma literatura acadêmica e de uma literatura pedagógica cujas obras têm ampla circulação no Brasil atual.

4.1 QUADRO REFERENCIAL: SUBJETIVIDADE, GÊNERO E DISCURSO

Afinal, sob quais condições alguns indivíduos adquirem um rosto legível e visível, e outros não? (BUTLER, Judith, 2017, p. 43-44).

O problema de pesquisa, proposto nesta tese, é abordado a partir da composição de um quadro referencial. Este quadro ocupa uma função teórica e metodológica, orientando o modo como são feitas as interrogações e as afirmações acerca do problema de pesquisa desta pesquisa e, também, a forma como as análises são construídas, a partir das ações de identificar, descrever e analisar. (MEYER; PARAÍSO, 2014). Nesta tese, o quadro referencial é composto por uma concepção mais ampla de pedagogia; por uma concepção de docência que é marcada por gênero e possui uma base heteronormativa e, ainda, pelos aspectos teórico e metodológicos que mobilizam, de forma central, os conceitos de *subjetividade*, *gênero* e *discurso*. Dentre estes três conceitos, *subjetividade* e *discurso* são as ferramentas da pesquisa, tendo *gênero* como plano de fundo.

A pesquisadora e filósofa norte-americana, Judith Butler, em uma de suas produções retoma a concepção de sujeito de autores do campo da filosofia — como Theodor Adorno, Friedrich Nietzsche, Emmanuel Levinas, Michel Foucault e Georg Hegel — e desenvolve uma crítica da violência ética, retomando e reconstruindo a concepção de *relatar a si mesmo*. O percurso construído pela autora não só comenta as concepções de sujeito marcadas pela perspectiva pós-estruturalista, mas mostra os limites de cada um e as potencialidades que podem emergir da articulação entre os diferentes autores e, principalmente, do que pode ser pensado a partir e depois deles no que diz respeito ao processo de constituição do sujeito.

Butler (2017) parte de Adorno e sua discussão sobre *ethos* coletivo e a questão moral para chegar ao uso feito por ele do termo “violência”. Conforme a leitura de Butler (2017), para Adorno, há uma tensão entre *ethos* e moral, sendo o enfraquecimento do *ethos* que cria condições para o aprimoramento da moral, assim como a discrepância entre o universal e o particular o fazem. É nestas circunstâncias que a violência ética ocorre,

quando há “[...] pretensões de universalidade.” (BUTLER, 2017, p. 15). A universalidade, neste sentido, não é violenta em si mesma, como Butler (2017, p. 17) deixa claro, mas pode dar possibilidades para que a violência seja exercida na medida em que “[...] uma operação da universalidade [...] deixa de responder à particularidade cultural e não reformula a si mesma em resposta às condições sociais e culturais que inclui em seu escopo de aplicação.”

As questões da moral e da violência ética são importantes para compreender o lugar do “eu” nesta discussão. O “eu” não seria anterior à moral, nem um mero produto seu; ele “[...] não tem história própria que não seja também a história de uma relação — ou conjunto de relações — para com um conjunto de normas” (BUTLER, 2017, p. 18); ele está envolvido em uma temporalidade social que excede o próprio “eu”. O sujeito, na direção dada pela pesquisadora, é produzido pela moral, pelo conjunto de regras e normas que ela oferece, mas também pela relação que estabelece com ela, negociando o próprio conjunto de normas e regras “[...] de maneira vital e reflexiva.” (BUTLER, 2017, p. 21).

Para que o sujeito se torne reflexivo e relate a si mesmo, é preciso que ele seja interpelado. Butler (2017, p. 25) toma isso de Nietzsche, mas não se restringe a ele, na medida em que, para Nietzsche a interpelação é de ordem legal e jurídica e envolve agressão. Para Butler, de outra forma, há “[...] outras condições de interlocução em que nos é solicitado fazer um relato de nós mesmos”, que não apenas os códigos morais apontados por Nietzsche, e o relatar-se a si mesmo ocorre numa relação com o outro, de modo que quem relata a si mesmo passa a existir como sujeito reflexivo não tanto pela agressão e pela consciência culpada, mas porque alguém fala comigo e “[...] estou disposta a interpelar quem me interpela.” (BUTLER, 2017, p. 26).

Para avançar neste ponto, Butler se aproxima dos estudos realizados por Foucault sobre o sujeito, principalmente dos estudos feitos por ele na década de 1980. A partir da concepção de criação de si, tratado por Foucault como *poiesis*, ligada a um certo modo de subjetivação, Butler (2017) marca que a criação de si ocorre dentro de certos limites, traçados pelas normas, e que

esta criação só é possível por meio da crítica das normas existentes. Assim Butler (2017, p. 31) encontra em Foucault apoio para afirmar que

[...] a norma não produz o sujeito como seu efeito necessário, tampouco o sujeito é totalmente livre para desprezar a norma que inaugura sua reflexividade; o sujeito luta invariavelmente com condições de vida que não poderia ter escolhido.

A esta luta a autora chama de ação ética, “nem totalmente determinada nem radicalmente livre”, mas produzida “por um mundo”. (BUTLER, 2017, p. 31). Neste ponto, Butler (2017) retorna à questão da relação com o outro. A concepção de *opacidade* do sujeito, como um sujeito que não se conhece totalmente e não institui a si mesmo — decorrente dos estudos sobre sujeito na vertente pós-estruturalista —, denota uma compreensão de sujeito que é relacional, que é formado nas relações.

Relatar a si mesmo, passar a existir como sujeito (reflexivo), compõe o processo de formação do sujeito e sempre ocorrerá na relação com o outro e a partir das condições deste mundo e as normas em sua temporalidade. Nas palavras de Butler (2017, p. 36), “[...] o próprio ser do si-mesmo é dependente não só da existência do outro em sua singularidade [...], mas também da dimensão social da normatividade que governa a cena de reconhecimento.”

Butler, ao voltar-se para o sujeito e sua relação com o outro, indica que também o estudo foucaultiano sobre o sujeito e a constituição de si possui limites, posto que para Foucault é central o questionamento sobre “quem eu posso ser” voltado primordialmente para o “si” ou o “eu”. A pergunta por “quem tu és” e o reconhecimento, a partir de Hegel, é o caminho criado por Butler (2017) para seguir investindo no processo de relatar a si mesmo e para atentar para o “eu” e para o “tu” na formação dos sujeitos. Com Hegel, a autora entende que o reconhecimento possui uma “reciprocidade implícita” — ao reconhecer também sou reconhecida — e que o *outro* “[...] está sempre fora.” (BUTLER, 2017, p. 41). Reconhecimento e outro são importantes para que Butler (2017) aprofunde a própria compreensão de *si mesmo*. O reconhecimento, entendido como um encontro com o outro, faz com que

“[...] eu me torno outro diferente do que fui” (BUTLER, 2017, p. 41) transformando no ato ou no encontro o “si-mesmo”, de modo que não é possível retornar ao “eu” anterior a este encontro. Butler indica que o si mesmo não é a “permanência dentro de si”, mas ocorre “*fora de si mesmo*”, pois “[...] a única maneira de se conhecer é pela mediação que acontece fora de si, exterior a si.” (BUTLER, 2017, p. 42).

Reconhecer o outro e ser reconhecido pelo outro só é possível dentro de um certo conjunto de normas que excede o “eu” e o “tu”. A pergunta feita por Butler: “[...] afinal, sob quais condições alguns indivíduos adquirem um rosto legível e visível, e outros não?” (BUTLER, 2017, p. 43-44) segue a direção que a autora constrói, de que constituir-se como sujeito e, relatar a si mesmo, tem profunda relação com o que está fora, o que é anterior e o que é o outro do e para o si mesmo.

O encontro do “eu” e do “tu” expõe não só o “eu” que busca relatar a si mesmo, mas o “tu” que interpela, mas também é interpelado pelo “eu”. Esta exposição, na leitura feita por Butler da produção da filósofa Adriana Cavarero, dá a ver a singularidade do eu, que não tem como ser narrada e controlada e que “[...] é uma característica da minha corporalidade e, neste sentido, da minha vida.” (BUTLER, 2017, p. 47).

A compreensão construída por Butler (2017), ainda que não aborde a subjetividade, traça uma possibilidade para compreendê-la para além do próprio sujeito em seu “eu” e em sua singularidade. Atentar para o processo de constituição do sujeito entendendo que ele acontece dentro de uma temporalidade que não é a mesma do sujeito e de sua vida, a partir de normas e de um quadro que criam condições para o relato de si, e na relação com o outro, com o “tu” compõem uma parte do quadro referencial desta pesquisa, acerca do conceito-ferramenta *subjetividade*.

Investigar modos de ser docente no Brasil tem profunda relação com o processo de constituição dos sujeitos. Que conjunto de normas tem criado condições para que a docência brasileira seja vista e reconhecida da forma como é narrada hoje? Como este conjunto de normas opera no relato que os/as professores/as fazem de si mesmos? Identificar, descrever e analisar

certa subjetividade docente traz consigo a necessidade de compreender os modos contemporâneos de constituição dos sujeitos, ainda que a pesquisa não prometa uma análise do sujeito professor/a em si mesmo/a.

Biesta (2013), em seus estudos recentes no campo da educação, tem abordado a questão da subjetividade como “tornar-se presença”, entendendo que isso só é possível na relação com o outro. O pesquisador, assim como Butler, retoma os estudos foucaultianos sobre o sujeito, entendendo que, a partir das questões postas por Foucault sobre o sujeito e sua invenção, não é possível elaborar uma teoria sobre o sujeito anterior ao próprio sujeito e que o que deve ser feito é abordar de outras formas a questão da subjetividade humana. Assim, a abordagem proposta por Biesta (2013, p. 65) é “[...] passar da questão do *que* é o sujeito humano para a questão de onde o sujeito, como um ser único e singular, *torna-se presença*.”

Ao propor o “tornar-se presença” em relação ao sujeito, Biesta procura fugir da busca pela essência do sujeito. Para isso, o pesquisador toma os conceitos de “ação” e de “natalidade” de Arendt. A ação como atividade específica de homens e de mulheres, que não necessita da mediação de coisas. Conforme a leitura que Biesta faz de Arendt, é o que permite que nosso caráter único seja exposto. Ao conceito de ação vincula-se o de natalidade, pois só é possível agir quando nascemos em um mundo que já existia e era povoado antes de nós e só agimos sobre os outros, que também são capazes de agir. Assim, Biesta compreenderá que tornar-se presença “[...] consiste em começar num mundo cheio de outros iniciadores, de tal maneira que não sejam obstruídas as oportunidades para que outros iniciem.” (BIESTA, 2013, p. 75).

A questão do outro torna-se evidente também para Biesta (2013), como foi para Butler (2017). O pesquisador buscará em Levinas apoio para seguir respondendo à questão que propõe em torno da subjetividade humana. Biesta (2013) entende, a partir de Levinas, que a relação que estabelecemos com o mundo é uma relação que se estabelece também com os outros, e que esta é uma relação ética. É a partir do “[...] ser-com-outros ético, um ser-com-outros que é caracterizado por uma responsabilidade” (BIESTA, 2013, p.

77) que o sujeito se torna presença e é a partir do outro que o “eu” pode vir a ser. Nas palavras de Biesta (2013, p. 79) “[...] minha subjetividade é uma sujeição ao outro.”

De forma mais direta, Hardt e Negri, em seus estudos sobre as formas contemporâneas de organização da vida, tem investigado as subjetividades decorrentes das complexas transformações ocorridas no contexto chamado por eles de Império, uma ordem política global que redefine as relações de poder em nível mundial, colocando-se acima das ditas potências mundiais e dos Estados-Nação. Em seus estudos de cunho genealógico, os autores não definem os conceitos de antemão, mas operam com eles nas análises e proposições feitas. Isso ocorre, por exemplo, com os conceitos de subjetividade, singularidade e biopolítica. Conforme os autores, constrói-se uma genealogia da ordem global, e das formas de vida decorrentes delas, os conceitos vão aparecendo, criando condições e conferindo sentido às próprias noções trabalhadas por eles, de *Império*, *Multidão* e *Bem-estar comum*.

As subjetividades, para Hardt e Negri, são produzidas no interior da própria ordem global do Império. A Multidão é esta grande subjetividade que só é possível de vir a ser, pois há esse novo paradigma mundial que organiza a vida, segundo seus preceitos e suas formas de condução. A crise, a guerra, as dinâmicas flexíveis e estruturas sistêmicas, são algumas formas de operar do Império que criam condições para a constituição de uma certa subjetividade — a Multidão.

A subjetividade, na forma como Hardt e Negri a apresentam em seus textos, é resultado de uma produção biopolítica. Os autores tomam os estudos de Foucault sobre biopoder e biopolítica e estabelecem uma diferença entre ambos. Para eles, o biopoder é o “poder sobre a vida” e a biopolítica o “[...] poder da vida de resistir e determinar uma produção alternativa de subjetividade.” (HARDT; NEGRI, 2016, p. 74).

A concepção de biopolítica, definida pelos autores somente no livro *Bem-estar comum*, é utilizada como ferramenta analítica por eles desde a análise que fazem do Império, e parece ser primordial na forma como

também operam com o próprio conceito de subjetividade. Para os autores, a biopolítica tem um caráter de resistência e de produção no contexto da ordem global soberana. Dizer, portanto, que há subjetividades específicas que decorrem do Império implica uma compreensão de que os modos de viver estão em grande medida condicionados ao Império e sua estrutura e organização, mas também produzem e criam subjetividades que buscam escapar e romper ao Império. A chave para investigar as subjetividades, para os autores, parece atentar para a produção biopolítica, [...] “para os meios e as formas de produção da realidade social, bem como as subjetividades que a animam.” (HARDT; NEGRI, 2001, p. 41).

Seguindo a trilha dos autores, é possível afirmar que a subjetividade é composta por singularidades, por “eus” e “tus” se quisermos retomar a linguagem de Butler (2017), que, de formas plurais e múltiplas, vivem suas vidas convergindo e divergindo, mas que, no processo de constituição como sujeitos, em uma produção biopolítica ou no conjunto de normas de condução, são constituídos ou constituem-se com pontos em comum. As subjetividades, neste sentido, são condições de sujeito que extrapolam as singularidades e as colocam em interação e comunicação, podendo ser “negativas” — se pensarmos nas condições dadas pela norma e pela biopolítica, por exemplo —, mas também, “afirmativas” — se pensarmos que os sujeitos são interpelados e interpelam, são produzidos e produzem.

Hardt e Negri pouco consideram o gênero em suas análises acerca da produção de subjetividades, mas cabe destacar que as subjetividades são atravessadas e constituídas, também, por gênero e por sexualidade. Na produção de subjetividades, gênero seria um desses pontos convergentes de certas singularidades.

No capítulo anterior, gênero foi posicionado no contexto desta tese como estruturante do social e de caráter relacional. É no campo dos estudos feministas, em especial de vertente pós-estruturalista, que gênero é pensado como ferramenta para compreender os modos de ser e estar no mundo de mulheres e de homens. A partir dos estudos de teóricas feministas norte-americanas como Joan Scott, Linda Nicholson e Judith Butler, por exemplo, é

possível operar com gênero como um elemento organizador da cultura e das relações e como um elemento estruturante do social.

Dagmar Estermann Meyer (2003a), pesquisadora brasileira, reflete o que significa assumir gênero desta forma nas pesquisas em educação. A autora afirma que

[...] o conceito de gênero privilegia, exatamente, o exame dos processos de construção dessas distinções — biológicas, comportamentais ou psíquicas — percebidas entre homens e mulheres; por isso, ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar apenas papéis e funções de mulheres e homens para aproximar-nos de abordagens muito mais amplas, que nos levam a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino e, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações. (MEYER, 2003a, p. 16).

Identificar discursos sobre docência e amor, descrevendo certa subjetividade docente implicada nos discursos, desde a perspectiva de gênero, portanto, significará analisar como os modos de conhecer e de existir são produzidos e ressignificados pelas representações de feminino e de masculino.

Operar com subjetividade como ferramenta teórico-metodológica, tendo o gênero como plano de fundo, não se tratará de buscar pelo sujeito professor ou professora em sua essência. A possibilidade trazida com esta ferramenta, por outro lado, repousa em investigar o que é produzido pelo conjunto de singularidades que, ao interagirem, ao serem interpeladas, produzem certas formas de ser e estar no mundo.

Maura Corcini Lopes e Maria Cláudia Dal'Igna (2012), ao analisar a produção de uma subjetividade docente inclusiva, retomam a concepção de gênero que esta tese também assume. As pesquisadoras afirmam que “o caráter relacional do conceito de gênero possibilita a análise de formas de condução da conduta de homens-professores e mulheres-professoras” (LOPES; DAL'IGNA, 2012, p. 861), de modo que os pressupostos de feminino e de masculino operam na construção dos modos de exercer a docência.

Gênero, na direção apontada até aqui, seria o elemento que organiza a subjetividade, decorrente do encontro das singularidades.

Com Foucault, pode-se aprender um caminho para investigar a produção de subjetividades. Trata-se da análise de um conjunto de documentos. Nos estudos realizados por ele, nos três volumes da *História da sexualidade*, o pesquisador empreendeu uma genealogia do homem de desejo, analisando documentos produzidos pelos gregos da Antiguidade Clássica. Foucault (2018, p. 18) os descreve como “[...] textos ‘prescritivos’ [...] que têm como principal objetivo propor regras de conduta” e apresenta o papel destes textos na formação dos sujeitos e na condução de suas condutas. Nas palavras de Foucault, os documentos selecionados, enquanto textos prescritivos, “[...] pretendem estabelecer regras, dar opiniões, conselhos, para se comportar como convém: textos ‘práticos’ que, são, eles próprios, objeto de ‘prática’ na medida em que eram feitos para serem lidos, aprendidos, meditados, utilizados, postos à prova.” (FOUCAULT, 2018, p. 18).

Hardt e Negri, nas genealogias que realizaram sobre o *Império*, a *Multidão* e o *Bem-estar comum* analisam documentos variados. Seus estudos são compostos por textos midiáticos, acadêmicos, imagens, seguindo uma lógica não linear. Assim como Foucault, os autores descrevem exaustivamente os acontecimentos, dando visibilidade para as formas como as verdades sobre a globalização, a propriedade privada e a democracia, por exemplo, são construídas. Os pontos de proveniência e de emergência, pressupostos importantes para a genealogia foucaultiana, ganham força em suas descrições, mostrando que o passado é vivo e produz o presente.

Na busca não pela origem de certa subjetividade docente, mas pelas práticas e modificações (FOUCAULT, 2018) constituintes das verdades acerca do par docência e amor, e dos modos de ser professor/a constituídos e atravessados por essas verdades, esta tese propõe como caminho metodológico movimentar o discurso, em uma perspectiva foucaultiana, enquanto ferramenta teórico-metodológica a fim de selecionar, organizar e analisar um conjunto de documentos, nomeados nesta tese como obras de

ampla circulação no Brasil, pertencentes a uma literatura acadêmica e/ou a uma literatura pedagógica.

O discurso enquanto ferramenta teórico-metodológica permite realizar certa incursão nas fontes documentais que atenta ao que é dito, sem buscar o que poderia estar detrás das palavras. A pesquisadora brasileira Rosa Maria Bueno Fischer, acerca do discurso em Foucault, afirma que

[...] o discurso ultrapassa a simples referência a “coisas”, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera “expressão” de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria. (FISCHER, 2020, p. 75).

Apesar de não fazer uma busca pelo que está oculto nas palavras, o discurso enquanto ferramenta convoca a prestar atenção e dar visibilidade aos enunciados e às relações postas em funcionamento nas práticas. Assim, quatro são os elementos necessários a fim de identificar um conjunto de enunciados que compõem o discurso (FOUCAULT, 1986; FISCHER, 2020): um referente, um sujeito, uma associação e uma materialidade²⁶.

Realizar a análise de um conjunto de documentos, buscando identificar os discursos sobre docência e amor presentes no corpus da pesquisa, tem profunda relação com a produção de subjetividades. Acerca do sujeito no e do discurso, Fischer é categórica ao dizer que não há um sujeito,

[...] mas nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através deles outros ditos se dizem. (FISCHER, 2020, p. 82).

²⁶ Acerca dos quatro elementos básicos do enunciado, Fischer (2020, p. 77) explica: “(1) a referência a algo que identificamos (...); (2) o fato de ter um sujeito, alguém que pode efetivamente afirmar aquilo (...); (3) o fato de o enunciado não existir isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados, do mesmo discurso (...) ou de outros discursos (...); (4) finalmente, a materialidade do enunciado, as formas muito concretas com que ele aparece, nas enunciações que aparecem em textos (...), em falas (...), nas mais diferentes situações, em diferentes épocas.”

Operando com o discurso, um modo de olhar, perguntar, organizar e reorganizar os documentos deve ser construído. Como a docência e o amor são descritos nas obras selecionadas? Quem fala sobre a docência e o amor e partir de que campo de saber fala? De que lugar se fala sobre docência e sobre amor? As respostas possíveis de serem dadas a estas e outras perguntas indicarão não apenas os discursos, mas “[...] posições e formas de subjetividade” docente (FISCHER, 2020, p. 84), identificadas a partir das verdades produzidas acerca dos modos de ser professor/a, e dos movimentos no interior dos discursos.

Discurso, nesta pesquisa, é assumido como ferramenta para analisar a produção de certa subjetividade docente. O movimento de análise proposto na tese, não é o do discurso em si enquanto análise discursiva. Como ferramenta, no entanto, o discurso permite organizar e reorganizar as obras selecionadas, nomeando e categorizando, ainda que provisoriamente, os ditos e os escritos sobre docência e amor.

Subjetividade é, assim como discurso, ferramenta teórico-metodológica, nesta pesquisa. A subjetividade indica uma forma específica de olhar para os discursos sobre docência e amor, interessada em identificar que modo e que condição de existir como sujeito docente encontra sustentação nos discursos mobilizados pelas obras selecionadas.

5 OBRAS EDUCACIONAIS: APROXIMAÇÕES

A leitura é o que transforma em obra as letras, frases e enredos. E a leitura é sempre determinada pelo lugar ocupado por um leitor na sociedade, num dado momento histórico. Portanto, é feita de através do crivo de classe, raça ou gênero. Essas mesmas noções, de classe, raça e gênero são mutáveis e construídas no decorrer da história. (TELLES, Norma, 2018, p. 402).

Ao redefinir sua pesquisa acerca da sexualidade, no segundo volume da História da sexualidade, Foucault mobiliza a compreensão de “história da verdade” como uma

História que não seria aquela do que poderia haver de verdadeiro nos conhecimentos; mas uma análise dos “jogos da verdade”, dos jogos entre o verdadeiro e o falso, por meio dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado. (FOUCAULT, 2018, p. 11).

Logo em seguida, Foucault abordará o trabalho crítico, como certo modo de fazer pesquisa e produzir conhecimento, necessário para a realização de uma história crítica da verdade.

As obras analisadas nesta pesquisa são históricas. Isto significa dizer que são datadas e localizadas, que possuem marcas de tempo e de cultura. A leitura realizada das obras, e sua análise, também o são. Nas palavras de Norma Telles, uma leitura é sempre feita tendo como pano de fundo as compreensões de classe, raça e gênero mobilizadas pelo leitor e por sua época.

Na direção de Foucault e de Telles, esta tese atenta para a dimensão histórica da pesquisa, mobilizando a compreensão de que as obras selecionadas para compor o corpo da pesquisa são tornadas documentos e, portanto, adquirem certo estatuto de legitimidade. Selecionar alguns livros, optar por certos autores, restringir a temporalidade são ações feitas na

pesquisa que validam os livros, que passam a ter o peso não mais de obra de terminada literatura, mas de documento²⁷ de pesquisa.

Apesar, no entanto, da legitimação dada às obras, é preciso manter a perspectiva da crítica, e esta deve ser radical: crítica às obras, perguntando sobre os discursos tornados verdades, acerca da docência e do amor; crítica ao olhar de quem pesquisa, e quais as concepções que a própria pesquisadora mobiliza na sua leitura e análise.

O conjunto de documentos analisados nesta tese tem sido nomeado, em algumas pesquisas, como literatura acadêmica pedagógica. (DAL'IGNA, 2017-; SCHERER, 2019). A expressão *literatura acadêmica pedagógica* refere-se a um conjunto de obras — livros, capítulos de livro, artigos — que estão inseridos no campo da educação e que se ocupam de temas variados, tais como a formação de professores/as, o currículo, a identidade profissional, as políticas educacionais, entre outros. Estas obras articulam diferentes campos de saber a fim de produzir e difundir conhecimento sobre a educação e a Pedagogia, orientando a formação inicial e continuada, e a atuação profissional. Trata-se de uma literatura que circula nas universidades, nos cursos de formação de professores/as, e que reverbera nas escolas, nas salas de aula, nos espaços de atuação profissional, orientando e conduzindo os/as professores/as, formando-os como sujeitos que compreendem o/a aluno/a, o planejamento, o ensino, a aprendizagem, de formas específicas.

²⁷ A discussão do documento, enquanto material de pesquisa, advém do campo da Historiografia. Jacques Le Goff (1996) afirma que os documentos são da ordem da escolha do historiador. Segundo o autor, é no final do século XIX e início do século XX, que o documento se torna “o fundamento do fato histórico”, apresentando-se como “[...] prova histórica”. (LE GOFF, 1996, p. 536). No século XX, a noção de documento passou por uma crítica profunda dentro da própria historiografia, e estabeleceu relação entre documento e monumento. Mobilizando a noção de monumento, os historiadores trouxeram à tona que “[...] não existe um documento objetivo, inócuo, primário.” (LE GOFF, 1996, p. 545). Tal relação entre documento e monumento implica reconhecer que em todo documento há, também, um monumento, entendo que “[...] o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder.” (LE GOFF, 1996, p. 545). Nas palavras da historiadora brasileira, Margareth Rago, “[...] trabalhar (...) os documentos enquanto *monumentos* significará recusar a crença na transparência da linguagem e a antiga certeza de encontrar através dos textos o passado tal e qual.” (RAGO, 1995, p. 78).

A pesquisa de Dal'Igna (2017-) analisa certa literatura acadêmica pedagógica, cujo conjunto de documentos decorre de um levantamento preliminar da bibliografia utilizada em cursos de formação na atualidade. A pesquisa de Scherer (2019) analisou um conjunto de livros e artigos decorrentes de pesquisas do campo da Educação sobre a profissão e o trabalho docente. O material analisado em sua pesquisa não tem ampla circulação nos cursos de formação de professores/as atuais, mas suas discussões imprimiram marcas e acompanharam transformações cruciais da profissão docente. A pesquisa de Mandarino (2020), concluída recentemente, também se dedicou a analisar certa literatura acadêmica, nomeada pelo pesquisador de “obras acadêmicas pedagógicas”.

Nas pesquisas citadas, o conjunto de material é composto por documentos que produzem e socializam conhecimentos sobre a educação e sobre o exercício da docência. São obras datadas e localizadas no tempo e no espaço, e buscam como principais interlocutores os sujeitos da educação, principalmente professores/as formadores/as, professores/as da educação básica, alunos/as de cursos de licenciatura e pesquisadores/as da educação. Algumas dessas obras decorrem de pesquisas acadêmicas, outras são ensaios sobre educação. Há aquelas obras cuja produção é possível e inspirada pela trajetória de quem escreve, em seu fazer docente e há, ainda, textos escritos e vinculados a outras áreas de conhecimento, como filosofia e teologia, e que, pela aproximação com as proposições e reflexões do campo educativo, tornam-se também acadêmicas e pedagógicas. É por este caráter mais amplo do conjunto de obras que compõe esta literatura, que esta tese opta por nomeá-las de *obras educacionais*.

É nas obras educacionais que esta tese define o conjunto de documentos que compõem o corpus da pesquisa. São seis livros, escritos a partir da segunda metade do século XX e nas duas primeiras décadas do século XXI. Algumas das obras selecionadas circulam no espaço escolar e no espaço universitário. Umas estão mais presentes nas universidades e outras,

nas escolas²⁸. Estas obras educacionais têm tido ampla circulação, em um e/ou em outro espaço, entre professores e professoras.

A definição das obras ocorreu a partir de movimentos e de experimentações realizados no interior desta pesquisa. Buscando aproximar-se da literatura acadêmica e pedagógica, um primeiro movimento foi o de analisar as ementas das disciplinas ministradas em um curso de graduação em Pedagogia. A análise das ementas permitiu identificar um conjunto de autores e de autoras tidos como referência no campo da educação, como Paulo Freire e, ao mesmo tempo, a amplitude de temas, obras e autores/as presentes no contexto da formação inicial. Um segundo movimento, decorrido da análise das ementas e do processo da pesquisa de doutoramento em si, foi o de dialogar com pesquisadores e pesquisadoras acerca da proposta da pesquisa, na ocasião da qualificação da tese. A partir deste diálogo, surgiram nomes de autores/as da literatura latina, como o do intelectual cubano José Martí.

A retomada da revisão da produção de conhecimento, apresentada nesta tese, foi o terceiro movimento realizado no processo de construção do *corpus* empírico da pesquisa. Este movimento permitiu refinar a “lista” de nomes de autores e autoras, levando em consideração dois principais critérios: (1) o autor ou autora deveria ser conhecido e abordado no espaço acadêmico e escolar; (2) a produção bibliográfica do autor ou autora deveria tratar a docência articulando-a a temas como afeto, cuidado e amor.

Assim, chegou-se a um conjunto de seis autores e uma autora: Paulo Freire, Leonardo Boff, Rubem Alves, Leandro Karnal, Hannah Arendt, Jan Masschelein e Maarten Simons. Disso, decorreu um quarto movimento, de análise da produção bibliográfica para seleção e definição das obras que seriam analisadas na tese. Para a definição das obras, outros dois critérios

²⁸ A presença das obras nas escolas e nas universidades não se refere, necessariamente, à presença física, em espaços como bibliotecas e salas de leitura. São os autores e a autora, as ideias, os conceitos, manifestados nas obras, que estão presentes no cotidiano universitário e escolar, acadêmico e pedagógico. No século XXI, essa presença pôde ser manifestada, ainda, por materiais e mídias audiovisuais, como vídeos, postagens em redes sociais, notas rápidas em páginas de busca, frases e citações selecionadas.

centrais foram utilizados: (1) os temas da docência e do amor deveriam se abordados nas obras; (2) as obras precisariam ser conhecidas e estudadas em algum âmbito da educação.

Assim, seis foram as obras educacionais selecionadas, apresentadas a seguir.

Conversas com quem gosta de ensinar
de Rubem Alves.

Conversas com um jovem professor
de Leandro Karnal.

Em defesa da escola: uma questão pública
de Jan Masschelein e Maarten Simons.

Entre o passado e o futuro
de Hannah Arendt.

**O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação,
na ecologia e na espiritualidade**
de Leonardo Boff.

**Pedagogia da autonomia: saberes necessários à
prática educativa**
de Paulo Freire.

É a partir deste conjunto de obras, de ampla circulação nos espaços de exercício da docência, que esta tese busca identificar os discursos sobre o par docência e amor, descrever e analisar a(s) subjetividade(s) docente(s) produzidas a partir destes discursos.

5.1 OBRAS EDUCACIONAIS ANALISADAS NA TESE: MARCAS HISTÓRICAS

Dentre as seis obras selecionadas, quatro são de autores brasileiros e duas são de autores europeus — uma escrita por uma autora alemã e a outra, por dois autores belgas. A obra mais antiga publicada é da segunda metade do século XX, de 1961, e as obras mais recentes são da segunda década do século XXI, de 2012. Os autores e a autora são de diferentes áreas de formação, como filosofia, teologia e história, e todos, de alguma forma, exerceram a docência e a pesquisa em suas trajetórias profissionais.

Nenhuma das obras selecionadas tem o tema do amor como assunto principal e, algumas, também não abordam a docência e/ou a educação como assunto prioritário. As seis obras, no entanto, se tornaram importantes para a formação inicial e atuação profissional de professores e professoras pelo uso que o próprio campo da Educação fez ou tem feito das produções e dos pensamentos dos autores e da autora. A seguir, cada uma das seis obras é apresentada com maior detalhamento, a fim de adentrar no corpus empírico da pesquisa.

ENTRE O PASSADO E O FUTURO (1961) - HANNAH ARENDT



Figura 16 - Da esquerda para a direita: capa da primeira edição da obra, em inglês, de 1961; capa da obra na edição em português, de 2016.

A obra *Entre o passado e o futuro* foi escrita pela alemã Hannah Arendt. Publicada originalmente em língua inglesa, com o título “Between past and future: six exercises in political thought”, no ano de 1961. Revisada em 1968, a obra é publicada com o acréscimo de mais dois textos, passando a ser intitulada “Between past and future: eight exercises in political thought”. No Brasil, a obra encontra-se em sua 8ª edição, publicada pela editora Perspectiva. O livro é composto por oito capítulos e tem 348 páginas.



Figura 17 - Fotografia de Hannah Arendt, disponível na internet.

A autora Hannah Arendt nasceu na Alemanha, em 1906, em uma família judaica. Iniciou seus estudos universitários em 1924, estudando filosofia, teologia protestante e grego. Em 1928, defendeu sua tese de doutorado intitulada “O conceito de amor em Santo Agostinho”, realizada sob orientação de Karl Jaspers. Contrária ao novo regime alemão, Arendt deixa seu país no ano de 1933, indo para a França. Em 1941, após a ocupação da França pelos alemães, Arendt foge para os Estados Unidos, onde torna-se cidadã americana, atua como professora e elabora o conjunto de sua obra, dedicando-se à filosofia e à teoria política a partir de temas como autoridade, liberdade, violência, entre outros. Permanece nos Estados Unidos até seu falecimento, em 1975²⁹.

No livro *Entre o passado e o futuro*, analisado nesta tese, Arendt traça seu pensamento acerca da política do século XX, a partir de temas como tradição, história, autoridade, liberdade, educação, cultura política e o humano. A obra é organizada a partir de ensaios, alguns mais conhecidos como os textos “Que é autoridade?”, “Que é liberdade?” e “A crise na Educação”. Trata-se de uma obra profundamente marcada pelos acontecimentos do século XX, especialmente a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), cujos efeitos são fundamentos para a análise e crítica de Arendt não apenas nesta obra, mas no conjunto de seu pensamento.

Apesar de a obra como um todo fazer parte do material empírico desta tese, o ensaio “A crise na educação” será analisado de forma prioritária. Neste ensaio, Hannah Arendt faz uma análise da educação na “América”, referindo-se aos Estados Unidos da América, país do qual tornou-se cidadã. Neste texto, Arendt se opõe à compreensão de educação, advinda de

²⁹ As informações acerca da vida de Hannah Arendt foram retiradas do site que concentra os estudos brasileiros sobre a pensadora alemã: <http://estudoshannaharendt.com.br>.

Rousseau, como um instrumento da política e da política como forma de educação. Para a autora, a política é feita por adultos, que já são educados.

A concepção de natalidade, de Arendt, atravessa todo o ensaio e a própria compreensão de educação da autora. Nas palavras de Arendt, a natalidade diz respeito “[...] ao fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento.” (ARENDR, 2016, p. 247). No texto, as expressões *geração*, *mundo antigo*, *mundo dos adultos*, *mundo público*, *continuidade do mundo*, *crianças*, *jovens* e *velhos*, são expressões importantes para compreender e analisar a argumentação de Hannah Arendt.

CONVERSAS COM QUEM GOSTA DE ENSINAR (1981) - RUBEM ALVES



Figura 18 - Da esquerda para a direita: capa da primeira edição da obra *Conversas com quem gosta de ensinar*, de 1981; capa da obra relançada em 2000; capa do livro-coletânea, edição especial de 2016.

A obra *Conversas com quem gosta de ensinar* foi escrita pelo brasileiro Rubem Alves e publicada pela primeira vez em 1981, pela editora Cortez. O livro foi relançado em 2000, pela editora Papyrus, com novo projeto gráfico. E, em 2016, em uma edição especial, “Para quem gosta de ensinar”, em que reúne as três principais obras sobre educação de Rubem Alves, intituladas “Conversas com quem gosta de ensinar”, “Estórias de quem gosta de ensinar” e “A alegria de ensinar”.

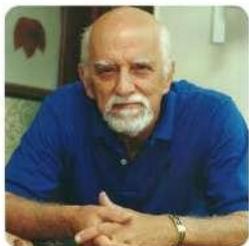


Figura 19 - Fotografia de Rubem Alves, disponível na internet.

O autor da obra *Conversas com quem gosta de ensinar*, Rubem Alves, é brasileiro e nasceu em 1933, no estado de Minas Gerais. Bacharel em Teologia (1957), pelo Seminário Teológico Presbiteriano de Campinas. Atuou como pastor em uma igreja presbiteriana local, em Minas Gerais. Mestre em Teologia Sacra (1964), pelo The Union Theological Seminary, em Nova Iorque (EUA). Retorna ao Brasil, no início do golpe militar, sendo um dos nomes indiciados. Sai do Brasil, em exílio, em 1965. Doutor em Filosofia (1968), pelo Seminário Teológico de Princeton (EUA). Retorna ao Brasil em 1968 e inicia sua carreira como professor universitário, tendo lecionado na Faculdade de Filosofia de Rio Claro (1969-1973), no The Union Theological Seminary (1971) e no Instituto de Filosofia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (1975-1990), onde se aposenta em 1990. Como escritor, lançou seus primeiros livros na década de 1980, conhecidos pela linguagem que se afastava de uma escrita acadêmica convencional. Rubem Alves faleceu em 2014³⁰.

A obra *Conversas com quem gosta de ensinar*, analisada nesta tese, reúne seis crônicas sobre educação, escritas pelo teólogo, pesquisador e professor Rubem Alves. Na obra, o autor, que segue seu estilo de escrita “[...] longe da seriedade acadêmica” (ALVES, 2016, p. 9), como ele mesmo diz, trata em seus textos sobre o processo de educar, sobre professores/as e educadores/as, sobre ideologia na educação, dentre outros temas.

Neste livro, Alves apresenta uma compreensão de “educador” e de “professor” fundamental para o seu pensamento sobre a docência, o ensino e a educação. As marcas de sua formação teológica e filosófica são evidenciadas em seu modo de pensar a docência, na medida em que Alves articula educação e educadores/as à vocação e ao amor.

³⁰ As informações acerca da vida de Rubem Alves foram retiradas do site do instituto do escritor: <https://institutorubemalves.org.br/>.

PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA (1996) - PAULO FREIRE



Figura 20 - Da esquerda para a direita: capa da edição especial da obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, em comemoração à impressão e à venda de um milhão de exemplares; capa da obra, com novo projeto gráfico, de 2013; capa do livro em sua 61ª edição, de 2019.

A obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* foi escrita pelo brasileiro Paulo Freire. Esta é a última obra escrita e publicada por Freire, no ano de 1996, pela editora Paz e Terra. O livro, atualmente, está em sua 61ª edição, é composto por três capítulos e, na última edição, possui 143 páginas.

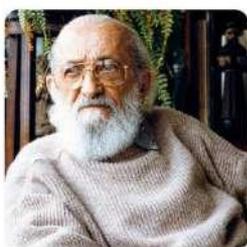


Figura 21 - Fotografia de Paulo Freire, disponível na internet.

Paulo Freire é brasileiro, nascido em 1921 no estado de Pernambuco. Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de Recife, Paulo Freire não chegou a exercer o ofício. Em 1947, começou a trabalhar no Serviço Social da Indústria (SESI), tendo sido nomeado diretor do Departamento de Educação e Cultura. Neste espaço, Freire iniciou o trabalho com a alfabetização de jovens e de adultos. Doutorou-se em História e Filosofia da Educação em 1959, pela Escola de Belas Artes, da Universidade de Recife, onde também passou a atuar como professor universitário. Nesta universidade, desenvolveu seu método de alfabetização de jovens e adultos, a partir do qual pôde participar ativamente

do processo de alfabetização em nível nacional. Com o golpe militar de 1964, Paulo Freire ficou 70 dias preso e foi exilado, retornando ao Brasil somente em 1980. Durante seu exílio, Freire lecionou na Universidade de Harvard, a partir do ano de 1969. Ao retornar para o Brasil, em 1980, Paulo Freire tornou-se professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Universidade de Campinas (Unicamp). Foi secretário de educação do município de São Paulo (1988-1991), e Mário Sérgio Cortella, seu assessor, assumiu o cargo no período restante da gestão da prefeita Luiza Erundina. Paulo Freire faleceu em maio de 1997. Desde 2012, Paulo Freire é considerado o Patrono da Educação Brasileira, conforme a Lei 12.612/12³¹.

Paulo Freire, no livro *Pedagogia da autonomia*, retoma e aprofunda suas reflexões acerca da prática docente. Nos três capítulos que compõem a obra, Freire aborda de forma central a ação de ensinar, articulando-a com temas como rigor, ética, estética, conhecimento, liberdade, entre outros. Nas palavras do autor, “[...] a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central.” (FREIRE, 2019, p. 15).

A concepção de *ética universal do ser humano*, de Freire, atravessa todo o livro e é fundamental para a compreensão de sua argumentação em torno da docência, do ensino e da autonomia do educando. Para Paulo Freire, professores e professoras tem uma responsabilidade ética no exercício da profissão, sendo a ética uma “[...] marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana.” (FREIRE, 2019, p. 19).

Ao longo de todo o texto, Freire aborda a docência e o ensino de forma central, articulando-o à responsabilidade ética, à discência e à autonomia discente, aos saberes necessários para a prática educativa. O ensino, para

³¹ As informações acerca da vida de Paulo Freire foram retiradas de artigo disponível no site Brasil Escola: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/paulo-freire.htm#:~:text=Paulo%20Freire%20%C3%A9%20o%20Patrono,educador%2C%20escritor%20e%20fil%C3%B3sofo%20pernambucano.>

Freire, envolve expressões como *respeito, criticidade, aceitação do novo, competência profissional, bom-senso, esperança, diálogo*.

O CUIDADO NECESSÁRIO: NA VIDA, NA SAÚDE, NA EDUCAÇÃO, NA ECOLOGIA, NA ÉTICA E NA ESPIRITUALIDADE (2012) - LEONARDO BOFF

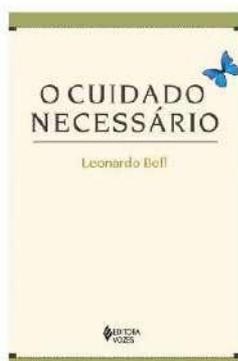


Figura 22 - Capa do livro *O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade*.

A obra *O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade* foi escrita pelo brasileiro Leonardo Boff e publicada pela primeira vez em 2012, pela editora Vozes. Atualmente, o livro encontra-se em sua 2ª edição, pela mesma editora. A obra contém onze capítulos e 296 páginas.

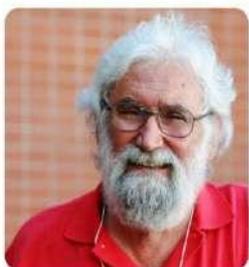


Figura 23 - Fotografia de Leonardo Boff, disponível na internet.

Leonardo Boff é brasileiro, nascido em 1938, em Santa Catarina. Bacharel em Filosofia (1961) e em Teologia (1965). Ingressou na Ordem dos Frades Menores (franciscanos) em 1959, renunciando às suas atividades de padre em 1992. Doutor em Teologia e Filosofia (1970), pela Ludwig-Maximilians-Universität München, na Alemanha. Atuou como professor de Teologia no Instituto Teológico Franciscano de Petrópolis, no Rio de Janeiro. Em 1993, tornou-se professor de Ética, Filosofia da Religião e Ecologia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Boff foi fundamental para a

consolidação da Teologia da Libertação no Brasil, e é referência nacional em temas como ética, ecologia e espiritualidade³².

No livro *O cuidado necessário*, Leonardo Boff dá continuidade à sua obra anterior, *Saber cuidar*. Partindo do conceito de cuidado, construído em profundidade no livro *Saber cuidar* (2014), Boff propõe o cuidado como atitude e como ética em sua obra *O cuidado necessário*. O fio condutor da obra é o cuidado na vida e na história da humanidade e da Terra.

Com a marca da espiritualidade, característica do autor e de sua trajetória pelo campo da Teologia, Boff provoca a pensar sobre a importância do cuidado para a vida, compreendendo o cuidado como algo própria da humanidade e, portanto, presente nas ações de mulheres e de homens. Na obra *O cuidado necessário*, Leonardo Boff afirma que o cuidado enquanto paradigma, deve perpassar a educação e seus métodos pedagógicos, na medida em que “[...] o cuidado nos faz seres verdadeiramente éticos que assumem responsabilidades pelo bem-viver humano e ambiental, solidário com as gerações de nossos filhos e netos que também têm direito de herdar um mundo no qual valha a pena viver.” (BOFF, 2013, p. 264).

EM DEFESA DA ESCOLA: UMA QUESTÃO PÚBLICA (2012) - JAN MASSCHELEIN E MAARTEN SIMONS



Figura 24 - Da esquerda para a direita: capa da publicação original da obra *Em defesa da escola: uma questão pública*, em holandês, de 2012; capa da obra na versão em língua inglesa, de 2013; capa da obra na versão em língua portuguesa.

³² As informações acerca da vida de Leonardo Boff foram retiradas do site do próprio escritor: <https://leonardoboff.org>.

O livro *Em defesa da escola: uma questão pública*, foi escrito pelos autores belgas Jan Masschelein e Maarten Simons, e publicado originalmente no ano de 2012, em holandês. No ano de 2013, foi feita a tradução e publicação para a língua inglesa, sob o título "In defence of the school: a public issue", disponível para acesso gratuito em formato digital no site da Katholieke Universiteit Leuven, em que os escritores do livro atuam como professores. No mesmo ano, o livro foi publicado em português, pela editora Autêntica. O livro em português está em sua segunda edição, é organizado em cinco capítulos, ao longo de 174 páginas.



Figura 25 - Fotografia de Jan Masschelein (esquerda) e Maarten Simons (direita), disponível na internet.

Jan Masschelein é professor de Filosofia da Educação na Katholieke Universiteit Leuven, na Bélgica. É diretor do Laboratório para a Educação e a Sociedade e coordena o grupo de estudos Educação, Cultura e Sociedade, na mesma universidade.

Maarten Simons é professor na Katholieke Universiteit Leuven, na Bélgica. Membro do Laboratório para a Educação e a Sociedade e do grupo de estudos Educação, Cultura e Sociedade, na mesma universidade³³.

No livro *Em defesa da escola*, Masschelein e Simons tem a escola e a sua defesa, como tema central. Vinculados ao campo da Filosofia da Educação, os autores constroem sua argumentação de defesa da escola a partir da palavra grega *skholé*, compreendida por eles como "[...] tempo livre para o estudo e a prática." (MASCHEILEIN; SIMONS, 2015, p. 9).

Masschelein e Simons buscam mostrar como, na contemporaneidade, a escola é alvo de lutas e de disputas. Para além disso, os autores se dedicam a construir um posicionamento em defesa da escola a partir da sua reinvenção. Nas suas próprias palavras, "[...] reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer 'tempo livre' e

³³ As informações acerca da vida de Jan Masschelein e de Maarten Simons são restritas e foram retiradas do site da universidade Katholieke Universiteit Leuven em que atuam, bem como do próprio livro, que traz uma breve apresentação dos autores.

para reunir os jovens em torno de uma 'coisa' comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração." (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 11).

CONVERSAS COM UM JOVEM PROFESSOR (2012) - LEANDRO KARNAL

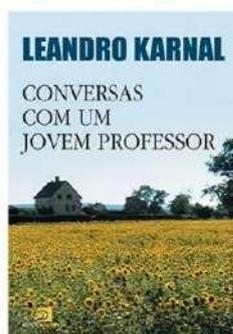


Figura 26 - Capa do livro *Conversas com um jovem professor*.

A obra *Conversas com um jovem professor* foi escrita pelo brasileiro Leandro Karnal. Sua publicação foi feita pela editora Contexto, no ano de 2012 e o livro está em sua primeira edição. O livro tem 144 páginas e está organizado em onze capítulos.



Figura 27 - Fotografia de Leandro Karnal, disponível na internet.

Leandro Karnal, autor da obra *Conversas com um jovem professor*, é brasileiro, nascido no ano de 1963, no estado do Rio Grande do Sul. Karnal é graduado em História (1985), pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e doutor em História Social (1994), pela Universidade de São Paulo. Atualmente exerce a docência como professor universitário na Universidade Estadual de Campinas, em São Paulo³⁴. Karnal é, ainda, um professor pesquisador atuante no país em espaços não

³⁴ As informações acerca da vida de Leandro Karnal foram retiradas do currículo do autor na Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/>.

acadêmicos, como comentarista em telejornal, escritor de artigos de opinião em revistas e jornais digitais, entre outros espaços.

No livro, Leandro Karnal aborda temas relacionados ao exercício da profissão docente no cotidiano escolar, de forma simples e didática. O autor, a partir de seus trinta anos de magistério como professor na educação básica e no ensino superior, escreve sobre a aula, sua preparação e sua condução; sobre a relação com famílias, colegas e superiores; sobre a prova, preparação, aplicação e correção; entre outros.

Nas “conversas” que Karnal procura estabelecer com professores e professoras, leitores/as de seu livro, há um argumento fundamental. Para o autor, o exercício da docência, enquanto profissão, exige conhecimento e competência. A expressão “bom professor” está presente ao longo da obra, como algo que o próprio autor busca em sua atuação. Para Karnal, há uma diferença entre um bom professor e um professor que dá uma boa aula. O que os diferencia, conforme o autor, “[...] é a capacidade de olhar para seu aluno e se sentir junto com ele.” (KARNAL, 2020, p. 23).

Sobre Atenção

Sempre gostei de escrever, textos, poesias, poemas. Durante o Ensino Fundamental nunca enfrentei grandes dificuldades na escrita, e até sentia muito prazer no exercício. Foi no Ensino Médio que, diante da necessidade de escrever textos em um período de 50 minutos de aula, me deparei com a questão tempo de aula x tempo individual.

No Ensino Médio tive aulas de Língua Portuguesa e aulas de Redação, organizadas no currículo uma separada da outra. A professora de Língua Portuguesa, no entanto, era também a professora de Redação.

Lembro-me que ela, a professora, ensinava muito bem e era muito exigente. Muitos eram os sentimentos em relação a ela e sua matéria, entre meus/minhas colegas.

Nas aulas de Língua Portuguesa eu, particularmente, amava “dissecar” as frases, ler o livro de gramática, analisar cada componente de um texto. Em geral eram aulas longas e cansativas, por conta do “peso” da matéria estudada.

Nas aulas de Redação nos dedicávamos à escrita exclusiva de textos, principalmente os dissertativos-argumentativos. Em algumas aulas analisávamos textos e gêneros textuais, em outras escrevíamos a partir de temas escolhidos previamente pela professora, e em outras corrigíamos nossos textos. E foi na Redação que enfrentei mais desafios.

Nas aulas em que escrevíamos os textos, tínhamos o tempo da aula (período de 50 minutos) para fazê-lo. Apesar de gostar de escrever e de ter certa facilidade no uso da língua escrita, eu enfrentava muita dificuldade em produzir no tempo de aula disponível. Iniciava o texto, traçava um argumento, riscava tudo o que foi escrito, recomeçava, mudava o argumento e lá se ia o tempo, sem eu ter feito grandes coisas.

A professora, felizmente, prestava muita atenção. Ao perceber a recorrência de minha entrega “incompleta” das redações, criou a possibilidade de que, por um tempo, eu iniciasse a escrita em aula e finalizasse em casa.

Tal atenção dada pela professora à matéria e a mim como estudante, me marcaram profundamente e possibilitaram que a escrita seguisse sendo possível e potente em minha vida.

SJVA. Miria Zimmermann da. Texto-testemunho, escrito para o projeto de tese. 2019.

6 A DOCÊNCIA E O AMOR NO INTERIOR DAS OBRAS EDUCACIONAIS

A produção de conhecimento acerca do par docência e amor, descrita no segundo capítulo desta tese, é ampla e potente. No conjunto de pesquisas que abordam o par, é notável a proliferação de sentidos acerca do amor, e acerca da docência. As pesquisas que, de alguma forma, assumem o amor como objeto de investigação, indicam que as possibilidades de conceituar o amor demandam certo “retorno” à cultura grega, à cultura greco-romana e ao cristianismo em seus primórdios. As pesquisas também indicam que as ciências modernas, em especial, a vertente psicanalítica no campo da psicologia, atravessam e constituem o que hoje pode ser dito e pensado sobre amor, na sua relação com a docência. Outro aspecto apontado em algumas das pesquisas são as condições contemporâneas de vida e de trabalho, em que também o amor, as emoções e a inteligência são tornadas “produtivas” em um contexto capitalista.

Os conceitos e sentidos, em especial, de amor, presentes nesta produção de conhecimento, constituem o ponto de partida de construção da presente tese, incluindo as análises que serão apresentadas a seguir. Não há, aqui, a realização de *uma* opção de concepção de amor: a tese procura tratar o amor de forma aberta e plural. *Amor romântico, amor mundi, amor fati, amor eros, amor filia, amor doação*, e outros nomes que podem ser dados, são considerados formas de amor nesta tese, sem a atribuição, *a priori*, de uma forma mais desejável de ser “encontrada” e de ser mobilizada na relação com a docência, do que outra.

A concepção de docência, de outro modo, tem um ponto de partida explícito, já desenvolvido no terceiro capítulo da pesquisa. A docência, aqui, parte da compreensão de que o conceito está para o professor e para a professora, e o lugar e a função que estes têm na condução de processos educativos.

As opções feitas acerca do objeto de pesquisa, o par docência e amor, tratando o amor de forma aberta e plural e tendo um ponto de partida específico para a docência, são fundamentais para o processo de análise dos

discursos sobre docência e sobre amor mobilizados nas seis obras educacionais que compõem o *corpus* empírico da tese. Na presente pesquisa, é a docência que conduz o par *docência e amor*, e o amor é analisado na *relação com a docência*.

O texto-testemunho *Sobre atenção*, que antecede este capítulo analítico, mobiliza, de outro modo, as opções acerca de docência e de amor feitas na pesquisa. A memória narrada é da relação entre uma aluna, no ensino médio, e sua professora de língua portuguesa. A descrição da docência da professora, feita pela aluna, é uma descrição da *relação*, relação entre a professora e a matéria, relação entre a aluna e a matéria, relação entre a professora e a aluna, entre a aluna, a matéria e a professora.

No relato, partindo da concepção de docência assumida nesta tese, é possível perceber a presença do rigor, do conhecimento específico, da responsabilidade. Não é um relato sobre a aprendizagem da aluna, mas um relato da *relação possível de ser estabelecida*, da aluna com a matéria, a partir da *condução* da professora de língua portuguesa.

Do mesmo modo, tomando o amor de forma aberta, o relato parece indicar certo amor presente na condução da professora e na relação entre esta, a matéria e sua aluna. O amor é materializado, neste texto-testemunho, pela *atenção*, expressão usada pela aluna para relatar o movimento da professora na sua direção e as marcas decorrentes da condução.

Este modo de olhar para o texto-testemunho, apresentado acima, indica, também, o movimento analítico de identificação dos discursos sobre docência e sobre amor, mobilizados nas obras educacionais que compõem o *corpus empírico* desta pesquisa.

A análise das seis obras educacionais, a partir da ferramenta de discurso, na perspectiva foucaultiana, permitiu identificar três discursos sobre docência e sobre amor. Os discursos identificados são nomeados, neste capítulo analítico, como: *teológico*, *filosófico* e *pedagógico*. Tal nomeação permite certa organização das análises e da própria pesquisa, e acontece devido às regularidades identificadas no interior dos discursos, conferindo-lhes uma rede conceitual própria. (FISCHER, 2020).

Em uma primeira leitura, seria possível afirmar que algumas das obras, e seus autores e autora, representam o próprio discurso teológico, filosófico e pedagógico. Outras obras, no entanto, não parecem “se encaixar” na representação “legítima” de um ou de outro discurso. As análises, porém, procuram rasurar tais impressões, atentando para os enunciados mobilizados no interior dos discursos e os seus usos, entendendo que “[...] as ‘coisas ditas’, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo.” (FISCHER, 2020, p. 79).

Detalhados a seguir, os discursos *teológico, filosófico e pedagógico* criam condições de possibilidade para que professores e professoras ocupem determinadas posições na relação com a docência e com o amor: a *condição humana*, na relação com o *amor cuidado*; a *condição educativa*, na relação com a *responsabilidade*; e, a *condição pedagógica*, na relação com o *amor pedagógico*. A articulação entre docência e amor, no interior dos discursos e as posições docentes decorrentes dos discursos, produz uma subjetividade que será nomeada de *docência amorosa*.

6.1 DISCURSO TEOLÓGICO: CONDIÇÃO HUMANA E AMOR CUIDADO

O *discurso teológico* está presente em algumas das obras educacionais analisadas nesta tese. Enquanto discurso, a teologia parece criar condições para a construção de certos modos de compreender o “ser” e a “existência humana”, que, enquanto discussões mais amplas, estabelecem a plataforma que ancora modos de pensar sobre educação, sobre docência e sobre amor.

O discurso teológico se faz presente, em especial, nas obras de Leonardo Boff, Paulo Freire e Rubem Alves, analisadas nesta tese. Uma teologia latina, preocupada com a libertação do ser humano e da natureza, bem como com seus cuidados, marcada pela chamada Teologia da Libertação³⁵, atravessa as obras dos três autores.

³⁵ A Teologia da Libertação é uma corrente teológica latino-americana criada entre o final da década de 1960 e início da década de 1970. O teólogo peruano Gustavo Gutiérrez, considerado o pai desta corrente teológica, em 1969, publicou o livro “Una teología de la

Leonardo Boff conceitua a noção de *cuidado* a partir de um modo de ver a vida que é teológico, que pensa a existência humana para além de si mesma, transcendente ao próprio humano. Para Boff, “ser espiritual”, como dimensão de nossa humanidade,

[...] é despertar a dimensão mais profunda que está em nós, que nos torna sensíveis à solidariedade, à cooperação, à compaixão, à fraternidade universal, à justiça para com todos, à veneração e ao amor incondicional. (BOFF, 2013, p. 13).

Crítico dos modos como a humanidade habita a Terra — “Casa Comum e Mãe Gaia”, como Boff se refere à morada terrena — e os efeitos desta habitação para o presente e para o futuro da Terra e das próximas gerações, Boff propõe duas categorias como eixo estruturante da relação com a natureza. A categoria da *sustentabilidade*, como substantivo que organiza as relações com a natureza, com a vida e com a Terra³⁶ (BOFF, 2013), e a categoria do *cuidado*, como arte e “paradigma novo de relacionamento para com a natureza, para com a Terra e para com os seres humanos”. (BOFF, 2013, p. 21). Assim,

[...] se a sustentabilidade representa o lado objetivo, ambiental, econômico e social da gestão dos bens naturais e de sua distribuição, o cuidado denota seu lado subjetivo, as atitudes, os valores éticos e espirituais que acompanham todo esse processo, sem os quais a própria sustentabilidade não se realiza adequadamente. (BOFF, 2013, p. 21).

A expressão “cuidado necessário”, presente no título da obra analisada, está vinculada à compreensão de “ser” localizada no interior do discurso teológico. Para Leonardo Boff, o cuidado é uma dimensão necessária à

liberación”. Em reportagem acerca de Gustavo Gutiérrez, publicada no Instituto Humanitas (IHU), compreende-se que a Teologia da Libertação “se situa em três níveis que se cruzam. O nível econômico: é preciso combater as causas das situações injustas. O nível do ser humano: não basta mudar as estruturas, é preciso mudar o ser humano. O nível mais profundo, teológico: é preciso se libertar do pecado, que é a recusa de amar a Deus e ao próximo”. Fonte: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/508171-gustavo-gutierrez-o-pai-da-teologia-da-libertacao>.

³⁶ Sustentabilidade, para Leonardo Boff (2013, p. 20), “[...] significa o uso racional dos recursos escassos da Terra, sem prejuízo do capital natural, mantido em condições de sua reprodução e de sua coevolução, considerando ainda as gerações futuras que também têm direito a um planeta habitável.”

existência humana, em seu aspecto pessoal e individual, e em seu aspecto social e coletivo. Nas palavras do autor, o cuidado

[...] representa uma relação amorosa, respeitosa e não agressiva para com a realidade e, por isso, não destrutiva. Ela pressupõe que os seres humanos são parte da natureza e membros da comunidade biótica e cósmica com a responsabilidade de protegê-la, regenerá-la e dela cuidar. (BOFF, 2013, p. 20-21).

Dessa forma, Boff vincula o cuidado a uma “[...] natureza do ser humano no mundo e na história” (BOFF, 2013, p. 27), em que o cuidado

[...] é a precondição necessária para que algo possa existir e subsistir; é a disposição antecipada de toda a prática e de toda a ação. Sem ele, as coisas não irrompem para a existência, como a lógica do universo comprova; a prática deixa de ser construtiva e expressão da liberdade para ser apenas atos inconsistentes e atabalhoados. (BOFF, 2013, p. 64).

No discurso teológico, o amor se materializa no ato e nas ações de cuidado. Para Boff, “[...] o cuidado é uma forma de amor, e o amor é uma concretização do cuidado essencial.” (BOFF, 2013, p. 64).

O discurso teológico mobiliza enunciados acerca da existência humana e sua razão de ser, manifestas em expressões como *natureza*, *existência*, *essência*, *ética*, *vocação*, *chamado*, *consciência*, *unidade*, dentre outras. A unidade e a essência do ser, neste discurso, dizem respeito a uma vinculação da humanidade a algo externo a si, podendo ser o outro, a natureza e Deus.

O que querem, finalmente, os seres humanos? O que os faz felizes? Querem ter garantida a vida; quando doentes, poderem ser tratados; viverem de seu trabalho honesto; cuidarem com amor e carinho de seus filhos; oferecer-lhes uma educação que os introduza nos caminhos da vida; gozarem da generosidade, dos frutos da terra; terem, quando idosos, existência digna e protegida. Querem ser singelamente felizes e estar em harmonia com outros seres humanos, com a natureza e com a dimensão mais transcendente da existência, quer dizer, com Deus, que lhes dá uma promessa de vida para além da vida. (BOFF, 2013, p. 108).

Na verdade, não sabemos quem somos. Ou melhor, na esteira do grande romancista brasileiro Guimarães Rosa eu diria: desconfiamos de alguma coisa na medida em que vivemos e pelas emergências — os fatos que vão nos acontecendo diuturnamente — que irrompem em nossa vida, vindas de todos os lados, e, em último termo, daquela

Energia de fundo que tudo sustenta e dirige. Em um somos muitos. (BOFF, 2013, p. 138).

O discurso teológico parece mobilizar uma compreensão de humanidade e de existência “plena” e “integral”, cujo sentido inicia e termina fora dela mesma, de modo “transcendente”.

O ser humano é fundamentalmente corpo. Corpo vivo, e não um cadáver, uma realidade bio-psico-energético-cultural dotada de um sistema perceptivo, cognitivo, afetivo, valorativo, informacional e espiritual. (BOFF, 2013, p. 158).

A corporalidade é uma dimensão da subjetividade humana. Nunca encontramos um corpo que não seja vivo e aberto a todo tipo de relação para dentro e para fora dele. Da mesma forma, nunca encontramos um espírito puro, mas sempre, em todo lugar, um espírito encarnado. Pertence ao espírito sua corporalidade e, com isso, sua permanente relação com todas as coisas. Como homem-corpo emergimos qual nó de relações universais, a partir de nosso estar-no-mundo-com-os-outros. (BOFF, 2013, p. 158).

Este estar-no-mundo não é acidental, mas essencial. Em sua totalidade o ser humano é corporal como em sua totalidade é espiritual. Somos um corpo espiritualizado como somos também um espírito corporizado. Essa unidade complexa do ser humano não pode ser esquecida quando nos referimos ao ser humano. (BOFF, 2013, p. 158-159).

O homem-corpo possui interioridade e subjetividade. Ele, em sua totalidade, é um ser de interioridade (vida psíquica e mental), urdida de emoções, sentimentos, paixões, sonhos e utopias. (BOFF, 2013, p. 171).

O que é o homem-espírito humano? É aquele momento da consciência em que ele se dá conta de si mesmo, sente-se inserido num todo maior e se abre ao Infinito. O espírito é o ápice da autoconsciência. (BOFF, 2013, p. 187).

Qual é a singularidade do espírito? Reside em sua capacidade de criar unidade, de fazer uma síntese das informações e formar um quadro coerente; é a capacidade de discernir nas partes do Todo e o Todo nas partes; pois compreende que há um fio condutor, um elo que une e reúne todas as coisas. Estas não estão jogadas arbitrariamente, mas se articulam em ordens e das mais diferentes formas. (BOFF, 2013, p. 187).

É no interior deste discurso teológico que a dimensão do cuidado necessário é forjada. E este discurso fornece certa estrutura que permite compreender o cuidado em sua ambivalência, e a docência em sua “transcendência”.

Paulo Freire, na obra *Pedagogia da autonomia*, analisada nesta tese, procura partir de uma compreensão de ser humano e de ética, para construir o argumento da autonomia docente e da autonomia discente. Freire mobiliza, ao longo de todo o texto, a concepção de *ética universal do ser humano*, “[...] enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana.” (FREIRE, 2019, p. 19).

O discurso teológico em Freire permanecerá restrito à humanidade enquanto existência e convivência de homens e de mulheres no mundo, diferentemente de Boff, cujo discurso se amplia para as relações com a natureza e a Terra. Por outro lado, a marca história e social do discurso teológico acerca do ser também é mobilizada no pensamento de Freire:

[...] na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o *Ser Mais*, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um *a priori* da história. A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na história. É uma natureza em processo de estar sendo com algumas com conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 2019, p. 19-20).

A consciência de si no mundo, enquanto dimensão espiritual, é nomeada como *presença* por Freire, uma

[...] presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. (FREIRE, 2019, p. 20).

Se a existência humana é uma presença, que tem consciência de si e pensa sobre si, não é possível tratar o ser humano como objeto. Disso, decorre a compreensão de formação para Paulo Freire na obra analisada, de modo que

[...] mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque

estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou, pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. (FREIRE, 2019, p. 34).

A formação, em Freire, parte de uma compreensão de natureza humana e de respeito a essa natureza. Quando tal natureza é corrompida e desrespeitada, faz-se necessário libertá-la, para que a existência humana seja possível em sua dignidade radical, pois “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 2019, p. 58).

Aqui, o cuidado, como forma de amor, se faz *cuidado necessário*, na medida em que este “[...] não se esgota num ato que começa e acaba em si mesmo”, sendo “[...] uma atitude, fonte permanente de atos, atitude que se deriva da natureza do ser humano.” (BOFF, 2013, p. 28).

No exercício da docência, o *amor cuidado* aparece pelo respeito do professor e da professora por seus/as estudantes, e pela autoridade constituída a partir do *reconhecimento* dos/as estudantes de seus/as professores/as.

Paulo Freire descreve a docência contrária a isso:

[...] o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgrede os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário que, por isso mesmo, afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado, rompe com a radicalidade do ser humano — a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. (FREIRE, 2019, p. 58-59).

O cuidado, como forma de amor, opera na ambivalência. É um cuidado ético e, portanto, histórico. É um cuidado essencial e, portanto, biológico e natural. Trata-se de uma forma de amor que é escolha e

responsabilidade humana. Trata-se de uma forma de amor que é vocação e chamado, transcendendo a própria existência de homens e de mulheres.

A existência humana enquanto presença ética é um enunciado acionado pelo discurso teológico acerca de homens e mulheres, da habitação no mundo e na Terra, e dos modos de viver no espaço e no tempo. Este discurso, ao tratar sobre o *ser*, especialmente o *ser humanidade*, parece ser mobilizado por um desejo de vida plena, ainda que incompleta.

Aqui, há um retorno para Leonardo Boff e sua conceituação de cuidado.

O ser humano, para superar as contingências da *condition humaine*, precisa ser cuidado e, assim, garantir sua humanidade. Ele também precisa cuidar do outro para se humanizar e, ao exercer sua liberdade, mostrar as possibilidades que esconde dentro de si e, destarte, expandir sua humanidade. Nesse jogo dinâmico, arriscado e promissor, passivo e ativo, de ser cuidado e de cuidar, de amar e de ser amado e também de se preocupar com o outro, é realizada a trajetória do ser humano no tempo, no espaço e na história. (BOFF, 2013, p. 64-65).

Ao viver o cuidado, o ser humano vai mostrando sua real natureza e seu modo de ser singular, de habitar esse mundo com os outros rumo ao Ser. (BOFF, 2013, p. 65).

A vida plena, no discurso teológico, tem relação com a natureza humana e a singularidade humana, evidenciada, para Boff, na relação de cuidar e de ser cuidado.

O *amor cuidado* é definido por Boff pelo ato de amar:

[...] amar é fazer de si mesmo dom ao outro, é entregar-se incondicionalmente ao outro, é senti-lo dentro, (...), é experimentar o inferno quando, por qualquer razão, o amor já não existe e não tem mais volta. Sem o amor, desaparecem todo o brilho, toda a alegria e todo o sentido da vida. Perder o amor é, então, querer morrer. (BOFF, 2013, p. 193).

Em outras palavras, amar é viver. No discurso teológico, o *amor cuidado* está profundamente relacionado com o sentido da vida.

Rubem Alves, no conhecido texto *Sobre jequitibás e eucaliptos*, segundo capítulo da obra analisada nesta tese, discorre sobre a diferença, por ele entendida, entre *educador* e *professor*. A figura do professor, para

Alves, está articulada à dimensão institucionalizada da docência — o professor é um funcionário. O educar, por outro lado, é amor, vocação, utopia, paixão. (ALVES, 2016).

Educadores, onde estarão? Em que covas terão se escondido? Professores, há aos milhares. Mas o professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança. (ALVES, 2016, p. 14).

Eu diria que os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma "estória" a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma "entidade" *sui generis*, portador de um nome, também de uma "estória", sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal. (ALVES, 2016, p. 16).

O educador, pelo menos o ideal que minha imaginação constrói, habita um mundo em que a interioridade faz uma diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças e por seus horizontes utópicos. O professor, ao contrário, é funcionário de um mundo dominado pelo estado e pelas empresas. É uma entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência essa que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema. Frequentemente o educador é mau funcionário, porque o ritmo do mundo do educador não segue o ritmo do mundo da instituição. (ALVES, 2016, p. 17-18).

Tal busca pelo educador, proposta por Rubem Alves, mobiliza o enunciado de uma vida plena no exercício da docência.

Eu me atrevo a dizer que o fantasma que nos assusta e que nos causa pesadelos mesmo antes de adormecer, o fantasma que nos faz contar, apressados, os anos que ainda nos faltam para aposentadoria, é a absoluta falta de amor e paixão, o absoluto enfado das rotinas da vida do professor. E por mais força que façamos, não descobrimos aí uma razão para viver e morrer.

Que amante quereria aposentar o seu corpo depois de vinte e cinco anos de experiências de amor? O amor e a paixão não anseiam pela aposentadoria, porque são eternamente jovens. (ALVES, 2016, p. 23).

O sentido da vida e da existência de um professor, de uma professora, tem a ver, para Rubem Alves, com o processo artesanal e com o prazer da criação de si e de sua docência. Assim, professores/as que não teriam encontrado tal plenitude em sua profissão, lidam com certa ausência.

De um lado, a *possibilidade* ausente do *trabalho* como *experiência expressiva*, lúdica, criadora, por meio da qual o trabalhador compõe, como se fosse um artista, o seu próprio mundo. Do outro, a *realidade* do trabalho, como trabalho forçado, trabalho para outro, trabalho sem investimento erótico, trabalho que se faz não pelo prazer que dele deriva, mas apenas porque, como que deles se ganha, o trabalhador pode se dar ao luxo de se dedicar um pouco àquilo de que ele gosta, *fora do trabalho*. É nesse contexto, e apenas nele, que a aposentadoria faz sentido, e se apresenta como um ideal de libertação. (ALVES, 2016, p. 23-24).

A aparente dicotomia entre professor e educador é desconstruída por Rubem Alves, ao afirmar veementemente que

[...] a polaridade entre educadores e professores não instaura uma dicotomia entre duas classes de pessoas, umas inexistentes e heroicas, outras existentes e vulgares, mas antes uma *dialética* que nos racha a todos pelo meio, porque todos somos educadores e professores, águias e carneiros, profetas e sacerdotes, reprimidos e repressores. (ALVES, 2016, p. 21).

Para além da polaridade, a docência e o amor podem ser pensados de forma singular e plural. Tal possibilidade impõe a necessidade de atentar para as singularidades em suas oposições e em suas ambivalências, e as pluralidades como o espaço de aproximação dessas singularidades e de coexistência das mesmas. O discurso teológico, de modo especial, evidencia a ambivalência da articulação entre docência e amor.

O *amor cuidado*, na mesma direção da docência que é profissão, e é paixão, e é vocação, também é ambivalente. A ambivalência do cuidado está na “razão instrumental” e na “razão cordial”, e no “cuidado ético” e no “cuidado natural ou biológico”. (BOFF, 2013).

Para Boff, o cuidado tem a ver com o coração e, por isso, é organizado por uma razão específica:

[...] o fenômeno do cuidado demanda um tipo de inteligência e de razão bem diverso daquele que prevaleceu nos últimos séculos em nossa cultura: o instrumental-analítico-funcional. Esse tipo de pensamento representa o uso utilitarista, que vê a realidade de fora, como um objeto a ser conhecido e colocado à disposição do ser humano. Portanto, vê antes os meios (uso) do que os fins (o para quê). O cuidado, ao contrário, inscreve-se no mundo dos fins, das excelências e dos valores. A sede de tais realidades não é a razão, mas o coração. É a inteligência sensível e cordial que complementa a razão instrumental (...). O *pathos*, o afeto e a paixão, mais do que o

logos, a racionalidade e a ciência, ganham centralidade. Isso não significa que a razão seja dispensada, mas é destronada de sua predominância. Ela é incorporada a âmbito maior no qual ganha plena valência como instauradora de lucidez, de critérios e de limites. (BOFF, 2013, p. 44-45).

No exercício do *amor cuidado*, é preciso que a razão cordial ganhe centralidade, pois “[...] se estrutura ao redor do *páthos*, do afeto, do sentimento profundo no sentido da capacidade de afetar e de ser afetado.” (BOFF, 2013, p. 81). A razão instrumental e a razão cordial, no entanto, devem coexistir, ainda que ambivalentes, visto que, a razão cordial “[...] não se opõe ao *logos* analítico, mas, antes, completa-o, enriquecendo-o, pois o sujeito que sente e pensa se descobre sempre imbricado com o objeto sentido e pensado.” (BOFF, 2013, p. 83-84).

Aproximando-se de uma razão cordial ou sensível, Paulo Freire (2019) aponta para a importância das emoções e da intuição para a formação docente. Para Freire, a formação de professores e de professoras deve ocorrer a partir do deslocamento crítico do que ele chama de “da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica” e, também, a partir do “[...] reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.” (FREIRE, 2019, p. 46). Apontando para a dimensão ética e estética da formação, Freire afirma que

[...] conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. Não é possível também formação docente em diferente a boniteza e a decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros substantivamente exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético, permita-se-me a repetição. (FREIRE, 2019, p. 45-46).

Freire também traz presente a razão sensível e a razão instrumental para pensar a educação.

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco

jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (FREIRE, 2019, p. 142).

Por outro lado, a razão cordial ou sensível, na perspectiva de Boff, se aproxima, mas não se restringe, a uma perspectiva naturalizada, biológica e generificada de cuidado. Para Boff, o cuidado tem uma dimensão feminina, nomeada por ele de *anima*, que tanto homens quanto mulheres devem ter “desperta”.

Animus e *anima* são duas forças originárias presentes em cada pessoa (homem e mulher) e que entram na construção da identidade humana. A *anima* responde pela capacidade (também no homem) de sensibilidade, de intuição, de captação do sentido dos símbolos e da espiritualidade. Essa dimensão foi recalcada por séculos de domínio do *animus*, que se expressa pela razão objetiva, pela ordenação das coisas, mas que sem a *anima* gerou o machismo e o patriarcalismo e, com isso, a subordinação e invisibilização da mulher. O *animus* desgarrado da *anima* se degenera em racionalismo e se faz mouco às mensagens que vêm de todos os lados. (BOFF, 2013, p. 84-85).

Masculino e feminino aparecem como ambivalentes, na medida em que o cuidado é deslocado para certa condição natural da mulher (“*anima*”), e a razão para certa condição natural do homem (“*animus*”). Em relação à dimensão “*anima*”, Boff afirma que

[...] a dimensão da *anima*, da qual a mulher é especial portadora, capta primeiramente o mundo como o valor do que como fato. Ela vê no fato, mensagens e no visível, capta o invisível. Ela possui um acesso ao real mais com o coração do que com a razão, pois efetivamente o ser humano nunca fica indiferente diante do real. Envolve-se nele e percebe emocionalmente os laços que nos unem. (BOFF, 2013, p. 127).

O autor ainda defende que

[...] o cuidado constitui uma dimensão essencial do humano, mas que ganha densidade e visibilidade maior na mulher. A condição dela é singular, sentindo o mundo a partir do significado que este carrega. Essa percepção é enriquecedora da ética porque leva em consideração não apenas o lado conceitual e institucional da realidade, mas também sua densidade cotidiana e valorativa. (BOFF, 2013, p. 127).

O discurso teológico organiza certo modo de pensar e de articular a docência e o amor, pautado pela definição de *ser* e de *existir* no mundo como presença, incompleta, em busca da plenitude, atravessada e constituída pela ética, pela paixão e pela transcendência. Neste discurso, a docência é posicionada em sua *condição humana*.

No discurso teológico, o amor é manifestado como cuidado, e traz em si mesmo ambivalências. A docência também é atravessada pelo discurso teológico, na relação com o *amor cuidado* e com o exercício profissional docente.

6.2 DISCURSO FILOSÓFICO: CONDIÇÃO EDUCATIVA E RESPONSABILIDADE

Um segundo discurso que parece emergir na análise das obras educacionais é o discurso filosófico. Este discurso mobiliza, de forma central, enunciados acerca da educação, enquanto processo humano.

Hannah Arendt, na obra *Entre o passado e o futuro*, aborda, em diferentes partes do livro, o tema da educação. É a concepção de natalidade desenvolvida por Arendt, que conduz seu pensamento acerca da educação e sua condução por homens e por mulheres. Conforme Arendt, a natalidade consiste no “[...] fato de que seres nascem para o mundo” (ARENDR, 2016, p. 222), de modo que a própria natalidade seria a essência da educação. (ARENDR, 2016).

O discurso filosófico separa a educação da política e, a partir desta separação, o sentido e a razão de ser da educação são produzidos no interior deste discurso. Tal separação, no entanto, não implica em ruptura a longo prazo. Hannah Arendt considera a educação como “pré-política”, em cujo processo a autoridade seria uma

[...] necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento foram guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros. (ARENDR, 2016, p. 128).

Nesta direção, a separação entre política e educação ocorre devido à necessidade de os “recém-chegados”, crianças e jovens, precisarem ser *preparados* para a política exercida por adultos. A educação, para Arendt, “[...] não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados.” (ARENDDT, 2016, p. 225).

A preparação seria o sentido da educação, de modo que a “[...] relação entre jovens e velhos é, em sua essência, educacional, e nessa educação nada mais é implicado a não ser o treino dos futuros governantes pelos governantes atuais.” (ARENDDT, 2016, p. 160). Arendt propõe que a educação deve construir respostas para o questionamento sobre “[...] a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana.” (ARENDDT, 2016, p. 234).

O trecho a seguir retoma a concepção de natalidade, mobilizada no discurso filosófico, e a articula à concepção de educação.

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação. (ARENDDT, 2016, p. 234-235).

Este aspecto da essência da educação, enquanto preparação, também aparece na obra de Jan Masschelein e Maarten Simons, *Em defesa da escola: uma questão pública*. Para os autores, a formação é guiada pela dimensão da preparação:

[...] a formação tem a ver com a orientação dos alunos para o mundo, como ele é construído para existir no sujeito ou na matéria, e essa orientação diz respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para como mundo e, igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo. (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 47-48).

O enunciado da educação como preparação, no discurso filosófico, articula-se ao enunciado da educação como formação. Assim, Masschelein,

Simons e Freire, mobilizam certa concepção de educação vinculada ao ser, ao estar sendo e ao vir a ser. Nas palavras de Freire, “[...] é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.” (FREIRE, 2019, p. 57). De modo que, para o autor,

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam uma experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 2019, p. 42).

Preparação e formação de recém-chegados, crianças e jovens, enquanto função da educação, indicam um modo particular de pensar a docência, exercida enquanto profissão, apenas por adultos, estes sim, que já exercem a vida política. (ARENDRT, 2016). Hannah Arendt afirma que a escola tem a função de introduzir a criança no mundo, sendo “[...] a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo.” (ARENDRT, 2016, p. 238).

Acerca da escola e da docência, o enunciado recorrente, no discurso filosófico, é o da representação e o da responsabilidade. Isto significa compreender que a escola e o/a professor/a representa (e apresenta) o mundo para os/as estudantes. (ARENDRT, 2016; MASSCHELEIN; SIMONS, 2015).

Masschelein e Simons vão se referir ao/à professor/a como aquele/a que abre o mundo e cria interesse no mundo aos/às estudantes. Para os autores, abrir o mundo

[...] não significa apenas vir a conhecer o mundo, mas também se refere ao modo como o fechado-no-mundo — isto é, a maneira determinada em que o mundo deve ser compreendido e usado, ou a maneira como ele é, realmente, usado — é aberto e o próprio mundo é tornado aberto e livre e, portanto, compartilhado e compartilhável, algo interessante ou potencialmente interessante: um objeto de estudo e de prática. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 50-51).

O mundo deve ser apresentado e representado para as crianças e para os/as jovens, na escola, pelo/a professor/a. O/A docente, por sua vez, faz isso porque assume *responsabilidade pedagógica*, que

[...] não está (apenas) no fato de que [os professores] são responsáveis pelo crescimento e desenvolvimento de jovens vidas. Ela [responsabilidade pedagógica] também reside no fato de que *compartilham o mundo com elas*, em suas partes e particularidades. Esta responsabilidade se traduz em duas tarefas. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 101).

Arendt articula representação e responsabilidade em sua obra analisada nesta pesquisa. A responsabilidade do/a professor/a, para Arendt, é primeiro uma responsabilidade pelo mundo que o/a docente representa, e não uma responsabilidade pelos/as estudantes. Nas palavras da autora,

[...] o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. (ARENDR, 2016, p. 239).

Essa responsabilidade pelo mundo está presente em Freire, que compreende a educação como uma “[...] forma de intervenção no mundo.” (FREIRE, 2019, p. 96). Esta intervenção no mundo tem a ver com a preparação da nova geração, os/as estudantes, para não reproduzirem, simplesmente o mundo no qual são introduzidos/as, mas para renová-lo.

Paulo Freire, desde a perspectiva de uma educação progressista, entende que a intervenção

[...] além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante. (FREIRE, 2019, p. 96).

No discurso filosófico, assim como no discurso teológico, é possível perceber a presença da ambivalência na educação. Velho mundo e novo

mundo, ambivalentes, precisam, em algum ponto, coexistir. A coexistência, talvez, se dê pela perspectiva da conservação, defendida por Hannah Arendt, como “[...] essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa — a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo.” (ARENDR, 2016, p. 242).

A conservação, aqui, seria do âmbito da educação, de modo que, a longo prazo, o mundo possa se renovar. A renovação do mundo, no entanto, é do âmbito da política, pois aceitar

[...] o mundo como ele é, procurando somente preservar o *status quo* —, não pode senão levar à destruição, visto que o mundo, tanto no todo como em parte, é irrevogavelmente fadado à ruína pelo tempo, a menos que existam seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo. (ARENDR, 2016, p. 242).

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição. (ARENDR, 2016, p. 243).

O discurso filosófico aborda, de forma central, a educação, a partir da apresentação e da representação do mundo, da responsabilidade, da conservação e da renovação do mundo. É no enunciado da responsabilidade (do/a educador/a), que a docência e o amor serão mobilizados no interior do discurso filosófico.

A responsabilidade pelo mundo, para Arendt, “[...] assume a forma de autoridade” (ARENDR, 2016, p. 239), a autoridade docente. A autora diferencia autoridade de qualificação, entendendo que “[...] a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste”, enquanto que a autoridade “se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo.” (ARENDR, 2016, p. 239).

Levando adiante a concepção de autoridade como responsabilidade do/a professor/a pelo mundo, Masschelein e Simons (2015) a reconhecem como *responsabilidade pedagógica*. Para eles, a responsabilidade

[...] não reside em mirar diretamente na (nas necessidades da) criança ou o aluno, mas nas coisas e na sua relação com as coisas, isto é, a relação que o professor como pedagogo tem para com essas coisas. A forma de um professor lidar com, dar forma concreta a, e incorporar coisas e práticas é o que mostra o que é valioso e “autorizado” para ele. Só então o professor pode se comunicar e compartilhar o mundo de uma maneira tal que as crianças e os jovens se tornem interessados e engajados, só então as coisas adquirem autoridade e só então o mundo se torna interessante. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 102).

A docência, no interior do discurso filosófico, é uma docência que se assume e se entende responsável por. Responsável pelo mundo, responsável pela formação da nova geração, responsável pela educação de crianças e jovens, apresentando e representando a eles o mundo já existente, sendo o “[...] mediador entre o velho e o novo.” (ARENDRT, 2016, p. 244).

É neste contexto que o excerto conhecido de Arendt, no ensaio *A crise na educação*, presente na obra analisada nesta tese, traz à tona o amor. Arendt encerra o ensaio, afirmando que

[...] a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDRT, 2016, p. 247).

No interior do discurso filosófico, a relação é de e/e: responsabilidade pelo mundo e responsabilidade pela criança; amor pelo mundo e amor pela criança.

A obra *Em defesa da escola: uma questão pública* leva adiante a relação entre amor e educação proposta por Hannah Arendt. O amor pelo mundo é pensado por Masschelein e Simons (2015) na vinculação com a figura do professor e da professora, nomeando o amor de “amor pelo assunto” e de “amor pelos alunos”:

[...] para o professor, conhecimento e metodologia são importantes, mas também o são amor e cuidado (GEERINCK, 2011). (...) o amor que entra em cena no “fazer a escola” é descrito como “amor pelo assunto, pela causa (ou pelo mundo)” e “amor pelos alunos”. (...) não

precisamos idealizar ou dramatizar esse amor: o amor de que estamos falando aqui não se expressa de uma maneira espetacular, mas de maneira bastante comum: em pequenos gestos ordinários, em certos modos de falar e de escutar. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 76).

Aqui, novamente, a relação parece ser de e/e, de modo que conhecimento científico e pedagógico de um lado, e amor pelo assunto e pelos/as alunos/as de outro, ambivalentes *a priori*, são colocados em relação de coexistência.

Rubem Alves é conhecido pelas críticas contundentes que faz acerca da objetividade científica e seus efeitos para o exercício da docência. Em sua obra *Conversas com quem gosta de ensinar*, a ambivalência “ciência natural e humanidade” é evidente. Para Alves,

Contrariamente à linguagem do pesquisador das ciências da natureza, que só fala sobre o seu objeto, porque estrelas e pedras não entendem o que ele diz e permanecem intocadas pelo seu discurso, o educador fala às pessoas e assim *constrói as teias* que tornam possível o mundo humano. (ALVES, 2016, p. 47).

Segundo o autor, docência tem que ver com criação e, criação com amor. A docência, para o autor, tem a dimensão epistemológica e a dimensão criadora. A dimensão epistemológica “[...] analisa, fragmenta, descreve, explica o existente.” (ALVES, 2016, p. 64). A dimensão da criação precisa do movimento epistemológico, mas também do amor: “[...] são os atos de amor e de paixão que se encontram nos momentos fundadores de mundos.” (ALVES, 2016, p. 22).

Há recorrência do amor no discurso filosófico. Masschelein e Simons (2015), no entanto, se distanciam de tamanha ambivalência, como se vê no pensamento de Rubem Alves. A coexistência, como espectro positivo da ambivalência, do amor e do conhecimento, emerge com maior força.

Masschelein e Simons se referem ao professor, aquele que ama sua matéria e ama as crianças e jovens, como “amador” e como “*amateur*”. Os autores perguntam se “[...] poderia ser que o professor nunca é totalmente um profissional, é pelo menos parcialmente, um amador (alguém que faz isso por

amor)?" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 77). E "brincam" com os sentidos de amador, profissional e amor, misturando-os e confundindo-os, ao afirmar que

[...] um professor é alguém que ama seu tema ou matéria, que se preocupa com ela e presta atenção a ela. Ao lado do "amor pelo assunto", e talvez por causa disso, também ensina por amor ao aluno. Como um amador, o professor não é apenas versado sobre algo, também se preocupa e está ativamente envolvido nesse algo. Não só é conhecedor de matemática, mas apaixonado pelo assunto, inspirado por seu trabalho e pelo material. Esse é um entusiasmo que se mostra nas pequenas ações ou gestos precisos, expressões de seu conhecimento, mas também expressões de sua preocupação com o trabalho à mão e seu lugar nele. Esse entusiasmo, literalmente, tem a capacidade de dar uma voz ao objeto de estudo ou prática, seja ele matemática, linguagem, madeira ou estampas. (...) Várias coisas convergem no amor pelo assunto: *respeito, atenção, dedicação, paixão*. (...) O professor *amateur* é inspirado de alguma forma, ou melhor — para formular explicitamente numa forma passiva — é inspirado *por* seu assunto ou por sua matéria. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 77-78).

No discurso filosófico, a *responsabilidade* que deve ser assumida por cada professor e professora se materializa no amor. Um amor que parece ser próprio da educação, atento à docência e às funções da educação — apresentação e representação do mundo, posicionando a docência na sua *condição educativa*.

6.3 DISCURSO PEDAGÓGICO: CONDIÇÃO PEDAGÓGICA E AMOR PEDAGÓGICO

O discurso pedagógico é o terceiro discurso possível de identificar na análise das seis obras educacionais. Este é um discurso que muito se aproxima do discurso teológico e do discurso filosófico, no que diz respeito à formação. É, também, um discurso preocupado com a condução de sujeitos, e esta, talvez, seja sua particularidade.

A dimensão da formação ética parece ser o ponto convergente dos três discursos — teológico, filosófico e pedagógico. O discurso pedagógico, no entanto, não se ocupa da natureza humana e da essência da educação. Sua centralidade é na docência, na prática pedagógica e nos seus efeitos nos modos de ser docente e de ser discente.

Os enunciados do “bom professor” e da necessidade de uma formação científica aliada à formação ética, são próprios do discurso pedagógico. Para Paulo Freire (2019), na introdução de sua obra *Pedagogia da autonomia*,

[...] o preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente, nos dedicar. (FREIRE, 2019, p. 18).

Freire (2019), Karnal (2020) e Masschelein e Simons (2015) desenvolvem em suas obras, de diferentes perspectivas, o argumento de que a docência é feita de competência técnica e científica, mas não é apenas isto.

Paulo Freire afirma que a tarefa docente não é “[...] apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (FREIRE, 2019, p. 28), é o ensino pela coerência, pelo exemplo e pelo testemunho do/a próprio/a professor/a, que deve, também, “pensar certo”.

O pensar certo a ser ensinado concomitantemente com o ensino dos conteúdos não é um pensar formalmente anterior ao e desgarrado do fazer certo. Neste sentido é que ensinar a pensar certo não é uma experiência que ele — o pensar certo — é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho. (FREIRE, 2019, p. 38).

Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. A prática docente que não há sem a discente, é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. (FREIRE, 2019, p. 92).

A docência, no interior do discurso pedagógico, parece envolver outras competências que constituem a profissionalidade do/a professor/a.

Leandro Karnal afirma que o professor e a professora devem lembrar, em sua atuação profissional, que são professores/as e não “[...] um aluno mais adiantado.” (KARNAL, 2020, p. 38). Para o autor, “[...] um professor pode e deve fazer melhor tudo aquilo que tenta ensinar”, mas que “isso não nos torna

melhores do que os alunos, apenas mais aptos profissionalmente.” (KARNAL, 2020, p. 38). Seu posicionamento é contundente, ao afirmar que

[...] ao responder a um aluno, ao ensiná-lo fazendo algo, ao demonstrar a forma correta de fazer um exercício físico, segurar um compasso ou melhorar um texto, devo ter presente que sou o professor. Não posso me exhibir com meus conhecimentos superiores. Não sou colega dele. Sou profissional da área. (KARNAL, 2020, p. 39).

Essa atitude de estar diante do/a estudante enquanto docente, sem arrogância, é enfatizada por Freire, que indicará a importância da humildade, aliada ao conhecimento técnico e científico docente. Para Paulo Freire, a capacidade técnica do professor e da professora deve coexistir com a coerência, a decência e a humildade docentes.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber de experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 2019, p. 101).

O enunciado do bom professor diz respeito, também, à capacidade docente de colocar-se na relação com o outro, em especial com seus alunos e suas alunas.

Freire afirma que “[...] ensinar exige saber escutar.” (FREIRE, 2019, p. 110). Para o autor, a escuta é uma escuta do outro, sempre paciente e crítica, que deve partir do professor ou da professora. Conforme Freire (2019, p. 117), escutar “[...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura da fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.”

Segundo Karnal, “[...] há poucos bons professores” e “[...] há muita gente que dá aula bem”, mas “o que diferencia um do outro é a capacidade de olhar para seu aluno e se sentir junto com ele.” (KARNAL, 2020, p. 23). O

discurso pedagógico é complexo, justamente por mobilizar enunciados com aparência de “senso comum”. Este, no entanto, é um discurso que aparece nas obras pelo princípio da coexistência, provocando a pensar a docência a partir do e/e: conhecimento científico e capacidade de escutar e de olhar o/a estudante; rigor e amorosidade; seriedade e afetividade.

Aqui, é preciso retomar a concepção de professor amoroso defendida por Masschelein e Simons e introduzida pelo discurso filosófico. Para os autores, a docência é envolvida pelo amor pelo assunto, do qual deriva, também o amor pelos/as estudantes. De acordo com Masschelein e Simons (2015, p. 78), “[...] o professor *amateur* é inspirado de alguma forma, ou melhor (...) é inspirado *por* seu assunto ou por sua matéria.” Os autores afirmam que este amor é materializado na forma como o/a professor/a prepara não somente a aula, mas também a si mesmo/a, sendo “[...] alguém que se empolga e trabalha a sua atenção, concentração e dedicação, de modo que possa permanecer encarnado e inspirado na frente de sua classe.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 79).

Essa preparação em si não garante uma aula bem-sucedida, mas é necessária para que isso aconteça. Trata-se de estar equipado, literal e figurativamente, e de se ocupar dos pequenos e, quando visto à distância, costumes e hábitos muitas vezes tolos — sim, até mesmo rituais — que os professores observam antes de entrar na sala de aula; as pequenas coisas que o inspiram e o introduzem no momento. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 79-80).

A aula, para Karnal, é um “exercício artesanal”, envolvido de erros e de acertos. (KARNAL, 2020, p. 27). A preparação para este momento, portanto, vai na direção da proposição de “exercício criativo de ensino”, cujo objetivo é o de “[...] fazer com que as imaginações de todos possam voar e expandir-se” na direção do conhecimento. (KARNAL, 2020, p. 51). Uma boa aula, para o autor, é “[...] aquela que faz pensar, provoca a reflexão e traz, com isso, uma nova percepção das coisas.” (KARNAL, 2020, p. 58). Uma boa aula tem a ver com sedução, segundo Karnal.

A boa aula tem relação direta com o/a bom/boa professor/a. Para Freire, “um bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o/a aluno/a

à intimidade do *movimento* de seu pensamento”. A aula desse/a professor/a é, conseqüentemente, “[...] um desafio e não uma ‘cantiga de ninar’”, em que “seus alunos *cansam, não dormem.*” (FREIRE, 2019, p. 83-84).

Masschelein e Simons (2015) abordam, também nesta direção, a importância da tecnologia no exercício docente. Entendendo “lousa, giz, papel, caneta, livro, carteira, cadeira” como instrumentos da tecnologia escolar, os autores indicam os métodos de ensino mobilizados pelo/a professor/a, que lança mão desses instrumentos a fim de “gerar interesse” e de “abrir o mundo” para os/as estudantes. Da mesma forma, as regras escolares são, para Masschelein e Simons, parte do método de ensino e do trabalho docente.

Não são regras pelo bem das regras e, assim, não exigem submissão e obediência pelo bem da obediência. Essas regras escolares servem para tornar possível apresentar o mundo de uma maneira atraente: tentam focalizar a atenção, minimizar a distração e manter (ou, evitar, quando necessário) o silêncio. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 64).

Em termos mais cotidianos, Karnal apresenta o que entende por “dilema do ensino”: a razão pela qual combate-se o mau comportamento dos/as estudantes em sala de aula.

Os cristãos medievais tinham uma regra que podemos adaptar com sucesso: o diário pecado e amar o pecador. Sabe a consequência disso? Se entendermos a ideia bem, significaria deixar claro que eu não admito a bagunça porque ela é inimiga do aluno e não exatamente minha. É por gostar dele que eu não quero conversa e não por irritabilidade minha. (KARNAL, 2020, p. 22).

A condução do processo de ensino, por parte do/a docente, no discurso pedagógico, retoma a dimensão da *responsabilidade*, presente no discurso filosófico. A disciplina própria da organização de uma aula, no interior do discurso pedagógico, tem a ver com a *responsabilidade pedagógica* assumida pelos/as professores/as e por um certo amor. Novamente, aparece a figura do professor amoroso de Masschelein e Simons, quando afirmam que

[...] para o professor amoroso, essa disciplina não é uma concha vazia ou uma armadura que o protege contra uma “impossível” nova

geração. São as regras que fluem de seu amor pelo assunto e pelos alunos, e, portanto, são constantemente levadas em conta, corporificadas em suas ações e discurso, e necessárias para tornar sua aula possível e para dar aos alunos a oportunidade de estarem presentes e atentos. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 82).

No interior do discurso pedagógico encontra-se enunciados *a priori* dicotômicos, se movimentando na complexidade estabelecida pela dimensão ética e pedagógica do exercício docente.

Paulo Freire, a partir da ambivalência, defende que “[...] ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade.” (FREIRE, 2019, p. 89). Afirma que a formação de professores/as deve, também, ser composta por qualidades e virtudes, como: “[...] amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça.” (FREIRE, 2019, p. 118). E complementa: “[...] ensinar exige querer bem aos educandos”, “é preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade*.” (FREIRE, 2019, p. 138).

Os trechos a seguir, da obra *Pedagogia da autonomia*, evidenciam a importância da defesa de Paulo Freire, como um convite à coexistência da técnica e do amor.

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. (...). O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica autoridade do professor. (FREIRE, 2019, p. 89-90).

E que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que é preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, meu obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. (FREIRE, 2019, p. 138).

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 2019, p. 139-140).

O discurso pedagógico mobiliza a docência na convergência entre os discursos teológico e filosófico, a partir de enunciados como o da ética e da responsabilidade pedagógica. O *amor cuidado* e o amor pela matéria e pelo/a estudante também são assumidos pelo discurso pedagógico. Este é um discurso que se ocupa da docência de modo central, abordando os aspectos próprios do exercício profissional de professores e de professoras, em especial daquilo que acontece em sala de aula, a partir do encontro entre os/as docentes, os/as estudantes e o conhecimento.

No discurso pedagógico, o *amor cuidado* e o amor pela matéria e pelos/as estudantes ganha especificidades, como a forma como o professor e a professora escutam e olham seus alunos e suas alunas; a humildade com que os/as docentes se posicionam a fim de ensinar, na relação com o conhecimento e com os/as estudantes; o investimento que docentes fazem em sua formação, pela dimensão técnica e pela dimensão ética; a condução docente que é feita com competência técnica, seriedade e rigor, e, também, com amorosidade, sensibilidade, alegria, atenção.

O encontro do *amor cuidado* com a *responsabilidade pedagógica*, no interior do discurso pedagógico, parece indicar que há um amor próprio da docência, que é *pedagógico*. Este *amor pedagógico* não é um outro amor, diferente do *amor mundi*, do *amor romântico*, do *amor eros*, e de outros tantos amores. O *amor pedagógico* é a forma como cada um desses amores, naquilo que cabe à docência, se manifesta. Este amor é movimento, feito no interior da docência, pelos sujeitos da docência, professores e professoras, envolvidos na construção de um modo de ser e existir no cotidiano da função, atravessados pelo amor que vai sendo transformado e ressignificado no contexto da profissão.

Essas especificidades do amor, no discurso pedagógico, indicam, novamente, a ambivalência presente na condução docente: rigor e sensibilidade; seriedade e alegria; experiência e intuição; técnica e amor. Tal ambivalência, no próprio texto das obras educacionais e no posicionamento de seus autores e de sua autora, mostra, também, a complexidade da docência, que se faz na coexistência das ambivalências: um professor e uma professora que assumem sua *responsabilidade pedagógica* e, por isso, ensinam da melhor forma possível. O discurso pedagógico, assim, posiciona a docência na sua *condição pedagógica*.

A tese possível de ser defendida, analisando as obras educacionais, propõe a articulação entre o *discurso teológico*, o *amor cuidado* e a posição docente da *condição humana*; o *discurso filosófico*, a *responsabilidade* e a posição docente da *condição educativa*; e o *discurso pedagógico*, o *amor pedagógico* e a posição docente da *condição pedagógica*.

Os discursos, diferentes entre si, coexistem nas obras e no exercício docente dos/as professores/as. Esta coexistência não apaga as ambivalências existentes nos discursos, e permite multiplicar os sentidos atribuídos ao par *docência* e *amor*. Os modos de ser docente, assim, sempre múltiplos e singulares, são atravessados pela *condição humana*, na busca de sentido da existência, pela *condição educativa*, na razão de ser docente, e pela *condição pedagógica*, na condução de si e dos/as estudantes no exercício profissional. A seu modo, cada professor e cada professora responderão ao “chamado” dos discursos, atentando mais ou menos para cada uma das condições que são convocados a assumir.

É pela coexistência, sempre ambivalente, dos modos de ser docente atravessados pelos discursos teológico, filosófico e pedagógico, que parece possível a identificação de um amor outro, que não é *eros* em si mesmo, não é *fraterno* em si mesmo, não é *romântico* em si mesmo. Trata-se de um amor que é *pedagógico*.

Este amor pedagógico se alia ao processo de desfeminização da docência, de modo que sua relação com a docência não depende, somente, da presença de mulheres professoras. É um amor ação, que

atravessa os modos de olhar para si e para o outro, conduzir a si e conduzir ao outro. É um amor operante na relação por vezes estabelecida com o conhecimento, com a aula, com os pares, com os/as estudantes, consigo.

O *amor pedagógico* é constituído pelos três discursos, dentre outros, identificados e analisados nas obras educacionais analisadas. Esta produção discursiva, que ocorre pelo *amor pedagógico*, fabrica uma subjetividade docente amorosa.



Figura 28 - "I hope..." (Chiharu Shiota, 2021. Foto: Sunhi Mang/König Galerie, Berlin).

7 DOCÊNCIA AMOROSA, DOCÊNCIA ENCARNADA

As cartas de amor são ridículas, diz o poeta³⁷. Ao se afastar de suas cartas, olhá-las de outro ângulo, talvez, o poeta não diz que não se devem escrever cartas de amor, ou que não vale à pena escrevê-las. Ele apenas diz que as cartas de amor são assim, ridículas, e que quem não escreve cartas de amor também o é, ridículo. Como alguém que, ao não amar, ou ao deixar de usar as palavras para manifestar seu amor, deixa de viver uma parte da vida.

É desse modo, talvez, como o poeta faz com as cartas de amor, que a subjetividade docente amorosa deva ser encarada. É preciso suspeitar do amor na docência, e é preciso suspeitar da docência na ausência do amor. É preciso suspeitar da própria docência. É preciso suspeitar do próprio amor. Tal suspeita, no entanto, não é para que se abra mão dos modos de viver como professores e professoras. É uma suspeita para que não se repita mais do mesmo, para que cada homem, cada mulher, professor e professora, assuma sua docência, na relação com o amor.

Eva Illouz, professora da Universidade Hebraica de Jerusalém, tem investigado o amor na contemporaneidade, atentando de modo especial para suas transformações no capitalismo. Illouz afirma, na introdução de seu livro *O amor nos tempos do capitalismo*, que o afeto é “[...] a energia interna que nos impele a agir.” (ILLOUZ, 2011, p. 9). Para ela “[...] o afeto pode ser definido como o lado da ação que é ‘carregado de energia’, no qual se entende que essa energia implica, simultaneamente, cognição, afeto, avaliação, motivação e o corpo.” (ILLOUZ, 2011, p. 9).

Desde essa compreensão, Illouz defende que o afeto é “entidade psicológica” e, também, “entidade cultural e social”, pois “[...] através dos

³⁷ Poema “Todas as cartas de amor...”, de Álvaro de Campos, pseudônimo de Fernando Pessoa: Todas as cartas de amor são / Ridículas. / Não seriam cartas de amor se não fossem / Ridículas. / Também escrevi em meu tempo cartas de amor, / Ridículas. / As cartas de amor, se há amor, / Têm de ser / Ridículas. / Mas, afinal, / Só as criaturas que nunca escreveram / Cartas de amor / É que são / Ridículas. / Quem me dera no tempo em que escrevia / Sem dar por isso / Cartas de amor / Ridículas. / A verdade é que hoje / As minhas memórias / Dessas cartas de amor / É que são / Ridículas. / (Todas as palavras esdrúxulas, / Como os sentimentos esdrúxulos, / São naturalmente / Ridículas.).

afetos nós pomos em prática as definições culturais da individualidade, tal como se expressam em relações concretas e imediatas, mas sempre definidas em termos culturais e sociais.” (ILLOUZ, 2011, p. 10). Nesta mesma perspectiva, os “[...] arranjos sociais são também arranjos afetivos” (ILLOUZ, 2011, p. 10), o que cria condições para certas divisões de gênero e, conseqüentemente, a produção do que Illouz nomeia de hierarquias afetivas.

O afeto, em sua dimensão cultural e social, na relação com gênero é, na análise que Eva Illouz desenvolve, fundamental para o capitalismo. Denominando o capitalismo de *capitalismo afetivo*, como

[...] uma cultura em que os discursos e práticas afetivos e econômicos moldam uns aos outros, com isso produzindo o que vejo como um movimento largo e abrangente em que o afeto se torna um aspecto essencial do comportamento econômico, e no qual a vida afetiva — especialmente a da classe média — segue a lógica das relações econômicas e da troca. (ILLOUZ, 2011, p. 12).

É no discurso psicológico, na vertente psicanalítica, que o capitalismo afetivo encontra sua força, aponta a autora. Adentrando na vida cotidiana, por meio da indústria do aconselhamento, e no meio empresarial, por meio da psicologia experimental, o discurso psicológico redefiniu os modos de vida no século XX. De acordo com Illouz,

[...] enquanto a cultura afetiva vitoriana havia separado homens e mulheres através do eixo das esferas pública e privada, a cultura terapêutica do século XX foi aos poucos desgastando e redefinindo essas fronteiras, ao tornar a vida afetiva central para o trabalho. (ILLOUZ, 2011, p. 27-28).

O capitalismo afetivo que Illouz apresenta, é um capitalismo contemporâneo que parece apagar a distância entre o privado e o público nos modos de vida. As obras educacionais analisadas nesta tese, datadas do século XX e deste início do século XXI, são produzidas neste contexto, em que o capitalismo não está na esfera econômica somente, mas adentra a vida em todas as suas instâncias. É nesta configuração contemporânea que a subjetividade docente amorosa se torna possível.

A linguagem do mundo do trabalho, e suas exigências, é redefinida no capitalismo afetivo e é essa redefinição que também borra o gênero. A esse respeito, Illouz ressalta que “[...] a competência profissional foi definida, em termos afetivos, pela capacidade de reconhecer os outros e sentir empatia por eles” (ILLOUZ, 2011, p. 35), além de que

[...] a esfera econômica, longe de ser desprovida de sentimentos, tem sido, ao contrário, saturada de afeto, um tipo de afeto comprometido com o imperativo da cooperação e com uma modalidade de resolução de conflitos baseada no 'reconhecimento'. (ILLOUZ, 2011, p. 37).

O *ethos* da comunicação embota as divisões de gênero, ao convidar homens e mulheres a controlarem seus afetos negativos, serem afáveis, verem-se pelos olhos de terceiros e terem empatia com os outros. (...) Os homens podem e devem ser tão capazes quanto as mulheres de sensibilidade e de compaixão... e das artes da cooperação e da persuasão, e as mulheres devem ser tão capazes quanto os homens de autoafirmação e liderança e das artes da competição e da direção. (ILLOUZ, 2011, p. 38).

O borramento das divisões de gênero, DAL'IGNA (2017-) e SCHERER (2019) vem nomeando de processo de *desfeminização da docência*, em que o gênero — masculino e feminino — segue presente, organizando e estruturando a própria docência, mas aqueles atributos tidos outrora como femininos e fonte de justificção da entrada das mulheres no mundo do trabalho, já não são mais somente próprios do feminino. A docência amorosa, enquanto *subjetividade*, encontra, neste processo, as condições de possibilidade para operar nos modos de ser de professores e de professoras que devem, também, ser competentes profissionalmente no que diz respeito aos afetos.

O conceito de subjetividade, assumido nesta pesquisa, e explicitado no quarto capítulo, no entanto, convoca a atentar para os movimentos externos — essas condições de possibilidade advindas da organização biopolítica da vida na contemporaneidade — e, *também*, para os movimentos internos — aquilo que as singularidades fazem, ao conduzirem suas vidas e habitarem no mundo. Aqui se trata de suspeitar, também, das “condições externas” e fazer

algo com elas, e essa é, nesta tese, a potência da subjetividade docente amorosa.

Hardt e Negri, autores já citados na pesquisa e que fundamentam o conceito de subjetividade juntamente com Butler, declaram a potência da subjetividade:

[...] devemos lutar para nos libertar dessas condições de empobrecimento, angústia e solidão. Mas como podemos começar? (...) Devemos descobrir a força que reconecta a ação de estar juntos. A indignação, por exemplo, que expressa o sofrimento individual, alude ao estar juntos, mesmo em sua resistência solitária. Torna-se singular, pois o se tornar singular, em contraste com o se tornar individual, significa achar de novo a força subjetiva de estar juntos. Uma subjetividade singular descobre que não há acontecimento sem a recomposição com outras singularidades, que não há estar juntos relativo a subjetividades singulares sem rebelião. O processo de singularização, portanto, é encarnado: uma autoafirmação, uma autovalorização, e uma decisão subjetiva que se abre toda a um estado de estar juntos. (HARDT; NEGRI, 2014, p. 51).

Pensar a subjetividade docente amorosa, em sua complexidade, é atentar para as singularidades docentes que nela se encontram. São singularidades de quem se vê, se escolhe, e se encarna.

A imagem que antecede este último capítulo remete à encarnação, à carne. Trata-se de uma instalação da artista japonesa, Chiharu Shiota, feita neste início de 2021. *I hope*, “Eu espero” é o título da instalação. A obra da artista se encontra na König Galerie, uma galeria de arte localizada em Berlim, na Alemanha.

Os elementos usados pela artista na instalação *I hope* são marcas de seu processo de criação. Os fios, os objetos comuns e a cor vermelha são encontrados em criações anteriores de Shiota. Nesta obra, no entanto, há dois diferenciais: a disposição dos fios sem formar teias, pendendo retos do teto até o chão; e a disposição de cartas — enviadas à artista por pessoas de diferentes lugares do mundo —, entre os fios, como que saindo de três barcos de ferro.



Figura 29 - Detalhe do barco na instalação "I hope..."
(Chiharu Shiota, 2021. Foto: Roman Maerz/König Galerie, Berlim).

O conteúdo das cartas são "as esperanças" das pessoas, a partir do convite feito pela própria artista. Ao todo, estão presentes 10 mil cartas na instalação, que podem ser vistas na imagem do detalhe a seguir.



Figura 30 - Detalhe das cartas na instalação "I hope..."
(Chiharu Shiota, 2021. Foto: Roman Maerz/König Galerie, Berlim).

A instalação de Chiharu Shiota, com suas fibras vermelhas, seus barcos suspensos e suas cartas, parece remeter à vida, que está sempre em

movimento, exigindo cada vez mais das condições físicas, mentais, emocionais e espirituais da humanidade, e da natureza (ou Terra, Mãe Gaia, como afirma Leonardo Boff). O vermelho vivo faz lembrar da carne e do corpo, do sangue, vital para a existência humana.

Hardt e Negri (2012) se referem à Multidão, subjetividade analisada por eles e já trabalhada nesta tese no quarto capítulo, como “monstruosidade da carne”. Essa expressão é usada para indicar a potencialidade do encontro das singularidades, pois “[...] a carne da Multidão é puro potencial, uma força informe de vida, e neste sentido um elemento do ser social, constantemente voltado para a plenitude da vida.” (HARDT; NEGRI, 2012, p. 251). A carne monstruosa da Multidão vai na direção oposta da unidade, pois sua monstruosidade está, justamente, nas diferenças de cada um e de cada uma e no que o encontro destas diferenças pode produzir.

Nessa perspectiva, pode-se pensar na subjetividade docente amorosa como a encarnação das singularidades que, no interior do capitalismo afetivo, se recusam a assumir o afeto como competência produtiva na lógica de mercado. É na encarnação, na potência do encontro, que a subjetividade docente encontra subterfúgios para se reinventar, e o amor possibilita tal brecha.

Byung-Chul Han (2017), filósofo sul-coreano, defende que o amor deve ser vivido em seu aspecto negativo, da transformação e da vulnerabilidade. De certo modo, o autor dá as costas para o “amor positivado” que “precisa gerar sentimentos agradáveis” e que “[...] não passa de emoção ou excitação inconsequente”. (HAN, 2017, p. 29). Este amor positivado, na perspectiva de Han, faz com que “permanecemos iguais e no outro só se busca ainda a confirmação de si mesmo.” (HAN, 2017, p. 39).

O amor em sua negatividade, para Han, diferentemente do amor positivado, “[...] interrompe a perspectiva do um e faz surgir o mundo a partir do ponto de vista do *outro* ou do *diverso*” e é sua negatividade que “[...] caracteriza o amor como experiência e encontro.” (HAN, 2017, p. 78). Nesta perspectiva, o amor é sempre compartilhado, nunca possível de ser localizado em “um”. Para o autor, o amor é “palco de dois” e “provoca uma “ruptura”,

um “[...] buraco” na abertura do habitual e do igual.” (HAN, 2017, p. 80). Trata-se de um amor que convoca a sair de si mesmo, na direção do outro.

Para Hardt e Negri (2016), o amor tem a ver com a produção de subjetividades, e se aproxima da concepção de negatividade do amor de Han (2017). Os autores apresentam o amor como produtivo, pois compreendem que o ser é “[...] uma relação viva na qual constantemente temos o poder de intervir.” (HARDT; NEGRI, 2016, p. 205). E o amor, para eles, é o acontecimento que possibilita a ruptura com o que já se é, para vir a ser, criar-se e criar. Tem a ver, assim, com a vulnerabilidade e a transformação.

A subjetividade docente amorosa, neste sentido, ocorre não apenas pelo movimento feito pelo professor e pela professora na direção do conhecimento e dos/as estudantes, mas pela sua abertura para o que pode vir deste encontro. A docência amorosa diz respeito ao que acontece com a própria docência no interior das práticas que lhe são próprias.

Philippe Meirieu (2002), pesquisador francês, aborda esse encontro que ocorre no processo educativo. O autor diz que o encontro é sempre imprevisível, que coloca as pessoas “[...] em uma relação que confronta suas singularidades em uma experiência inédita e não-reprodutível.” (MEIRIEU, 2002, p. 266). Tal imprevisibilidade tem a ver com a escolha de sua própria docência, que professores e professoras precisam fazer se desejam viver de forma encarnada sua docência. Nas palavras de Meirieu, se trata de “[...] uma dinâmica na qual o professor insere-se para construir-se a si próprio, ao mesmo tempo em que responde às demandas das situações que deve enfrentar.” (MEIRIEU, 2002, p. 271).

A subjetividade docente, apresentada nesta pesquisa, de uma docência amorosa, diz respeito à interpelação e à relação. Estes são processos relacionados à condição humana, que atravessam e posicionam homens e mulheres e, como esta pesquisa procurou mostrar, atravessa e posiciona a própria docência.

Diante do outro, colega ou estudante, o professor e a professora são interpelados. Expostos a si e ao outro, no cotidiano da vida e da profissão, são vividos encontros que transformam o “eu”. Tais encontros são, às vezes,

tornados processos de reconhecimento (BUTLER, 2017), em que “[...] eu me torno outro diferente do que fui e assim deixo de ser capaz de retornar ao que eu era.” (BUTLER, 2017, p. 41).

Um/a professor/a se torna professor/a na relação com o outro — o outro professor/a, o outro estudante. A subjetividade docente amorosa diz respeito a certo modo de “relatar a si mesmo” (BUTLER, 2017), que se faz possível pela condição humana da docência, pela sua capacidade de “[...] responder a um rosto como rosto humano.” (BUTLER, 2017, p. 43).

Aqui, os discursos sobre docência e sobre amor e as posições por eles invocadas, apresentadas de forma organizada no capítulo anterior, são embaralhados. A condição humana, a condição educativa e a condição pedagógica, operantes na constituição de subjetividades docentes (e da subjetividade docente amorosa) podem se complementar, podem se diferenciar, podem se antagonizar e, muitas vezes, estão não justapostas, mas sobrepostas, como que “lutando entre si”.

É na relação com o outro que professores e professoras fazem escolhas. Escolhas éticas, de como ver o outro; escolhas filosóficas, de por que ver o outro; escolhas pedagógicas, de como conduzir o outro. As condições humana, educativa e pedagógica da docência a convoca para a encarnação, para a reflexão ética, para a criação.

Nas palavras de Biesta, (2013, p. 78) “[...] somos ‘chamados’ para ser um eu, assim poderíamos dizer, pelo outro. O que nos torna únicos nisso é que o chamado não é um chamado para um ser humano em geral; sou eu que sou chamado pelo outro.” São as crianças, os/as jovens, os/as colegas de profissão, as famílias, esse outro que *chama* cada professor e cada professora a assumir o “eu”, a assumir-se em sua docência.

A defesa da tese da fabricação de uma docência amorosa, enquanto subjetividade, a partir das obras educacionais analisadas, articula a condição humana, a condição educativa e a condição pedagógica que professores e professoras são convidados a assumir enquanto constroem a si próprios. A fabricação desta subjetividade se torna possível na medida em que, em suas singularidades, os/as docentes se aproximam. Tal aproximação ocorre pela

assunção de uma responsabilidade pedagógica, própria da docência, que é levada a termo na mobilização da técnica e do amor pedagógico.

A subjetividade docente amorosa é uma subjetividade envolvida no confronto e na transformação com e das marcas históricas, sociais e culturais da docência, em especial no contexto brasileiro, e é, também, uma subjetividade envolvida com o chamado do outro feito ao eu. Assumir-se como professor/a, na complexidade da própria existência e da existência do outro, é, talvez, escolher a docência técnica, competente, amorosa, cuidadosa, responsável. É, talvez, encontrar um caminho para viver uma docência que assume responsabilidade por si mesma, pelo conhecimento e pelo/a estudante, reconhecendo sua condição humana.

Sobre Amor

Era uma professora bonita. De baixa estatura, cabelos vermelhos, olhos claros. Gesticulava muito. Passos rápidos, fala rápida. Professora enérgica ou, como depois vim a saber, movida pelo que chamava de “furor pedagógico”, por uma docência encarnada.

Me recordo de um dos primeiros momentos em que a vi ministrar uma aula.

Era em uma das últimas disciplinas que cursei na graduação em Pedagogia, e ela deu uma aula como professora convidada.

Eu estava lá, sentada na metade da sala, no canto esquerdo, escorada na parede, querendo que o curso de graduação acabasse logo e com a cabeça cheia de dúvidas sobre como faria o Trabalho de Conclusão de Curso. Eu tinha muitas perguntas e críticas em relação à Pedagogia. Parecia que o curso não tinha um conhecimento específico, um conhecimento “seu”. E em meio a estes pensamentos, naquela aula, ela, a professora convidada falou sobre a trajetória do curso de Pedagogia de um jeito tão apaixonado, vivo, envolvente...

Algumas semanas depois, eu bati na porta da sala da coordenação do curso de Pedagogia. Ela era a coordenadora e me atendeu prontamente. Juntei toda a coragem que tinha e perguntei se ela teria disponibilidade para me orientar no trabalho de conclusão de curso.

Era o primeiro semestre de 2011. Ela acolheu meu pedido.

De lá para diante, nos aproximamos e trilhamos, juntas, um bonito caminho.

Eu concluí a graduação, tendo sido orientada por ela na pesquisa de conclusão do curso. Casei. Construí minha casa. Iniciei e concluí o mestrado, tendo-a como orientadora. Atuei em diferentes espaços de trabalho. Iniciei o doutorado, também sob sua orientação. Adoeci. Busquei tratamento. Concluí o doutorado.

Ela concluiu seu doutorado. Tornou-se professora pesquisadora. Orientou seus primeiros alunos e alunas de mestrado e de doutorado. Teve duas filhas. Construiu sua casa. Cuidou de suas meninas. Mudou de cidade. Iniciou outros projetos de trabalho.

Escrevo este texto em 2021. São, portanto, dez anos de relação com uma professora. Uma professora-amiga. Uma amiga-professora. Uma parceira de trabalho e de pesquisa. Uma professora amorosa. Que quer, mas não quer, salvar a educação. Que se aproxima de seus alunos e alunas, com rigor e com sensibilidade.

Seus cabelos seguem vermelhos. Seus olhos claros brilham muito. Sua fala já não é mais tão rápida. Seus passos também mudaram o ritmo.

Disse-me outra professora, mais velha e próxima, que tenho comigo partes desta professora-amiga, em meu jeito de ser.

O amor, certamente, aprendi e vi também nela. Um amor movimento. Um amor esperança. Um amor furor. Um amor desejo. Um amor rigor. Um amor pedagógico.

SILVA, Maria Zimmermann da. Texto-testemunho, escrito para a tese, 2021.

POSFÁCIO

A elaboração desta pesquisa ocorreu entre abril de 2017 e março de 2021, em tempos turbulentos no Brasil e no mundo. O auge do Movimento Escola Sem Partido, entre os anos de 2017 e 2018. A greve dos caminhoneiros, no primeiro semestre de 2018. A eleição presidencial brasileira, no segundo semestre de 2018, que resultou em Jair Messias Bolsonaro como presidente eleito. O surgimento de uma pandemia, em nível mundial, do final de 2019 até a data da defesa desta tese. O destaque para governos liderados por mulheres no enfrentamento eficaz à pandemia do novo coronavírus. A eleição presidencial norte-americana, no segundo semestre de 2020, que resultou em Joe Biden como presidente eleito e Kamala Harris como vice-presidente. A criação de vacinas, em menos de um ano, para a imunização da população contra o novo coronavírus. A suspensão das aulas presenciais na educação básica, no ensino técnico e no ensino superior. A migração para aulas a distância síncronas e assíncronas em todas as etapas da educação brasileira. A necropolítica conduzida pelo governo brasileiro, e o alcance, em março de 2021, de mais de duas mil mortes pelo novo coronavírus em 24 horas.

Este é, em termos muito amplos e gerais, o contexto de vida e de produção de conhecimento no Brasil, neste início da segunda década do século XXI. São tempos obscuros, de práticas democráticas frágeis, de aumento vertiginoso das desigualdades, de mortes que poderiam ser evitadas. É preciso, nestes tempos, criar formas não apenas de sobreviver, mas também de viver. É necessário cuidar de si, para cuidar do outro, como afirma Mandarino (2020), em sua pesquisa de doutorado. É urgente apostar na docência brasileira, como uma docência com potência de vida.

A condição humana da docência, manifestada na professora encarnada do texto-testemunho, que se faz competente, que se faz rigorosa, que se faz amorosa, deve ser levada adiante, em tempos antidemocráticos. Esta docência amorosa não deve ser romantizada e não pode ser abandonada. Esta docência deve ser cuidada, refletida, pesquisada. A docência amorosa deve existir na ambivalência e na coexistência.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Rossana Ramos de. **Do amor e de outros elos que configuram famílias contemporâneas**: a perspectiva de estudantes de uma escola pública do ensino médio. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2017. Disponível em: <https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM245.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Amor mundi e educação**: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. DOI: 10.11606/T.48.2009.tde-08122009-160028.
- ALMEIDA, Verônica Domingues. **poli[AMOR]fia**: paisagens da docência. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24776>. Acesso em: 07 ago. 2020.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas: Papirus, 2016.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 41-59.
- ALY, André Lacrete. **Como tornar-se o que se é?** Reflexões sobre biografias, autobiografias e itinerários formativos de professores. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22122016-112820/publico/ANDRE_LACRETE_ALY.pdf. Acesso em: 07 ago. 2020.
- ANDRADE, Sandra Mara Santos de. **Representações sociais dos estudantes dos cursos de licenciaturas sobre seus bons professores**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/169>. Acesso em: 22 nov. 2020.
- AQUINO, Julio Groppa. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual**: uma plataforma para o ethos docente. São Paulo: Cortez, 2014.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

AVERSA, Luana Geronimo. **A infância no herbário de Rousseau**: relações entre filosofia da educação e botânica. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186404>. Acesso em: 07 ago. 2020.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BIAZUS, Leonardo. **A educação das paixões e da vontade no Emílio de Rousseau**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1612/2/2015LeonardoBiazus.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.

BIESTA, Gert. Há a necessidade de (re)descobrir o ensino? In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (Orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 21-28.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BIESTA, Gert. The rediscovery of teaching: on robot vacuum cleaners, non-ecological education and the limits of the hermeneutical world view. In: **Educational Philosophy and Theory**, Londres, v. 48, n. 4, p. 374-392, 2016.

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário**: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano - compaixão pela terra. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CAETANO, Letícia Farias. **"No que você está pensando?"**: o discurso do mal-estar docente produzido no Facebook e a fabricação dos modos de ser professor na contemporaneidade. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2017. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000011521.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

CAMPOS, Jameson Ramos. **"Era um sonho desde criança"**: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação

em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14245>. Acesso em: 22 jun. 2019.

CARNEIRO, Nathália Lima Garcia. O processo de “psicologização” da pedagogia no Brasil. In: XIX SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS, 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2010. Disponível em: http://anaisdosimposio.fe.ufg.br/uploads/248/original_1.1.__12_.pdf. Acesso em: 16 mar. 2015.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/36334#:~:text=Esta%20Tese%2C%20a%20partir%20da,pedagogo%20generalista%20e%20em%20seu>. Acesso em: 22 out. 2020.

COCCO, Giuseppe; VILARIM, Gilvan de Oliveira. Trabalho imaterial e produção de software no capitalismo cognitivo. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 173-190, setembro, 2009. DOI: <https://doi.org/10.18617/liinc.v5i2.315>.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora**. Ijuí: Unijuí, 2005.

COSTA, Sely. Abordagens, estratégias e ferramentas para o acesso aberto via periódicos e repositórios institucionais em instituições acadêmicas brasileiras. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 218-232, set. 2008. DOI: <https://doi.org/10.18617/liinc.v4i2.281>.

CRIVORNCICA, Roberta. **As narrativas da vida do espírito e educação em Hannah Arendt**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05112018-160155/publico/ROBERTA_CRIVORNCICA.pdf. Acesso em: 07 ago. 2020.

CRUZ, Éderson da. **Entre os muros da escola: gênero e docência na constituição de uma pedagogia de afeto**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8684>. Acesso em: 10 ago. 2020.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero**. (2017-).

Projeto de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017-.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Miriã Zimmermann da. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da educação básica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015336, p. 1-21, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15336.060.

DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx**: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1994.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. [Entrevista concedida a] João Vitor Santos. **Revista IHU**, n. 516, ano XVII, p. 56-61, 04/12/2017. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7152-nenhuma-escola-esta-imune-as-ondas-de-violencia-e-conservadorismo>. Acesso em: 22 dez. 2020.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Pedagogias tradicionais e inovadoras em ação na iniciação à docência. **No prelo**.

FACCIN, Jonas. **Nietzsche e a noção de cultivo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/172798/343688.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07 ago. 2020.

FERREIRA, Cleudio Marques. **A arte como pressupostos da formação do ethos segundo os fundamentos rousseauianos**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. <http://orcid.org/0000-0002-0941-3501>.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 61. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GATTI, Bernardete. (Ass. geral). et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010.

GIERING, Maria Eduarda. Popularização da ciência, letramento científico e ações educacionais: uma entrevista com a professora Maria Eduarda Giering. [Entrevista concedida a] Maria Helena Albé. **Entrelinhas**, v. 8, n. 1, p. 126-129, jan./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.4013/128>.

GOULART, Marilu Silveira. **Amor em fragmentos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/15334>. Acesso em: 07 ago. 2020.

GUIMARÃES, Ana Archangelo. **O amor e o ódio na vida do professor**: passado e presente na busca de elos perdidos. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250880/1/Archangelo_Ana_D.pdf. Acesso em: 07 ago. 2020.

HAN, Byung-Chul. **Agonia do eros**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. **La sociedad del cansancio**. Barcelona: Herder, 2012.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Bem-estar comum**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Declaração** – isto não é um manifesto. São Paulo: n-1 edições, 2014.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Multidão**: guerra e democracia na era do Império. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

ILLOUZ, Eva. **Intimidades congeladas**: las emociones en el capitalismo cognitivo. Madrid: Katz, 2007.

ILLOUZ, Eva. **O amor nos tempos do capitalismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Contexto, 2020.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-15, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-463420194519091>.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Subjetividade docente, inclusão e gênero. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-867, jul.-set. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300011>.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 443-481.

LUDWIG, Cristiane. **Educar sem corrimões?** A formação em tempos de ruptura com a tradição. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3470/LUDWIG%2C%20CRISTIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 ago. 2020.

MANDARINO, Cláudio Marques. **Docência cuidadosa:** produção de sentidos em obras pedagógicas acadêmicas. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9488>. Acesso em: 12 dez. 2020.

MASCARELLO, Andrea Stefania. **A condição humana em Hannah Arendt:** educar para cuidar do mundo. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2017. Disponível em: http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/04022021_105421_andr eastefaniamascarello_ok.pdf. Acesso em: 07 ago. 2020.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MAZAI, Norberto. **Educação em Jean-Jacques Rousseau:** a tensão criadora entre o amour de soi même e o amour propre. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/17396>. Acesso em: 07 ago. 2020.

MAZAI, Norberto. **Natureza e educação natural em Rousseau**. 2008. Dissertação (Mestrado Em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2008. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/623>. Acesso Em: 07 Ago. 2020.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer:** a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEYER, Dagmar Estermann. Escola, currículo e diferença: implicações para a docência. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003, p. 257-265.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.).

Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003a, p. 9-27.

MEYER, Dagmar Estermann; DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLEIN, Carin. A politização contemporânea do feminino e da maternidade. Como se atualiza uma tese 15 anos depois? **No prelo.**

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

MORAES, Magna Maricelle Fernandes. **Juventude, afetos e linguagem:** o saber discursivo e a formulação de sentidos sobre o amor a partir da fala de jovens acadêmicos. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em:

<https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=88059>. Acesso em: 12 mai. 2019.

MORARI, Alana. **Educação e sentidos:** do lugar da escola à escola-lugar. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/1312>. Acesso em: 29 nov. 2019.

MOREIRA, Luciano José Gonçalves. **A construção do mundo e a formação humana:** o conceito de educação em Hannah Arendt. 2015. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3412834. Acesso em: 07 ago. 2020.

MORELLO, Eduardo. **Da (des)responsabilidade docente pelo mundo ao amor mundi em Hannah Arendt.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2014. Disponível em: <http://10.0.217.128:8080/jspui/handle/tede/759>. Acesso em: 07 ago. 2020.

NASCIMENTO, Lizandra Andrade. **Hannah Arendt e Paulo Freire:** a educação e o compromisso com a conservação e a transformação do mundo. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/heinl/Downloads/Lizandra_Andrade_Nascimento.pdf. Acesso em: 07 ago. 2020.

OLEGÁRIO, Maria da Luz. **Discursos sobre gênero e amor no espaço pedagógico do MADA:** a (des)construção do sujeito amoroso. 2010. Tese

(Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4920>. Acesso em: 07 ago. 2020.

OSSANES, Cléa Lúcia da Silva. **Educação e moralidade**: autoridade e sedução na obra *Emílio ou da educação*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2015. Disponível em: http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/2914/1/Clea%20Lucia%20da%20silva%20Ossanes_Dissertacao.pdf. Acesso em: 07 ago. 2020.

PENNAC, Daniel. **Diário de escola**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da profissionalidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: UFSM, 2016.

PEREIRA, Nilton Mullet. **História de amor na educação freiriana**: a Pedagogia do Oprimido. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/55323>. Acesso em: 14 ago. 2019.

PEREZ, Judith dos Santos. **Representações sociais de trabalho docente por professores atuantes dos anos iniciais do ensino fundamental**: a relação entre os papéis e as práticas. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://portal.estacio.br/media/3732066/dissertacao-pos-defesa-cristina-s-de-macedo_final.pdf. Acesso em: 22 out. 2020.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

PESSOA, Fernando. **Poesias de Álvaro de Campos**. Lisboa: Ática. 1944, p. 84.

PRADO, Gustavo. Da ausência e seus resíduos. **select digital**, São Paulo, n. 33, 22 dez. 2016. Disponível em: <https://www.select.art.br/da-ausencia-e-seus-residuos/>. Acesso em: 27 dez. 2018.

PRADO, João Carlos do. **A pedagogia encharcada de amor na prática docente inspirada em Paulo Freire**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_arquivos/2/TDE-2009-08-19T141520Z-1236/Publico/Joao_Carlos_do_Prado.pdf. Acesso em: 07 ago. 2020.

PRYJMA, Leila Cleuri. **Ser professor**: representações sociais de professores. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144198>. Acesso em: 07 ago. 2020.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 67-82, out. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v7n1-2/0103-2070-ts-07-02-0067.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

RAMÍREZ, Víctor Hernández. Reseña de “Intimidades congeladas: las emociones en el capitalismo” de Eva Illouz. **Athenea Digital**: Revista de Pensamiento e Investigación Social, Barcelona, n. 13, p. 291-296, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/537/53701323.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

RODRIGUES, Susy Cristina. **Transcriar narrativas**: história oral, violências e resistências juvenis. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331013>. Acesso em: 07 ago. 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

ROUDINESCO, Elisabeth. Pensamentos rebeldes e heranças cruzadas. **Café Filosófico**, 2010. Disponível em: <https://institutocpfl.org.br/pensamentos-rebeldes-e-herancas-cruzadas-elisabeth-roudinesco/>. Acesso em: 22 mai. 2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTIN, Rafael Henrique. **O amor como princípio educativo na suma teológica de Tomás de Aquino**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2012%20-%20Rafael.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Jilvania Lima dos. **Jean-Jacques Rousseau e o amor-de-si**: ou dos fundamentos para uma pedagogia do sentimento de preservação e

benevolência. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11796/1/Jilvania%20Bazzo.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.

SANTOS, Lígia Pereira dos. **Histórias do corpo negado**: uma reflexão educacional sobre gênero e violência feminina. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Disponível em:
<https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14117/1/LigiaPS.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.

SCHERER, Renata Porcher. **A desfeminização do magistério**: uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em:
<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7781>. Acesso em: 22 jan. 2020.

SCHERER, Renata Porcher. A precarização do trabalho docente e a feminização do magistério na educação do Brasil: um estudo da obra "mestra ou tia". II Seminário Nacional: Formação pedagógica e pensamento nômade: currículo, criação e heterotopias. UNIVATES, Lajeado, 2017. **Anais...**, 2017. Disponível em:
<https://www.univates.br/media/seminarionomade/grupos-de-trabalho.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 48-57, jan./abr. 2016. DOI:
<https://doi.org/10.4013/edu.2016.201.9284>.

SILVA, Aline de Fátima Sales. **A formação do homem virtuoso no Emílio de Jean-Jacques Rousseau**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6984/5/Tese%20-%20Aline%20de%20Fatima%20Sales%20Silva%20-%202017.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.

SILVA, André Martins. "Todos pela educação": o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. 31ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2008. **Anais...**, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/todos-pela-educacao-o-projeto-educacional-de-empresarios-para-o-brasil-seculo-xxi>. Acesso em: 3 jan. 2019.

SILVA, Edileide Maria Antonino da. **Amo em ti mais do que a ti**: transferência de amor ao saber entre professor e aluno. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2017/11/AMO-EM-TI-MAIS-DO-QUE-A-TI-TRANSFER%C3%8ANCIA-DE-AMOR-AO-SABER-ENTRE-PROFESSOR-E-ALUNO.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

SILVA, Jonathan Vicente da. **Gênero, sexualidade e profissionalidade**: uma análise das narrativas de docentes homossexuais. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Unidade Acadêmica de Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

SILVA, Miriã Zimmermann da; SCHERER, Renata Porcher; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Docência, amor e gênero em pesquisas brasileiras do século XXI: implicações curriculares. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 24, n. 52, p. 123-144, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v20i52.1323>.

SILVA, Rosana Rodrigues Gomes da. **O amor e seus mo(vi)mentos**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253179/1/Silva_RosanaRodriguesGomesda_D.pdf. Acesso em: 07 ago. 2020.

SILVA, Roseli Gall do Amaral da. **A formação da identidade cristã**: o diálogo entre o epicurismo e o cristianismo primitivo tendo o amor como instrumento formativo. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2016/2016%20-%20Roseli%20Gall.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.

SILVA, Roseli Gall do Amaral da. **A formação do homem ideal em Paulo de Tarso**: o amor como elemento formativo. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp130226.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.

SILVA, Vagner da. **A educação pulsional em Nietzsche**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251361/1/Silva_Vagnerda_D.pdf. Acesso em: 07 ago. 2020.

SOARES, Luisa de Marillac Ramos. **Habitus, representações sociais e a construção do ser professora da educação infantil da cidade de Campina Grande-PB**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte,

Natal, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14372>. Acesso em: 07 ago. 2020.

SOARES, Norma Patricya Lopes. **Dimensões didática, afetiva e formativa de docência que tecem as representações sociais entre licenciandos da UFPI.**

2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14385>. Acesso em: 07 ago. 2020.

SOUZA, Paulo Ricardo Freire de. **A representação social da docência pelos alunos do curso de pedagogia da faculdade de educação da Universidade Federal do Amazonas:**

um diálogo com Bourdieu em um estudo do percurso no processo de formação. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4698>. Acesso em: 07 ago. 2020.

STAROSKY, Enio. **Love and education in C.S. Lewis and Josef Pieper.** 2015.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2015.

Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1050>. Acesso em: 07 ago. 2020.

TEIXEIRA, Luciana. **Jean-Jacques Rousseau:** a formação do homem segundo a ordem moral e suas relações com a liberdade e a educação. 2000.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/78701>. Acesso em: 07 ago. 2020.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.).

História das mulheres no Brasil. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 401-442.

TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade. **Diálogo e amorosidade em Paulo Freire:** dos princípios às atitudes na formação de professores. 2010.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

Disponível em:

<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6933/TONIOLO,%20JOZE%20MEDIANEIRA%20DOS%20SANTOS%20DE%20ANDRADE.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.

TRINDADE, Raquel Aparecida. **Hannah Arendt e o signo do amor mundi:** uma perspectiva para a educação básica em Curitiba - 2010-2015. 2017.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em:

<https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos/000072/000072ad.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-282, mai./ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02>. Acesso em: 15 set. 2020.

VIEIRA, Antonia Maira Emelly Cabral da Silva. **Representação social de estagiários(as) do curso de pedagogia acerca da docência**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22856>. Acesso em: 07 ago. 2020.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 143-216.

WAQUET, Françoise. **Os filhos de Sócrates**: filiação intelectual e transmissão do saber do século XVII ao XXI. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1.287-1.302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.

Jonathan D.