

ESCRITA BIOGRAFEMÁTICA: ESCRITURA DE UMA VIDA DOCENTE

Camila Beatriz Reiter*
Fabiane Olegário**

Resumo: A área da educação está repleta de discursos que vão sendo reproduzidos e disseminados no tecido social, tornando-se verdades absolutas e inquestionáveis. Nesse sentido, este texto tem a intenção de problematizar o discurso dominante do professor como mero reproduzidor do conhecimento. Para tal ação, esta escrita utiliza o pensamento teórico-prático de Roland Barthes, a fim de pensar como uma escrita biografemática pode contribuir na formação de um professor autor. A noção de biografema entra como operador de processos criadores por meio da experimentação de uma escrita que vai permitir o inédito, a invenção e a criação de uma vida docente autoral.

Palavras-chave: Biografema. Formação docente. Educação. Ensino.

BIO-GRAPHEMIC WRITING: LIFE WRITING IN TEACHER EDUCATION

Abstract: The area of education is laden with discourses that have been reproduced and spread in the social tissue, thus becoming absolute and unquestionable truths. In this sense, this text aims to problematize the prevailing discourse that shows teachers as mere knowledge reproducers. In order to do that, this writing uses Roland Barthes' practical-theoretical thought to think about the way in which a bio-graphemic writing can contribute to the education of an author teacher. The notion of bio-grapheme has been included as an operator of creation processes by means of the experimentation of a writing that will enable the unprecedented, the invention and the creation of an authorial teacher life.

Keywords: Bio-grapheme. Teacher education. Education. Teaching.

Introdução

Para recusar o discurso do professor como reproduzidor do conhecimento, desejamos pensar em uma docência criadora que possa cortar o fluxo discursivo e combater as formas e as forças dominantes que institui verdades acerca do fazer docente. Na contramão do discurso de que o professor é um transmissor e/ou mediador de saberes, cuja intenção é engessar as práticas pedagógicas e sobretudo esvaziar a potência do ato de ensinar, compreendemos o docente como um inventor, como um criador de vida capaz de traçar a sua própria geografia docente. Desestabilizar o discurso do docente como mero reproduzidor

do conhecimento mediante a escrita biografemática na formação docente consiste, sobretudo, em afirmar o professor como recriador de didáticas.

No que tange à vontade de verdade, Foucault assinala, em sua aula inaugural no Collège de France, que é relevante “questionar essa vontade de verdade” (FOUCAULT, 2012, p.48). Trata-se de uma verdade sustentada e tecida pelo poder e pelo saber, que se materializa na prática discursiva. Ademais, a vontade de verdade, se antes servia para investir em “conhecimentos para serem verificáveis e úteis”, agora “apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas [...]” (FOUCAULT, 2012, p. 16-17). Foucault (2012, p. 17) esclarece que a vontade de verdade exerce sobre os discursos “uma espécie de pressão e [...] um poder de coerção”. Ainda para Foucault (2012, p.48), é preciso “questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante”. Tomando essa afirmativa foucaultiana, podemos pensar na força do discurso acerca do trabalho docente que insiste em retratar o professor como incapaz de experimentar de modo inventivo a docência a partir das matérias já existentes, colocando-o em uma posição que não condiz com a sua própria condição humana, que é inventiva.

Mediante um posicionamento crítico e também estético, é possível fissurar o discurso da imagem do professor como reproduzidor do conhecimento. Para tal empreendimento, tomamos o biografema de Barthes (2005, p.156) como estratégia inventiva de escrita que “risca, inscreve, traça, ocupa o terreno do Tempo por uma energia de inscrição inteiramente perversa”. Com o biografema, afirmamos a capacidade de fabulação como aspecto fundamental na vida docente. Nesse sentido, o biografema não busca uma verdade, tampouco deseja substituir uma verdade por outra, mas enfraquecer o discurso de que o educador é um transportador passivo dos conteúdos.

1 Para fantasiar uma vida, uma docência: biografema

Importa esclarecer que há distinção entre biografia e biografema¹. A escrita biográfica levanta informações históricas, enquanto a escritura

¹ Barthes cria a noção de biografema com o objetivo de romper com a concepção majoritária de biografia, que celebra o autor por sua história, na tentativa de mostrar a verdade de sua vida. Ao

biografemática inventa vidas (FEIL, 2010). Se a primeira é limitada, a segunda permite invenções, é infinita. Nesse sentido, é pertinente a diferença entre os dois conceitos: “[...] enquanto a grafia (da biografia) tem significado, o grafema (do biografema), não” (FEIL, 2010, p.82), ou seja, o significado da biografia é aquilo que já está posto, acabado; já o biografema² não possui significado, ou melhor, não possui um único significado – eles são múltiplos, pois podem ser inventados, ficcionados, fantasiados.

No biografema, “é o impessoal que se lança, como uma flecha sempre retomada, retornada um eu sem pessoa, que só tem individualidade da mão corporal que escreve” (BARTHES, 1982, p.23). Portanto, o biografema é aquela sobra potente, que ganha sentido e sabor quando tomada pela mão. É o resíduo aparentemente insignificante, capaz de provocar o desejo de querer escrever.

De todo modo, são os biografemas que possibilitam “compor com os fragmentos” (FEIL, 2010, p.84). Os fragmentos constituem-se como tudo aquilo que nos parece improdutivo, inútil, infecundo. Quem faz ficção, escreve fantasias, delira, devaneia com o improdutivo, é chamado de biografólogo (FEIL, 2010). Assim, o biografólogo compõe com biografemas, que são disparados por traços biografemáticos (FEIL, 2010).

“Os traços biografemáticos são detalhes insignificantes transformados em signos de escritura” (FEIL, 2010, p.81). Signo é entendido como aquilo que instiga e dispara um texto, como aquilo que nos encanta, como aquele minúsculo imperceptível no cotidiano. Vale mencionar que a ideia de signo posta aqui difere de outras abordagens linguísticas, pois vem ao encontro dos estudos de Deleuze (1988)¹, os quais afirmam que o signo está vinculado à violência de um pensamento, que não é dado, pois se trata de um encontro com o que nos força a pensar. Talvez precisássemos utilizar uma lente de aumento para olhar mais atentamente aquilo que atravessa uma vida.

A morte de Barthes, de seu corpo orgânico, não encerrou sua obra, pois foi a partir das suas escrituras que nos misturamos para escrever. É isso que

contrário dessa proposta, o biografema está para a fabulação, voltada para aquilo que é mais comum, recriando outras vidas, sempre minúsculas e incompletas.

²Além do livro *Diferença e Repetição* (1988) redigido por Gilles Deleuze, o estudo sobre signos pode ser conferido no livro *Proust e os signos* (2010).

torna uma obra de um autor sempre viva, quando é tomada por outras mãos, capazes de produzir novos sentidos. Uma obra, então, repercute em muitos pontos da galáxia, por isso, ela pertence ao Universo e é vivificada à medida que é lida e reescrita. Uma escrita biografemática, segundo Franceschini (2013, p.16), “aposta na evocação desse sujeito que já não existe, criando detalhes ou estranhamentos da vida em questão, outros retratos e posturas desenhadas nas imprecisões”. Logo, evocar uma escrita biografemática é diferir da escrita biográfica, pois o biografema foge de uma escrita descritiva, narrativa, para dar vazão a uma escrita inventiva. Esses conceitos diferenciam-se, pois:

[...] Tanto a “grafia” quanto o “grafema” são traços, sinais [...], enquanto a primeira implica um traço em associação análoga a um sentido [...], o segundo é somente um traço (como um desenho, numa caverna, que não representa nada que o homem moderno já tenha digerido) que passa a receber sentido apenas a escritura que ele mesmo motivou (FEIL, 2010, p. 149).

Motivada pelo biografema, a proposta é ir além dos sentidos já dados àqueles momentos encontrados na biografia. A biografemática deseja outras vias para o fluxo da escritura, insiste em outras possibilidades, invenções, ficções, a partir daquilo considerado infecundo que punge, abala a concepção majoritária de biografia.

Para Roland Barthes (2015), a escrita biografemática consiste em uma escritura como invenção que excede o que está posto. Essa escritura é tomada por tudo aquilo que passa despercebido aos olhos, supostamente improdutivo e sem valor. Uma escrita biografemática é uma escritura de transbordamento, uma escritura que denuncia a abundância, não necessariamente negativa, mas sem pudor para indagações (COSTA, 2010) no que diz respeito à verdade e à história de uma vida. No prefácio do livro *Sader, Fourier, Loyola*, Barthes (2005b, p.19) afirma que a influência social de um texto não se mede pela popularidade e audiência, “mas antes pela violência que lhe permite exceder as leis que uma sociedade, uma ideologia, uma filosofia se dão para pôr-se consigo mesmas [...]”. Esse excesso tem nome, se chama: escritura”.

Assim, a escrita biografemática funciona como impulso para desnudar a vida minada pelos discursos dominantes e envolta por afectos tristes, que paralisam a potência de uma vida capaz de criar e fantasiar com aquilo que é

ínfimo. Na contramão desses discursos que acarretam imobilismo ao pensamento e à vida, desejamos uma escrita que possa promover encontros com uma vida docente, com singularidades que aos poucos são ofuscadas pelo ressentimento que abrange o cotidiano escolar. Nessa perspectiva, trata-se de uma formação baseada em encontros que visam a recolher os detalhes. Não se trata de resgatar a verdadeira história, mas de privilegiar uma história inventada, com todas as implicações do vivido, e, com isso, dar vazão a uma docência criadora de novos sentidos.

Trata-se de romper com uma escrita que almeja reforçar a verdade sobre algo, sobre alguém, e forjar uma escritura que inventa e libera vidas aprisionadas por uma vontade de verdade. Nesse movimento, instala-se uma composição entre vida e obra, uma escritura que dá sentido a algo que parece ser irrelevante. Esse irrelevante torna-se potente à medida que o olhar é sobre ele lançado; aos poucos, vai ganhando vida por meio das mãos de um biografólogo. É como ver-se outro na escritura de outro e o outro em sua escritura. O outro que pode ser o eu externo. Meu outro eu. Visto de fora. De qualquer forma, trata-se de uma hemorragia de imaginação. (BARTHES, 2005). Imaginar para criar. Criar para dar sentido ao detalhe. Criar para repugnar o discurso. Discurso insistente, que reduz, diminui, menospreza, desvaloriza a docência.

Com efeito, a escrita “biografemática parte da fantasia” (CORAZZA, 2015, p.29). Escritura que transborda fantasias, pode ser considerada como “roteiros imaginários” (CORAZZA, 2015, p.30). Para que a fantasia possa ser movimentada, ela se conecta com a escrita e a leitura, visto que “é mais da ordem da fabulação, daquilo que não toma como modelo um Real-Imaginário, mas que inventa na sua necessidade de fazer algo com ele” (COSTA, 2011, p.33).

Esse processo que envolve a leitura e a escrita não deseja julgar, classificar ou etiquetar a vida, menos ainda buscar a origem verdadeira de algo não revelado totalmente, assim como não pretende apresentar o resultado final ou predeterminar uma prática, mas sim possibilitar a invenção de uma escrita docente, ou seja, uma escrita que possa cutucar discursos majoritários em educação, pautados pelo viés da aprendizagem, da inovação e qualidade no ensino por meio de metodologias já existentes. Trata-se de uma escrita a favor

da vida, e não do seu enfraquecimento. Exercício de ler e escrever como criação de uma existência que perpassa uma vontade de educar.

Muitas vezes, os procedimentos relacionados à leitura e à escrita não autorizam aquele que lê e escreve a ser tomado pela invenção, e isso impossibilita o pensamento de arriscar e de experimentar e fantasiar em meio às matérias. Por tal motivo, defendemos a fantasia como ação vital pela qual é possível arejar o pensamento. Nessa esteira, uma escrita biografemática não se preocupa com a verdade, mas com a criação de outra vida, “que se vê enamorada de séries disjuntivas, fragmento, paradoxo, efeito, superfície, a-historicidade, acontecimento, esquecimento, do que é errante e fugidio”. (COSTA, 2011, p.12).

2 Formação docente: processos de deformação

Ao permitir experimentações de leitura e de escrita, o biografema propõe outros movimentos e deslocamentos à formação docente, que geralmente “é compreendida como uma verdade inquestionável, dificilmente problematizada nas políticas educacionais” (MUNHOZ et al., 2013, p.186).

De encontro com os pressupostos da formação docente baseada em métodos prescritivos e salvacionistas, partimos de uma formação que “possibilita um encontro do pensamento com o fora, algo que o retira do mesmo, do senso comum, da cópia e dos modelos” (NODARI; FOGAZZI; CONCEIÇÃO, 2013, p.143). Desse modo, a experimentação com uma escrita biografemática parte da necessidade de imaginar e criar com tudo aquilo que passa despercebido, concedendo vida à potência que reside no ínfimo.

Nesse processo de criação, o professor pode afectar e ser afectado pela força “fragmentária e descontínua do real” (COSTA, 2011, p.32). Segundo Corazza (2005, p.91), os “affectos não são sentimentos nem afetos, no sentido conhecido dos termos, mas a parte não pessoal, invisível dos estados subjetivos e vividos, as vidências e os devires inumanos [...]”. É por esse motivo, aponta a autora, que a palavra é composta pela letra *c*, que serve justamente para distingui-la dos afetos da ordem do sentimento. Ainda, Deleuze e Guattari (1992, p. 193-194) ressaltam que “[...] os affectos não são mais sentimentos ou

afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles”. Atravessado pelos afectos, o professor é convocado a experimentar uma espécie de vitalismo que afirma a vida como vontade de criação e que, por sua vez, mobiliza a escrita. Dessa maneira, a docência vai sendo tecida por meio de encontros com aquilo que efetivamente a torna potente. De um modo ou de outro, o professor “[...] é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 207), quando tomado pelo desejo da escritura.

Experimentar uma escritura que mobiliza o pensamento é, de alguma maneira, criar vacúolos, zonas de fissuras e, sobretudo, de práticas micropolíticas de resistência contra os discursos que visam a subjugar a atividade docente.

Pensar e escrever se configuram em um exercício de experimentação que dobra, desdobra e redobra as forças, incita à criação de matérias, visto que, quando uma escrita é tomada por encontros e composições imprevisíveis, um tanto se põe a escorrer: identidade, representação e racionalidades puras (OLEGÁRIO; MUNHOZ, 2017, p. 158).

Nesse sentido, vale pensar em uma formação docente que transita pelo fluxo do desejo (BARTHES, 2005) e, a seu modo, rechaça o discurso do docente como mero reprodutor do conhecimento, ativando novas zonas de sensibilidade que testemunham em prol de uma docência viva. Uma formação docente capaz de deformar o outro por amor (BARTHES, 2005). Tomamos a formação como uma aposta na transformação de algo, uma espécie de alquimia do pensamento.

O momento destinado à formação de professores, geralmente, acaba limitando-se à preocupação em atingir metas propostas pelas avaliações externas, por exemplo, a partir de proposições já existentes, ou seja, formas pedagógicas prontas para serem colocadas em prática. Com isso, temos uma formação voltada para o cumprimento de normas de uma macropolítica que mantém vivos os pressupostos da Modernidade, sendo fundamental o de formar os sujeitos para serem bons cidadãos no futuro. Para tal objetivo, é preciso desenvolver habilidades e competências que nada dizem acerca da invenção, que parece pertencer aos artistas e jamais aos professores.

Os espaços de formação de professores (formação inicial e continuada), historicamente, têm proposto exercícios de pensamento que cerceiam a criação, a invenção, preocupando-se em anunciar o futuro e insistindo na transformação dos outros, segundo referenciais pautados em verdades preestabelecidas (SARDAGNA; CORAZZA, 2013, p. 2).

Se escolhermos viver dessa forma, estaremos contagiando todos que nos cercam e colaborando para que os discursos dominantes continuem sendo disseminados no tecido social, onde a vida passa a ser ressentida e as verdades se espriam pelo plano homogêneo. Todavia, é preciso um árduo trabalho visando a destramar a verdade fio a fio:

Luta contra uma certa dívida eterna, impagável, das professoras salvacionistas (há um “exército da salvação” na educação?) – para com o Estado, a sociedade, o povo, a classe, a revolução, o progresso, a cidadania, a humanidade, a divindade –, que traz consigo o desânimo e a desesperança, o desencanto e o desamor, a mortificação e as lamúrias (CORAZZA, 2005, p. 41).

Ao invés de buscar verdades no campo da educação, queremos pensar maneiras de rabiscá-la e assim traçar uma vida docente capaz de deformar a forma. Interessante notar que geralmente a palavra *deformação* remete a algum tipo de deficiência, defeito e má formação. *Deformar* remete a uma conotação negativa, que causa estranhamentos porque não faz parte da lógica da normalidade.

Todavia, tomamos a *de-formação* no sentido de corromper, adulterar e alterar as formas no campo educacional supostamente definidas e verdadeiras. Essa alteração deve ser realizada para chacoalhar a formação docente prescritiva, moral e julgadora da vida.

Precisamos de um professor que deforme e não que forme, um professor que ponha em questão, primeiro em sua própria vida, em suas práticas e discursos os códigos sociais em que foi formado. Professor que pense o ensinar como uma atividade de auto-transformação, como uma atividade diária de mutação do que considera ser sua subjetividade, sua identidade, seu Eu (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010, p. 9).

O ensino que de-forma pode fissurar certezas advindas da formação docente que se apropria de discursos homogêneos para o ensino. Portanto, uma

vida requer potência afirmativa, e isso exige uma postura docente capaz de apostar em outros modos de vida para o magistério.

O ensino que deforma seria aquele que investe na desconstrução do próprio ensino escolarizado, rotinizado, massificado, disciplinado, sem criatividade, monótono, o ensino profissional, o ensino obrigatório, o ensino como máquina de salvação ou de moralização. O ensino que deforma é aquele que aposta em formas novas, maneiras novas de praticar as relações de aprendizagem. Ensino em que não teria lugar a rotina, a mesmice, a homogeneidade dos saberes e procedimentos, em que a disciplina ou as disciplinas não seriam o fundamental, mas a criatividade, a capacidade de pensar coisas novas, de formular novos conceitos, de praticar atividades desrotinizadas, lúdicas, atividades capazes de estimular a sensibilidade, práticas e formas de pensamento capazes de oferecer às crianças matérias e formas de expressão para elaborarem subjetividades, subjetivarem distintas formas de se dizer Eu (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010, p. 10).

Uma formação voltada para uma de-formação da formação docente mostra-se perigosa, pois atravessa a molaridade das palavras, produzindo uma escrita inventiva com “a desavergonhada capacidade de habitar as ‘bordas’, sugerindo outras possibilidades para além do que está posto e instituído” (OLEGÁRIO; MUNHOZ, 2017, p. 155).

Transmutar uma imagem estática do professor como aquele que transmite algo a quem não sabe é, de certo modo, não ser afectado pelo insignificante. Na medida em que o professor é capturado pelos detalhes que constituem uma vida, poderá olhar também para aquilo que passa despercebido na docência. Afectado pelos detalhes de uma vida docente, única, intransferível, o professor poderá inventar uma escrita e, com isso, outros modos de ser docente que possam parir outras possibilidades ao fazer educacional. Tomando as forças das formas para criar o seu fazer e traçar uma vida, o professor vai aos poucos fissurando modos de ser e agir que foram sendo constituídos pelos discursos e por ele mesmo. Sentimos a necessidade de suspender a verdade que constitui o discurso do professor como reproduzidor do conhecimento, porque cada vez mais ele se torna naturalizado pelos professores.

Caminhamos pela margem porque hesitamos lançarmo-nos ao mar, com medo de que as ondas possam levar-nos ao desconhecido. Muitas vezes, a

escola tem sido como um mar imensurável que nos priva do mergulho, da ardência nos olhos, das ondas traiçoeiras, do sal que seca na pele. Nossos pés não tocam as águas; pelo contrário, caminhamos pela costa, à beira-mar. Porém, há aqueles que se aventuram em águas turbulentas, olham para o mar com desejo irreduzível de nele estar, querem gozar do mergulho, ir mais fundo, pois é lá que inventam mundos e é lá que encontram cavalos marinhos, cada vez mais raros.

Para isso, é preciso vencer os obstáculos, pois sentimos que existe um espaçamento entre a vida e a escrita. Ó (2007) ajuda-nos a pensar ao esclarecer que:

Todas as nossas aprendizagens escolares têm como base a leitura, a nossa mundividência remete para a verdade que é expressa no livro. Ora, o que é espantoso é que, pelo contrário, todas as avaliações de conhecimentos reclamam produtos escritos. Isso, na minha visão, cria um problema insolúvel. Como é que você consegue, a partir de uma ideia de leitor, desencadear uma prática de escrita? Acho que nós temos aqui um distanciamento e uma contradição que permanece cega. Se as aprendizagens que fazemos decorrem em bloco da leitura, é para mim mais ou menos fatal que se idealizam e endeusam os processos de escrita. Escrever é, sem dúvida alguma, uma das maiores dificuldades que enfrenta todo o habitante da instituição escolar, e o problema cresce à medida que os alunos progredem na escolaridade. Infelizmente é cada vez mais frequente encontrar bloqueios de escrita nos alunos que frequentam os nossos cursos de mestrado e doutorado. A sua escolaridade anterior foi quase sempre excelente, mas não lhes forneceu técnicas e hábitos capazes de gerar e sustentar uma escrita criativa (Ó, 2007, 110-111).

Não há como separar a vida nas práticas de leitura e escrita. Ademais, escrever e ler não sobrevivem isoladamente – completam-se, complementam-se. Para Barthes (2005, p.29), também não há possibilidade de separar a leitura da escrita, que são para ele indissociáveis. Ele indaga: “como se pode ler sem se sentir obrigado a escrever?”. Escrever e ler, duas práticas que fazem parte de um ciclo interminável; assim que se “acaba” de escrever a obra, se recomeça a fantasia.

Contudo, o discurso do docente como mero reproduzidor do conhecimento bloqueia o fluxo da invenção. Logo, a escrita parece distante do professor, assim como as estrelas parecem inalcançáveis. Ainda que tenham um encantamento

pelo céu estrelado, os professores não se consideram aptos para escrever, enquanto se comparam a escritores renomados. Não seria muito mais fácil embebedar-se dessas escritas para produzir uma escrita de autoria e, ainda embriagados, passar a seduzir outros? Ó (2007) insiste nessa ideia quando esclarece que todos que escrevem o fazem a partir de fragmentos de outras escritas. Em vez de tomarmos o autor com um ser divino, podemos apropriar-nos dele para realizar nossa própria construção. Barthes (2005b, p. 16, grifos do autor) registra a ideia de viver junto com o autor, afirmando que “o autor que sai do seu texto e vai para dentro da nossa vida é um simples plural de ‘encantos’, o lugar de alguns pormenores ténues, fonte, entretanto de vivos lampejos [...]”, o que nos dá a possibilidade de escrever e avançar de modo inventivo sobre o texto.

Corazza (2015, p.30) afirma que a escrita “biografemática, ama-se e escreve-se aqueles que conhecemos, fazendo-lhes justiça, [...] imortalizando-os”. Podemos perceber, dessa forma, que não há possibilidade de separação da leitura e da escrita, uma vez que desejamos tanto aqueles que lemos, que acabamos imortalizando a sua obra.

Por que não temos mais momentos destinados a uma escrita inventiva no cotidiano da escola? Ó (2007, p.111) destaca a importância da escrita como prática no cotidiano da instituição escolar para que o “desejo de escrever se possa instalar, onde o desejo de compreender e imaginar o mundo se amplie”. Em coro com o autor, defendemos uma escrita-parasita que se instala em nosso corpo, que vive dentro de nós, alimentando-se de nossas entranhas para manter-se viva. Contudo, “[...] o modo como compreendemos a escritura não está ligado a um estado de inspiração que possa sem aviso prévio acometer o sujeito; nenhum chamado vocacional sensacionalista; muito menos está relacionada a dom inato [...]” (OLEGÁRIO; MUNHOZ, 2017, p. 159). É necessário que possamos nos colocar como leitores-escretores, fazendo a experimentação de escritas. Não há “[...] nada mais honesto e vivo que o destino de uma escrita que se deixa inventariar; importa o trabalho de uma escritura da mão sem luvas [...]” (OLEGÁRIO; MUNHOZ, 2017, p. 160).

Considerações finais

Perceber o quanto os professores são capturados por afectos tristes ao longo de sua docência levou-nos à escrita deste texto, embora o discurso que reduz o fazer docente e o impregna de ressentimento também seja produzido e disseminado pelos professores. Ao mesmo tempo que compreendemos que o discurso do professor como reproduzidor do conhecimento produz afectos tristes nos professores, enfraquecendo sua vida docente, temos a necessidade de falar acerca desse discurso, a fim de refutá-lo. Contudo, não nos parece que basta apenas denunciar a existência desse discurso, mas, sobretudo, é preciso criar outros modos de intervir, capazes de estancar o seu fluxo.

Consideramos que os encontros de formação continuada podem ser compostos pela invenção, **problematizando o discurso que enquadra os professores como meros reproduzidores, repassadores do saber**. Uma formação docente viva é capaz de criar e ser afectada pelos detalhes que passam despercebidos. Trata-se de uma formação conectada com a necessidade de de-formar aquilo que está posto e dado como verdadeiro.

Por fim, pensar em uma formação docente baseada na ideia de biografemas mostra-se potente, na medida em que se olha para tudo que parece improdutivo, para as sobras e insignificâncias que circulam na educação. Que possamos ser biografólogos de uma vida docente. Que possamos escrever biografematicamente a nossa própria docência, inventando e reinventando nossa prática.

Notas

* Pedagoga, e-mail: camila.reiter@yahoo.com.br

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado/RS.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade. In: Áurea da Paz Pinheiro e Sandra C. A. Pelegrini (Orgs). **Tempo, Memória e Patrimônio Cultural**. 1ed. Teresina:

- EDUFPI, 2010, v.1. Disponível:
<http://www.cnslpb.com.br/arquivosdoc/MATPROF.pdf>. Acesso em 10 jan. 2023.
- BARTHES, Roland. **Sollers escritor**. Tradução Lígia Ponde Vassallo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Fortaleza: UFC, 1982.
- BARTHES, Roland. **Roland Barthes por Roland Barthes**; Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- BARTHES, Roland. **A preparação do romance II: a obra como vontade: notas de curso no Collège de France 1979-1980**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.
- BARTHES, Roland. **Sade, Fourier, Loyola**. Tradução Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora**. Ijuí: Unijuí, 2005.
- CORAZZA, Sandra Mara; OLIVEIRA, Marcos da Rocha; ADÓ, Máximo Daniel Lamela (Orgs.). **Caderno de Notas 7**. Biografemática em educação: vidarbos. Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2015.
- COSTA, Luciano Bedin. **Biografema como estratégia biográfica: escrevendo uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- COSTA, Luciano Bedin da. **Estratégias biográficas: o biografema com Barthes, Deleuze, Nietzsche e Henry Miller**. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- DELEUZE; Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE; Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- DELEUZE; Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.
- MUNHOZ, Angélica, et al. Formação Pedagógica e Pensamento Nômade. Cruz Alta: Universidade de Cruz Alta, 2013. **Revista de Extensão Universitária** de Cruz Alta, Cataventos, ano 5, n. 01, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/248-2102-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/248-2102-1-PB%20(3).pdf). Acesso em: 10 jan. 2023

NODARI, Karen Elisabete Rosa; FOGAZZI, Simone Vacaro; CONCEIÇÃO, Luciana Paiva. Relato de oficina: Escrivida – do tempo morto ao vivo. IN: RODRIGUES, Carla Gonçalves. **Caderno de notas 5**. Oficina de esrileituras: arte, educação, filosofia. Pelotas: UFPel, 2013.

FEIL, Gabriel Saussen. O simulacro e o biografema – de A a Z. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org). **Fantasia de escritura**: filosofia, educação, literatura. Porto Alegre: Sulina, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

FRANCESCHINI, Érica. **Dos sopros à clínica**: compondo com Clarice Lispector. Trabalho de conclusão de Curso. Psicologia. Universidade do Vale do Taquari, 2013.

SARDAGNA, Helena Venites; CORAZZA, Sandra Mara. Pensar a diferença no currículo: exercícios de esrileitura na docência. **Revista Artíficos**, v.3, n.6, 2013. Disponível em: <sandracorazza@terra.com.brhttp://www.artificios.ufpa.br/Artigos/Revista6/Dos sie%20Helena%20Corazza.pdf>. Acesso em: 10 jan.2023.

OLEGÁRIO, Fabiane; MUNHOZ, Angélica Vier. Fragmentos de escritura: rastros de uma vida. **Informe C3**, Porto Alegre, v. 09, n. 1 (Ed. 18), Out, 2016/Mar, 2017. Disponível em <www.informec3.weebly.com>. Acesso em: 08 jan. 2023.

Ó, Jorge Ramos. Desafios à escola contemporânea: um diálogo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 32, nº 2. jul./dez. 2007. Entrevista ao jornalista Francisco Eboli, com Marisa Vorraber Costa. Disponível em: <seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/6653/3970>. Acesso em: 11 jan. 2023.

Recebido em: janeiro/2023
Aprovado em: junho/2023