UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
INSTITUTO NUTES DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE

EMANUELA NUNES SODRÉ

# CARTOGRAFANDO PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Macaé

2022

EMANUELA NUNES SODRÉ

# CARTOGRAFANDO PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Dissertação apresentada ao Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Nilcimar dos Santos Souza

**Macaé**

**2022**

CIP - Catalogação na Publicação

S679c

Sodré, Emanuela Nunes
CARTOGRAFANDO PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA / Emanuela Nunes Sodré. -- Rio de Janeiro, 2022.
254 f.

Orientador: Nilcimar dos Santos Souza.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, 2022.

1. Formação Docente Inventiva. 2. Processos de produção de subjetividade. 3. Trabalho vivo em ato. 4. Tecnologias leves. 5. Cartografia. I. Souza, Nilcimar dos Santos , orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE**
**INSTITUTO NUTES DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE**

**EMANUELA NUNES SODRÉ**

# CARTOGRAFANDO PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Dissertação apresentada ao Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Nilcimar dos Santos Souza

Aprovado em 27 de maio de 2022, pela seguinte comissão julgadora:

_____
Prof. Dr. Nilcimar dos Santos Souza/UFRJ – Orientador e Presidente da banca

_____
Prof.ª Dr.ª Andréa Costa da Silva/UFRJ – Membro Titular

_____
Prof.ª Dr.ª Kátia Faria de Aguiar/UFF – Membro Titular

**Macaé**
**2022**

À todos que constroem, acreditam e lutam pela educação pública.

Ao Marcelo, Bernardo, Helena e Catarina com todo meu amor e por todo amor de vocês que me sustentou até aqui.

Aos meus amigos que compartilham comigo a vida.

# AGRADECIMENTOS

*Achei um 3x4 teu e não quis acreditar*
*Que tinha sido há tanto tempo atrás*
*Um bom exemplo de bondade e respeito*
*Do que o verdadeiro amor é capaz*
*A minha escola não tem personagem*
*A minha escola tem gente de verdade*
*Alguém falou do fim do mundo, o fim do mundo já passou*
*Vamos começar de novo: Um por todos, todos por um*
*O sistema é maus, mas minha turma é legal*
*Viver é foda, morrer é difícil*
*Te ver é uma necessidade*
*Vamos fazer um filme*
*E hoje em dia, como é que se diz eu te amo?*
*Sem essa de que estou sozinho*
*Somos muito mais que isso*
*Somos pinguim, somos golfinho*
*Homem, sereia e beija-flor*
*Leão, leoa e leão-marinho*
*Eu preciso e quero ter carinho, liberdade e respeito*
*Chega de opressão*
*Quero viver a minha vida em paz*
*Quero um milhão de amigos*
*Quero irmãos e irmãs*
*Deve de ser cisma minha*
*Mas a única maneira ainda*
*De imaginar a minha vida*
*É vê-la como um musical dos anos trinta*
*E no meio de uma depressão*
*Te ver e ter beleza e fantasia*
*E hoje em dia, como é que se diz eu te amo?*
*E hoje em dia, vamos fazer um filme*
*Eu te amo*

É em lágrimas que começo a escrever esses agradecimentos, por tantas vezes pensei o que escreveria, tanta gente a agradecer e tão difícil fazer esse exercício de pensar o processo do mestrado, processo desafiador, potente e por vezes doloroso demais, mas que se não fosse por tantas pessoas maravilhosas que viveram comigo esse processo, não teria sido possível chegar até aqui. O que por diversas vezes eu tive quase certeza de que não conseguiria, mas meu marido, meus filhos, minha família e muitos, muitos, amigos vieram até o fim comigo de mãos firmemente dadas. Só tenho a agradecer a todos vocês, espero não esquecer de ninguém porque essa jornada foi extremamente longa e árdua.

Quero agradecer ao meu marido que sempre esteve do meu lado e nunca duvidou de que eu conseguiria, mesmo quando eu já não acreditava mais ser possível, te amo!

Aos meus filhos Bernardo, Helena e Catarina, por sempre me dar muito amor e compreensão, mesmo quando estava difícil lidar com tanta ausência, eu amo vocês!

Ao meu orientador Nilcimar, que topou entrar nessa viagem comigo, mesmo sendo complexa e que sempre compreendeu minhas dificuldades e foi parceiro cuidadoso até o fim.

À Maria Carolina Gomes Barbalho, amiga, parceira, não fosse você, certeza que eu não conseguiria chegar até o fim, obrigada demais pelas trocas, por me dar sustentação quando eu já não conseguia mais escrever, por ampliar meu pensamento, por se dispor a ler e a construir comigo, por me ensinar tanto, você é foda!

Ao Emerson Elias Merhy, professor da especialização em Humanidades na Contemporaneidade – UFRJ, que desde o início me incentivou a fazer esse mestrado e sempre esteve disponível para me ajudar no que eu precisasse, estando comigo até quando nos foi possível.

À Gabrielle Mombra e Edkleisson Paiva amigos da turma NUTES-Macaé, obrigada pelas conversas, trocas, vocês foram apoio fundamental durante todo o mestrado.

À Maria Clara Fernandes, por toda troca no início do mestrado, que com toda delicadeza me ajudou muito na construção dos meus pensamentos, à Williana Louzada por ler meu trabalho e de forma muito clara destravou minha escrita em vários momentos.

À Shanne, que se dispôs a ler meu trabalho e trouxe valiosas problematizações e contribuições.

À Alessandra Lacaz, por compartilhar seu projeto de mestrado comigo lá no início quando resolvi fazer o mestrado e pelas trocas sobre as dores da pós-graduação.

Às minhas irmãs Larissa e Anna Sophia, pelo suporte amoroso e tecnológico.

Ao meu amigo irmão Mateus e Valéria, pela casa, comida, computador, cuidado e incentivo durante todo o processo do mestrado.

Ao meu amigo irmão Marcello, por sempre estar do meu lado em tudo que eu preciso, me apoiando e me trazendo à realidade muitas vezes.

Às minhas amigas irmãs Mariane e Aline, pelo suporte, aconchego nos momentos de dor e alegrias no Bar do Jorginho.

À Kátia Faria de Aguiar, por estar na minha formação, por todo conhecimento que você me ajudou a construir desde a graduação, pelas contribuições na dissertação e por aceitar compor a banca de defesa, é uma honra para mim.

À Andreia, por aceitar participar da banca e pelas valiosas contribuições.

Às minhas amigas-irmãs de trabalho Laryssa e Rebeca, por estarem sempre do meu lado quando necessário, me ouvindo, me dando conselhos, me ajudando com ABNT, me emprestando computador e me acolhendo em suas casas quando eu precisava ficar em Campos dos Goitacazes.

Aos colegas de trabalho da CAE-IFF, por todo incentivo e suporte para que eu pudesse fazer a pesquisa do mestrado.

Aos gestores do IFF, por todo apoio para que eu conseguisse viabilizar a realização do mestrado.

Aos alunos e professores do Instituto Federal Fluminense, por todas as provocações de pensamento e por tudo que fizeram eu aprender com vocês.

Ao Instituto Federal Fluminense, pelo apoio, suporte e liberdade em realizar a pesquisa e meu trabalho.

À Universidade Federal do Rio de Janeiro, por investir na interiorização da universidade púbica e possibilitar que pessoas do interior possam fazer uma pós-graduação.

Ao Instituto NUTES-UFRJ, por todo apoio e compreensão durante o processo de realização do mestrado.

À deus, por me permitir estar de pé para seguir até o fim com o mestrado.

Um amigo tinha um sítio. Colocou nele uma vaca. A vaca lhe dava uma enorme despesa. Teve de construir um estábulo, além de comprar uma picadeira de cana para a ração. As pessoas ajuizadas de sua família tentaram trazê-lo de volta à razão.

"Com as despesas todas que a vaca lhe dá, o leite dela é o mais caro da cidade! Seria mais barato e prático comprar o leite nos saquinhos plásticos..."

Mas ele me confessava: "Eles não entendem... Eu não tenho a vaca por causa do leite. Eu tenho a vaca porque gosto de ficar olhando para ela, aqueles olhos tão mansos, aquele ar tão plácido, tão diferente das pessoas com quem lido... Tenho a vaca porque ela me faz ficar tranquilo..."

Meu amigo sabia aquilo que os seus práticos familiares não sabiam: que uma vaca, além de ser um objeto com vantagens práticas e econômicas, é um objeto onírico. As vacas nos fazem sonhar...

Havia, na casa do meu avô, um quadro bucólico. Era um campo, com grandes paineiras floridas ao fundo e algumas vacas que mansamente pastavam. Eu, menino, gostava de ficar ali, olhando o quadro. E me imaginava assentado à sombra das paineiras gozando a felicidade de ter como companhias apenas as vacas, que nada pediam de mim. Não existe nelas nenhuma ética, nenhum comando. Nada querem fazer, além de comer o capim verde.

Já os cavalos provocados sonhos diferentes: criaturas selvagens, cheias de uma beleza enérgica, relincham num desafio para as corridas desabaladas e o vigoroso bater das patas no chão. O relinchar de um cavalo é um grito de guerra. Mas o mugido de uma vaca, apito rouco de um navio vagaroso, soa como uma oração... "de profundis..."

Acho que foi por isso, por esta sabedoria filosófica, que as vacas nos fazem sonhar, que os hindus as elegeram como seres sagrados. As vacas parecem estar em paz com a vida – muito embora o seu destino possa ser trágico.

Trágico não por causa delas, mas por causa dos homens, que pouco se comovem com seus olhos mansos Cecília Meireles colocou num verso esta condição bovina, como paradigma da condição humana:

"Sede assim – qualquer coisa serena, isenta, fiel, igual ao boi que vai com inocência para a morte".

Pois bois e vacas, esvaziadas de suas belas e inúteis funções oníricas pelos homens práticos, estão destinadas ao corte.

Passei pelo açougue, lugar onde se realiza o destino das vacas. Um açougue é o lugar onde a mansidão bovina é transformada em utilidade comercial. Para serem úteis elas têm de morrer. Sobre um balcão, um moderníssimo moedor de carne. O açougueiro, afiando sem parar a sua faca, corta as carnes que, um dia, pastaram à sombra das paineiras.

Por um buraco à direita entram os pedaços de carne. Ligada a máquina, giram as engrenagens invisíveis que trituram a carne. Operação necessária para que a vaca se torne útil ao homem. Em sua placidez filosófica, a vaca não é útil a ninguém, apenas a ela mesma. É preciso que a máquina a transforme numa outra coisa para ser útil ao homem. Na outra extremidade do moedor elétrico há um disco cheio de orifícios. Por eles esguicha a carne moída, que vai caindo em uma bandeja. Terminada a operação, o açougueiro toma um punhado de carne e o coloca sobre um pedaço de plástico e, por meio de uma manipulação destra, enrola-a sob a forma de um rolo, como se fosse um salame. E assim vai repetindo. Sobre o balcão os rolos vão se acostumando, todos iguais, um ao lado do outro.

Tentei conversar com os rolos de carne moída. Perguntei-lhes se sentiam saudades dos pastos, dos riachos, das paineiras floridas... Mas parece que haviam se esquecido de tudo. "Pastos, riachos, paineiras – o que é isso?". Parece que a máquina de moer a carne tem o poder de produzir amnésia. Perguntei-lhes então sobre os seus sonhos. E me responderam: hambúrgueres, McDonald's, Bob's, churrascos... Só sabiam falar de sua utilidade social. E até falavam inglês...

Meditei sobre o destino das vacas. Fiquei poeta. A gente fica poeta quando olha para uma coisa e vê outra. É isto que tem o nome de metáfora. Olhei para carne cortada, o moedor, os rolinhos e vi uma outra: a escolas! Assim são escolas... As crianças são seres

oníricos, seus pensamentos têm asas. Sonham sonhos de alegria. Querem brincar. Como as vacas de olhos mansos são belas, mas inúteis. E a sociedade não tolera a inutilidade. Tudo tem de ser transformado em lucro. Como as vacas, elas têm de passar pelo moedor de carne. Pelos discos furados, as redes curriculares, seus corpos e pensamentos vão passando. Todas estão transformadas numa pasta homogênea. Estão preparadas para se tornar socialmente úteis.

E o ritual dos rolos em plásticos? Formatura. Pois formatura é isto: quando todos ficam iguais, moldados pela mesma fôrma.

Hoje, quando escrevo, os jovens estão indo para os vestibulares. O moedor foi ligado. Dentro de alguns anos estarão formados. Serão profissionais. E o que é um profissional se não um corpo que sonhava e que foi transformado em ferramenta? As ferramentas são úteis. Necessárias. Mas – que pena – não sabem sonhar...

**(Rubem Alves – *A alegria de ensinar*)**

## RESUMO

A escola é local de repetida busca pela individualização dos problemas, sem, muitas vezes, considerar as questões sociais que atravessam a vida. Por isso, nesta dissertação apresento, enquanto psicóloga, uma pesquisa em que fomento tempo e espaço formativo, no qual os professores puderam produzir e partilhar conversas e conhecimentos a partir de suas experiências. Na pesquisa, analiso as possibilidades engendradas para formação docente como produção de subjetividade a partir da construção de um espaço de educação permanente de professores em um Instituto Federal, que através do método da cartografia e da pesquisa-intervenção acompanhou os processos experienciados nos encontros, analisando-os à luz da articulação dos conceitos de formação inventiva, trabalho vivo em ato e tecnologias leves. Considerando trabalho e formação como processos de criação de si e do mundo, ou seja, trans-formação, tal experiência produziu deslocamentos e intervenções nas subjetividades, construindo outros modos de pensar, criar, ensinar e aprender, rompendo com as políticas de cognição recognitivas e com as lógicas capitalistas de formação docente que reduzem tal processo à aquisição de habilidades e competências para ensinar. Ao entender a formação e o trabalho como processos complexos que têm como característica as variabilidades e multiplicidades da vida, concluiu-se que é fundamental a criação e execução de políticas institucionais de educação permanente baseadas na cognição inventiva e no trabalho vivo em ato como campo das tecnologias leves, pois assim é possível ampliar a caixa de ferramentas do professor para lidar com a complexidade e variabilidades de seu meio de trabalho, onde o trabalhador-professor pode no coletivo compartilhar suas experiências e nesse processo ser afetado e se deslocar para outros modos de experienciar e produzir processos de ensino e aprendizagem que potencializem vidas.



**Palavras-chave**: Formação Docente Inventiva; Processos de Produção de Subjetividade; Trabalho Vivo em Ato; Tecnologias Leves; Cartografia.

## ABSTRACT

The school is a place of repeated search for the individualization of problems, without, many times, considering the social issues that cross life. Therefore, in this dissertation I present, as a psychologist, a research in which I foster time and training space, in which teachers were able to produce and share conversations and knowledge from their experiences. In the research, I analyze the possibilities engendered for teacher training as a production of subjectivity from the construction of a permanent education space for teachers in a Federal Institute, which, through the method of cartography and intervention research, accompanied the processes experienced in the meetings, analyzing them in light of the articulation of the concepts of inventive training, live work in action and light technologies. Considering work and education as processes of creation of oneself and the world, that is, transformation, such an experience produced displacements and interventions in subjectivities, building other ways of thinking, creating, teaching and learning, breaking with the recognitive cognition policies and with the capitalist logic of teacher training that reduces this process to the acquisition of skills and competences to teach. By understanding training and work as complex processes that are characterized by the variability and multiplicity of life, it was concluded that the creation and execution of institutional policies of permanent education based on inventive cognition and live work in action as a field of light technologies, so that it is possible to expand the teacher's toolbox to deal with the complexity and variability of their work environment, where the worker-teacher can collectively share their experiences and in this process be affected and move to other modes of experience and produce teaching and learning processes that enhance lives.

**Keywords**: Inventive Teacher Training; Subjectivity Production Processes; Living Work in Act; Light Technologies; Cartography.

# SUMÁRIO

*APRESENTAÇÃO* ..... *15*

*1. O Projeto de Mestrado e a Brecha* ..... *21*

**1.1. A Sala de Aula como Território Coletivo** ..... **25**

**1.2. Os caminhares pelo IFF** ..... **28**

1.2.1. Os IFs em sua Concepção ..... 30

*2. FORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE NA ESCOLA: RELAÇÕES/TENSÕES ENTRE A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO* ..... *35*

**2.1. Subjetividade, Poder e Contemporaneidade** ..... **37**

**2.2. Por uma Atuação *Psi* Crítica na Educação** ..... **41**

**2.3. A Constituição da Pesquisa no Chão da Escola** ..... **52**

**2.4. Revisão Bibliográfica** ..... **58**

*3. OBJETIVOS* ..... *65*

**3.1. Objetivo Geral** ..... **66**

**3.2. Objetivos Específicos:** ..... **66**

*4. TRABALHO DOCENTE, FORMAÇÃO INVENTIVA E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE* ..... *67*

**4.1. Trabalho em Educação e suas Tecnologias: o Trabalho Vivo em Ato** ..... **71**

**4.2. Políticas Cognitivas da Escola: Capturas e Resistências na Formação de Professores** ..... **81**

4.2.1. Cognição Inventiva ..... 85

4.2.2. Formação Inventiva ..... 87

**4.3. A Educação Permanente como Proposta Ético-Estético-Político-Pedagógica** ..... **92**

*5. METODOLOGIA* ..... *102*

**5.1. A Pesquisa - Intervenção e suas Rupturas Epistêmicas** ..... **102**

**5.2. A Formação Docente como Intervenção-Pesquisa: o Transformar para Conhecer** ..... **110**

*6. NARRATIVAS DO CURSO DE FORMAÇÃO: APOSTAS, CAMINHOS E ENCONTROS* ..... *115*

**6.1. Como Foi se Constituindo a Intervenção-Pesquisa** ..... **118**

**6.2 Encontros, Coletivização e Alterações dos Sentidos da Formação** ..... **124**

6.2.1 Ansiedade, Desvalorização e Transbordamentos ..... 124

6.2.2. Processos de Formação, Trabalho e Angústia ..... 131

**6.3. A Descoberta da Angústia Alheia: Sobreimplicação dos Professores** ..... **139**

**6.4 Forças que Insistem na Formação Tecnicista e a Construção de Outros Possíveis para a Formação** ..... **157**

**6.5. Desconstrução da Individualização dos Processos, Desconstrução das Culpabilizações dos Alunos e dos Próprios Professores** ..... **167**

**6.6. Desafios dos Lugares Ocupados como Alunos e Professores e seus Sentidos** ..... **171**

*7. AVALIANDO OS ENCONTROS* ..... *197*
*8. CONSIDERAÇÕES FINAIS* ..... *207*
*BIBLIOGRAFIA* ..... *214*
*ANEXOS* ..... *226*
*ANEXO 1* ..... *227*
*ANEXO 2* ..... *243*
*ANEXO 3* ..... *244*
*ANEXO 4* ..... *252*
*ANEXO 5* ..... *253*
*ANEXO 6* ..... *254*

# APRESENTAÇÃO

Este trabalho se constitui a partir de uma pesquisa que tem como objetivo investigar e produzir conhecimentos sobre os processos de formação docente a partir da análise de um espaço de formação de professores criado por mim enquanto profissional de psicologia em uma unidade escolar de um Instituto Federal (IF). Tal pesquisa permitiu compor problematizações sobre os modos hegemônicos de produções da escola, da educação, da vida, do trabalho e da formação docente sempre pautada pela aquisição de informações, habilidades e competências para ensinar, muitas vezes permeada de expectativas em relação a um pretenso "ensinar bem". Serão discutidas aqui questões que envolvem a formação de professores, principalmente as relacionadas aos desafios atuais em relação à multiplicidade e complexidade que o cotidiano escolar apresenta para o trabalho docente. Essa investigação se dá através das análises das experiências dos professores compartilhadas em um dispositivo-curso para formação docente realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), *campus* Campos-Centro, denominado "Educação Permanente[1] e Processos Formativos".

Antes da entrada no mestrado realizei uma pesquisa-intervenção[2] para monografia da pós-graduação *lato sensu* em Humanidades na Contemporaneidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em meados de 2017, que visou investigar os efeitos da criação de um espaço coletivo construído com os alunos para pensar as relações produzidas no IFF em seu cotidiano – e compor outros modos de estar nele - denominado Oficinas de Formação. O propósito da

---

[1] Educação Permanente é um processo que adota como pressuposto pedagógico a noção de aprendizagem significativa - aprendizado de algo que faça sentido para os sujeitos envolvidos de modo que os processos de capacitação sejam estruturados a partir da problematização dos processos de trabalho. Assim, a educação permanente é entendida como aprendizagem no trabalho, quando o aprender se incorpora ao cotidiano das organizações e ao trabalho. O objetivo central dessa proposta é a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho, tomando como referência as necessidades das pessoas e das populações, da gestão e do controle social, propiciando as seguintes transformações: democratização institucional, desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, desenvolvimento de capacidades docentes e de enfrentamento criativo das situações (ARRUDA, 2008, p. 320).

[2] A pesquisa-intervenção é um tipo de pesquisa participativa que investiga processos coletivos de vida em sua diversidade, produzindo intervenções junto às análises, ela será melhor apresentada no capítulo 3.

monografia de conclusão de curso foi analisar as demandas apresentadas pelos alunos em relação ao funcionamento do Instituto (muitas delas relacionadas à carga horária pesada de disciplinas dos cursos, às relações professor-aluno, às dificuldades para aprender, às metodologias de ensino tidas como conservadoras, entre outras questões) e as possibilidades e experimentações construídas nas oficinas. Assim surgiu o interesse pela presente pesquisa, pois nas oficinas surgiam demandas e problematizações que nos provocavam a pensar como se davam os encontros entre professores e alunos no Instituto.

Como efeito do trabalho, o interesse sobre o papel desempenhado pela instituição[3] *formação* em nosso Instituto foi reforçado. Quais atravessamentos compunham as relações produzidas entre alunos com professores, com os processos de ensino-aprendizagem e com as possibilidades da formação que o Instituto lhes oferece?

Este estudo é, portanto, uma investigação sobre a instituição "formação" e como esta tem se produzido e sido reproduzida e também tensionada neste território. Faz-se como pesquisa-intervenção, através da análise das possibilidades e dos efeitos da implementação e execução do curso e projeto de pesquisa "Possibilidades da Educação Permanente Docente no Instituto Federal Fluminense *campus* Campos-Centro", que foi submetido e aprovado em edital de pesquisa do IFF[4], e cujo objetivo foi oferecer e analisar os efeitos de um espaço de formação, aprendizagem e educação permanente docente. Desse modo, constituiu-se tempo-espaço em que se pudesse refletir coletivamente e produzir deslocamentos da questão "alunos-problemas" para pensar os problemas produzidos pelas forças que engendram o fracasso escolar, as relações professor-aluno, questões de saúde mental como constituídos pelos modos como se dão os processos escolares atualmente e que é possível a partir do encontro, das conversas, do compartilhamento de experiências produzir deslocamentos em como acontece o trabalho e criar outras práticas e outros processos escolares.

> Investe em processos de formação que operam na experiência de trabalho, dialogando com os trabalhadores sobre o cotidiano em escolas e na lida com as questões concretas. Na abordagem pelo diálogo, as pessoas são confrontadas consigo mesmas e com o que foram em uma situação

[3] Por instituição entende-se, com Lapassade, que são "formas", produtos históricos das sociedades que produzem as relações sociais e se efetivam através dos estabelecimentos e/ou dispositivos.
[4] Ver anexo 1.

> anterior. Num jogo de interpelação – convocação e reconvocação – da experiência, as pessoas se veem diante de suas circunstâncias de vida, de suas histórias e, sobretudo, da possibilidade de fazer diferente o que há muito acreditava-se somente ser possível de um determinado modo. Ao considerar o potencial educativo da situação de trabalho retomada em diálogo, afirma-se que os processos de aprendizagem se efetivam no cotidiano de trabalho, gerando a compreensão de que trabalhar é formar-se. Gerir variabilidades é deslocar-se, é aprender! Reconhecer que, no trabalho que já se faz, a aprendizagem se efetiva de maneira situada. Reconhecer torna-se um movimento de conhecer novamente, de se espantar com a inventividade efetiva no microscópico da atividade de trabalho, em vez da mera reprodução do conhecimento instituído. Isso se efetiva num processo de fortalecimento de coletivos de trabalho, dialogando com os pares em atividade, construindo estratégias de enfrentamento à supressão do poder de agir do trabalhador. Nada é absolutamente previsível e, se não conta com uma rede de apoio forte e articulada, o trabalhador fica fragilizado e a dimensão processual do trabalho se torna invivível e invisível. Em tempos de precarização das relações de trabalho na Educação brasileira, para onde vamos? Seguindo as pistas das problematizações trazidas à baila, deixa-se de responder a essa pergunta, pois não há como prever aonde chegar. Entretanto, podem-se criar estratégias que orientem as apostas, buscando intervir nos processos em curso, produzindo inflexões radicais no estado atual das situações de trabalho em escolas. Em vez das (in)seguranças advindas das previsibilidades que se podem forjar, os riscos de uma luta cujo terreno é o próprio trabalho cotidiano. É preciso produzir conhecimentos que operem essa realidade, ou seja, que promovam mudanças diretas na organização do trabalho a partir da gestão imanente da atividade docente (SCHWARTZ, 2004 *apud* BARROS, 2019, p. 12).

Por isso, a escolha metodológica se deu pelo método da cartografia da pesquisa-intervenção, pois tais métodos não baseiam as análises das questões produzidas somente em quadros analíticos construídos quase sempre fora e afastados da complexidade e singularidade dos processos que compõem a vida. Buscamos acompanhar as linhas e os fluxos coletivos que foram produzidos nos encontros e que com as conversas puderam compor possibilidades formativas e inventivas que instigassem o pensamento a problematizar, criar e praticar outros possíveis nos processos de ensino, aprendizagem e trabalho docente por meio das experiências vivenciadas no espaço do curso.

Trabalho é atividade humana que possibilita criação e, desse modo, o trabalho na escola se constitui de forma que, atravessadas por forças, produzem subjetividades. Tais forças, instituintes[5], desestabilizam o instituído[6] (conceitos que trabalharemos no texto e que aprofundaremos mais à frente no capítulo 4) e podem produzir novos agenciamentos, novas composições e arranjos próprios de

---

[5] Instituinte é o desejo que gera mudanças das normas, do vigente, do estabelecido.

[6] Instituído é o que está estabelecido e cristalizado nas normas, nas leis e considerado como algo eterno, natural.

subjetividades livres e desejantes. Mas quando há prevalência do instituído, as instituições e seus estabelecimentos podem capturar os processos de subjetivação singulares, impondo-lhes seu próprio modelo, que no capitalismo hegemoniza-se pela lógica da centralidade do poder, do saber, do dinheiro, do prestígio, da disseminação da culpa, o que modela os sujeitos, paralisando-os (PEREIRA, 2007). Tal paralisia produz linhas de montagem subjetivas que se sustentam por funções de culpabilização (MELSERT; BICALHO, 2012, p. 157), através das quais estabelecem imagens de referência em que muitos sujeitos se vêm refletidos, sendo vistos e se vendo, portanto, como “os sem competência”. Isso provoca o efeito de nos levar a buscar respostas prontas para a vida, delegando aos outros que pensem e organizem a produção da vida social e também da vida privada, e delegando às instituições este poder. É o que Foucault nomeava saber-poder, e na escola, um desses lugares é ocupado muitas vezes pelos especialistas, e conforme esse lugar é ocupado, tal saber embota a construção e condução autônoma das vidas, impossibilitando a criação de outros modos de trabalho, de vida e de estar no mundo.

Pesquisas realizadas no campo do trabalho docente têm apontado, com certa frequência, para modos de gestão dos estabelecimentos escolares que avaliam negativamente o trabalho docente, não favorecem, nem investem em processos de formação permanente conectados às questões concretas do trabalho, contribuem para o estabelecimento e manutenção da precarização dos processos de trabalho e produzem relações extremamente adoecedoras (BARROS, 2019, p. 03). Esse funcionamento se baseia em como a ordem social e econômica vigente, que é a capitalista neoliberal, tem se apropriado e pautado o que deve ser feito na escola e em relação à formação docente. Produzem-se análises que culpabilizam os professores, as instituições de ensino formadoras, focando nas deficiências, se apoiando somente em resultados numéricos, sem analisar o que produz tais resultados, desvalorizando a profissão docente, e propõem como solução, respostas rápidas de formação com *“kits”* que trazem técnicas infalíveis de como ser um bom professor, roubando dele a autonomia de pensar coletivamente o que fazer no cotidiano, a partir do que acontece concretamente no dia a dia das escolas, utilizando-se de seus saberes de experiência. Análises estas, superficiais que não consideram a constituição social e histórica dos processos educativos e que criam respostas que não dão conta da complexidade de tais processos.

Ao permanecer atenta para que eu não fosse capturada pelo o que estava colocado de imediato, procurei problematizar os pedidos que vinham para que eu resolvesse ciente que, ao ocupar o lugar de psicóloga, especialista, tais pedidos já são produzidos. Fui tateando os espaços, abrindo diálogos, fazendo acolhimentos, tentando estabelecer relações e vínculos, estranhando e problematizando o que vinha como algo dado e afirmando o planejamento e a construção de estratégias que pudessem dar passagem ao que não era evidente.

Mostra-se com mais intensidade a importância desta pesquisa quando observamos a aprovação da lei no. 13.935/2019, que inclui, de forma obrigatória, psicólogos e assistentes sociais em escolas públicas de educação básica. Pesquisas no âmbito das relações da Psicologia com a Educação, ao produzir conhecimentos que possam contribuir para a atuação de psicólogos nos espaços escolares, em especial no que tange ao trabalho de processos formativos com professores são importantes para problematizar e construir propostas educativas que tenham como pressupostos a ética de potencialização das vidas. A implementação de espaços formativos que coletivizam as experiências e os fazeres possibilitam a aproximação com/entre professores, com/entre suas angústias, dúvidas, experiências e estratégias para construir o cotidiano nas escolas, institutos e universidades. É possível e desejável explorar esse campo, principalmente em relação aos IFs que tentam construir uma nova institucionalidade em educação. A partir dessas explanações, apresento a seguir como se desenvolveu o traçado dessa dissertação.

O primeiro capítulo trago os afetos e movimentos que levaram na construção do interesse de realização dessa pesquisa, apresentando as tensões, as naturalizações sobre os entendimentos das relações da psicologia com a educação.

O segundo capítulo aprofunda essas análises, cartografando movimentos da psicologia que contribuíram para a produção da forma hegemônica de entender o trabalho psi e a individualização e culpabilização dos sujeitos da escola.

No terceiro capítulo, apresento os objetivos gerais e específicos que constituem a indagação sobre a composição de processos de formação docente como produção de subjetividade e as problematizações acerca dos possíveis produzidos a partir de processos formativos inventivos com os professores do IFF.

O terceiro capítulo traz conceitualizações sobre o trabalho, isto é, o fazer docente como prática de sujeitos trabalhadores. Conceituaremos especificamente o

trabalho vivo em ato e as tecnologias leves, conceitos-ferramenta de Merhy (2002), correlacionando-os aos processos formativos através da educação permanente, privilegiando os processos de formação inventiva de professores como produção de subjetividade para pensar nas possibilidades de criação de outros modos de formar que abram fissuras no instituído e produzam práticas docentes inventivas.

No quarto capítulo são apresentadas as ferramentas metodológicas e analíticas da pesquisa: Análise Institucional, Pesquisa-Intervenção e Cartografia.

Por fim, no quinto capítulo, a partir de minhas implicações, enquanto pesquisadora e profissional do IFF, discuto o cultivo dos dados pelo que mais me afetou no campo, através do diário de campo privilegiando os conhecimentos, as produções dos docentes, a desconstrução de certos territórios e a abertura para novos possíveis das práticas ao produzir deslocamentos e outros processos de constituição de subjetividades e, consequentemente, formação docente. São consideradas as produções da pesquisa-intervenção sobre as mudanças nas compreensões dos docentes enquanto pistas para construção de espaços permanentes institucionalizados de formação docente nos Institutos Federais, ancorados numa perspectiva inventiva.

O território da formação é um território de tensão. Sustentar isso é fundamental, pois possibilita a criação e invenção de outros modos de organizar o trabalho, problematizando dessa forma as práticas, os usos dos tempos e dos espaços. Os processos de subjetivação vão se compondo, criando linhas de fuga para produzir diferença, outras relações e modos de existir, por isso se faz importante criar espaços em que possam ser acolhidos, discutidos e compartilhados os movimentos, os embates, os desafios que acontecem no cotidiano do trabalho docente, espaços onde se possam criar novas possibilidades.

Nesse sentido, um campo de formação de professores do IFF constitui-se como área muito importante de ser pesquisada, no intuito de analisar a potência e a capacidade de criar outros modos de ser docente no Instituto com os professores, podendo assim produzir afirmação da vida nas relações estabelecidas nesse espaço.

Esse projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, através da Plataforma Brasil, tendo sido aprovado sob o número de parecer 3.760.509 (em anexo).

## 1. O Projeto de Mestrado e a Brecha

A entrada no mestrado coincidiu com algumas novas apostas de trabalho que estavam se configurando no meu campo de atuação. Com a inserção da psicologia na Coordenação de Apoio ao Estudante (CAE) do IFF, muitos dos pedidos de professores, coordenadores e outros profissionais da educação em relação ao trabalho do profissional de psicologia costumavam seguir na direção de que este pudesse identificar nos alunos os motivos das dificuldades que surgem ao lidar com a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem. Tais pedidos costumam vir com as seguintes constatações: “o aluno tem dificuldades para aprender”, “não se interessa em aprender” (o famoso discurso do fracasso escolar), e pressupõem que o psicólogo possa ensinar uma técnica de resolução de todas essas dificuldades, ou mesmo “formatar” o aluno para que ele volte para a sala de aula sem causar problemas.

A questão do fracasso escolar já é pensada há muito tempo e parece pouco ter avançado no sentido de diminuição das taxas de reprovação e/ou evasão escolar, mesmo com a realização de pesquisas e ações do poder público que parecem muitas vezes não atingir de fato onde está o cerne do problema. Conforme trazido por Patto, com a publicação do livro “A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia” (2015), marco no campo da psicologia, o fracasso escolar é constituído por uma complexidade de fatores que o produzem e não pode ser reduzido à culpabilização dos alunos, dos professores ou das famílias. Muitos psicólogos não consideram tal complexidade ao receberem um “aluno-problema” encaminhado, construindo análises e diagnósticos a partir de perspectivas individualizantes e medicalizantes.

A produção seriada desses inúmeros alunos-problema, resultado da individualização e medicalização[7] dos complexos processos educacionais nas

[7] A medicalização envolve um tipo de racionalidade determinista que desconsidera a complexidade da vida humana, reduzindo-a a questões de cunho individual, seja em seu aspecto orgânico, seja em seu aspecto psíquico, seja em uma leitura restrita e naturalizada dos aspectos sociais. Nessa concepção, características comportamentais são tomadas apenas a partir da perspectiva do indivíduo isolado, que passaria a ser o único responsável por sua inadaptação às normas e padrões sociais

escolas tem impacto significativo sobre o trabalho dos profissionais de psicologia: uma enorme e sempre urgente demanda de trabalho.

Devido a essa grande demanda, à insuficiência de profissionais de psicologia no IFF, e por me colocar numa posição crítica que problematiza e tenta ampliar os campos de análise e as possibilidades de atuação e intervenção, me dou conta, em diversos momentos da minha própria subjetividade em xeque: são sinais de *sobreimplicação*[8]. As demandas multiplicadas acabam por não permitir que haja tempo suficiente, aliadas a falta de mais servidores de psicologia, mais espaços de coletivização das práticas de trabalho entre tantos outros aspectos para se fazer as devidas análises considerando todas as forças envolvidas nos processos de institucionalização. Impedem, dessa forma, que haja espaço para refletir com os envolvidos nesses processos e que seja possível chegar a análises compartilhadas (e menos automáticas) por todos da equipe e que, de fato, produzam transformações. Há dificuldades de coletivização do trabalho, e muitas pessoas veem na psicologia a salvação para todos os problemas que o restante das profissões "não dão conta". É neste ponto que a *análise de implicações*[9]*,* ferramenta que Lourau (1993, p. 28) denomina enquanto um "campo de coerência da Análise Institucional"[10] na atuação profissional e na pesquisa, foi fundamental para que eu pudesse compreender o que se passava. O autor traz que mesmo que não queiramos, estamos sempre implicados com a pesquisa, sendo "...objetivados por aquilo que queremos objetivar" (LOURAU, 1975, p. 88). Tal ferramenta rompe com o tipo tradicional de fazer ciência que separa sujeito e objeto, teoria e prática, prega a neutralidade e propõe métodos que testam hipóteses para representar objetos que consideram preexistentes. Para Lourau e Lapassade (1967), essas noções são criadas ao mesmo tempo, de forma imanente, ou seja, as práticas criam sujeitos,

---

dominantes. A medicalização é terreno fértil para os fenômenos da patologização, da psiquiatrização, da psicologização e da criminalização das diferenças e da pobreza (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2015a, p. 01).

[8] Coimbra e Nascimento (2004) colocam que a sobreimplicação é uma ferramenta criada por Lourau nos anos 90, que evidencia as práticas analisadas considerando-se apenas um aspecto, ao simplificar as análises, não levando em conta a multiplicidade de elementos que constituem os objetos, os sujeitos e as relações, dificultando desse modo a análise de implicações, pois a fecha a somente um aspecto.

[9] A análise de implicações traz para o campo da análise, sentimentos, percepções, ações e acontecimentos até então considerados negativos, estranhos, desvios e erros que impediriam uma pesquisa/intervenção de ser bem sucedida (COIMBRA; NASCIMENTO, 2009, p. 03).

[10] René Lourau é um dos teóricos dessa abordagem que vem da França, por volta dos anos 60 e que elaborou ferramentas que problematizam as intervenções socioanalíticas nos grupos, na qual a análise de implicações é uma destas ferramentas.

objetos, os próprios pesquisadores e o campo de pesquisa, desse modo não havendo determinações lineares de causa e efeito.

A Análise Institucional fala do intelectual implicado que problematiza sua posição na história, seus pertencimentos e o que isto implica, pelo fato de ocupar o lugar de especialista. Lourau (1979) coloca que isso seria o grande escândalo da Análise Institucional, pois traz à cena a não neutralidade do pesquisador e acrescenta que é fundamental que possamos encontrar um método de análise de nossas implicações, situando-nos nas relações em geral e nas redes de saber-poder. Foi a partir da influência fenomenológica de Merleau-Ponty, que René Lourau e Georges Lapassade propuseram a pesquisa-intervenção e começaram a conceituar a implicação, passando a aplicá-la na pesquisa.

É, portanto, a oportunidade de reflexão para uma segunda pesquisa, agora com a entrada no mestrado, que me convoca a colocar em análise, de maneira mais cabal, o acúmulo de tarefas e os lugares onde estava me colocando (querendo dar conta de tudo). Essa brecha fez com que eu notasse estar sobreimplicada. Sob tal perspectiva, em que tento entender como sou produzida também por estas forças, percebo que, em mim, o IFF é um lugar múltiplo e com muitas possibilidades. Estar lá me produz diversos afetos, ideias e conflitos, o que faz com que eu deseje abraçar tudo o que vem, e talvez demonstre certo *ativismo*. Coimbra e Nascimento nos fazem pensar sobre isso:

> Para pensar tais questões, propomo-nos neste artigo a problematizar, inicialmente, as ferramentas “análise de implicações” e “sobreimplicação” para que possamos visibilizar alguns dispositivos que poderiam estar contribuindo em sua produção/fortalecimento, como as situações-limite no atendimento a uma enorme demanda, quando se forjam as urgências, as necessidades de se solucionar rápida e competentemente os casos que chegam até nós e a esses estabelecimentos. Apontaremos a presença de dois dispositivos que podem estar contribuindo para práticas de sobreimplicação: o acúmulo de tarefas e a produção de urgências. Ambos, em muitos momentos, impõem e naturalizam a necessidade de respostas rápidas e competentes tecnicamente, podendo estar afirmando, assim, um certo ativismo (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003, p. 31).

Foi na busca de coletivizar as análises e entender melhor os processos que produzem certos funcionamentos, com intuito de produzir intervenções, que surgiu a proposta de criação de um espaço de formação docente. Tal espaço pretendeu acessar essas relações de força que atravessam o IFF, com o intuito de atuar nas

práticas e saberes que produzem despotência nas relações de ensino-aprendizagem, na produção de conhecimento e na vida dentro do Instituto.

Entende-se aqui o poder como sendo constituído por relações de força que se exercem em um espaço com multiplicidade de pontos de resistência (PEREIRA, 2007). Compreendemos poder com Foucault (2016) como relações de forças, o autor amplia o entendimento do funcionamento do poder de forma múltipla na vida social. Sua concepção não está reduzida ao domínio jurídico e econômico do Estado, Foucault pensa o poder como relações, relações de força, o poder é microfísico porque passa pelas formas de saber. “Ele é força, e relação de força, não forma. E a concepção das relações de forças em Foucault, prolongando Nietzsche, é um dos pontos mais importantes de seu pensamento” (DELEUZE, 2008, p. 112), desse modo, poder é força que se relaciona com outras forças. Ou seja, visou-se produzir conversas para criar modos de trabalho através dos quais se pudesse problematizar o instituído para abrir fissuras no cristalizado das formas hegemônicas, problematizar não no sentido de polemizar ou se opor, mas no sentido de produzir questões que forcem o pensamento a pensar (DIAS, 2008) e, desta forma, constituir espaços-tempos coletivos de conversas em que fosse possível perceber as coisas que lhes parecem naturais e não são, podendo-se questioná-las, ressignificando-as.

Vida e trabalho são processos que não se separam e, ao tentarmos compreender os modos de produção de subjetividade na escola é necessário considerar as questões ligadas ao docente em sua multiplicidade, isso inclui vida pessoal e trabalho. Os valores, crenças, conhecimentos atravessam as práticas que, junto às condições, relações e organização do trabalho têm efeitos sobre como se dão essas práticas e como se constituem possibilidades de mudanças a partir das experiências no cotidiano dos coletivos em seus trabalhos em ato[11] (MERHY, 2002, p. 18).

Uma vez atenta aos *afectos*[12] produzidos nos encontros ao habitar a escola, foi possível ver minhas implicações e sobreimplicações enquanto trabalhadora produzida por esta escola: sendo empurrada a individualizar demandas, angustiada e sobrecarregada, querendo dar conta de todas as encomendas que me eram feitas.

---

[11] Tal conceito será desenvolvido no capítulo 3.

[12] Afecto trata-se de algo que não sabemos ao certo o que é, mas que faz nossos corpos vibrarem e seguirem em uma certa direção (DELEUZE; GUATTARI, 1999).

Desse modo, entendi que precisava buscar criar movimentos que pudessem problematizar essas implicações e sobreimplicações, deslocando-as para a produção de questões que conseguissem interrogar o que estava posto de imediato e assim analisar os processos que engendravam os modos de funcionamento institucional.

Evidenciou-se, desse modo, que era preciso também haver um trabalho com os professores no sentido de ampliar as conversas e análises, o que favoreceria o entendimento e a criação de estratégias para lidar com a necessidade de produzir outros modos de ensinar, aprender, trabalhar e pesquisar.

## 1.1. A Sala de Aula como Território Coletivo

Muitos estudiosos consideram que a educação é uma ciência positivista e que, para aplicá-la da melhor forma, é necessário dominar técnicas e tecnologias. Outros a consideram como um campo político e reflexivo no qual os educadores são vistos como sujeitos que refletem e através de diversos dispositivos irão se comprometer com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política (LARROSA, 2002). O autor em questão traz outro enfoque, não desconsiderando esses modos de entender a educação, mas acrescendo a possibilidade de pensá-la a partir do par experiência/sentido.

A partir dessa perspectiva, a criação do espaço coletivo de formação do IFF se fez a partir da consideração de que poderíamos, com os professores, produzir deslocamentos na produção de subjetividades, ter acesso às forças envolvidas nesses processos e que o IFF pudesse se constituir enquanto um espaço potente de educação, e educação num sentido singular. Aqui, proponho o sentido de educação colocado por Fuganti (2006), que a toma como possível de produzir transformações na formação e na vida das pessoas.

> A ideia então não é mudar os paradigmas, mas sair dos paradigmas e atingir, de fato, onde interessa, que é a produção de um desejo intensivo, de um pensamento afirmativo, de um modo ativo de viver, cuja força dominante é a capacidade de criar a própria condição da experiência. A única nobreza da conservação seria conservar a capacidade de criar (FUGANTI, 2006, p. 04).

É a partir da (e na) companhia desta experiência, que tencionamos estabelecer como objeto de pesquisa e análise os processos de subjetivação fomentados e experienciados pelos docentes, no que diz respeito a sua inserção como *formadores* e também como *formandos* – desde sua própria experiência enquanto professores e também como participantes na proposta de educação permanente para os docentes. Almeja-se, assim, perceber o que nos retira de nossas certezas e verdades e pode abalar o modo hegemônico de pensar e compreender os processos de formação, aliada a uma postura ético-estético-política[13] que exige/exigiu atenção às minhas implicações e a consideração da importância de intervir fomentando reflexões coletivas sobre processos que são também coletivos.

A escolha metodológica pela cartografia e pesquisa-intervenção se dá porque são metodologias de pesquisa que nos permitem, ao invés de analisar produtos pela representação, acompanhar processos a partir da clareza de que somos efeitos de sua produção, articulada com a discussão teórico-epistemológica escolhida da Filosofia da Diferença[14] e Análise Institucional.

Um dos dispositivos operacionais da Análise Institucional é o grupo, que o entende não como sendo um conjunto de pessoas reunidas por um objetivo comum, mas sim pensar os processos produzidos em conjunto, numa busca de sentido para os efeitos das ações, criando significados para a própria existência. O grupo é um processo de multiplicidades em tensão que geram transformações nas situações e no seu desenvolvimento, o que explicita o direcionamento institucionalista não do conhecer para transformar, mas do transformar para conhecer.

Grupo é, ao mesmo tempo, dispositivo de intervenção (produz transformação e conhecimento) e constituição do próprio plano que ser quer acessar. Além disso, na Análise Institucional, as instituições têm outro sentido, não o de estabelecimentos, mas de práticas produzidas social e historicamente trazendo à

---

[13] [...] A ética está referida ao exercício do pensamento que avalia situações e acontecimentos como potencializadores ou não de vida; a Estética traz a dimensão de criação, articulando os diferentes campos do pensamento, da ação e da sensibilidade; a Política implica a responsabilização frente aos efeitos produzidos, ou seja, sobre os sentidos que vão ganhando forma através das ações individuais e coletivas (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 67).

[14] Entre os filósofos da diferença temos Foucault, Deleuze e Guattari. Tal filosofia se constitui como filosofia da multiplicidade com movimentos constantes de construção e desconstrução de conceitos que sejam operadores de práticas. “Deleuze, a partir do conceito de diferença nega a representação, nega a defesa às identidades e à transcendência absoluta e coloca como ponto central do pensamento a multiplicidade, o diferente e o devir” (AGUIRRE; MONTEIRO, 2017, p. 03).

superfície os valores e referências tidos naturais e verdades absolutas (ROCHA, 2006). A autora (2006) nos lembra ainda que “o sentido de cotidiano para nós está implicado com a dimensão das mudanças” (p. 170).

É importante destacar que entendemos *produção de subjetividade* a partir da conceituação de Deleuze (1997) e Guattari (1999). Subjetividade entendida não como totalização do eu, não como uma essência individual, mas como um processo sócio-histórico, portanto, político, de constituição de sujeitos, que estrutura as relações que o ser humano estabelece com o mundo e consigo mesmo. Sendo uma fabricação, é, portanto, arbitrária, tributária de disputas de poder que podem se dar por processos diferentes: como por exemplo os de individuação ou os de singularização. O processo de individuação é um exercício de poder que produz sujeitos modelados segundo parâmetros estabelecidos, que naturalizam e universalizam os modos de vida e tentam homogeneizá-los[15]. Já os processos de singularização são instituintes, possibilitam problematizações que permitem a criação/emergência de outros modos de vida, de existências que rompam com o instituído. O conceito de produção de subjetividade nos abre a possibilidade de produzir e evidenciar desvios e outras formas de aprender, pois ela (a subjetividade) não é algo estático, está em processo contínuo de produção e se constitui a partir de um plano de relações de forças que podem alterar o instituído, criando outros modos de vida ao produzir singularizações.

No âmbito deste trabalho, se a escola pode e deve ampliar as produções de subjetividade por singularização, a aposta na constituição e pesquisa de um espaço de formação docente no IFF visou compor um território de experiências. Seria possível a produção de conhecimento e de sentidos outros para a formação, sustentando que pudéssemos ampliar os modos de pensar e viver o trabalho docente diferente da lógica hegemônica do capitalismo neoliberal? Seria possível uma proposta de formação permanente de trabalhadores orientada por uma perspectiva singularizante capaz de produzir novos possíveis?

É importante salientar que formar é produzir deslocamentos que transformam tanto os professores quanto nós pesquisadores e se constitui enquanto um desafio de desaprendizagem para que possa dar passagem a aberturas de outros modos de pensar, de ensinar, de aprender, de sentir e de criar (DIAS, 2008).

---

[15] O que estamos chamando de subjetividades em série.

Tais deslocamentos são possíveis, pois as sociedades, as instituições, e os indivíduos são atravessados por três tipos de linhas (DELEUZE; GUATTARI, 1996). A linha molar, que é de segmentação dura, cria e estabelece territórios (família, educação, trabalho) produzindo dicotomias. A outra linha, molecular, de segmentaridade flexível, desestabiliza as molaridades, são fluxos invisíveis, que podem criar e produzir diferença, outros modos de vida. Tais linhas coexistem e se relacionam entre si, não há como separá-las. As linhas moleculares desterritorializam, produzindo devires, que são fluxos que se movimentam e produzem diferença, o que acontece quando nossos corpos são afetados e vibram outras intensidades. A terceira linha, de fuga, é pura desterritorialização[16], desestabilizando as outras duas. Sujeitos e instituições são constituídos tanto pelos planos molares quanto pelos moleculares.

Ao sair da lógica reducionista de uma formação que propõe a transmissão de informações e aquisição de competências e habilidades, propôs-se o que Dias (2008) chama de *formação inventiva*[17], isto é, uma formação que problematiza e que, ao criar problemas, força o pensamento a pensar, evidenciando a importância de repensarmos a formação de professores e construir outras práticas formativas juntos.

## 1.2. Os caminhares pelo IFF

> São sete horas da manhã, abro o portão e, como sempre, está lá o segurança Adriano[18] atento ao que acontece e me dá seu bom dia diário. Começo a ver os idosos com roupão entrando no ginásio para aula de hidroginástica; no meu caminho, avisto vários estudantes já nas quadras, nas aulas de educação física, outros sentados em roda na Concha Acústica, outros abraçados, conversando. No Pilotis, a movimentação rápida de servidores e alunos chegando, alguns já sentados, conversando, outros desesperados, estudando com os cadernos abertos para prova que vai

[16] Territórios perdendo a força de encantamento; mundos que se acabam; partículas de afeto expatriadas, sem forma e sem rumo (ROLNIK, 2006).

[17] Formação inventiva de professores é um trabalho coletivo que forja um exercício de se encontrar – problematizando o que se tem – para poder liberar o pensamento e, assim, ele poder ser pensado diferentemente. Talvez uma composição ética, estética e política. Simplesmente porque foge dos ditos postulados pedagógicos que moralizam e rotulam formas de fazer. Uma estética coletiva que vibra com a feitura de uma experiência e, com isto, pode tracejar curvas e linhas inexistentes. Poder problematizar o que há com alunos e professores, com o que se passa e nos passa (DIAS; PELUSO; BARBOSA, 2013, p. 228).

[18] Todos os nomes foram modificados para manter sigilo.

> acontecer nos próximos minutos; servidores tomando seu café na cantina, a fila do restaurante estudantil se avolumando, um bom dia de uma aluna pra cá, um oi de um servidor acolá, encontro e acompanho um colega de trabalho por aquele longo corredor**,** até chegarmos na máquina para batermos o ponto**,** que**,** muitas vezes**,** não aceita nossas digitais. Continuo meu caminho para o setor, e se aproxima um grupo de pessoas, cantando alto e movimentando seus corpos de um jeito diferente - intervenção do curso de teatro que afeta todos ali. Na porta, encontro um aluno que tenta tirar dúvidas sobre o processo seletivo da assistência estudantil, entro na sala, sento ao computador para organizar meu dia, entra também uma professora que pede para conversar sobre um aluno que tem lhe deixado preocupada… Nesse cotidiano intenso, ouço várias vozes que reverberam no meu corpo: "Estudar no IFF para mim é um orgulho, aqui fui acolhido pelos meus amigos do jeito que eu sou, o melhor momento é quando estou com eles"; "Me sinto presa aqui, na sala olho para aquela janela com grades e vejo uma luz no fundo, é como quando estou aqui, é pesado, sofro, mas sei também que estudar aqui vai me trazer muitas oportunidades no futuro", "Eles reclamam muito, é frescura, não entendem que estamos os preparando para o mercado de trabalho"; "Ei, entra aí, nessa porta eles sempre sabem tudo, qualquer dúvida você pode tirar aí"; "Eles reclamam das aulas tradicionais, mas quando a gente faz algo diferente, experimenta uma metodologia ativa, eles dizem que preferem a aula tradicional, fico perdido"; "Gostaria que você atendesse meu aluno, estou muito preocupado com ele"; "Estava começando a perceber meu filho triste, calado, fui conversar e ele falou: - Pai, não estou aguentando o IFF, é muito pesado!!! – Filho, você não precisa mais voltar, então! – Mas pai, eu não quero sair de lá!**"**; "Aqui é o único lugar que me sinto feliz, fico aqui o dia todo, até depois que as aulas já acabaram, não tenho vontade de ir para casa"; "NÃO É FRESCURA"; "Esse aluno precisa das duas bolsas, temos que entender melhor o que está acontecendo com ele para ele não perdê-las"; "Os encontros fizeram a turma se conhecer melhor, hoje em dia todo mundo fala com todo mundo, todo mundo se conhece mais"; "O quê? Eu passei pro IFF?!?! Ai, meu deus, sempre passava aí na frente e sonhava em estudar aí, não acredito que esse dia chegou!!"; "Eu amo jogar basquete"; "Ele é maravilhoso, um 'paifessor'"; "Eu amo o IFF, conheci o Brasil inteiro por causa das aulas de campo, eu quero me formar e voltar para ser professor aqui..." (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 27/08/2019).

Essas vozes evidenciam o paradoxo que é essa instituição que passou, e ainda passa, por processos de mudança radicais em sua concepção, a partir de um entendimento diferenciado dos governos Lula[19] sobre como deveria se dar a formação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), modificando os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) para Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), ampliando e fortalecendo vertiginosamente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que contava de 1909 a 2002 com 120 campi e passou a 644 em pouco menos de 10 anos (CONIF, 2018).

[19] Embora tenham sido criados durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, o projeto dos Institutos Federais foi germinado na luta de profissionais de educação que atuavam nas antigas Escolas Técnicas Federais, a partir do intenso processo de precarização da Educação Profissional (redução de recursos da educação pública e independência entre o ensino técnico e o médio) durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

### 1.2.1. Os IFs em sua Concepção

A lei 11.892/2008 traz nova institucionalidade para a EPT no Brasil, tal lei institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em uma perspectiva diferenciada e mais complexa sobre a formação para o trabalho, a proposta entende os processos de mudanças ao qual o século XX passou, século de mudanças drásticas que envolvera o desenvolvimento da ciência e tecnologia, século também de grandes guerras que tiveram efeitos devastadores por diversas gerações, o que fez Hobsbawm (1990) nomeá-lo de “A Era dos Extremos”. Neste século, se intensificaram as políticas capitalistas neoliberais que atingiram a educação, produzindo crises e reformas que interessam ao mercado e fazem ela se distanciar do que são suas referências na formação das pessoas e em suas potencialidades. Ao se constituir como política pública, a reformulação da EPT no Brasil criou possibilidades de inserção social, formação para o trabalho baseada na construção de uma outra sociedade e possibilidade de produção de processos de autonomia.

Tal desafio se torna ainda maior quando colocado numa sociedade capitalista neoliberal que se funda em pressupostos baseados no individualismo, meritocracia e competitividade, que invadiram o Brasil e durante anos criam políticas que sucateiam, privatizam e têm como projeto enfraquecer tudo que é público, principalmente a educação e a saúde, ações essas que vulnerabilizam ainda mais os que mais precisam. Tais processos desmantelaram e quase inviabilizaram o funcionamento das instituições federais de educação, principalmente na década de 90. Já entre os anos 2000 e 2010 houve um enfraquecimento dessas políticas, mas elas foram retomadas de forma intensa desde o golpe pelo qual o país passou em 2016 e que destituiu uma presidenta democraticamente eleita[20].

A partir de 2003, o governo Lula começou a implementação de diversas políticas de expansão e inclusão educacionais que abriram oportunidades para milhões de jovens e pessoas que não tinham acesso à EPT, seja por meio dos

---

[20] Em 2016, o Brasil sofreu um golpe, que destituiu uma presidenta eleita pela Câmara dos Deputados, comandada àquela época por um deputado condenado por corrupção, que aprovou a abertura do processo de *impeachment* sem que houvesse crime de responsabilidade que justificasse tal decisão. A votação em plenário foi um dos momentos mais tristes e vergonhosos da história brasileira.

Institutos Federais, seja pelas Universidades Federais, que além da criação de políticas de ampliação ao acesso, foram criadas também políticas de permanência.

Nesse momento, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que ampliou os recursos de investimentos na educação pública, desde a educação infantil até o ensino médio.

O período de 2003 a 2014 foi de expansão de vagas em universidades, o que favoreceu mudanças na composição de classe e cor dentro da universidade pública brasileira, possibilidade essa fruto de muita luta de movimentos sociais, dentre os quais teve protagonismo o movimento negro e também a abertura de um governo progressista no poder. Nesse período, foram criadas 18 novas universidades federais, 173 novos campi universitários e 360 novas unidades de Institutos Federais (APÚBLICA, 2014).

Tal política fortaleceu a EPT e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Também ampliou nesse período a oferta de cursos técnicos à distância, através da Escola Técnica do Brasil (E-Tec Brasil).

Outra política muito importante, que também atravessa os IFs, foi o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) que possibilita a formação de pessoas que foram excluídas por anos dos sistemas de ensino (PACHECO, 2011, p. 06). Houve nesse período, também, debates sobre políticas de financiamento específicas para a educação profissional, em que se criou uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC) para instituir um Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional (FUNDEP) com o objetivo de possibilitar o financiamento permanente de políticas para formação profissional de jovens (AGÊNCIA SENADO, 2018, acesso em 15 de julho de 2021).

Mesmo com investimentos maiores em educação no período dos governos Lula e Dilma, anteriormente o país passou por décadas de intensificação de políticas privatistas que enfraqueceram a educação pública de tal forma que seu fortalecimento e crescimento demandam muitos anos de investimento e gestão que priorize a qualidade da educação pública.

Importante salientar que a escola é o mundo (MOSÉ, 2002) e desse modo a lógica capitalista neoliberal adentra a escola atravessando a formação que ela oferece, suas práticas e concepções, concepções essas que privilegiam uma

formação voltada para mercado de trabalho e toda sua lógica de funcionamento em detrimento de uma formação inventiva que expanda vidas e se baseie no cultivo de relações humanizantes.

A proposta de criação dos Institutos se baseia em uma concepção ampliada do que seja a EPT, na qual entende o papel da educação profissional no contexto de contribuir para um projeto democrático de país, tendo como base a formação de cidadãos e a construção de processos educativos numa perspectiva complexa[21], entendendo a importância de ampliação das ações educativas com as questões do mundo. Há também a previsão de articulação dos projetos pedagógicos com setores governamentais e da sociedade civil organizada com intuito de ampliar as relações estabelecidas pelos IFs, envolvendo a todos da sociedade, afirmando práticas escolares que construam propostas diversas de produção de outros mundos, outras sociedades, cientes de que os processos educativos vão para muito além das salas de aula.

A partir das experiências, o compartilhar das histórias, a aprendizagem acontece em múltiplos contextos, é um processo permanente de vida que se dá em meio aos encontros (CARVALHO, 2009). Desse modo, todos somos ao mesmo tempo educadores e educandos e, assim, é importante que essas ações sejam reconhecidas nos IFs, integrando as atuações de todos os servidores do Instituto, onde este reconhece tais atuações como ações educativas. Com visões ampliadas sobre esses processos a partir da concepção dos IFs, Pacheco coloca que:

> A intervenção no processo didático-pedagógico completa-se, no âmbito da escola, com a participação organizada dos pais ou responsáveis e da comunidade, especialmente através de suas organizações sindicais e populares. Essa participação ocorre principalmente no âmbito do Conselho Superior, instância máxima da instituição educacional. Os conselhos Superiores, órgãos coletivos autônomos e expressão legítima da comunidade em seu conjunto, devem se constituir como definidores da identidade de cada unidade e gestores da integração desta com a sociedade (2011, p. 09).

[21] Complexidade tomada sob a perspectiva de entendimento de Rocha; Aguiar (2003) onde não se confunde complexidade com complicado ou ao que envolve muitas partes intrincadas, mas complexidade como outro modo de organização de nossas ideias, um modo capaz de religar os conhecimentos fragmentados em especializações na era moderna (MORIN, 1980). Um pensamento complexo ou uma análise da complexidade seria, então, capaz de articular o local, o singular (microssocial), com as representações e formas instituídas em um contexto mais amplo (macrossocial), favorecendo as análises das implicações sócio-histórico-políticas pelo coletivo (ROCHA; AGUIAR, 2003).

Fundamental para os IFs a participação ativa da sociedade em seu funcionamento, pois ele é parte daquele território, sendo muitas vezes a escola ou o IF ou a universidade o único ou um dos poucos espaços públicos disponíveis, o que se torna possível a partir da articulação dos Conselhos com as direções e a comunidade. Mas tal tarefa é um desafio, pois espaços coletivos, de organização comunitária têm estado cada vez mais esvaziados, o que aumenta ainda mais a responsabilidade do IF na promoção dessa construção.

Na lei 11.892/2008, os Institutos Federais têm**,** dentre suas finalidades e características**:**

> I – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
> II – desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
> (...)
> VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
> IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008, art. 06º);

A lei demonstra preocupação com uma formação profissional que contribua para o desenvolvimento econômico e social, e cultive processos de autonomia, pensamento crítico e investigativo, ao trazer diretrizes que promovem construções de entendimentos com os alunos sobre a complexidade do mundo, e que assim possa de algum modo criar meios para transformá-lo.

Mas como isso se dá no cotidiano escolar? Como essa concepção de formação é atualizada diariamente por estes diversos agentes em cena? Como ela é re(produzida), tensionada e reinventada? Como é atravessada por outras instituições como escola, educação, trabalho, psicologia, juventude, família? E o que estes atravessamentos têm a ver com a intensa produção de sofrimento que verificamos na sociedade contemporânea? Como esta concepção insurgente disposta na legislação se choca com as instituições hegemônicas? Como seguem vivos os processos que levam à despotência do corpo, sendo até mesmo incentivados sob a alegação de que o sofrimento dos processos escolares é “o modo (como se fosse o único possível) para aprender, para ter sucesso”, como

trazido em algumas pesquisas? (BIESEK; GAGLIOTO, 2021; MEIRELES; RITHOWEN; CALVANCANTE; MALDANER, 2020).

## 2. FORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE NA ESCOLA: RELAÇÕES/TENSÕES ENTRE A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO

A Psicologia Escolar e Educacional, de maneira hegemônica, era e ainda é vista como aquilo que vai resolver muitos dos, senão todos, problemas da escola: problemas de ensino-aprendizagem, adaptação dos alunos ao que a escola quer, mediação de conflitos, entre outros. Produzindo e valorizando processos de individualização ao reduzir os problemas a questões individuais ou de pequenos grupos.

Muitas crenças em relação ao trabalho do psicólogo em espaços escolares vão na direção de que este deva realizar atendimentos individualizados de determinados “alunos-problema” a fim de produzir mudanças em seus comportamentos para que os alunos “não gerem mais incômodos” no dia a dia. Além disso, caso seja necessário, costuma-se acionar a família para também "fazer a sua parte” que seria “ajudar o aluno a deixar de gerar problemas”. Há uma valorização predominante da psicologia, enquanto campo clínico tradicional, o que, muitas vezes, traz visões deturpadas do trabalho do psicólogo escolar e educacional. Não é comum que se problematize o que o próprio espaço escolar pode estar produzindo, julgando enquanto problema o que é fabricação das instituições e contribui para estabelecer determinados modos de relação e de produção das vidas.

Assim, estes pedidos, endereçados ao psicólogo para que ele ajuste, cure e discipline o aluno (a queixa), suscita, na verdade, que os coloquemos em análise para que possamos de fato transformá-los em demandas, isto é, perceber a questão por trás da queixa que é a mobilizadora daquele coletivo.

Este lugar tradicionalmente reservado ao especialista é o de ratificar os discursos de falta, de individualização e culpabilização. Durante longo período de tempo, a psicologia esteve a serviço desses modos de compreender os processos escolares que acabavam por intensificar ainda mais as desigualdades sociais já existentes, como podemos verificar nos trabalhos de diversas autoras (PATTO, 2015; MACHADO, 2007; VIÉGAS, 2016).

A questão do fracasso escolar é um bom exemplo do entendimento equivocado que se tem quando, em boa parte das situações, ele é reduzido ao aluno. Um processo complexo tomado como uma questão individualizada, precipitadamente produzindo culpados, sem levar em consideração os diversos atravessamentos que produzem um pretenso “não aprender”, ao não tomar para análise o “[...] entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas, tecnológicas, de mídia e tantas outras” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 43), como também as determinações históricas, culturais e raciais.

Há ainda profissionais que atuam nas organizações escolares se limitando ao acompanhamento numa perspectiva clínica, de consultórios; o que é uma aposta inicial e histórica da inserção do psicólogo nesse campo, apesar de esta ser reconhecidamente uma perspectiva reducionista do papel deste profissional nas instituições de ensino.

Há também profissionais que atuam somente no acompanhamento pedagógico do desenvolvimento dos alunos (que é outra abordagem reducionista da profissão) e que, muitas vezes, são capturados pelos pedidos dos professores, gestores ou outros profissionais da educação. Ao ser capturado por essa dinâmica instituída, sua atuação contribui para reduzir todo processo escolar ao desempenho de notas, ao invés de não considerar os elementos diversos e complexos que afetam a educação e seus projetos.

Esses movimentos, que envolvem tanto a produção de determinados pedidos e respostas no espaço escolar quanto processos de estigmatização, se constituem enquanto *produção de subjetividade em série*, no contexto do que Guattari denomina de Capitalismo Mundial Integrado (CMI), um novo regime capitalista que vem se configurando desde a década de 60, com grande capacidade de se reinventar, em que a produção de subjetividade tem importância central e intenta-se homogeneizar e classificar tudo em categorias que reduzem e impedem singularizações (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

> Retrospectivamente, é espantoso verificar que Guattari já apontava não só para a instalação do novo regime, que ele chamou de Capitalismo Mundial Integrado (CMI), mas também para o lugar central que este atribuiria à subjetividade, a instrumentalização que então se operava das forças de desejo, de criação e de ação como principal fonte de extração de mais-valia,

> no lugar da força mecânica do trabalhador braçal (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 10).

Por isso, a questão da formação docente tem sido objeto de interesse de tantos atores sociais, de empresários a políticos, que produzem políticas públicas de formação docente, leis sobre o funcionamento da educação que reproduzem e intensificam a manutenção da lógica capitalista neoliberal engendrando uma escola que "produz mão de obra para o mercado de trabalho", frase esta reproduzida com frequência nos espaços educativos. E, como a formação produz subjetividade, a apropriação da escola como uma grande máquina de homogeneização e disciplinarização dos corpos, docilizando-os aos desígnios do sistema se torna tão potente para o capitalismo.

## 2.1. Subjetividade, Poder e Contemporaneidade

Foucault (1999) é um dos autores mais reconhecidos por mapear este movimento entre produção de subjetividade e poder. Ele traz que, a partir do século XIX, há o estabelecimento de uma nova tecnologia de poder, a *biopolítica*, que vai se apropriando da vida humana nos seus mais diversos aspectos e que promove o "fazer viver e deixar morrer", o que tem a ver com a ativação das forças produtivas, sua manutenção e reprodução. O atual regime capitalista se apropria do conhecimento, dos afetos e da subjetividade de modo intenso, Hardt e Negri (2001, p.76) trazem os termos "capitalismo cognitivo[22]" ou "cultural" e o termo "Império" para apontar essa nova forma de soberania no contemporâneo, que é global e sem fronteiras. Eles colocam que o poder, agora, não é mais punitivo e, sim, exercido em rede. E é nesse campo de flexibilidade de exercício dos poderes no capitalismo que é fundamental a criação de outras formas de luta e de produção de formações docentes mais inventivas.

Também dialogando com o assunto, as políticas constituídas na cultura do que Sennett (2006) chama de *novo capitalismo*, produzem a *sociedade da capacitação* que investe no que seriam *aptidões portáteis*. Esse tipo de aptidão

[22] As noções de "capitalismo cognitivo" ou "cultural" vêm a partir das pesquisas de Toni Negri e da revista Multitude (LES rèvolutions du capitalisme. Paris: Seuil, 2004).

permite trabalhar numa flexibilidade ininterrupta que exige dar conta de problemas diversos compostos por aspectos múltiplos que mudam o tempo todo. Essa lógica separa o entendimento do contexto sobre as ações e preza pela capacidade das pessoas darem respostas rápidas e superficiais de sucesso aos problemas que aparecem. A cultura do *novo capitalismo* produz superficialidade, relações frágeis e tempo escasso para dar conta das demandas do trabalho, o que tem consequências nos processos destes, da escola e da vida, e, assim, produzindo determinadas subjetividades.

A cultura do novo capitalismo penetra a vida das pessoas em todas as dimensões, não deixa nada de fora. Valoriza aqueles que se adaptam de forma sempre nova e rápida ao que o sistema exige, intensificando as lógicas meritocráticas.

> Nesse sentido, a sociedade da capacitação expressa um tempo flexível em que os indivíduos precisam ser capazes de aprender novas capacitações, em vez de se aferrarem a antigas competências. A dinâmica da sociedade da capacitação dá ênfase, então, à aptidão portátil de processar e interpretar um conjunto de informações e de práticas permanentemente em mudança. Sennett argumenta que as empresas, as capacitações e os padrões de consumo mudaram na sociedade atual, mas essas mudanças não proporcionam processos de liberdade. Como na sociedade da capacitação a ciência e a técnica se tornam forças produtivas do capital e o acesso às informações determina a medida de extensão do poder e do controle das subjetividades, é preciso identificar as técnicas de coerção em que ela opera (DIAS, 2008, p. 97).

A sociedade da capacitação prega que o essencial é estar sempre conectado, atento a tudo e a todas as mudanças, estar sempre informado, o que acaba produzindo angústia nas pessoas como se sempre estivessem em dívida. Essa forma de funcionamento intensifica a fragilização das relações, não dá importância aos conhecimentos culturais e históricos**,** provocando uma incessante necessidade de atualizar informações**,** o tempo todo e rapidamente, dando mais importância ao aprender como processamento de informação**,** ao valorizar uma vida superficial e que soluciona problemas rapidamente. De acordo com Bauman (2000)**,** durante a *modernidade sólida* houve o desmanchamento do que era sólido, das referências, dos padrões aos quais as pessoas se identificavam, com a perspectiva inicial de se construir *novos sólidos* almejando uma sociedade perfeita, o que não aconteceu**.** Surgiu então a *modernidade líquida* onde tudo é frágil e se desfaz com a mesma rapidez com que se constitui**.**

As pessoas estão interessadas no que mais podem saber. A subjetividade é marcada pela superficialidade, flexibilidade, pela informação em massa**,** e o atravessamento das tecnologias de comunicação e as redes sociais intensificam ainda mais essas características. A incerteza ronda o tempo todo a vida, e esses modos de funcionamento e lógicas atravessam também a escola, a aprendizagem e a formação de professores.

Com a rapidez na produção e aquisição de informações, há controle contínuo e fabricação permanente de ter que estar o tempo todo se atualizando, o que produz uma variedade de saberes colocados enquanto verdades que estão sempre mudando, expandindo assim as formas de controle. Tal regime se baseia no inacabamento, na constante necessidade de produção de outras coisas, do novo, na constante busca para alcançar um mundo ideal.

A ideia não é mais o controle pela docilidade dos corpos (FOUCAULT, 2002b), mas a criação de mecanismos que produzam uma constante afetação de todos para se manterem sempre em busca de novidades, tornando-os produtores do próprio controle a serviço do capital. Esse modo de subjetivação contemporânea tenta impedir transformações nos modos de vida que mantêm o sistema e, a partir da fragmentação das atividades de trabalho, do acúmulo de tarefas, do tempo curto e da fragilização das relações, produz-se a sensação de descontinuidade, instabilidade, o que impede, segundo Sennett (2005), a construção de narrativas pessoais e acaba por desgastar o caráter. Para ele, caráter é a composição das características de cada um, às quais damos sentido ético e que nos ligam através de projetos longos e comuns, sendo a face mais pública de nossa presença no mundo.

A correria da vida e do trabalho não permite cultivar relações mais profundas, o que dificulta que se organize uma vida que possa ter referências no trabalho como costumava ser em outros momentos do capitalismo. Bauman (2000) afirma que essa volatilidade do tempo e das relações, do modo de vida imposto pela modernidade líquida faz com que as pessoas não pensem mais como trazia Sartre, em projetos de vida de longo prazo, não pensem mais em construir uma carreira sólida em um mesmo lugar, as relações têm se tornado semelhante às trocas comerciais, quando se quer um parceiro é só procurar na rede que lhe é oferecido um catálogo de opções. A atual vida no trabalho se baseia numa permanente exigência a mudanças constantes, ter a habilidade de nunca responder aos problemas da mesma forma, usar a criatividade e a rapidez para solucioná-los de pronto, sem considerar a

complexidade das demandas e análises de todo processo, ambicionando resultados rápidos e eficientes.

O mundo do trabalho no contemporâneo valoriza que o trabalhador tenha aptidões de processar e interpretar grandes quantidades de informações e, como esse modo atravessa as vidas, em relações às escolas não seria diferente, produz-se relações de ensino-aprendizagem e de formação que se baseiam na transmissão e reprodução de informações, como se isso fosse o que é importante para a aprendizagem, a formação.

O regime capitalista tem capacidade de se apropriar do novo de forma flexível, capturando as iniciativas de criação e diferenciação. Ele não nos incentiva a usar a subjetividade flexível e experimental para a invenção de formas de vida que expressem o corpo vibrátil[23], ele se apropria dos movimentos de criação para colocá-los no poder, com o objetivo perverso de fazer desta potência, uma máquina de acumulação de capital. Rolnik coloca que:

> É esta força, assim cafetinada, que com uma velocidade exponencial vem transformando o planeta num gigantesco mercado e, seus habitantes, em zumbis hiperativos incluídos ou trapos humanos excluídos: dois pólos entre os quais se perfilam os destinos que lhes são acenados. Tal é o mundo que a imaginação cria em nossa contemporaneidade (ROLNIK, p. 18, 2006).

Segundo Rolnik (2006), a nova roupagem do capitalismo em seu início foi incorporando os movimentos de emancipação da época, os atores de tais movimentos foram sendo capturados e se tornaram agentes potentes do novo tipo de capitalismo. No caso do Brasil e de outros países da América Latina, a mudança de regime na década de 80 se deu porque a rigidez das ditaduras não interessava mais ao capitalismo-colonial que pretendia flexibilidade total. A autora ainda coloca que a flexibilidade do movimento antropofágico abarcava tanto políticas críticas quanto reativas, o que as diferenciavam era a afirmação da vida na abertura aos afetos através das sensações que o outro produz em nosso corpo vibrátil. E o que nos guia hoje em dia, em nossas construções territoriais é o que é pautado pela mídia e pela cultura de massas que pregam que todos podem alcançar paraísos nesse mundo, basta nos doarmos, doarmos nossa vida, o famoso “correr atrás”, atendendo ao que o capital e o sistema neoliberal nos exigem**.** Esse êxito ilusório

[23] Corpo vibrátil é o corpo sensível aos efeitos dos encontros dos corpos – afetos, é o corpo que alcança o invisível e ativa o desejo que convoca para ação (ROLNIK, 2007, p. 31).

seria o prêmio motivador que faz com que abramos mão do real, do presente, para focarmos num futuro idealizado como único lugar possível para sermos felizes.

> De um lado: como e onde se opera o estrangulamento vital que nos aprisiona no intolerável e nos asfixia? Como nossa subjetividade é capturada pela fé na religião capitalista? Como nossa força de criação é drenada pelo mercado? E nosso desejo, nossos afetos, nosso erotismo, nosso tempo? De outro lado: Como liberar a vida desses seus novos impasses? Como e onde se está escapando de uma ideia de resistência ainda marcada pelas lógicas identitária e dialética que regiam tanto o regime fordista quanto seu contraponto comunista? (ROLNIK, 2006, p. 22).

Por isso, colocamos em análise como as forças do mundo atravessam nosso trabalho, nossos corpos, nos afetam, atravessam o Instituto, na tentativa de poder compreender e conseguir coletivamente criar outros modos de produzir educação, trabalho e vida.

## 2.2. Por uma Atuação *Psi* Crítica na Educação

Na contramão de toda essa construção herdada, aliada a teorias que trazem entendimento ampliado da área e problematizações de todo o processo escolar e de aprendizagem, a psicologia escolar, de perspectiva institucional, entende que os estabelecimentos escolares têm potencial de promover mudanças, de criar e de ampliar as possibilidades para a produção de modos de subjetivação singulares e potentes, mas, para isso, é necessária uma posição ético-estético-política na condução dos processos (de formação, de trabalho, de educação, de cuidado etc.) nesses espaços.

Com a sobreimplicação em que me encontro em relação ao trabalho e a pesquisa, percebo o quanto os fenômenos descritos por Bauman e Sennett nos atravessam pelas produções de urgências, enorme quantidade de demandas e, muitas vezes, uma tendência de aceitação impotente na recepção dessas demandas, acompanhada do desejo de dar conta de tudo o que é trazido. Isso, de fato, traz efeitos de, além de frustrações, superficialidade nas análises e intervenções produzidas, o que precisa ser considerado quando se produz problematizações.

Meu trabalho apostou em não intensificar as produções de falta no IFF e se baseou em problematizar as queixas, evitando redução das práticas profissionais da psicologia em meras avaliações psicológicas fortalecedoras de estratégias que despotencializam e excluem. As análises que sustentam a presente formulação são baseadas em muitos autores que discutem esse campo: Adriana Marcondes Machado, Maria Helena Souza Patto, Kátia Faria de Aguiar, Rosimeri de Oliveira Dias, Marisa Lopes da Rocha, entre outras(os) a quem nos aliamos e que trazem à luz os processos de produção de desigualdades que podemos frear e/ou intensificar, dependendo do que fazemos com o lugar que ocupamos. Machado (2016), em algumas considerações, nos permite entender melhor tais processos:

> [...] conquistei uma radicalidade: a certeza da minha constante participação no processo de produção daquilo que tomava como problema. Um jogo perigoso. E, falando-se de psicólogos em escolas, um jogo perigosíssimo. Assim que entramos em uma escola, intensificamos a produção de encaminhamentos, os pedidos de avaliações psicológicas, os pactos com interpretações reducionistas (julgadoras) sobre as atitudes e falas de professores e alunos, enfim, tudo aquilo que elegemos como problema desse encontro é intensificado com nossa presença. Repito: acessamos nossa constante participação na construção daquilo que tomamos como problema. Escrever “nossa participação” já requer uma desconstrução: não é a minha participação como uma pessoa, mas a participação de elementos históricos, políticos, sociais, pessoais, de gênero, de classe social, de instituição que atravessam esse encontro e meu corpo (MACHADO, 2016, p. 83).

Na perspectiva de abrir algumas pistas sobre o trabalho do psicólogo em escolas, Heckert et al. (2012) delineia por quais percursos o psicólogo pode caminhar para que possa analisar a multiplicidade e complexidade que o campo da educação impõe:

> Perscrutar os instituídos e, por meio da análise das produções institucionais, procurar dar visibilidade aos instituintes apreendendo, nas fraturas, as tensões e os conflitos que atravessam o cotidiano educacional, eis um projeto interessante para o hoje. Neste sentido, acreditamos que o psicólogo pode promover certa discussão sobre as práticas educacionais que visibilize seus atravessamentos institucionais e permita criar dispositivos de análise outros, pondo em questão as naturezas que conformam alunos, professores, pais, direção etc. em lugares opostos e inconciliáveis. Atentando para os processos de ruptura, insistimos na possibilidade de inventar, sempre, lugares e práticas sociais que escapem das formas hegemônicas (HECKERT et al., 2012, p. 278).

Tal proposta faz sentido para o que está posto no contemporâneo, pois traz responsabilidade ética de expansão da vida à prática do psicólogo sobre suas

intervenções e possibilidades de trabalho. As regras de constituição dos saberes mudam entre um tempo e outro (FOUCAULT, 2008), o que significa dizer que os discursos e práticas que são tidos como verdades em um tempo, configuram-se, desta maneira, de forma provisória e em determinado momento histórico.

Sabemos com Foucault que a escola não foi pensada somente como um espaço de formação escolar e de cidadãos, mas como um espaço de disciplinarização dos corpos, onde há ordem, horários, regras, hierarquização dos saberes e das relações. Essas práticas de disciplinarização criam normas que separam e docilizam, levando os sujeitos a posições determinadas pelo capital.

> A separação da escola com relação aos demais equipamentos sociais é efeito de uma economia de poder que esquadrinhou o tecido social, visando ao controle dos corpos e do espaço social, e a otimização da produção. Hoje, estes dispositivos de controle operam por meio de novas tecnologias, borrando o direito à educação com novos matizes. Outros modos de governo da vida emergiram, conferindo à escola funções e perspectivas diversas da sua constituição como templo universal do saber. Contudo, essa forma-escola encarcerada em seus domínios territoriais convive com tecnologias de poder que delineiam práticas educacionais e expectativas, e que pautam problemas a serem solucionados com os quais muitas vezes nos aturdimos, posto que a escola fechada em si mesma não tem condições de lidar (HECKERT; ROCHA, 2006, p. 88).

A partir da difusão do poder disciplinar, o autor sustenta que há uma propagação de instrumentos, técnicas e procedimentos que “permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (p. 118). Essa modalidade de poder demandou a criação de mecanismos que pudessem contribuir com os seus objetivos: controle e vigilância. Tornar o homem objeto de saber e também de poder, transformando seu corpo no objeto da ação, estudando-o e traçando o que é normal e o que é anormal. É dentro deste contexto histórico e a serviço desta lógica que surgem a psicologia e a pedagogia como saberes que categorizam, classificam e produzem teorias e procedimentos para estudar a vida e as pessoas.

Quando alguma coisa não funciona bem na escola, começa-se um processo de busca por culpados: o aluno, os professores, a família... isso consolida um entendimento dos problemas como questões individuais e não traz para a análise todo um modo de funcionamento social e institucional que produz tais problemas. Não há problematizações sobre as questões sociais que atravessam a vida. Aposta-

se demasiadamente na meritocracia como explicação e justificativa generalizada para todo o tipo de procedimento naturalizado de culpabilização das pessoas. Esse modo de entender o que se passa nos espaços escolares está intimamente relacionado com a forma como nossa sociedade foi se constituindo no contemporâneo. O desenvolvimento histórico do sistema capitalista (que, desde o início, nunca se sustentou em premissas reais de geração de oportunidades iguais para todos) baseia-se no discurso de que, por esforço próprio, por força de vontade e determinação, e/ou por sacrifício e merecimento, é possível alcançar e subir os degraus do sucesso, ascendendo de classe social, como se tudo dependesse, única e exclusivamente, do indivíduo.

Dessa forma, o que se coloca para o especialista, neste caso o psicólogo escolar e educacional, é a importância de se criar estratégias que tragam à cena o campo de forças, repleto de relações e tensões que atravessam o espaço escolar. E é a partir de uma análise coletiva e mais abrangente sobre esses atravessamentos no cotidiano escolar, na vida e na sociedade que se torna viável acessar e fortalecer o que tem a capacidade de expansão de vida nesse campo de forças.

Minha prática enquanto psicóloga tem diariamente apostado em trazer outros modos de intervenção em que a psicologia possa e deva se colocar, que são mais potencializadores, mais afirmativos e de produção de vida.

> Lidamos com escolas fragmentadas, sendo elas mesmas unidades isoladas na rede das demais instituições que intervêm na educação e com as quais a escola poderia fazer alianças (ROCHA; UZIEL, 2008). Tal segregação tira de foco as análises dos efeitos dos modos de funcionamento institucional e, neste sentido, deixa de pensar os sujeitos como efeitos da conjugação de diferentes práticas sociais, políticas, econômicas, culturais, pedagógicas. Ou seja, como singularizações das intensidades que faz a vida das comunidades em que se constituem e dos dispositivos educacionais vigentes (ROCHA, 2002). Analisar as tradições, as práticas, os modelos, as mudanças legais, isso é coisa que fica para “os especialistas”, “os pesquisadores”, não são pensadas pelos que constroem o dia-a-dia da sala de aula (ROCHA; AGUIAR, 2010, p. 73-74).

É importante desmontar o lugar de especialista para ocupá-lo de outra forma. Uma das premissas nessa pesquisa é evidenciar que estas expectativas depositadas em certo trabalho ortopédico do psicólogo são produzidas social e historicamente.

> Nasce a crença de que as faltas são de ordem individual e que é possível “preencher o que falta”. Como se a falta de disciplina, atenção, esforço e

> concentração dos alunos e a falta de dedicação dos pais acontecessem por uma certa falta de vontade de mudar e lutar. Não são raras as sensações relatadas pelas professoras de que os pais das crianças não querem cuidar delas e que esse querer poderia ser controlado por vontade própria. Também é comum haver críticas a algumas professoras de que não se esforçam, como se a elas faltasse vontade de exercer suas funções. Ora, nessa corrente que defende a necessidade de força de vontade, ganha poder o discurso sobre a necessidade de melhoria da auto-estima. Um discurso competitivo e perigoso que tenta convencer de que precisamos acreditar e gostar mais de nós mesmos individualmente. Nesse território, o psicólogo surge como aquele que poderia persuadir os sujeitos a consumirem um pouco mais de boa vontade e esforço, produtos que estariam em falta (MACHADO, 2007, p. 03).

O entendimento tradicional do trabalho da psicologia escolar e educacional tem sido problematizado há anos pelas pesquisas de Maria Helena de Souza Patto que, com uma perspectiva crítica, analisa os processos escolares apresentando estudos que evidenciam as raízes históricas das explicações do fracasso escolar que desde a revolução francesa e inglesa estabelecem um mundo liberal onde predomina uma visão baseada no individualismo e na meritocracia. Patto (2015) faz uma genealogia dos sentidos da escola e da produção do fracasso escolar, mostrando que, desde que se iniciou o processo de escolarização na Europa, nos Estados Unidos e, também, no Brasil, havia questões urgentes a serem problematizadas tais como o fracasso escolar em uma sociedade que não considerava as desigualdades sociais e se baseava numa visão individualizante e meritocrática, questões estas que se arrastam até os dias de hoje. A autora traz à cena, a complexidade dos processos escolares e os desafios que são colocados para as teorias e métodos tradicionais que não dão conta de criar alternativas que respondam de forma efetiva para tais problemas. Em sua análise, traz um enquadramento teórico que tem como pressuposto a determinação histórico-social da ação humana, considerando a heterogeneidade e evidenciando a pluralidade e complexidade das questões ao analisar os efeitos dos processos escolares, expondo a parcialidade de produções científicas que engendraram determinadas versões, sobre tais processos, que interessavam à burguesia de cada época. Essa parcialidade se manifestou muito na produção de teses e teorias que visaram justificar as desigualdades sociais como processos naturais. Com a publicação da obra “A Origem das Espécies” (1859) e a sua apropriação por intelectuais da burguesia da época, houve uma proliferação de defesas teóricas justificando o racismo e as desigualdades sociais, mesmo não tendo Darwin a ideia de fazê-lo.

Esta apropriação possibilitou uma forma de explicar o que as classes sociais dominantes entendiam como um processo de seleção no qual havia pessoas mais aptas num mundo supostamente igualitário. Assim foi formulado o darwinismo social que biologizou e simplificou questões sociais. Galton criou o termo eugenia (que, em grego, significa bem-nascido) trazendo a ideia de que "raças superiores" (referindo-se às "raças brancas") devem prevalecer sobre outras (negras, asiáticos, pessoas com necessidades especiais, entre outras), pois, essas, prejudicariam a continuidade da espécie humana com seus "defeitos", propondo, desse modo, a eugenia negativa, que seria a eliminação do indivíduo inadequado. Tal prática foi um dos elementos fundantes do nazismo.

Patto (1996) também mostra a influência que as ideias liberais tiveram para o surgimento e consolidação das ciências humanas. Tais ideias produziram movimentos que geraram mudanças políticas e sociais intensas, consolidando o capitalismo. Durante um bom tempo, o campo das ciências humanas serviu para justificar o que interessava ao estabelecimento e aprofundamento desse novo sistema.

Foucault (2007) nos ajuda a problematizar esse processo e a suposta neutralidade dos saberes: "[...] saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder [...]", o que engendra os campos de saber, os regimes de verdade e seus jogos, que são sempre provisórios.

As ciências humanas tiveram em seu nascimento o papel de justificar os abismos econômicos que foram se consolidando entre a burguesia e o proletariado.

> O século XIX caracteriza-se por uma contradição básica: nesse período a sociedade burguesa atinge seu apogeu, segrega cada vez mais o trabalhador braçal e se torna inflexível na admissão dos que vêm de baixo. No nível político e cultural, mantém-se viva a crença na possibilidade de uma sociedade igualitária num mundo onde, na verdade, a polarização social é cada vez mais radical. Entre as pequenas conquistas de uma minoria do operariado e a acumulação de riqueza da alta burguesia cavara-se um abismo que saltava aos olhos. *Justificá-lo será a tarefa das ciências humanas que nascem e se oficializam nesse período* (PATTO, 2015, p. 44-45).

Entre o final do século XVIII e início do XIX a crença da burguesia nascente no progresso, na racionalidade e no desenvolvimento científico, elegeu, como

modelo, o indivíduo racional, ativo, dotado de força de vontade como o cidadão ideal**.** Começou-se a construir a ideia de que homens de sucesso estariam relacionados com habilidades e méritos individuais e**,** principalmente**,** começaram as justificativas de cunho racial que atribuíam os desempenhos inferiores das pessoas na educação à sua raça**,** estabelecendo nesse momento de forma sólida o modo-indivíduo, base de produção e sustentação do sistema capitalista. Quem era negro era considerado inferior e não se levava em conta as suas condições de vida**,** toda a desigualdade social e histórica era ignorada nesse tipo de julgamento. Nesse meio de valorização do pensamento científico, da racionalidade, e da busca individual por resultados positivos, é que a psicologia começa a trilhar seu caminho, reforçando ainda mais essas crenças.

Por mais que o discurso fosse de que todos teriam as mesmas chances de melhorias nas condições de vida na nova proposta de vida social que a Revolução Francesa trazia em seu lema de liberdade, igualdade e fraternidade, a pobreza era dominante e as possibilidades de ascensão social mínimas.

> O fato de os novos homens bem-sucedidos o serem aparentemente por habilidade e mérito pessoal – já que não o eram pelos privilégios advindos do nascimento – confirmava uma visão de mundo na qual o sucesso dependia fundamentalmente do indivíduo; como afirma Hobsbawn (1979: 37), “um individualismo secular, racionalista e progressista dominava o pensamento ‘esclarecido’”. Tudo contribuía, entre os vitoriosos na nova ordem, para o desenvolvimento da crença na liberdade individual num mundo racional como o valor máximo de onde adviriam todos os resultados positivos em termos de progresso científico, técnico e econômico. A ordem feudal ainda em vigor, com seus esforços no sentido de fazer frente aos avanços econômicos e políticos de uma parcela da plebe, constituía o mais sério obstáculo à realização das aspirações da burguesia; por isso, um dos principais objetivos políticos dos que se organizavam em defesa da ideologia iluminista e do modo de produção capitalista era instalar uma ordem social que em tese libertaria todos os cidadãos do tradicionalismo medieval obscurantista, supersticioso e irracional, que dividia os homens em estruturas hierárquicas segundo critérios indefensáveis (PATTO, 2015, p. 45-46).

Desse modo, no século XIX a disseminação de uma ideologia nacionalista e a crença geral de uma vida social igualitária era o que unia forças e instituía a necessidade de criação de mecanismos sociais que garantissem a transformação das pessoas em cidadãos. Para isso, era importante a construção de uma constituição que estabelecesse diretrizes que determinariam direitos e deveres; o judiciário, a imprensa livre, a escola, entre outros aparelhos que garantissem uma unidade soberana, nacional e popular. Assim, para a escola se tornar um lugar de

redenção da humanidade, foi um pulo, mas somente na segunda metade do século XIX que ela de fato tomou proporções significativas na Europa e América do Norte.

> É somente nos países capitalistas liberais, estáveis e prósperos, que, a partir de 1848, a escola adquire significados diferentes para diferentes grupos e segmentos de classes, em função do lugar que ocupam nas relações sociais de produção. Neles, a escola é valorizada como instrumento real de ascensão e de prestígio social pelas classes médias e pelas elites emergentes. Como instituição a serviço do desenvolvimento tecnológico necessário para enfrentar as primeiras crises do novo modo de produção, de modo a racionalizar, aumentar e acelerar a produção, ela interessa aos empresários. Como manutenção do sonho de deixar a condição de trabalhador braçal desvalorizado e de vencer na vida, ela é almejada pela grande massa de trabalhadores miseráveis de uma forma ainda frágil e pouco organizada (PATTO, 2015, p. 50-51).

A escola começa a ser uma pauta de luta da classe trabalhadora no momento em que se dão conta da desigualdade da nova ordem estabelecida e veem na escola a possibilidade de escapar da miséria de suas condições pelos caminhos aceitos socialmente. Eles enxergam os cargos no funcionalismo público e privado como meios de trabalhos que possibilitam a ascensão social, e então a necessidade de educação para ocupar esses cargos e consequentemente as pressões realizadas fazem com que no final do século XIX e início do XX haja expansão da rede escolar nos países capitalistas centrais. A psicologia científica, nascente, baseada na fisiologia experimental e influenciada pelo cientificismo, se propôs a descobrir os mais e menos aptos a alcançar o que essa nova organização social oferecia, cabendo à psicologia o papel fundamental de contribuir para uma vida social “justa” aos olhos de um sistema específico. Ela foi uma das ciências que mais contribuiu para reforçar as desigualdades sociais, individualizando as possibilidades por determinações biológicas. Inaugura-se, com essa predominância da preocupação com as diferenças individuais (e o que isso produzia) a disseminação e intensificação dos processos de classificação, respaldados pelo conhecimento científico produzindo os normais e anormais, os aptos e inaptos. Hobsbawm (1979, p. 219-220) enfatiza a crença desta época numa mobilidade social livre e possível a todos. Acreditava-se que, quem não conseguia melhorar de vida, era por falta de inteligência, força moral ou energia pessoal, ou então, uma herança racial ou genética que os tiraria as possibilidades para sempre.

Foi nesse tempo, também, que houve o desenvolvimento de testes psicológicos sensoriais e motores para indicar o nível intelectual que, junto às teorias

racistas e análises hereditárias de que a genialidade passava de família a família, intentavam justificar os resultados inferiores de determinados grupos humanos: os negros, os portadores de necessidades especiais, os pobres e os indígenas. Os capazes, inteligentes eram os brancos das classes abastadas, de boa família, mas é importante salientar que, no momento em que a psicologia começou a acumular resultados mais de desempenhos positivos dos negros e indígenas em determinados testes, em relação aos brancos, os parâmetros de análise de inteligência foram modificados. Um exemplo foi a justificativa de que os que respondiam mais rapidamente a esses testes eram, na verdade, intelectualmente inferiores (PATTO, 2015, p. 62).

Ideias sobre o que eles consideravam como inteligência e a forma como ela era herdada, foram marcantes no século XIX, o que produziu grande influência sobre a produção dos testes mentais. Mas os testes de Galton, um dos precursores destes tipos de avaliações e um dos primeiros a se apropriar da teoria darwinista para justificar os graus de inferioridade e superioridade entre humanos (darwinismo social), e seus discípulos, possuíam viés eugenista e eram apegados às ideias de hierarquia biológica e racial. Já a geração de psicólogos e de pedagogos escolanovistas que desenvolveram seus trabalhos entre 1890 e 1930, possuía uma diferença fundamental: o apego à crença entusiasmada na real possibilidade de identificar e promover socialmente "os mais aptos", independentemente de sua etnia ou de sua origem social (PATTO, 2015, p. 64). É em torno dela que se congregaram psicólogos e pedagogos que, na virada do século, sem elaborarem críticas ao sistema, sonharam com uma psicometria e uma pedagogia a serviço de uma sociedade (de classes) igualitária.

A Escola Nova foi um movimento de educadores e cientistas, com ideias liberais que pregava a importância da modernização da educação, saindo do ensino tradicional e produzindo uma educação centrada no aluno. Com influências da biologia e psicologia, tinha, como ideário, a busca pela democratização e modernização da educação. Em alguns aspectos avançava, mas, por outro lado, acabou por reforçar a meritocracia e os processos de individualização, segregando os que consideravam inaptos, dos mais capazes. Com o aumento da demanda por escolas nas sociedades industriais, os educadores tinham que encontrar explicações em relação às diferenças de rendimento e ao porquê de só alguns conseguirem

avançar nos estudos, sem ferir a essência da ideologia liberal que tanto estimava a meritocracia.

Outro ponto importante para pensarmos é que o saber médico foi atravessando a escola no início do século XX em relação às avaliações intelectuais. É nesse período que os testes de Coeficiente de Inteligência (QI) vão ganhando importância nas decisões dos educadores sobre os rumos educacionais das crianças que tinham acesso à escola, tanto na Europa como nos Estados Unidos e depois mais tarde no Brasil (PATTO, 2015, p. 66). Mas, com o uso dos conhecimentos da psicanálise, houve mudança no entendimento da doença mental e também sobre as causas das dificuldades de aprendizagem. De “criança anormal” passou-se ao termo “criança-problema”, pois começou-se a considerar os efeitos do ambiente sobre a constituição da personalidade da criança e, também, a dimensão afetiva como determinante no comportamento delas. Isso opera um deslocamento na compreensão do que produzia as dificuldades de aprendizagem escolar que passaram do uso de ferramentas da medicina e de uma psicologia que falava de anormalidades biológicas para o entendimento baseado nos conceitos da psicanálise, que busca, no ambiente familiar, as causas para as dificuldades apresentadas na escola, ampliando as possíveis causas que supostamente explicariam os problemas dos estudantes e o fracasso escolar. A observância desses processos é importante para a compreensão da escolarização, segundo Patto (2015, p. 55).

Como efeitos desse modo em que a sociedade foi se constituindo, perduram e predominam até os tempos atuais explicações individualizantes, patologizantes e culpabilizantes para os comportamentos que estão fora dos padrões exigidos pela escola, como se os problemas fossem inatos às pessoas e as impedissem de aprender e se comportar de acordo com as regras estabelecidas. Esse modo de entender os processos da vida, reduzindo-os a questões psicológicas faz com que se encaminhe os alunos aos profissionais psi, que, geralmente e devido a uma formação básica não crítica, não problematizam o contexto escolar e as instituições nas suas análises. Muitos desses profissionais e também educadores reduzem as questões apresentadas a problemas psicológicos, concluindo precipitadamente que se o aluno não aprende ou seu comportamento é inadequado é porque tem sofrimentos de ordem familiar e/ou pessoal. Cria-se a ideia de que essas coisas precisam ser superadas através de psicoterapias fora da escola para que seja

possível a esse aluno voltar à escola sem gerar problemas. Porém, com a presença da figura do profissional psi na escola, é sobre este que recai esta enorme demanda. Entretanto, trata-se de um entendimento reducionista do trabalho do psicólogo**,** atrelado a um modelo clínico tradicional que compreende esses problemas como sendo individuais ou familiares, no máximo, sem envolver problematizações sobre outras esferas e contextos mais abrangentes, sobre as instituições e sistemas vigentes na vida do indivíduo. Como desdobramentos, as respostas são sempre procedimentos individualizantes (terapias, remédios, psicopedagogos) como se a escola nada tivesse a ver com o que está sendo produzido.

Em consonância às análises críticas em relação a uma produção e expectativa hegemônica em relação à psicologia escolar e educacional, Viégas acrescenta que:

> O fato é que temos ciência do quanto a escola brasileira precisa ser repensada em vários aspectos: a sua arquitetura, que mais se assemelha a um aparelho do sistema prisional; a forma centralizada de gestão, na qual domina a burocratização da vida escolar e a implantação autoritária de políticas educacionais, sem reconhecer a complexidade do chão da escola; o desrespeito crônico à profissão docente, revelado pelos baixos salários, formação precária e pouquíssima possibilidade de escuta de suas demandas, reivindicações, bem como de suas sugestões e experiências concretas; o engessamento da vida escolar, que tem sufocado a criação de novas formas de conduzir o processo de escolarização e o preconceito em relação aos pobres, encrustado na sociedade brasileira, que vem reforçando a estigmatização da criança pobre e de sua família, desde a elaboração e implementação de políticas públicas até a construção da vida diária escolar (2016, p. 15).

É importante salientar a complexidade de uma vida (e isso precisa entrar na análise sobre os problemas escolares), visando problematizar essa tendência à patologização e dar espaço às diferentes formas de se comportar, aprender, pensar, sentir e existir.

Minha prática dentro do IFF [efeito de uma formação crítica e problematizadora na Universidade Federal Fluminense (UFF)] foi produzida de modo a questionar os encaminhamentos, as queixas, os rótulos que acabavam por culpabilizar o aluno e o professor. Bancar essa forma de trabalho é um desafio, pois se lida com expectativas e saberes naturalizados sobre um psicólogo que irá criar um caminho ideal que fará tudo funcionar da forma como se espera. Tais expectativas e saberes têm a ver com a construção de determinados modos de viver, sentir, pensar e entender hegemônicos.

> Portanto, nossa luta foi se constituindo contra a naturalização dos encaminhamentos, das queixas, dos diagnósticos individualizados que, como tantos autores já demonstraram, culpabilizam as vítimas. Tarefa nada fácil esta, pois quando falamos em saberes e em práticas que naturalizam, falamos da construção de modos de viver, de sentir, de ver, de ouvir. Modos que, sem dúvida, tivemos que romper em algum momento de nossa história, pois também estivemos, em algum tempo, mergulhados nessas crenças. (MACHADO, 2007, p. 05)

Como acolher os pedidos dos atores da escola sem ser capturado por eles, mas abrindo possibilidades de encontros de criações coletivas para responder ao que surge no cotidiano escolar? Como contagiar? Estas são algumas das questões que recorrentemente me afetam.

## 2.3. A Constituição da Pesquisa no Chão da Escola

No final de 2017, eu trabalhava na Coordenação de Apoio ao Estudante (CAE) realizando junto à equipe o acompanhamento de bolsistas do Programa de Assistência Estudantil do IFF. Os alunos acompanhados pelo setor tinham como um de seus compromissos enquanto bolsistas[24] participar de um espaço que acontecia a cada 15 dias nomeado Oficinas de Formação. No decorrer das atividades estavam sendo produzidas muitas falas, análises potentes sobre o dia a dia no IFF, mas como a maioria dos alunos tem uma carga horária de aulas muito pesada, o compromisso com as oficinas estava se tornando um peso a mais em sua rotina.

Com isso, eu e parte da equipe fomos percebendo que o trabalho realizado com os alunos através das Oficinas de Formação, apesar de potente (estávamos com dificuldades de fazê-las acontecer no formato em que funcionavam inicialmente), não dava conta sozinha de fortalecer os alunos e os processos educativos produzidos no IFF. Fomos conversando, refletindo sobre as limitações e as possibilidades encontradas ao mesmo tempo em que pensávamos alternativas, porque não queríamos abrir mão do espaço… E foi a partir desse trabalho com os alunos que surgiu o movimento para trabalhar com os professores.

[24] Os bolsistas são alunos do IFF que recebem bolsas (dinheiro) como forma de ajudá-los a se manter no curso que estudam após avaliações sócio-econômicas.

Iniciamos a construção de um projeto de curso para formação docente. Dessa vez eu e os bolsistas da pesquisa planejamos um dispositivo-curso, as estratégias e as atividades. Na construção do curso, resolvi submeter ao edital de pesquisa do IFF, no qual foi aprovado e concederam bolsistas para ajudar com a pesquisa. Criamos grupo de estudos, elaboramos o que poderiam ser as melhores estratégias de divulgação para os professores, divulgamos, nos articulamos e nos agenciamos com quem e o que poderia ser parceiro na execução do trabalho.

Fizemos apresentações das propostas do curso nas reuniões de coordenações dos cursos do IFF, divulgamos por *email, site*, tvs e cartazes espalhados pelo campus. Fizemos inscrições através do *google drive*, com algumas perguntas sobre o perfil do professor que se inscrevia e suas expectativas e interesses pelo curso (anexo 1).

Dentro do campus e no IFF de um modo geral não existe uma política consistente de espaços formativos para os docentes. Ao considerar a complexidade da educação, acredito ser fundamental a construção de espaços de encontro, de troca, de compartilhamento de experiências que, desse modo se constituam em espaços de formação, espaços possíveis para discutirmos nosso papel, nossos posicionamentos, nossas apostas enquanto um lugar de formação profissional e para vida.

Para produzir formação com os professores, a proposta do curso de "Educação Permanente e Processos Formativos" lança mão de dispositivos que, segundo Deleuze (1996), são máquinas de fazer ver e falar que problematizam e dão visibilidade a modos naturalizados de existência, de ser, pensar, ver, conhecer, de entender e estar no mundo. Foram usados diversos dispositivos nos encontros tais como textos, metodologias ativas[25], vídeos, dinâmicas, músicas que foram pensados a partir do que acontecia a cada encontro do curso num processo de criação compartilhado e planejado com a equipe e os professores.

Trabalhamos com grupo por ser um dispositivo que produz encontro dos sujeitos, faz ver e faz falar multiplicidades de pensamentos, crenças, valores, modos de ser, de experienciar a vida. Isso possibilita o encontro com modos diferentes de estar no mundo, com diferentes valores, o que gera estranhamentos ao que é

[25] São metodologias de ensino-aprendizagem onde os alunos participam ativamente de seu processo de aquisição de conhecimento.

naturalizado, fazendo emergir visibilidades ocultadas pelos processos hegemônicos de produção de subjetividades.

Por fim, tomamos o *trabalho em educação* como a tecnologia mais eminente no espaço escolar. Pode-se assim dizer que os modos de trabalho muitas vezes não davam e não dão conta da complexidade da vida escolar e, a proposta aqui é romper com essa forma de entender e produzir o trabalho e os processos formativos, lógicas essas experimentadas muitas vezes no Instituto.

Esta é, portanto, uma pesquisa de dimensão micropolítica, que toma para as análises o que há de singular nas molecularidades do dia a dia da organização escolar. Desse modo, pode-se mencionar alguns dos desafios que compõem o cotidiano escolar de trabalho dos docentes no contemporâneo: dificuldades de produzir processos de ensino que promovam de fato uma aprendizagem significativa que faça sentido para a vida das pessoas, diferenças entre as gerações (o que produz dúvidas, angústias, culpabilizações, dificuldades para lidar com as multiplicidades), desafios em relação às tecnologias, modos de ensinar que afetem os alunos e produzam conhecimento que potencialize a vida, além de todas as questões sociais, políticas e culturais que atravessam a vida na atualidade.

Desta forma, pode-se perceber que dentro da organização existem várias organizações e que através dos fluxos de intensidades entre os sujeitos pode-se produzir diferentes processos de trabalho, criar novos e diversos mundos no mundo em que se está e que parece ser o único possível. Sobre organizações Franco; Merhy (2013) colocam que:

> [...]qualquer que seja, se organiza e funciona em plataformas sobre as quais a sua vida vai acontecendo, sendo a primeira forma, estruturada e refletindo o instituído e a segunda, não estruturada, fazendo transversalidade por dentro da organização, de modo instituinte. Esta é como se fosse uma plataforma que possibilitasse a ação dos sujeitos-desejantes, que trazem em si a força de produção da realidade (2013, pág. 291).

A ideia de colocar em análise as relações, as políticas educativas através dos modos de funcionamento do trabalho docente no IFF, que dependem do “trabalho vivo em ato” (conceito que exploraremos mais à frente), é porque por essa via há um grande potencial de produzir redes, subjetividades e formação por sua grande potência instituinte, mas que também pode fazer capturas, dependendo de como se conduz o trabalho.

> Tal interferência se dá na constituição de alianças intensificadoras das forças que possam sustentar um campo de problematização entre o que acontece e o que faz acontecer e uma prática reflexiva que (re)conceitualize a formação. Partimos do pressuposto de que a organização do trabalho não é só um meio para consecução de tarefas, mas um âmbito importante de interferência coletiva para a construção da atividade constituída entre alunos e professores, profissionais e instituição, famílias e escola. (DEUSDARÁ; ROCHA, 2012, p. 374)

O trabalho produz através dos encontros, das relações estabelecidas entre os professores, os técnicos e os alunos, afetos, tensionamentos e subjetividades. Segundo Franco e Merhy (2008), o trabalho e a ação dos sujeitos não se dão somente ao nível do instituído, mas as conexões e os sujeitos funcionam também em outros planos que se superpõem ao que já está estruturado, ampliando e modificando o previsto a partir do trabalho, de sua micropolítica, se tornando assim possível a construção de outros caminhos.

Mesmo com toda normatização das organizações de trabalho, elas não são resultado somente da execução direta e simples desta, mas sim, também efeito dos processos das atividades dos sujeitos que a constituem e que escolhem no seu dia a dia o que irá seguir e o que produzirá. Apesar do trabalho prescrito, que tem sua importância, mesmo que no infinitesimal, os trabalhadores são constrangidos e desafiados a fazer escolhas, ou seja, são desafiados a renormatizar, em meio às prescrições e aos seus próprios referenciais de vida (BRITO; ATHAYDE, 2003, p. 241). A dinâmica no cotidiano das organizações é sustentada pelo trabalho diário realizado e o trabalho docente diário tem uma dimensão ativa na realidade a partir da ação dos sujeitos, e é atravessado por diversos interesses dos diversos sujeitos envolvidos em sua execução no cotidiano. Desse modo, é importante trazer à cena os sujeitos e suas ações cotidianas para colocar em análise e fazer aparecer o modo como se produz a educação e a aprendizagem.

> Por sua vez os sujeitos que dele se apropriam e organizam seus processos de trabalho, […] são também histórica e socialmente produzidos, isto é, na medida em que trabalham, produzem o mundo no qual estão inseridos e a si mesmos, em processos de subjetivação, que os afetam, tornando-os também resultados das vivências do cotidiano somado às experiências pregressas vivenciadas no seu micro-cosmo de trabalho […] (FRANCO; MERHY, 2013, p. 291).

O modo como se desenvolvem as práticas tem a ver com a concepção de mundo, com a concepção de educação do professor, com suas singularidades, com o modo como ele está no mundo que faz com que produza determinada forma de educar. Por exemplo, a forma como o professor se relaciona com o aluno, se estabelece relações mais abertas e horizontais ou não, tem a ver com como ele significa o mundo e as pessoas com as quais se relaciona e isso é efeito de sua postura ética e o sentido que dá às suas ações a partir de seus valores. Para Deleuze e Guattari (1991) a construção do *socius* pela ação dos sujeitos se dá a partir do desejo enquanto energia condutora de tais ações, individuais e coletivas, desejo é produção, e numa via de mão dupla, os sujeitos produzem o mundo e o mundo produz os sujeitos.

No caso do IFF, isso vem sendo identificado através das frequentes demandas, reclamações trazidas pelos alunos e também professores sobre o funcionamento do Instituto, a despotência diversas vezes gerada por esse funcionamento, o que muitas vezes acaba produzindo sintomas e sofrimentos, intensificando mecanismos de individualização e culpabilização.

> [...] as saídas que se buscam muitas vezes são “soluções” rápidas, tais como atendimentos, remédios, encaminhamentos para especialistas... para questões que são produzidas socialmente. Um funcionamento social em que se intensifica a competição, o consumo, a necessidade de mais e mais... e o aumento de pânico, depressão, comportamentos irrequietos, corpos insatisfeitos. Esse quadro fala de forças perigosas, adoecedoras, que não são as únicas (embora sejam, em muitas situações, as hegemônicas) (MACHADO, 2008, p. 05).

Nesse sentido, o trabalho transborda muitas vezes através dos sujeitos e seus fluxos de conexões ampliando para além do que é previsto para sua atuação. Através das conversas nos encontros com os professores é que se pensa poder tornar possível que se remeta a problematizações em relação às situações experienciadas nos diversos espaços da docência e em possibilitar a potencialização pelas experiências, para possibilidades outras e singulares, acessando conhecimentos e afetos como produções dos encontros e das relações. Acessar o campo micropolítico da educação, por sua vez, é ir na contramão do que Larrosa (2002) e Deusdará e Rocha (2012) apontam em muitas das experiências educativas atuais que denotam um papel da escola de instruir, ensinar conteúdos ao mesmo tempo em que outros processos importantes do educar seriam passados à

responsabilidade da família. O que impede a experiência. Se grande parte das demandas em relação aos alunos junto à CAE evidenciam sofrimentos, dificuldades de aprendizagem e despotências do corpo, meu trabalho é tentar estabelecer conexões entre subjetividade, trabalho, educação e saúde, evidenciando esta última relação pois as instituições escolares, enquanto espaço educativo, de trabalho e de cidadania, podem ser importantes produtores de saúde quando constroem seus processos coletivamente baseados em bons condicionantes. Ainda, com a constituição das inúmeras demandas dos alunos, coordenações e professores sobre as relações estabelecidas no cotidiano do Instituto, esta foi se tornando não só uma aposta de trabalho, mas, também, de interesse, investigar esse campo de experiência que foi se delineando. A constituição de um campo de pesquisa como esse é uma oportunidade singular, pois não é comum haver psicólogos em instituições escolares. É um campo rico que pode promover processos de produção de conhecimento e formação para o professor, para o psicólogo e para o pesquisador.

Desse modo, vamos discutir aqui os processos de formação docente e suas relações com a micropolítica e a produção de subjetividade a partir da experiência do curso de formação ofertado. Tendo como eixos epistêmicos e metodológicos a *pesquisa-intervenção* e a *cartografia*.

> Um pensamento que se acentua a partir de um problema filosófico perseguido por Foucault, a saber: como se dá historicamente a constituição das subjetividades e quais as consequências éticas e políticas de tais definições . Trata-se de uma perspectiva ontológica que diz respeito à constituição dos sujeitos e, ao mesmo tempo, como se dá suas relações de poder, de saber e consigo. Para Foucault, é na dimensão ética, pelas práticas de si, expressas na relação de si para consigo que o indivíduo resiste e possibilita a criação de uma vida livre. No entanto, nem toda prática de si prevê uma positivação das experiências e da relação com o outro. Ao contrário, na formação de professores, o que se presencia hoje é um profundo grau de superficialidade na relação com o conhecimento e uma desvalorização vivenciada pelos formandos, cada vez mais dependentes de informações desenhadas para uma aprendizagem imediata e fugaz. Veem-se políticas de subjetivação produtoras de “toxomanias de identidade” (ROLNIK, 1997), em que as relações consigo e com o mundo são empobrecidas em favor dos contatos flutuantes estimulados pelo capitalismo da informação (FOUCAULT apud DIAS, 2010, p. 02).

Minha hipótese é que as experiências criadas nos encontros de formação podem possibilitar processos de produção de subjetividade diferenciados no campo da formação de professores.

## 2.4. Revisão Bibliográfica

Para o desenho da presente proposta de pesquisa, procedeu-se uma revisão bibliográfica que visou levantar pesquisas sobre o campo da formação docente com enfoque na análise institucional de inspiração esquizoanalítica. Como metodologia, buscamos artigos científicos nas bases de dados Scielo e Redalyc, utilizando as seguintes combinações entre palavras-chave: Formação Docente, Produção de Subjetividade e Pesquisa-Intervenção; e Formação Docente, Produção de Subjetividade e Cartografia. Na Scielo foram encontradas 13 ocorrências e na Redalyc 125, sendo que 4 já haviam sido encontradas na Scielo. Após leitura dos resumos constatou-se que 6 artigos da Scielo e 18 da Redalyc abordavam os processos formativos como produção de subjetividade nos espaços escolares utilizando-se o método cartográfico ou a pesquisa-intervenção como proposta metodológica de pesquisa, produção e análise dos dados. Segue abaixo no Quadro 1 a relação de artigos encontrados nas bases de dados:

| | **Referência** | **Estado** |
|---|---|---|
| 1 | DIAS, R. O. Produção da vida nos territórios escolares: entre universidade e escola básica. Psicologia & Sociedade, 24(n. spe.), 67-75, 2012. | MG |
| 2 | DEUSDARÁ, B. & ROCHA, M. L. Cartografias da escola: controle e práticas de comunicação em análise. Psicologia & Sociedade, 24(2), 373-381, 2012. | MG |
| 3 | MELSERT, Ana Luísa de Marsillac; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. Desencontros entre uma prática crítica em psicologia e concepções tradicionais em educação. Psicol. Esc. Educ., Maringá, v. 16, n. 1, p. 153-160, jun. 2012. | PR |
| 4 | GASTAL, Maria Luiza de Araújo; AVANZI, Maria Rita. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. Ciência & Educação (Bauru), Bauru, v. 21, n. 1, p. 149-158, jan./mar. 2015. | SP |
| 5 | DA ROCHA, Marisa Lopes. Psicologia e as práticas institucionais: a pesquisa-intervenção em movimento. Psico, v. 37, n. 2, p. 1, 2006. | RS |
| 6 | CASTRO, Roney Polato. Pensando sobre formação docente, subjetividade e experiência de si a partir da escrita de estudantes de Pedagogia. Pro-Posições, v. 27, n. 1, p. 37-55, 2016. | SP |
| 7 | MIRANDA, Luciana Lobo et al. A Relação Universidade-Escola na Formação de Professores: Reflexões de uma Pesquisa-Intervenção. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 38, n. 2, p. 301-315, 2018. | DF |
| 8 | BARROS, Maria Elizabeth Barros de; BRITO, Janaina Madeira; CLEMENTE, Ozilene Pereira. Narrativas da docência: dimensão sensível do trabalho de professores e pesquisadores. Fractal, Rev. Psicol. Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 30-38, Apr. 2018. | RJ |
| 9 | KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. Educação & Sociedade, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005. | SP |

| | | |
|---|---|---|
| 10 | DIAS, Rosimeri de Oliveira. Vida e resistência: formar professores pode ser produção de subjetividade? Psicol. estud., Maringá, v. 19, n. 3, p. 415-426, Sept. 2014. | PR |
| 11 | DE PONTES COSTA, Eduardo Antonio. A pesquisa como construção coletiva: olhares em trilhas para pensar a formação continuada de professores. Educação Unisinos, v. 19, n. 3, p. 325-334, 2015. | RS |
| 12 | DA ROCHA, Marisa Lopes; DE AGUIAR, Kátia Faria. Entreatos: percursos e construções da psicologia na rede pública de ensino. Estudos e pesquisas em psicologia, v. 10, n. 1, p. 68-84, 2010. | RJ |
| 13 | DIAS, Rosimeri de Oliveira. Pesquisa-intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores. Fractal: Revista de Psicologia, v. 23, n. 2, p. 269-289, 2011. | RJ |
| 14 | ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. Psicologia: ciência e profissão, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003. | DF |
| 15 | AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. Psicologia: ciência e profissão, v. 27, n. 4, p. 648-663, 2007. | DF |
| 16 | DIAS, Rosimeri de Oliveira. ARTE QUE NOS MOVE: OFICINAS DE FORMAÇÃO INVENTIVA DE PROFESSORES, Psicologia: ciência e profissão, v. 29, n. 6, p. 634-650, 2010. | DF |
| 17 | MACHADO, Adriana Marcondes. Plantão institucional: um dispositivo criador. São João Del Rei, MG: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 2007. | MG |
| 18 | DIAS, Rosimeri Oliveira. Formação inventiva de professores e políticas de cognição. Informática na educação: teoria & prática, v. 12, n. 2, 2009. | RS |
| 19 | DIAS, R., & KASTRUP, V. Sociedade da Capacitação e Políticas de Cognição na Formação de Professores. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, *23*(55), 243-251, 2013. | SP |
| 20 | DOS SANTOS, Priscilla Castro; DIAS, Rosimeri. Práticas docentes-território de cognição e afecto. Linha Mestra, n. 35, p. 217-225, 2018. | SP |

Quadro 1: Artigos sobre formação docente, produção de subjetividade, cartografia e pesquisa-intervenção das bases de dados Scielo e Redalyc.

Os artigos 1, 9 e 10 tecem análises de pesquisas-intervenção que estudam o conceito de formação inventiva de professores. Tomam como referência conceitos de Gilles Deleuze e Michel Foucault sobre produção de subjetividade para colocar em análise a formação docente e como estes conceitos funcionam a favor de uma formação inventiva a partir de encontros e conversas que acontecem para a criação de territórios de pensamentos que mantêm intensa relação entre conhecimento e vida.

Problematizando o fato de que na fronteira da constituição da existência, na zona de indeterminação que emerge dela, é possível tratar o tema da formação como produção de subjetividade. Os textos mostram os desafios de potencializar os movimentos inventivos e as singularidades que fazem a formação e a escola falarem por elas mesmas, lidando com as imprevisibilidades e as intensidades da vida. Tomando a aprendizagem para além de se constituir somente como um processo de

solução de problemas e aquisição de saberes, mas como um processo de produção de subjetividade. Entendido a partir desta perspectiva, o problema da formação do professor surge ressignificado envolvendo uma política cognitiva sintonizada com o entendimento da cognição como invenção de si e do mundo.

Os artigos também problematizam e propõem agenciamentos entre formação, vida e resistência, na perspectiva de refletir sobre as condições de trabalho para professores que vêm sendo judicializadas e aprisionadas em formações ditas competentes para lidar com o contemporâneo e suas facetas, que cada vez mais investem em uma vida *pret-à-porter*[26] para que se mantenha a permanência de práticas pedagogizantes. Contrários a esta posição, os artigos propõem agenciamentos para formar e des-formar, assumindo os riscos e afirmando modos desindividualizantes e mais coletivos, assim facultando a expressão de uma formação inventiva de professores.

Numa linha similar, o artigo 11 se propõe a estabelecer algumas reflexões em torno das questões que dizem respeito às políticas de formação continuada de professores. A pesquisa tomou como analisador, o contexto de uma escola de uma rede estadual de ensino buscando dar visibilidade às concepções que os professores têm sobre a formação em serviço. Focalizou-se a análise dos dados problematizando as experiências docentes frente às políticas cognitivas de formação nos diferentes modos de funcionamento do trabalho docente. As discussões teóricas e metodológicas estão fundamentadas nos estudos de René Lourau, Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault. Ao se reconhecer a importância desses autores com contribuições para o campo da educação, os dados foram tematizados e tensionados a partir dos lugares e dos saberes naturalizados em suas condições sociais de produção para se pensar outros modos de intervir na educação, em um cotidiano escolar sempre denso, diverso e singular.

Os artigos 12 e 15 têm como propósito dar visibilidade à constituição de uma cartografia conceitual em que seja possível analisar o movimento da formação docente como inventiva, bem como evidenciar as contribuições da pesquisa-intervenção e da cartografia para o campo da formação de professores. Para tanto, comparecem na discussão uma formação conceitual e metodológica por meio da

---

[26] É o que Rolnik (1997) chama de vidas para serem consumidas por qualquer indivíduo na sociedade moderna, como se fossem kits de modos de vida prontos para o consumo.

cartografia e da pesquisa-intervenção. Discute-se uma formação inventiva pela constituição de uma estética da existência e o problema político da formação de professores, tomando-o numa dimensão micropolítica. Conclui-se que estas são ferramentas para o enfrentamento da complexidade da escola, assumindo-a como a constituição de um território movente que luta por ser usina e usuária de um conhecimento vivo, tendo em vista o debate acerca da raridade da experiência, amplamente problematizado por diversos autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Walter Benjamin, Jorge Larrosa, entre outros.

O artigo 16 faz uma composição entre arte, formação inventiva de professores e políticas de cognição, buscando analisar espaços de formação inventiva de professores e como estes lançam possibilidades outras de constituição de si, na medida em que deslocam sentidos estabelecidos e promovem novos modos de compor a relação com a formação, com a estética da existência, com política e com inventividade.

O artigo 18 discute que o problema da formação de professores deve ser analisado considerando o problema do conhecer. O trabalho evidencia o conhecer no seio das ciências cognitivas da maneira proposta por Francisco Varela. Em seguida, analisa a relação paradoxal entre aprender e desaprender o prescrito na formação de professores, pensando-a como um campo de relação de forças. Também traz a noção de formação inventiva, que conjuga políticas de cognição com produção de subjetividade. A ideia de discutir e conhecer a formação de professores, fala dos deslocamentos e das políticas que possibilitam experiências de tensionamento dos modelos rígidos e predeterminados de conhecer para não confundir uma forma de ensinar com o único modo de praticá-lo. Assim, o que há é a expressão de uma política geradora de experiências, pequenas invenções e não o prescrito como replicável.

O objetivo do artigo 19 é discutir o problema da formação de professores no contexto do novo capitalismo e da cultura da sociedade da capacitação. Tal sociedade aparece nas mutações do capitalismo e traz consigo a noção de aptidão potencial portátil, estimulando que os trabalhadores se adaptem à aceleração e ao curto prazo da informação. A investigação distingue duas políticas de cognição na formação de professores: (in)formação e (trans)formação, que coexistem. A primeira é apoiada na informação e vincula conhecer à transmissão e processamento de representações simbólicas. A segunda é pautada na experiência e aponta a relação

indissociável entre conhecimento e invenção. O estudo aponta que os processos de formação que a reduzem à capacitação e à informação visando ao desenvolvimento de habilidades e competências, consideram a formação como aquisição de conhecimentos prontos para serem consumidos. Em outra direção, formação como processo inventivo se orienta na problematização e na experiência de construção do conhecimento.

O artigo 20, parte do princípio que afetividade e cognição não se dissociam, a aposta deste é colocar em análise que, de práticas docentes podem emergir subjetividades. Ele trata do nosso ser/conhecer/fazer na educação por via da experiência, de modo a afirmar afeto como movimento intensivo e conhecimento como o mais potente dos afetos. Para tanto, os conceitos filosóficos de território e de formação inventiva de professores funcionam como dispositivos de análise e de intervenção, possibilitando fazer ver e falar experiências que permitam inventar modos de funcionar e formar, instaurando a subjetividade como política cognitiva, e através dessa política forjar meios para uma educação mais inventiva como proposição afirmativa de emancipação, bem como novas formas de organização e resistência.

O artigo 2 elege como eixo de discussão as interações realizadas na sala de professores, onde os profissionais se encontram nos intervalos. A partir do funcionamento do quadro-mural, o que se busca é polemizar as relações entre os profissionais e os sentidos do trabalho. A perspectiva é a de colocar em análise os dispositivos de comunicação, atentando para os efeitos produzidos em um regime de verdade que autoriza uma maneira docente de trabalhar que fortalece a exclusão de alunos e profissionais de sua capacidade de gestão das práticas, o que evidenciaria as derivas e outros possíveis na formação.

Os artigos 3, 5, 11, 13 e 14 discutem os pressupostos das pesquisas participativas, em especial, os da pesquisa-intervenção que trazem como referencial teórico-metodológico a análise institucional. Depois apresentam processos de desenvolvimento de pesquisas sobre formação realizadas em escolas públicas. Colocam em análise as relações entre Psicologia e Educação e suas implicações com as condições do trabalho docente e a saúde na escola. Aprofundam a discussão dos referenciais da pesquisa-intervenção como uma investigação participativa que busca a interferência coletiva na produção de micropolíticas de transformação social. Tratam também das referências disponibilizadas pelo

institucionalismo, vinculadas à socioanálise e à esquizoanálise, que evidenciam as ferramentas de pesquisa e de intervenção na experiência social.

Os artigos 4, 6 e 8 tratam da produção de conversas na formação de professores à luz das ideias de Larrosa sobre o saber de experiência. Os elementos que orientam as reflexões desenvolvidas destacam: o papel da subjetividade na formação do professor; o ato de narrar como facilitador da problematização e o papel das narrativas como metodologia de pesquisa e formação de professores. É importante salientar aqui que a experiência para Larrosa (2004) não é tomada como verificação de hipóteses após testagens ou como acúmulo de conhecimento a partir da prática no trabalho, mas sim enquanto aquilo que nos passa, nos acontece, nos afeta e/ou nos toca.

Coloca que na pesquisa-intervenção, pesquisar e intervir são inseparáveis, sendo que o campo convida o pesquisador a implicar-se, modificando e sendo modificado pela pesquisa ao criar um plano comum de experiências. As análises das narrativas neste artigo tornaram visíveis as questões que os docentes levantam sobre o exercício da docência, seus deslocamentos analíticos acerca de suas próprias subjetividades, os processos inventivos de produção de si e os estranhamentos sobre o saber de si e dos outros, além da própria escrita como atividade capaz de produzir outros modos de narrar-se a si mesmos.

Falar sobre as experiências é um ato que produz um campo de afetos entre pesquisador-campo, resultando em uma contribuição situada para a formação do pesquisador e dos docentes e a experiência traz a perspectiva sensível para o campo de estudos sobre o trabalho docente.

O artigo 7 discute a formação de professores de educação básica enquanto possível analisador da relação Universidade-Escola, a partir de uma pesquisa-intervenção realizada numa escola pública estadual no município de Fortaleza-CE. A partir das bases epistemológicas, políticas e éticas da pesquisa-intervenção, sobretudo da Análise Institucional e da Cartografia, discute-se a possibilidade de pesquisar *com* os professores e não *sobre* os professores, enfatizando a micropolítica de seu cotidiano institucional. Com base na análise de implicação dos pesquisadores, os resultados envolvem a um só tempo a reflexão acerca de como normalmente ocorre a formação de profissionais e pesquisadores psi. Logo, analisam-se as reverberações da pesquisa-intervenção sobre as mudanças nas

práticas pedagógicas dos professores participantes e na formação universitária dos psicólogos.

O artigo 17 fala sobre um espaço de formação docente no Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), que criou essa modalidade de atendimento a partir de experiências vividas desde 1996, com a ação voltada prioritariamente para o âmbito das escolas públicas. O processo formativo visa produzir problematizações das práticas e desse modo deslocar subjetividades docentes.

Finalizada a apresentação dos artigos selecionados na revisão bibliográfica, podemos admitir que a leitura nos permitiu evidenciar, a partir dos conceitos trazidos, contribuições e ampliações ao que essa pesquisa se propunha desde o início, que era analisar as possibilidades produzidas a partir de encontros, problematizações, conversas, utilização de dispositivos e produção de diálogos em um espaço de formação docente. Espaço esse que faz ver e falar coisas que não estão tão visíveis, entendendo a formação docente como produção de subjetividade e desse modo tornar possível deslocamentos que abrem a experiências de problematização de modelos prontos a serem seguidos, potencializar modos de produção do conhecer no sentido de não restringir as formas de ensino a uma única forma.

Os artigos trazem discussões e análises da relação da psicologia com a escola/educação a partir da micropolítica e do tema da formação docente como produção de subjetividade pelas perspectivas do pensamento de Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, entre outros. Trabalham também com o método cartográfico da pesquisa-intervenção a partir da Análise Institucional proposta por René Lourau para pensar os processos, produções e relações de forças no campo da formação docente.

# 3. OBJETIVOS

Nesta pesquisa, interessamo-nos pelo o que foi produzido nos e a partir dos encontros entre os professores ao compartilharem suas experiências por meio de conversas e das experimentações coletivas, o que possibilitou deslocar pensamentos e produzir outras subjetividades com as problematizações.

O dispositivo visou possibilitar a criação de uma inteligência coletiva que abrisse espaço a modos singulares de subjetivação nos coletivos como corpo político (CARVALHO, 2012b, p. 132). Visou ainda produzir conhecimentos sobre a multiplicidade, as contradições e as singularidades dos processos formativos, tal como são colocados em cena no cotidiano do IFF, buscando fortalecer experiências que sejam potencializadoras dos processos de ensino-aprendizagem e da vida, apostando na potência do que pode a educação, do que pode uma instituição como um Instituto Federal. Visto que essas relações produzem, muitas vezes, coisas que impedem o processo de produção do conhecimento, despotencializam a vida e vão na contramão do que aponta a própria lei dos Institutos, que estabelece no seu conjunto de princípios e diretrizes o entendimento da educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos - objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade (PACHECO, 2011, p. 09).

Como esse espaço de educação permanente pode nos ajudar a cartografar práticas de trabalho e estratégias de encontros e de ensino-aprendizagem empregadas pelos docentes? E que intervenções podem ser feitas para produzir deslocamentos no processo de produção de subjetividades, nas práticas e relações, para que estas sejam mais inventivas?

O tema principal pesquisado, portanto, foi analisar os processos que se deram nos encontros de formação e que efeitos decorreram a partir da implementação desse espaço de formação docente no IFF, tendo em vista principalmente o campo de possibilidades abertas por esta pesquisa-intervenção. Nesse projeto pretendeu-se colocar em análise o modo de se fazer educação dentro

do Instituto, a fim de que se pudesse criar um campo possível de invenção de novas estratégias para lidar com os desafios que o contemporâneo nos impõe no espaço escolar, sendo importante entender a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem e das relações que se constituem nos encontros no IFF. O que o Instituto tem feito com eles? Como desnaturalizar certas “verdades”? É importante abrir brechas para aproveitar o potencial que tem a escola. As trocas e espaços como esses, infelizmente, não são comuns nas escolas e também não o são no Instituto.

## 3.1. Objetivo Geral

Diante do cenário exposto até aqui, nosso objetivo central é discutir e conhecer-intervir nos processos de formação pensados como produção de subjetividade a partir de encontros-formação com docentes do IFF.

## 3.2. Objetivos Específicos:

- Criar movimentos de mudança em relação aos processos educativos que são produzidos no Instituto a partir da construção de um espaço de educação permanente para os professores do IFF;
- Produzir conhecimentos sobre os processos de formação docente;
- Avaliar que intervenções/deslocamentos foram produzidos na formação dos docentes;
- Construir um espaço de formação permanente como dispositivo de aprendizagens e desaprendizagens, invenção de si e do mundo;
- Identificar como o espaço de formação docente pode contribuir para pensar sobre a relação da psicologia com a educação, sobre o cotidiano escolar, o fazer e a formação dos professores do IFF;
- Cartografar as lógicas das políticas de formação hegemônicas e contra-hegemônicas no IFF;

# 4. TRABALHO DOCENTE, FORMAÇÃO INVENTIVA E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE

A escola não somente reproduz os contornos sociais quando é atravessada pelas lógicas hegemônicas, mas também produz e dá sentido à sociedade, sendo, além disso, palco de tensões, onde as disputas de sentidos de vida e de projetos societários acontecem. A hiperaceleração do mundo contemporâneo e os valores apregoados pelo capitalismo atravessam e constituem as subjetividades, a formação, o trabalho e a educação das pessoas, produzindo lógicas e teorias explicativas dentro do campo da educação, justificando certos funcionamentos e determinados objetivos para as práticas educativas hegemônicas que respondem aos interesses do capital.

Os efeitos desses funcionamentos produzem relações de forças que constituem as subjetividades, Foucault (2001) afirma que o ponto da vida onde se concentra mais energia é onde ela se choca contra o poder, tentando fugir de suas armadilhas (p. 101). Quando entendemos a lógica de funcionamento da sociedade da capacitação (SENNET, 2006), compreendemos como ela invade o mundo da formação de professores. Assim, entender a formação docente como agenciadora de um campo tecnológico que vai operar no chão da escola como produção de subjetividade (dos sujeitos trabalhadores e dos sujeitos alunos) e compreender como se constitui esse processo, ajuda a criar outras possibilidades, outros processos formativos, outros modos de trabalhar e de educar. Deleuze (2005) chama a atenção para o fato de que pensar não é algo inato, mas também não é o *learning* que se constitui no mundo exterior (p. 125). Isso leva ao entendimento dos processos de subjetivação como relação de forças, como um processo de problematização de si e do mundo, produzindo outros conhecimentos, tensionando o que se sabia para poder pensar diferentemente, produzindo outros modos de ser professor.

Sobre os processos de produção de subjetividade, Rolnik (2007) coloca que é composto por três linhas abstratas que o desejo vai traçando nos movimentos que vão compondo a vida. A linha dos afetos (invisível e inconsciente), a linha da

simulação (inconsciente e ilimitada) e a linha da organização dos territórios (finita, visível e consciente).

A autora acrescenta que a segunda linha, a da simulação, comporta o que ela chama de *double-face*[27], fazendo um duplo traçado, em que há de um lado uma face na intensidade, que é invisível, inconsciente e ilimitada e do outro uma face na expressão, visível, consciente e finita, e é nesta que se opera a negociação entre o plano constituído pela primeira linha, a dos afetos e o plano da terceira linha, que é a dos territórios, são dois movimentos distintos e inseparáveis, de territorialização e desterritorialização. Essa ambiguidade seria a sensação de estranhamento subjetivo gerando uma crise no território ao qual o desejo está calcado. Ao mesmo tempo, esse estranhamento, caso lhe seja possível a efetuação disso que perturba, leva a um encantamento, um novo território que começa a fazer sentido, daí vem uma sensação de familiaridade, a ambiguidade gera angústia que, por sua vez, define as estratégias diversificadas de desejo. Segundo Rolnik (2006, p. 51), essa angústia é a energia da nascente de mundos

> Essa segunda linha, então, é relativamente maleável. Ela vai traçando processos de segmentação flexível: lascas que se desprendem das máscaras vigentes, causando nelas pequenas fissuras, microrrachaduras pessoais ou coletivas. Lascas de mundos desmanchados e, ao mesmo tempo, passíveis de se comporem com outras lascas, investidas e agenciadas por partículas soltas de afeto, gerando novas máscaras, mundos novos; mutações secretas. O plano que essa segunda linha cria em seu traçado é feito de um estado instável.

Das três linhas de vida que o desejo vai traçando, a primeira que é a dos afetos (molecular, inconsciente, invisível) só é apreensível pelo corpo vibrátil (que é o plano dos processos de subjetivação, no qual os múltiplos afetos são mobilizados pelo contato com o outro, qualquer que seja esse outro) já a outra que é a linha dos territórios, é uma linha molar, consciente, visível, apreendida pelo olho-retina. As pessoas vivem essas linhas em todas as dimensões, e é na realização delas que se compõem e decompõem os territórios, as subjetividades, os objetos, os conhecimentos e as existências. “O inconsciente é produção de novos territórios continuamente se agenciando para inventar mundos” (ROLNIK, 2006, p. 54).

[27] Que tem duas faces, duas superfícies.

A forma como se relacionam as três linhas produz diferentes modos de subjetivação. O que distingue as micropolíticas para a autora é o grau de intimidade que cada personagem se permite, a cada momento, com o caráter finito ilimitado da condição humana desejante e seus três medos – ontológico de morrer, existencial de fracassar e psicológico de enlouquecer, as estratégias vividas produzem modos de existência singulares.

Desejo é criação de mundo (ROLNIK, 2006) e os mundos que vão se constituindo e se desfazendo com a atividade do desejo englobam a existência em todas as dimensões, sendo necessários dois corpos ou mais para que os desejos se efetuem, carregando esses corpos para lugares diversos, produzindo devires. As intensidades, os afetos deslocam a vida para os mais diferentes lugares, e o inconsciente não é um território que possa ser retirado, separado no espaço subjetivo, e nem uma estrutura de representações

> Ao contrário, ao que tudo indica, ele é o próprio movimento de desterritorialização, produzindo devires inéditos, múltiplos e imprevisíveis; ele é a própria busca de matéria de expressão, substância a ser fabricada, maneiras de inventar o mundo. Ele só funciona agenciado. Em suma: do que vimos, podemos afirmar que o inconsciente não é nem só energético, nem representativo, nem estrutural. Ele é produtivo (ROLNIK, 2006, p. 54).

A existência é um entrecruzamento das três linhas, a qual passamos pelas mais diversas micropolíticas que mudam nossos modos de pensar, sentir e entender, o que varia também de acordo com o momento da vida em que se está e que é constituído ao mesmo tempo por diversas dessas micropolíticas. Os mundos criados e desconstruídos nesse movimento do desejo englobam a existência em todas as dimensões, o desejo não é do campo individual que se relacionaria de forma externa com o campo social, desejo é produção do social. Rolnik (2006, p. 57) coloca que: “Intensidades dessubjetivizam: quando surgem, inesperadas, são verdadeiras correntes de desterritorialização, atravessando de ponta a ponta a vida de uma sociedade, desmapeando tudo”.

Voltando ao segundo movimento, o de simulação, ele é ativado pela perda de sentido em relação a certo modo de ser e no que se refere às relações estabelecidas, se constitui como um movimento de produção de outros sentidos para os afetos desterritorializados, um movimento de produção de novas figuras. As

máscaras que se constituem a partir desse processo são, de acordo com a autora, transsubjetivas.

No terceiro movimento, há um recomeçar constituindo novos territórios:

> E território, no caso, não tinha nada a ver nem com terra – circunscrição geográfica – nem com grupo – circunscrição de pertencimento. Território, ali, designava máscaras, rituais, balizas de cartografia. As máscaras, os rituais, as balizas de cartografia – os territórios – configurações mais ou menos estáveis, atravessam terras e grupos os mais variados: são transversais, transculturais (ROLNIK, 2006, p. 58).

A sociedade é investida de desejo em certas direções, com determinados modos e, os próprios investimentos de desejo são movimentos de atualização de práticas e discursos, produção de certos modos de viver, de ensinar, de aprender, de constituição social. Rolnik (2006) afirma que o desejo é a própria produção do real social e que só há real social; a distinção que se insiste em fazer em relação ao desejo e o social atribuindo-o ao indivíduo, não é válida. Há diferenças entre a macro e a micropolítica, de maneira que a micropolítica se constitui como a política de duas das linhas do desejo: a dos afetos e a da simulação, já a macropolítica seria a política do desejo da terceira linha, dos territórios, que é dura, sedentária e molar, são duas políticas distintas de produção do desejo: uma do olho visível e a outra do olho vibrátil[28], que apesar de diferentes não podem se separar, constituindo-se como formas diferentes de individuação.

São esses processos que estão na base da formação, da sociedade, e das ações no ato do trabalho e no ato educativo. Quando o docente, por exemplo, lida com algo no cotidiano de seu trabalho, ele está se produzindo subjetivamente através de todas estas forças, bem como agencia possibilidades de existência para seus discentes. Mais que isto, para trabalhar (e viver), ele precisa ter recursos para criar algo novo a partir do que acontece ali na variabilidade do cotidiano e que não está prescrito. Esse processo inerente ao trabalhar gera uma desestabilização subjetiva que pode levar à produção de novos sentidos e novas tecnologias do trabalho (renormatizando o trabalho, pura potência e produção de saúde). Ou ainda, na falta de recursos e condições disponíveis ao trabalhador para lidar com isto que o mobiliza subjetivamente, enquanto sujeito no mundo, o trabalho necessariamente vai

[28] É uma potencialidade do corpo que Rolnik (2006) qualifica como o olho que é tocado pela força do que vê.

gerar danos ao trabalhador, obrigando-o a agenciar formas precárias de trabalhar e de viver em nome da resolução da tarefa prescrita. Esta é a própria micropolítica do trabalho.

Somos compostos, tanto indivíduos quanto sociedade, por linhas molares e moleculares e o processo de desterritorialização é estar na fronteira e criar um novo caminho (provisório), estar aberto aos afetos que reverberam em nosso corpo para desaprender e reaprender, se desformar e se transformar, uma experiência de pensar o que não foi pensado, desterritorializar é deslocar-se para lugares impensados. É dessa forma que as três linhas de subjetivação coexistem na formação de professores e, a partir da micropolítica, podemos produzir análises de formação do desejo, saindo das dicotomias (professor-aluno, ensino-aprendizagem, fracasso escolar-sucesso escolar) para dar ênfase ao *entre*, que comporta multiplicidades e singulariza as vidas pelas misturas de possibilidades (ROCHA, 2006, p. 05).

Nos próximos tópicos serão exploradas as questões sobre como os modos de trabalhar e os modos de educar se entrecruzam neste campo de produção de subjetividades a partir das políticas de formação do trabalhador docente e das políticas cognitivas.

## 4.1. Trabalho em Educação e suas Tecnologias: o Trabalho Vivo em Ato

Franco e Merhy (2009) trazem uma construção teórica que fala da complexidade do trabalho e suas tecnologias, na qual se poderia apresentar o uso de três caixas de ferramentas: na primeira encontram-se os instrumentos (tecnologias duras), na segunda, o saber técnico estruturado (tecnologias leve-duras) e, na terceira, as relações entre sujeitos que só têm materialidade em ato (tecnologias leves) (p. 143).

Ao pesquisar os processos de trabalho no campo da saúde, Emerson Merhy também desenvolve o conceito de trabalho vivo em ato que, aqui, será tomado para entender o trabalho no campo da educação. Entendendo-se que o campo da educação depende do trabalho vivo em ato, tal como acontece no campo da saúde, isto é, depende do trabalho no exato momento em que ele acontece, e que isso

demanda certas tecnologias, pode-se agir na produção de processos mais livres e criativos ou de processos mais duros e menos inventivos.

O trabalho vivo em ato é dependente da tecnologia leve, que é a produção de relações intercessoras entre os profissionais e, no caso da educação, também com os alunos, lidando com a complexidade e heterogeneidade, características dos processos da educação. Na produção da educação e dos processos de ensino-aprendizagem, pode-se dizer que os professores se utilizam de três tipos distintos de tecnologias - tecnologias duras, leve-duras e leves - arranjando, de modos diferentes, uma com a outra, conforme produzem suas próprias práticas e entendimentos sobre a educação. Nesse processo pode haver a predominância da lógica instrumental e tecnicista, mas por outro lado, podem haver processos em que as tecnologias relacionais (intercessoras) intervenham a favor de atividades laborais com maiores graus de liberdade, através de um volume maior de combinações entre tecnologias leves e leve-duras.

Vale destacar que a definição de tecnologia utilizada por Merhy tem uma compreensão mais ampla do que a hegemônica, não se confunde estritamente com equipamentos e máquinas, uma vez que o autor entende como tecnologia, certos saberes que são construídos para a produção de produtos singulares e até certos modos de organizar ações e relações nos processos produtivos, incluindo, também a dimensão subjetiva.

Merhy (2002) traz reflexões sobre as diferentes maneiras do agir humano no ato produtivo, faz problematizações acerca dessas análises que são importantes e auxiliam na compreensão da perspectiva do trabalho vivo em ato. O autor, ao tomar para análise um ato produtivo relativamente simples, como por exemplo, a produção de um sapato, de maneira artesanal, por um sapateiro, relata que tal ato produtivo engloba trabalho vivo e trabalho morto. O trabalho do sapateiro necessita de matérias primas da natureza, que através de trabalhos vivos empregados, se tornam, posteriormente, trabalho morto, materiais e ferramentas prontos e acabados para o sapateiro fazer sapatos. O martelo e o pincel, que sofreram trabalhos vivos para se tornarem o que são, se apresentam agora como trabalho morto, já realizado e plasmado no produto. Tal trabalho (morto) estará constituído na ferramenta ou no material que será utilizado na nova produção, mas não em ato.

Para juntar a matéria prima e as ferramentas e produzir um sapato, o artesão necessita de um saber tecnológico que permita empreender ações concretas dentro

de determinado tipo de ação organizada que resulte no produto (sapato) que ele projeta produzir. O sapateiro precisa saber o que deve ser feito, como deve ser feito, qual a organização do passo a passo da produção do sapato, entre outros saberes imprescindíveis ao processo de produção. As dimensões de organização do processo de trabalho e o saber tecnológico funcionam de formas diferentes das matérias-primas e ferramentas, pois para que eles sejam exercidos o artesão é fundamental.

> Sua história, suas habilidades, sua inteligência, sua capacidade inventiva, operam nestas situações de organizar os processos e de compor os saberes tecnológicos. Assim, em ambos momentos do processo produtivo, o da organização e o do saber, há uma situação dupla: a presença de saberes – tanto tecnológicos quanto organizacionais – produzidos anteriormente e sistematizados, aprendidos pelo artesão, expressando então, trabalhos anteriores e que se colocam como representantes do trabalho morto, mas que sofrem influência real do trabalhador concreto que está atuando em seu modo de colocá-los no ato produtivo, como representante do trabalho vivo em ato. Isto faz que nessas duas dimensões haja a convivência das duas modalidades de trabalho no fazer do sapateiro, ao produzir concretamente seu produto imaginado. Por isso aponto que nessas duas situações há uma combinação simultânea de trabalho vivo e morto. O grau de liberdade desta relação é um pouco mais favorável na dimensão do saber tecnológico que em relação ao da organização, pois esta tende a ser mais estruturada, mais governada pelo polo de trabalho morto (MERHY, 2002, p. 17).

O trabalho vivo em ato é o momento do trabalho em si, no qual se entende que o trabalhador tem liberdade para atuar no processo produtivo, mas esse grau de liberdade se relaciona com as outras dimensões do trabalho mencionadas anteriormente, e o que difere os processos de trabalho é o modo como se organizam essas dimensões. Há processo de trabalho em que a dimensão do trabalho vivo tem uma atividade maior do que o trabalho morto e, também, o contrário. Um exemplo em que uma atividade do trabalho morto é mais intensa está na produção de uma máquina, por outro lado, o trabalho vivo é mais proeminente na realização de uma aula. Os exercícios de liberdade ou reprodução do trabalho têm a ver com qual dimensão do trabalho se atua mais intensamente, onde há trabalhadores, existirá esta polarização entre trabalho vivo e trabalho morto.

O trabalho, ao produzir coisas ou serviços sempre envolve tecnologias. A ação do trabalho tem objetivos a serem alcançados e se utiliza do trabalho vivo em ato, e de matérias-primas, ou seja, trabalho morto. Há uma intencionalidade colocada anteriormente, na qual se quer chegar com o trabalho, o trabalho em si é o

trabalho vivo em ato e os instrumentos utilizados mais a organização do processo de trabalho é o trabalho morto.

O modo como o trabalho vivo em ato captura o mundo para seu ato produtivo está correlacionado com o trabalho vivo anterior, investido no que agora se apresenta como trabalho morto, formando um determinado modelo de produção. Dentro dessa concepção, o trabalho vivo em ato funciona demarcando e defendendo territórios, se constituindo como uma máquina de guerra e de desejo, construindo princípios e certo mundo para si.

Merhy (2002, p. 19) conceitua como expressões tecnológicas duras, as máquinas-ferramentas que provêm das tecnologias-saberes (leve-duras) que, como equipamentos tecnológicos, não têm razão por si, pois quem lhes dá intencionalidade racional-instrumental é o trabalho vivo em ato com seu modo tecnológico, ou seja, (seu modo de produção) de agir, e como expressão de determinadas relações sociais e não outras. O trabalho em educação, está centrado no trabalho vivo em ato e não deve ser capturado e enquadrado, totalmente, pelo trabalho morto. Seu objeto não está plenamente estruturado, suas tecnologias de ação mais estratégicas se constituem em processos de intervenção em ato, operando como tecnologias de relações, de encontros de subjetividades, para além dos saberes tecnológicos estruturados, o que comporta um grau significativo de criatividade, de liberdade de escolha de como os trabalhadores o produzem.

Tais conceitos de tecnologias, do campo da saúde, são bastante proveitosos para pensar a educação, como tecnologias leves temos as relações, a produção de vínculos que estruturam os processos de trabalho, as leve-duras, enquanto saberes estruturados que operam nos processos de trabalho podem ser exemplificadas pela pedagogia, a psicologia, os conhecimentos específicos e a didática. As duras são os equipamentos tecnológicos tais como: quadro, regras, projetos políticos pedagógicos, caneta e estruturas organizacionais. Não cabe julgar o trabalho do professor, o desempenho do aluno, culpabilizando-os, cabe sim, procurar entender o que constitui os processos de trabalho, qual jogo de intencionalidades está posto, sobre qual modelo se estrutura o trabalho vivo em ato e, que lugar ocupa o aluno e o professor dentro desses processos de relações.

> O trabalho vivo em ato, opera com tecnologias leves como uma dobra: por um lado, como um certo modo de governar organizações, de dirigir processos construindo seus objetos, recursos e intenções; por outro lado,

> como uma certa maneira de atuar para a produção de bens/produtos, sendo uma das dimensões tecnológicas captoras que dá a “cara” de um determinado modelo de atuação (MERHY, 2002, p. 18).

Um eixo fundamental de análise dos modelos tecnológicos do trabalho docente é o processo de efetividade da tecnologia leve e seus modos de articulação com as outras tecnologias. Ao dividir o trabalho em educação em tecnologias leves, leve-duras e duras é possível analisar a dinâmica do processo de captura do trabalho vivo pelo morto e vice-versa, no interior dos diferentes modos de se organizar os processos escolares. A efetividade da tecnologia leve em educação é analisada através da produção de relações intercessoras e, uma de suas dimensões mais importantes é o encontro do professor com os alunos, onde surgem boa parte das necessidades e intencionalidades dos diversos atores envolvidos nos espaços escolares.

É no encontro do trabalho em ato com outro professor e/ou com o estudante, que se expressam alguns elementos fundamentais da tecnologia leve do trabalho em educação: as tecnologias articuladas à produção de processos intercessores, como por exemplo, por meio das práticas de produção de vínculos. A partir desse lugar, é possível questionar o formato de realização da tecnologia das relações como um analisador estratégico dos processos escolares, das relações entre professores e professores e entre professores e alunos, que têm a capacidade de expor os desafios desse universo de trabalho, como um jogo de sentidos e sem sentidos de práticas em educação. O cerne desse questionamento é repensar a lógica das intencionalidades que permitem construir caminhos para o aparecimento do espaço de gestão do processo de trabalho docente, no qual se efetuam por micro escolhas, ali no cotidiano do trabalho, colocando em jogo a possibilidade de incorporação de outros campos tecnológicos (MERHY, 2002, p. 20).

Esse processo de polarização e de possíveis capturas entre o trabalho vivo em ato pelo trabalho morto, ou o contrário, não é algo novo, é algo já pensado há anos por diversos autores, tais como Marx e Taylor que têm perspectivas bem diferentes em relação à ação humana nos ambientes produtivos. Tais autores trabalham a ideia de protagonismo/liberdade, captura e o mundo do trabalho. No trabalho em educação, há diferentes implicações nas ações que, no cotidiano, são capturadas, em ato, pelas lógicas organizacionais de processos de trabalho. No processo laboral em que há trabalho morto versus liberdade de ação, mas com

predomínio da dinâmica do trabalho vivo em ato, torna-se inviável a captura do atuar do trabalhador pelas lógicas que querem controlá-lo.

Segundo Merhy (2002), Karl Marx entendia que o trabalhar humano estava completamente capturado pela lógica dura e estruturada que a produção lhe impunha. Para ele, o grau de liberdade do trabalhador, para atuar, era inexistente. Só era possível pensar em sua libertação pela consciência de classe anticapitalista, que abriria chances de formas de organização para impor resistência aos processos de exploração do capital. Já Taylor - também segundo Merhy (2002) - pensador capitalista, três décadas depois da morte de Marx, defende a ideia de que o modo como se organizam os processos de trabalho, modifica as relações do trabalhador com as máquinas e com os outros trabalhadores, pois impacta seus movimentos no tempo. Ao observar o cotidiano de trabalho, concluiu que os trabalhadores conseguiam impor ritmos diferentes de produção ao maquinário e às linhas de produção, na realização dos mesmos produtos, de acordo com os graus diferenciados de liberdade que exerciam e experimentavam. Enfatizava que o trabalhador, sem o controle do dono da empresa, organizaria uma fábrica a seu modo, o que não era a melhor maneira da fábrica competir e lucrar. Assim, Taylor criou um conjunto de tecnologias de gestão dos processos de trabalho que capturava a autonomia do trabalhador durante seu processo de trabalho, tentando subordiná-los aos interesses do capital (MERHY, 2002; BENEVIDES, 2009), pois as tecnologias duras, sozinhas, não davam conta de produzir esse processo.

Taylor confirma, de certo modo, o que Marx defendia, pois o estabelecimento do trabalho era um lugar de extrema dominação, embora tal dominação não tenha sido inicialmente pensada de forma a controlar, de modo absoluto, todas as ações dos trabalhadores, pois eles tendiam a abrir “linhas de fuga” dentro das lógicas de produção, construindo a produção a seu modo. Taylor percebia que o trabalho vivo em ato não era capturado 100%, por isso, propôs tecnologias gerenciais que buscassem capturar, o máximo possível, o trabalhador em seus exercícios de liberdade e autonomia, dentro do terreno do trabalho vivo em ato.

Com intuito de compreender um pouco melhor as diferenças do processo produtivo entre o trabalho tipicamente fabril e os de outros tipos, como por exemplo, os trabalhos de educação ou de saúde (setor de serviços), Merhy (2002) indica que tais processos têm características diferentes em relação a qual tipo de trabalho é mais utilizado, se trabalho vivo centrado ou morto centrado e, também, indica os

efeitos dessas composições diversas de modos de trabalho nos produtos produzidos nesses setores e o mundo das necessidades dos seus consumidores. Quando um professor se encontra com um aluno no interior de um processo de trabalho específico, com o intuito de produzir ensino-aprendizagem, formação, vai se estabelecer aí um espaço intercessor que sempre existirá em seus encontros, mas somente em seus encontros e em ato, é singular. É a construção de um espaço comum, assim como acontece na intersecção de dois conjuntos em matemática, mas, para além de reconhecer que há esse processo singular, é fundamental, ao analisar os processos de trabalho produzidos, compreender quais tipos de intersecção se constituem, o modo como operam e o porquê.

Merhy (2002), ao explicar os processos de trabalho prevalecentes no campo da saúde coloca que eles acontecem a partir de uma "intersecção compartilhada", no jogo de necessidades que se colocam no processo de trabalho:

> Que no processo de trabalho em saúde, mas também em educação, há um encontro do agente produtor com suas ferramentas (conhecimentos, equipes, tecnologias em geral), com o agente consumidor, tornando-o em parte, objeto da ação do produtor, mas sem deixar de ser também um agente que em ato, põe suas intencionalidades, conhecimentos e representações, expressas como um modo de sentir e elaborar necessidades (...), para o momento do trabalho; E que em seu interior há uma busca de realização de um produto/finalidade. Por exemplo, a saúde, que é um valor de uso para o usuário por lhe representar algo útil, que permite a ele estar no mundo e poder vivê-lo de um modo autodeterminado, dentro de seu universo de representações, do que isso possa significar e que é assimilado como um processo diferente para os agentes envolvidos, que assim mesmo, poderiam até coincidir (2002, p. 24).

Dessa forma, a análise do processo intercessor que se realiza no cotidiano dos encontros permite evidenciar como os agentes se colocam como "portadores/elaboradores" de necessidades nesse processo de "intercessão compartilhada".

Os agentes produtores e consumidores do processo produtivo do trabalho possuem necessidades que são constituídas macro e micropoliticamente, mas também, produzem necessidades singulares, que atravessam o modelo instituído no jogo do trabalho vivo ou morto ao qual estão vinculados (MERHY, 2002, p. 24). Há relações de força diversas que tensionam o trabalho vivo em ato no cotidiano, atravessando os processos de trabalho que disputam como se estruturam as organizações. A micropolítica cotidiana de trabalho é constituída por diversas forças

instituintes em constante disputa, forças presentes nos modos de produção do trabalho, tanto no trabalho morto como no trabalho vivo em ato, até forças que constituem os imaginários, desejos e os campos de conhecimento que são fabricados pelos trabalhadores em ação. Tal micropolítica está sempre aberta, pois a presença do trabalho vivo em ato, que é atravessado por diferentes lógicas, possui certa capacidade de resposta ao inusitado. Como por exemplo, quando um trabalhador se depara com uma situação complexa, nova, e consegue criar processos para dar conta do que está posto. Mas essas possibilidades acontecem quando há fissuras abertas no instituído, quando suas lógicas e funcionamentos estão em xeque, incluindo a maneira de como está sendo dirigida pelos próprios trabalhos vivos precedentes, que se cristalizam, embora, na potência do trabalhador (MERHY, 2002, p. 24).

Ao trabalhar com a ideia do trabalho vivo em ato, com os processos que dependem desse tipo de trabalho, possibilita-se a produção de linhas de fuga, como por exemplo, em relação ao modo como se sabe trabalhar, ou seja, sua configuração tecnológica. Merhy (2002) propõe que repensar a potência e a impotência como características situacionais que podem ser atravessadas por diversos processos instituintes é uma ousadia. Uma análise mais detalhada das interfaces entre os sujeitos instituídos, seus métodos de ação e o modo como esses sujeitos se cruzam permite uma nova compreensão sobre o tema das tecnologias de trabalho, ao tomar como eixo orientador o trabalho vivo em ato que, essencialmente, é um tipo de força que opera de forma permanente em processos e em relações (MERHY, 2002, p. 25).

Desse modo, a aposta na constituição de possibilidades de tecnologias de ação baseadas no trabalho vivo em ato, assim como, a possibilidade de gestão do trabalho por todos os trabalhadores, produzindo fissuras e linhas de fuga nas ações produtivas instituídas, a partir de forças instituintes, permite entender o sentido das capturas no trabalho vivo em ato e intervir, abrindo o trabalho a outras direções. O entendimento da dupla dimensão do trabalho vivo em ato, de gerir os processos institucionais e o de realizar as produções de trabalho, considerando os modos tecnológicos de existir, é fundamental, pois favorece a compreensão de como operar esses processos de modo a produzir furos no instituído, interferindo no como se dá sua produção concreta. Há tecnologias que podem redefinir os processos de “captura” do trabalho vivo em ato, por isso, é importante entender essas linhas que

compõem tais processos e os direcionam, e quais caixas de ferramentas os trabalhadores dispõem para suas intervenções.

Pensar nessas possibilidades, pelas tecnologias de trabalho, enfatizando a importância das tecnologias leves, nos permite abrir brechas para produzir outros possíveis no que vem sendo produzido no campo da educação, desviando da tendência hegemônica de captura absoluta da educação, seus processos produtivos e formativos e suas tecnologias pela lógica capitalista neoliberal, restringindo e homogeneizando os modos de resposta ao que o trabalho em educação demanda. É necessário promover ampla reflexão e debate sobre tais modos de respostas para ampliar o pensamento e a prática em educação, contrapondo alternativas aos modelos dominantes de trabalho em escolas centradas em tecnologias duras e leve-duras, com seus processos de gerenciamento baseados numa crescente demanda por preenchimento de relatórios e outras burocracias, baseados na retirada dos espaços microdecisórios do professor, por exemplo, quando se institui modelos de ensino prontos, onde não há espaço para invenção e o docente se torna mero executor de normas prontas. Ou seja, o fundamental é o trabalhador não perder sua liberdade de poder se aliar às tecnologias de acordo com o que o processo educativo demanda e com o que está posto na situação de trabalho. Só assim, a partir da autonomia do sujeito trabalhador, é possível agenciar escolhas que priorizem a produção de uma educação potencializadora de vidas – de alunos e trabalhadores - onde o processo de uso das tecnologias possa atentar para as necessidades da tarefa “formar/educar” superando a lógica da educação como um bem de mercado, como estrito mecanismo de suprimento das necessidades deste, numa redução absurda do potencial da educação frente a uma proposta emancipadora e civilizatória.

Ademais, esta autonomia do trabalho vivo em ato visa garantir a coletivização das decisões e práticas, já que o trabalho docente é um trabalho coletivo, pois não há como educar sozinho. Todos os que compõem o espaço escolar são educadores, do porteiro ao diretor, a parceria escola/família também é fundamental para produzir educação. O trabalho de um depende do trabalho do outro, formando uma rede de compartilhamento, de troca de experiências e de conhecimentos. Há um campo comum entre os profissionais das escolas, que é o de produzir educação e formação, cada um com sua caixa de ferramentas, sendo que, o ferramental das tecnologias leves (do campo das relações) pertence a todos, é um meio de produção

comum a ser usada para invenções e desaprendizagens do unilateral e homogeneamente instituído. Dentro de um estabelecimento escolar, a discussão coletiva das diretrizes, objetivos, dos meios pelos quais se quer produzir a educação, as conversas sobre o que acontece no dia a dia para pactuar os caminhos trilhados de forma coletiva, são essenciais, constituem processos mais potentes, transparentes e democráticos, eivados de problematizações, compreensão e entendimento coletivo e compartilhado, sobre os mais diversos níveis do processo laboral, produtivo e educativo. Desse modo, a formação ganha um escopo bem mais amplo, para além da capacitação, é trans-formação. Algo muito maior e mais denso do que, simplesmente, cada um fazer, individualmente, o que bem entender, ou também, todo mundo seguir acriticamente e sem questionar o que está posto, imposto e instituído. A produção de pactuações é parte primordial do processo de potencialização dos modos de se fazer educação, em estreita aliança com as tecnologias leves. E as pactuações realizadas são sempre resultantes de correlações de forças em constantes disputas, tensões, conflitos, debates. Por isso, é fundamental discutir a micropolítica dos processos de trabalho.

Merhy (2007) contribui para o entendimento do campo de relações dentro das organizações, apontando que os territórios em disputa são os campos do trabalho vivo em ato, na sua capacidade de imprimir novos arranjos tecnológicos e rumos para os atos produtivos. No trabalho dentro do campo da educação é fundamental se basear na afirmação das tecnologias relacionais que se dão nos encontros, nas trocas, nos compartilhamentos e nos afetos, que são centrais.

> Ao afirmar que o trabalho [...] é centrado no trabalho vivo em ato, mostra que este não pode ser globalmente capturado pela lógica do trabalho morto, expresso pelos equipamentos e pelo saber tecnológico estruturado, pois se afirma em tecnologias relacionais, nos encontros entre subjetividades que portam um grau de liberdade significativo nas escolhas do modo de fazer esta produção (ABBÊS, 2008, p. 1954).

Em diálogo com estas produções, pode-se afirmar que é fundamental criar territórios, ferramentas e dispositivos que possam produzir estratégias compartilhadas por todos os que estão envolvidos com o cotidiano escolar, construindo novas conexões e afetando o campo de relações.

## 4.2. Políticas Cognitivas da Escola: Capturas e Resistências na Formação de Professores

A educação tem sido objeto de diversos estudos e produções científicas, principalmente no que tange a sua constituição e possibilidades. Há insatisfação dos professores em relação à dificuldade em conseguir colocar em prática as teorias que vêm sendo produzidas nos últimos anos, é como se existisse um fosso entre o que é produzido teoricamente e a realidade, afetando, desse modo, o processo educativo, uma vez que teoria distante da realidade não faz sentido nem para o professor, nem para o aluno. Isto, obviamente, tem a ver com a própria maneira através da qual se produz hegemonicamente a educação, mas, também, com como este conjunto de saberes é colocado à disposição, de forma dialogada, com os trabalhadores deste campo.

As políticas de formação de professores passaram por diversas modificações e, talvez, uma das maiores delas tenha sido a exigência de que houvesse uma formação universitária. Todo esse avanço na área parece não ter conseguido ter desdobramentos nos espaços escolares, de modo a fazer diferença significativa na educação e, uma das razões para isso é a de que a formação universitária, sozinha, não dá conta da complexidade das questões escolares e da formação docente, questões estas que demandam muito mais do que formação técnica e acadêmica.

A vida em sociedade, principalmente na atualidade, é bem complexa. Perdas de direitos, violências, insegurança sobre o futuro, e tudo isso atravessa a escola. Como lidar com esses atravessamentos da vida? Como os professores podem se colocar frente a essas questões que acontecem na escola e que são efeitos da nossa sociedade? Para Nóvoa (2017, p. 1118), é necessário “Firmar a posição como professor e afirmar a profissão docente”, para pensarmos a formação de professores como uma formação profissional universitária, como a formação para o exercício de uma profissão. O autor acrescenta ainda que, mesmo com avanços na área das pesquisas em relação à educação, há um sentimento de insatisfação dos professores, muito intensificado pelo desprestígio da profissão, pelas políticas de desprofissionalização, pelos ataques às instituições de formação docente e pela privatização da educação (NÓVOA, 2017).

Esse conjunto de ações que precarizam o trabalho docente, constituem políticas de reformas da educação baseadas no sistema capitalista neoliberal com

ênfase na produção de mão de obra para o mercado. Atualmente, o Brasil tem enfrentado acentuados movimentos de enfraquecimento das políticas públicas e também propostas de mudanças implementadas que fortalecem as ações desses movimentos, haja visto a Reforma do Ensino Médio[29] e a proposta da Escola sem Partido[30]. A Reforma do Ensino Médio tem, como um de seus objetivos, estabelecer que pessoas com notório saber se "tornem professores", já a proposta da Escola sem Partido estabelece controle conservador sobre o que o professor trabalha em sala de aula. Tais movimentos vêm com o intuito de controlar, tirar autonomia, desvalorizar e enfraquecer o sentido da profissão de professor e propor uma formação mais rápida para a carreira docente, como por exemplo, as complementações pedagógicas. Trata-se de um projeto nítido de desvalorização da profissão, onde se considera que qualquer um que tenha algum conhecimento técnico e específico de determinada área possa se tornar professor, retirando a importância de outras dimensões essenciais da profissão. Nesse sentido, o autor afirma seu posicionamento sobre a importância de que "a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão" (NÓVOA, 2017, p.178).

> De um ou de outro modo, são portadores de uma visão técnica, aplicada, "prática", do trabalho docente, esvaziando as suas dimensões sociais, culturais e políticas. O que melhor caracteriza estes movimentos reformadores é a construção do que designam por "caminhos alternativos" que se definem, quase sempre, por modelos rápidos de formação de professores ("fast-track teacher preparation"), através de seminários intensivos de poucas semanas ou de processos de formação unicamente em serviço (no "chão da escola", dir-se-ia no Brasil) (NÓVOA, 2017, p. 1122).

Nóvoa (2017, p.178) acrescenta ainda que "a formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional".

A LDB — Lei 9.394/1996 — prevê, por exemplo, que a "preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente

---

[29] A reforma do Ensino Médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio, sistema esse que precisa passar por uma reformulação, mas uma reformulação debatida com a sociedade. A atual reforma vai na contramão do que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em relação ao ensino médio, que é o "aperfeiçoamento dos adquiridos conhecimentos do ensino fundamental" e "o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico", mostrando que o Ensino Médio não tem o dever de profissionalização, mas sim o auxílio do desenvolvimento social e crítico do aluno.

[30] Projeto de lei em tramitação no Congresso que se coloca como "neutro" em relação às ideologias e propõe que haja controle sobre o que é trabalhado pelos professores em sala de aula, para que não haja "ideologização" de esquerda nas escolas.

em programas de mestrado e doutorado”. A docência universitária e, em parte, a docência dos Institutos Federais não exigem formação docente, afirmando que possuir conhecimentos técnicos/científicos aprofundados na área de atuação é o suficiente para se tornar professor. Esse pode ser um dos elementos para pensarmos certa fragilidade do professorado de muitos Institutos Federais e Universidades, e de certas lógicas predominantes nas formas de organização dessas instituições. Ao mesmo tempo, os próprios processos de formação, inicial e continuada, docente que temos produzido no país não têm garantido uma formação inventiva, integral que contribua para a construção de outros possíveis na vida em sociedade. Então, o que é importante para que isso aconteça?

Em suma, todo esse movimento de enfraquecimento da profissão docente pode ser, também efeito da formação inicial ofertada em muitos cursos de licenciatura que se organizam privilegiando o conhecimento específico em detrimento da formação pedagógica e de outros aspectos importantes da profissão professor. Ao fragmentar a formação e, muitas vezes, propor processos formativos baseados numa lógica instrumental, em normatizações, regras fechadas e técnicas (como em um manual de instruções), a maior parte das propostas formativas não contribui muito para a preparação do professor par lidar com as multiplicidades e complexidades do que é produzido no contexto escolar. Nóvoa (2017) chama esse processo formativo de bacharelados disfarçados de licenciaturas.

> Quantas vezes estes alunos (licenciandos) têm pior acolhimento do que os outros alunos? Piores horários? Piores condições de estudo e de trabalho? Quantas vezes ouvem os professores universitários aconselhá-los a seguirem outros cursos, a darem outro rumo às suas vidas? Por tudo isto, é necessário reforçar as dimensões profissionais na formação de professores, não numa perspectiva limitada ou redutora, mas procurando construir modelos de formação que renovem a profissão e que sejam renovados por ela (NÓVOA, 2017; p. 1112).

Há grande ganho hoje com a universitarização da profissão do professor em diversas dimensões, mas por outro lado, há também, certo enfraquecimento do entrelaçamento com a profissão advinda da época das escolas normais, que segundo Nóvoa acrescenta, há um olhar equivocado em relação às escolas normais como sendo marcadas somente por uma visão tecnicista e pobre da profissão. Na verdade, as escolas normais tiveram diversos momentos, inicialmente, tinham uma visão realmente mais técnica, mas, por seus mais de 100 anos de existência,

desenvolveram um papel muito importante, não só na formação de professores, como também no desenvolvimento de métodos de ensino, na produção de materiais didáticos, na inovação pedagógica e no apoio às políticas públicas e aos movimentos sociais de educação, além de contribuir para a mobilidade social, a afirmação do papel das mulheres na sociedade e no fortalecimento da escola pública (NÓVOA, 2017, p. 1113). Por toda a história e movimento nesse campo, é imprescindível construir processos que valorizem a entrada, a formação e o desenvolvimento permanente do profissional docente. Como se torna professor? O que essa profissão demanda? São questões que sempre devem entrar em cena para refletirmos sobre a complexidade que envolve esse ofício e o seu papel na sociedade, reconhecendo-o como uma profissão social.

Em espaços de formação continuada, muitas vezes, há certa hierarquização do saber acadêmico em detrimento do saber docente, deixando evidente a dificuldade em se valorizar os saberes dos professores, que são saberes de experiência. O que, por um lado, se constitui como um paradoxo, pois é importante a profissionalização das Ciências da Educação, mas, ao mesmo tempo, esse movimento tem desvalorizado os saberes de experiência dos professores. E a ciência pedagógica legitima a racionalidade científica, ao tentar impor técnicas, saberes científicos em detrimento dos saberes dos professores (PENA, 1999, p.27). A partir de críticas a esse tipo de formação, pensada sempre de forma externa, pontual e fragmentária, têm-se criado diversas alternativas. Na medida em que se amplia as conversas sobre democratização e autonomia das escolas, vai se construindo experiências de gestão, de funcionamento e formação com base na organização coletiva dos profissionais da educação, pensando os problemas do dia a dia da escola, trocando experiências e saberes e construindo ali, no coletivo, propostas de caminhos para trilhar, constituindo a escola como lugar de educação permanente, trabalho e valorização do saber docente, formando professores que problematizam suas práticas, experiências e que compreendem a multiplicidade e complexidade de sua profissão.

Schön (1992) defende a proposta da formação do professor reflexivo como uma necessidade de formar professoras/es capazes de problematizar sobre sua prática, tratando a reflexão como uma forma de desenvolver o pensamento e a ação. Se o entendimento hegemônico dos processos de formação docente estão cristalizados e baseados em manuais normativos duros que limitam a atuação, ao

invés de abrir para a diversidade e multiplicidade do cotidiano das instituições escolares, um dos temas centrais que embasam este conjunto de saberes sobre o processo educativo é a ref sobre cognição e aprendizagem. Os biólogos Maturana e Varela e a psicóloga Virginia Kastrup estabelecem um arcabouço teórico que nos permite pensar a cognição como invenção e exploraremos esse referencial a seguir.

### 4.2.1. Cognição Inventiva

Há diferentes políticas cognitivas que constituem o campo da formação de professores e se faz importante pensar sobre elas para entender como a concepção de aprendizagem baseada na aquisição de informação e de habilidades e competências constitui o entendimento hegemônico do que seja formar professores no contemporâneo. Modelo esse que não dá conta da complexidade do que acontece cotidianamente no “chão da escola” e que exige estratégias de abertura e deslocamentos de outros modos de entender os processos de aprendizagem e de formação, ao evidenciar que na produção de tais processos não basta pensar sobre conteúdos, mas também precisa pensar as políticas que constituem a educação.

A experiência da aprendizagem se inicia por processos de problematização, o que envolve invenção de si e do mundo, tal perspectiva não entende a aprendizagem como recognição e/ou adaptação a um mundo supostamente dado e isso é importante salientar, porque aprender é “inventar mundos – e não só se adaptar a certo mundo existente” (KASTRUP, 2012, p. 53). Tal forma de pensar a cognição, a aprendizagem e a formação tem efeitos políticos, pois entende-se esse processo sob a perspectiva de criação de outros mundos e outros modos de produção de si, o que conduz a uma compreensão de que a aprendizagem e a formação não devem ser produzidas para adaptação à um mundo supostamente já dado, mas sim para a problematização desse mundo e abertura de brechas para inventá-lo, de outros modos, inventando-se realidades outras que, entendidas desse jeito, ganham outros sentidos.

Esse entendimento do conhecer como problematização e invenção de mundos extrapola o aspecto teórico e se constitui enquanto uma política de cognição. Quem traz o conceito da cognição como invenção são os biólogos

chilenos, Maturana e Varela, que desenvolveram a teoria da autopoiese[31], em sua teoria, eles problematizam o conhecer como representação de um mundo dado, aspecto por quase ninguém questionado, considerado natural. Segundo o modelo da representação, que é uma teoria cognitivista, há um sujeito que conhece um objeto a ser conhecido e o mecanismo de representar esse conhecimento é através de um correspondente ao objeto. A concepção representacional das políticas da cognição é uma dentre tantas, sendo produzida historicamente, mas tal concepção se tornou a mais difundida, está enraizada em cada um de nós e é ratificada por livros e, desse modo, se torna ainda mais relevante salientar a diferença entre os estudos da cognição e o cognitivismo. Sobre o segundo, já se falou brevemente, um pouco acima. Já os estudos da cognição vão para além da abordagem da representação, existem diversas políticas cognitivas tais como a autopoiese, a enação e a inventiva, que entendem a cognição de outras formas. Esses diversos modos de entender os processos cognitivos, diferentes da representação, possuem como interseção o fato de considerarem que o conhecimento é uma ação, “conhecer é praticar” (KASTRUP, 2012, p. 55), o que constitui grande diferencial, pois o sujeito e o objeto não são considerados como dados a priori, o sujeito do conhecimento e o objeto conhecido são efeitos de práticas cognitivas, as ações de conhecer têm como efeito a produção de sujeitos e objetos, como domínios cognitivos.

De modo a ajudar na compreensão desses deslocamentos nos estudos da cognição apresentado aqui, traz-se um exemplo dado por Kastrup (2021, p. 55) sobre seus estudos no campo dos processos cognitivos com pessoas cegas. Ela tinha, inicialmente, como questão, entender como funcionava a cognição nessas pessoas e, a partir de seus estudos, notou certa predominância de preconceitos baseados na crença de que a limitação visual do cego seria algo redutor de sua capacidade de compreender o mundo, o que não se verificava na realidade pois, a problematização trazida pela pesquisadora evidencia como as pessoas cegas têm discriminação tátil e olfativa muito superior ao de pessoas não cegas. Tais sentidos, nas pessoas não cegas, são sobrecodificados pela visão, o que poderia levar à

[31] A teoria da autopoiese tem como ideia básica um sistema que se organiza de maneira autônoma. O sistema produz seus elementos, diferenciando-se do meio externo. “Assim, a autopoiese é a denominação desse modo de organização dos seres vivos, que se distinguem de outros por sua capacidade de se autoproduzirem” (MATURANA; VARELA, 1997).

conclusão de que a maioria de pessoas não cegas é deficiente em seus sentidos de audição e tato quando comparadas com pessoas cegas.

Portanto, tal experiência no campo da deficiência visual ajuda a afirmar a concepção de cognição inventiva, pois é através das experiências cognitivas concretas que se constituem subjetividades, produz-se conhecimento, ao evidenciar que há domínios cognitivos diversos, desenvolvidos de formas diferentes pelos sentidos e experiências. São mundos diferentes, processos cognitivos diferentes e experiências diferentes de mundo, a produção de Maturana e Varella (1970) é muito importante por construir maneiras diferenciadas de compreender os processos de conhecimento e a filosofia da diferença é uma ótima intercessora nessa composição da cognição inventiva, pois também questiona o modelo da representação, mesmo que por razões diferentes.

A reflexão sobre cognição e invenção ajudam a entender que não há sujeito dado, o que existe são processos de produção de subjetividade através de práticas concretas do cotidiano e na escola. A cognição pelo viés da representação ou da invenção não são somente modelos teóricos diferentes para pensar a cognição são políticas cognitivas que se configuram como formas determinadas de compreender o conhecimento, o mundo e a si mesmo. A representação pensa o sujeito e o mundo como já dados e há uma interpretação que o sujeito faz desse mundo supostamente dado, já a cognição inventiva não trabalha com a perspectiva de sujeito e mundo dados, no processo de produção de subjetividade, o conhecimento deriva da ação concreta. “Mundos e subjetividades são efeitos de práticas. As práticas têm uma potência inventiva. Diferentes práticas produzem diferentes subjetividades e diferentes mundos” (KASTRUP, 2012, p. 56).

> Nós não podemos pensar o aluno e o professor como sujeitos diferentes, ou seja, pessoas que têm uma realidade dada e que chegam ali e vão conhecer um ao outro, representar um ao outro e entrar em interação. É necessário entender que todas essas subjetividades fazem parte de uma rede que é constituída através de práticas concretas, práticas que são, ao mesmo tempo, cognitivas e existenciais. Enfim, o instrumento teórico da cognição inventiva e dos estudos da produção de subjetividades reorienta e reconfigura completamente a noção de formação (KASTRUP, 2012, p. 56).

### 4.2.2. Formação Inventiva

A política cognitiva, como transformação, requer sair do entendimento universalista dos conhecimentos e despolarizar pensamento e ações. Por sua vez, o

chamado novo capitalismo (inseparável dos focos e fontes de informações disponíveis e hegemônicas, que tomam corpo na percepção, nos afetos, nos coletivos, na constituição de redes de saber-poder) se caracteriza tal qual uma imensa rede produtora de subjetividade. Tal rede tem por interesse manter, perpetuar e explorar sua própria lógica, para justificar-se e intensificar-se pela manutenção do "único mundo possível" (LAZZARATO, 2006) que, pela hibridização de suas instituições (mercado, empresa, sociedade), convoca modos globais para naturalizar essas lógicas. A escola tem funcionado perpetuando essas lógicas, onde o que mais conta são os fluxos permanentes que, espalhando-se pelas práticas e instâncias sociais, ativam todos e cada um de todos nós a participar e manter tais lógicas sempre no controle. Daí se evidencia mais um elemento da importância da sustentação de uma política cognitiva como trans-formação, que desloca o lugar da informação para o território de uma cognição ampliada, operando por agenciamentos políticos e não mais pondo ênfase na lógica capacitadora que opera por competências e aquisição de aptidões portáteis (DIAS, 2008, p. 119-120).

Desse modo, o que há, então, em uma trans-formação, é um plano de formas e forças que pressupõem mutuamente um jogo que problematiza as muitas maneiras de ser, de pensar, de conhecer, de sentir, de fazer uma política cognitiva mergulhada em uma concepção mutante e complexa. Uma política cognitiva como trans-formação abre-se às múltiplas forças e formas que desfazem as lógicas de uma formação moderna, sem descuidar das composições políticas que estão por vir. Nesse caldo de políticas cognitivas co-existindo na formação de professores, umas investem na manutenção de formas, promovendo a individualização e o seu modo de resolver problemas, outras perpetuam a construção de obras abertas que vibram na experiência de aprendizagem coletiva, que são potencializadoras de problematizações, de criação de conhecimentos, de composição de processos formativos para promoção de desterritorializações e reterritorializações[32], intensificando um campo de problematização das certezas, propondo movimentos, experienciando diversas formas de produção de conhecimento, promovendo encontros que criem ligações, que façam redes, formação como processos

[32] Toda ação de desterritorialização busca uma nova reterritorialização em outro lugar por meio de fabricação de territórios de resistência ou de novos territórios existenciais (BARBOZA; CALZA, s/data).

permanentes de mudança na vida que acontecem a partir dos afetos produzidos nos encontros.

Trabalhamos com a perspectiva da formação *com* professores ao invés *de* professores, pois ninguém forma o outro, mas também ninguém se forma sozinho, à parte dos encontros. Dias (2010, p. 03) fala da construção de encontros que produzem agenciamentos, para Deleuze e Parnet (1998, p. 88-89) agenciamento é uma multiplicidade que comporta termos heterogêneos numa unidade, um co-funcionamento de uma máquina social.

> Para cultivar paradoxalmente aprender e desaprender no agenciamento coletivo da formação de professores é necessário animar uma experiência ensaiada em devir na linha do encontro. Este cultivar expressa um formar com, experienciar com, inventar com, aprender com, desaprender com. Neste contexto, é fundamental estar no meio para resistir às armadilhas das máquinas binárias, aquelas que se estendem no espelho das identificações e as que exprimem uma recognição. Ao contrário desta lógica, só se pode agenciar entre os cofuncionamentos extraindo da própria formação toda a desaprendizagem que ela contém, sem formar para, mas co-formação forjando uma formação inventiva. Por isto a importância do cofuncionamento, pois professor e aluno, ao experienciarem uma formação inventiva, pensam em como manter vivo o campo problemático. É fundamental relembrar que professor e aluno não estão juntos, mas entre (DIAS, 2010, p. 04).

A experiência da formação é uma experiência do pensar e, só assim, é possível que seja, de fato, uma criação, uma experiência de problematização e um espaço de multiplicidade que se agencia para produzir aprendizagens e desaprendizagens, em constante devir. A formação é um território em movimento, é um percurso de criação de existência, inventando a si e ao mundo (KASTRUP, 1999), não é prescrição, regra fechada, mas invenção.

Segundo Dias (2010), uma formação é *inventiva* se ela emergir das experiências e se constituir como:

> Um método que anima um jogo e se compõe de políticas diárias por meio de um ritmo ensaiado de narrativas, versos, feituras, canções e gestos semi-esboçados diários. Das repetições será possível encarnar um conhecer por práticas políticas e estéticas, emergindo num primeiro momento como hábitos de pensar e de fazer um ensino entre E uma aprendizagem E uma desaprendizagem. É neste contexto que uma formação inventiva não é melhor ou pior, mas diferente (DIAS, 2009). É uma formação que polemiza representação simbólica e a natureza do saber do mestre, mas ousa e se aventura num conhecer incorporado (DIAS, 2010, p. 04).

Uma formação que problematiza e que pode produzir deslocamentos nas subjetividades, pelos afetos experimentados nos encontros e pelos dispositivos utilizados, é esse o modo de produzir formações que se deseja experienciar nesta pesquisa. Parte-se de outras políticas cognitivas para produzir a formação de professores, pensa-se a formação de um modo inventivo, que sai do campo da política cognitiva representacional tradicional, e vai para o campo da criação, da invenção. A escolha de determinada política cognitiva tem efeitos concretos sobre as práticas. E o modo hegemônico de pensar a formação vai pela via da aquisição de competências e habilidades em relação ao conhecimento, nos encontros de formação com os professores do IFF sempre se propôs esses processos formativos que problematizam as experiências, os saberes instituídos, saindo do domínio do entendimento hegemônico.

Sob o prisma da formação docente como produção de subjetividade, a partir de Guattari e Rolnik (1996), que a compreendem como sendo fabricada pelo campo social - de forma coletiva e não individual, atravessada por questões sociais, culturais, econômicas, libidinais e tecnológicas - a formação docente também é um processo onde há o entrecruzamento de várias forças e onde as experiências apenas acontecem a partir do que, segundo Larrosa (2002), nos acontece ou nos toca. Desse modo, a formação só acontecerá pela experiência e essa se dá quando algo lhes passar ou lhes tocar, onde produzem subjetividades, possibilitando a composição de outros mundos.

O cotidiano escolar é um campo múltiplo, diverso e, para que o professor possa ser um dos atores que consiga potencializar esse espaço, são necessários processos formativos que criem a partir de exercícios de pensamento. Tais exercícios se dão através dos afetos que são produzidos nos encontros e não a partir de uma formação que privilegia o processamento de informações e a aquisição de habilidades e competências. A política cognitiva hegemônica pensa a cognição como solução de problemas e processamento de informações. Em contrapartida, Varela (1995), como já exposto, propõe um modo de entender os processos cognitivos saindo da lógica da produção e execução de técnicas que almejam alcançar metas, para uma cognição que se propõe a viver a experiência do encontro de aprendizagem, tal qual apontado por Dias:

> No sentido proposto por Varela (1995, p.18), cognição é um “[...] fazer emergir mediante manipulação concreta”. Afastando-se da lógica da representação, Varela contextualiza a cognição por ações corporificadas e acentua que o mundo não é pré-concebido, mas emergente do confronto entre o si e o mundo, a história, o tempo, a ação. O meio, então, “[...] comparece perturbando e não transmitindo informações. Perturbar significa afetar, colocar problemas” (VARELA; KASTRUP apud DIAS, 2008, p. 12).

Nesse sentido, Deleuze (1997) coloca que uma aula é um bloco de sensações, e que precisa ser ensaiada, pois depende de inspiração. Para ele e Guattari (2010), os afectos são devires nos quais nos transformamos e que por meio dos perceptos vamos nos modificando. Não há perceptos sem afectos, assim é o devir com o mundo, há uma eterna composição. A potencialização da vida se dá por meio da ação de um campo de afecção, problematizando e experimentando as possibilidades estéticas da educação nas práticas diárias.

> Junto com estas ideias, o conceito de formação inventiva (DIAS, 2012), funciona como dispositivo de análise e de intervenção junto com professores possibilitando dar a ver e falar experiências que permitam manter vivo um campo problemático. Com isto, a proposta abre espaço tempo para instaurar encontros e conversas que crivem o intensivo cotidiano de formação com modos de fazer e pensar que possibilitem desnaturalizações. Um dispositivo que regularmente pergunta: Por quais caminhos novas estéticas de ensinar e de aprender têm conseguido se esboçar firmando outras potências de conhecer e de viver? Assim, inventar modos outros de funcionar e formar, reconhecendo as subjetividades como política cognitiva e através dessa política forjar meios para uma educação mais inventiva como proposição afirmativa de emancipação bem como novas formas de organização e resistência, pois, se há vida, há movimento. Portanto, desta forma não renunciando às dimensões temporais e espaciais de tal modo que conviria, talvez, acolher os conceitos de territorialização/desterritorialização como processos latentes para pensar modos outros de estar-ser-fazer escola. Destarte, sabemos que inúmeros são os mundos que cada um engendra entendendo que os processos de conhecer não têm a ver somente com explicar ou medir, tem, também, a ver com sentir (SANTOS; DIAS, 2018, p. 219).

O quanto de disponibilidade e abertura houver aos afectos possibilita que mais intensas sejam as afecções. São múltiplas as potências de um corpo e, a partir de transformações no modo como nos relacionamos com nossos afectos, é possível expandi-las. O como cada um se afeta no campo da educação é um processo singular e é, a partir dos encontros e como estes constituem seus processos com os sujeitos e com os conhecimentos, que uma ideia é afirmada. É no encontro que podem surgir outros modos de afetar e ser afetado criando relações que possibilitem trocas e experiências potencializadoras.

Quando o aluno apresenta alguma dificuldade, não aprende, não assiste às aulas e/ou não presta atenção, é importante problematizarmos as relações às quais esse aluno está inserido para tentar entender o que pode estar produzindo esse não aprender, o que pode estar produzindo sofrimentos em relação à instituição de ensino, o que pode estar produzindo formações pautadas no mercado de trabalho, tomando cuidado para não cair na postura de culpabilização e individualização dos problemas vivenciados pelos alunos e professores. A análise dessas questões não pode levar em conta somente aluno e professor, mas sim o campo de relações no qual esses atores escolares estão inseridos e que podem estar produzindo esses modos de existir.

## 4.3. A Educação Permanente como Proposta Ético-Estético-Político-Pedagógica

A ideia da educação permanente, aqui concebida, é fundamental para entender uma formação docente de forma mais articulada ao trabalho docente, pois se trata, justamente, de um dispositivo que une o conhecimento teórico com a experiência prática, de forma plural e horizontal. Também são intrínsecas a essa proposta, as tecnologias laborais baseadas na noção “de aprender a aprender, trabalhar em equipe, construir cotidianos eles mesmos como objeto de aprendizagem individual, coletiva e institucional” (CECCIM, 2004, p. 163). Com esse processo educacional potente e permanente torna-se possível promover mudanças na visão hegemônica que, ao individualizar, considera, por exemplo, o fracasso escolar e o baixo desempenho das escolas como falta de competência dos professores. Assim, para resolver esse tipo de questão, acredita-se que basta a oferta de cursos pontuais que ensinarão técnicas novas para os professores, almejando fazer com que eles abram mão de tudo o que sabem e que é visto como o que não tem utilidade. Saberes que são, simplesmente, desconsiderados por esse modo superficial de se pensar sobre essas problemáticas. É de forma encadeada com esta dinâmica que as secretarias de educação, os gestores de educação, começam a oferecer cursos e kits de formação que não têm produzido quaisquer mudanças nas práticas dos docentes. Não que esses cursos não tenham qualquer importância – há técnicas que são importantes de se aprender para o trabalho – mas

não se trata do essencial do processo formativo e não é onde se deve envidar grandes esforços e recursos para realizar os projetados saltos na qualidade da educação.

Não se pode separar formação e trabalho docente, pois um produz o outro, tendo impactos na capacidade do trabalhador produzir seu trabalho e consolidando um lugar para este trabalhador enquanto sujeito ético-político produtor de educação, o que impacta o modo de viver de outro, material e subjetivamente constituído (o estudante, individual e/ou coletivo) (MERHY, 2003, p. 172).

Outra questão importante para salientarmos aqui: é crucial colocar o trabalhador como protagonista do seu processo formativo, constituindo a formação como lugar central de ações e políticas em educação, posicionando os trabalhadores como atores dos processos, das ações e da organização do trabalho. A construção de processos de educação permanente comprometidos com os princípios e fatores de potencialização, aqui já elencados, opera com a perspectiva de gerar no docente, no seu cotidiano de trabalho, mudanças em suas práticas, ou seja, capacidade de produzir problematizações sobre si, nas suas ações, ali no concreto do trabalho cotidiano, tanto individual quanto coletivamente, e produzir novos arranjos de relações, de práticas, que aproximem os trabalhadores do que se deva produzir para uma educação integral, humanizada, democrática e de qualidade.

Um dos grandes desafios postos pela educação permanente é produzir problematizações de si, no próprio ato de agir no trabalho, em suas práticas educativas: “colocar-se ético-politicamente em discussão, no plano individual e coletivo, do trabalho” (MERHY, 2004, p. 173). Este autor acrescenta, ainda, que a autoanálise e a autonomia dos coletivos de trabalho não acontecem se não se conseguir atingir a alma do operar ético-político do trabalhador e dos coletivos na construção de suas práticas, o que tem a ver com como estes se utilizam do seu trabalho vivo em ato, enquanto força produtiva do agir em educação. O desafio posto é de construir uma pedagogia que, alicerçada nas outras pedagogias, implicadas com a construção de sujeitos autônomos e comprometidos social, histórica e eticamente com a construção da vida em toda sua potência, tanto individual quanto coletiva, coloque, de forma central, no processo pedagógico, uma intervenção baseada na implicação política do trabalhador no seu agir em ato.

E como o espaço de educação permanente do IFF pode contribuir para produzir compreensões sobre o que tem sido construído nas relações em sala de aula, o que tem de cada um na produção do que está posto e o que pode ser feito para deslocar o que não potencializa vidas? Minha aposta está pautada naquilo que Machado (2007) propõe:

> Vamos às escolas e discutimos com os educadores as dificuldades e as problemáticas presentes na instituição. É comum eles relatarem dificuldades para ensinar e educar algumas crianças (problemas de aprendizagem e de comportamento), como também é frequente levantarem a hipótese de que tais dificuldades ligam-se a problemas familiares. Nossa intenção é, com os projetos que vamos definindo, produzir mudanças nas práticas cotidianas (...) (MACHADO, 2007, p. 02)

Pensando território (DELEUZE; GUATTARI, 2002) como uma dimensão de passagem em que se potencializam as produções de subjetividade e a vida como experiência modificadora de si com o intuito de constituir virtualidades, singularidades, diferenciações e uma ética, estética e política de existência, isso nos faz concluir que o espaço de formação docente é um espaço de intervenção e de invenção.

Dias (2012) traz essas discussões em suas pesquisas, onde articula "…política e ética, vida, fazer, pensar e conhecer. Questões caras a uma formação inventiva de professores" (p. 37). Segundo a autora, o conceito de formação inventiva de professores é criação de territórios de expansão do pensamento, onde se cartografa a relação entre conhecimento e vida, buscando fortalecer experiências de formação docente que potencializem movimentos inventivos e diferenças, criando outros modos de ocupar os espaços escolares.

Machado (2007) e Dias (2012) trazem à cena discussões que pensam a formação docente problematizando os lugares em que se enquadram os alunos, os professores, a vida escolar, ao investigarem os sentidos da formação e da escola, desnaturalizando-os. Ambas as autoras, nos trazem questões referentes a processos formativos de professores como produção de subjetividade e a necessidade de se levar em consideração o campo de relações de forças envolvidas, nas análises do que acontece no espaço escolar, articulando forças macro e micropolíticas, pensando o território da formação como um *ethos* que envolve questões éticas, estéticas e políticas (GUATTARI; ROLNIK, 2005).

Dias (2012) e Rocha & Aguiar (2010) concordam sobre o tríplice objetivo das práticas de formação, a saber:

> (i) pensar a formação como criação de percursos em meio a múltiplas forças; (ii) remeter à reflexão sobre nossos atos, nossas implicações com as instituições em jogo, favorecendo escolhas sobre a melhor forma de viver; (iii) colocar em desafio de (re)constituição de um campo de intervenção, problematizador e crítico, intensificador de encontros. (ROCHA; AGUIAR, 2010, p. 69)

Encontro é espaço de troca, de diferenças, de tensões e, com a cartografia, é possível ir acompanhando esses processos e os devires produzidos. Segundo Deleuze e Parnet (1998), “os devires são atos que só podem estar contidos na atualização das virtualidades da vida” e também são “expressos pela invenção de si e do mundo” (KASTRUP, 1999). Tenciona-se, com o espaço de formação de professores, criar agenciamentos que possam produzir outros sentidos para a formação docente, outras autoanálises, assim como colocado por Dias (2012, p. 46):

> Entende-se, pois, que formação inventiva do ponto de vista do conhecimento significa marcar o momento de um olhar e destituir o próprio corpo do conhecimento da aura da sacralização da verdade, uma vez que o conhecimento refere-se a um efeito das contingências que o intentam. A realização da pesquisa, seus impasses, a feitura dos encontros e conversas, os grupos de trabalho e estudos, as oficinas de formação inventiva de professores, as reuniões com a equipe da escola, trouxe a clareza de que fazer ciência e formação é, em especial, constituir coletivos cheios de desejo e de diferença. Nesse sentido, é possível manter um campo problemático quente, ativo e desestabilizado a ponto de querermos sempre mais de nós mesmos e daqueles que nos acompanham e que nos dão suporte para arriscar, montar projetos e mostrar um corpo em constituição. Um corpo múltiplo e livre para atualizar problemas e invenções.

Há uma tendência a naturalizar[33] o que acontece no ambiente escolar, a naturalizar os modos de fazer dos professores, Deusdará e Rocha (2012) e Dias (2012) questionam o espaço escolar e a formação de professores de maneira a tensionar os territórios existenciais para derivar e constituir outros modos de pensar,

---

[33] Naturalizar tem o sentido de algo espontâneo e natural para coisas que são produzidas socialmente em campos de forças político, econômico e existencial.

de fazer a formação e de construir o cotidiano na escola, acrescentando ainda que, formar professores é abrir-se para experiências de estudar, inventar e problematizar.

Foucault *apud* Dias (2012) coloca que problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, mas sim, o questionamento do conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro ou falso, constituindo-o como objeto para o pensamento. É olhar para as situações e objetos com um certo distanciamento para que seja possível desnaturalizá-los.

> O papel da formação docente que intentamos produzir não objetiva dizer aos professores o que eles têm que fazer, mas sim produzir problematizações que permitam aos professores analisar seus trabalhos, suas práticas. Estar atento às experiências do seu trabalho no dia a dia, o que produz formação para si e para os outros. “O intuito é polemizar os postulados, as naturalizações aceitas, sacudindo as certezas, os modos de fazer e de pensar, retomar as avaliações das regras e das instituições e, nesse contexto, ensaiar. “O ensaio – que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação” (FOUCAULT, 1994, p. 13). Um exercício experiencial cuja proposta é a de analisar em que medida o trabalho do formando e do formador é pensar os diversos modos de conhecer para poder liberar o pensamento, e permitir-lhes pensar diferentemente. Algo parecido com um *ethos*. Arte de governar a si e os outros. (DIAS, 2012, p. 69)

No trabalho realizado no IFF *campus* Campos-Centro ensaiou-se a produção de um espaço de formação onde se constituíssem processos inventivos que criassem problematizações em relação à própria formação e às práticas docentes, construindo caminhos outros com potencial de libertar o pensamento para a criação de novos conhecimentos e, desse modo, ampliar o entendimento acerca da multiplicidade dos processos educativos, intervir nas suas formações e nos processos de produção de subjetividade. Há, de forma geral, na escola, lógicas de trabalho que se submetem a processos de regulamentação e controle da vida, mas também movimentos que buscam mudar as práticas em educação valorizando o coletivo, o compartilhamento das experiências, dos saberes dos docentes e problematizações. Não existe uma realidade pronta e dada onde os caminhos trilhados para o trabalho são iguais para todos os professores, e é justamente pelo caminho da formação docente, como produção de subjetividade, que se criam as aberturas para as variabilidades do trabalho em educação e para as multiplicidades da vida. A subjetividade é produção social, atravessada por uma trama complexa de

questões culturais, econômicas e políticas em constante movimento. A subjetividade é composta por um plano de forças e formas que se alteram a todo tempo, produzindo outros modos de vida, singularizando as existências (GUATTARI; ROLNIK, 2013). Assim, os modos de ser e agir dos professores não são efeitos de algo individual, são efeitos dos processos coletivos e históricos em relação às concepções sobre educação, sobre as expectativas sociais em relação ao que deve fazer um professor, são constituídos por concepções do sistema capitalista neoliberal vigente, pelos encontros das vidas desses professores, pelas suas experiências que "são sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo" (GUATTARI; ROLNIK,1996, p.27).

Toda essa produção constitui as subjetividades docentes, mas por outro lado, estes não são totalmente determinados por esses processos. Há brechas em que se pode exercer liberdade e autonomia nos processos de subjetivação. Os professores não só reproduzem os modos de ensinar e trabalhar hegemônicos, mas também criam outros modos de ensinar e de gerir seus trabalhos. Ao se aliar a determinada política cognitiva, colhem-se determinados efeitos sobre o trabalho e as práticas docentes, sendo que há diversas políticas de cognição, a exemplo da de representação e a de invenção. Na experiência de formação docente do IFF *campus* Campos-Centro teve-se, como desafio, a tentativa de se criar essas problematizações, esses processos de desnaturalização com os professores, aliando-se a uma política de acolhimento das imprevisibilidades do trabalho, da multiplicidade do que acontece ali no cotidiano concreto de trabalho do professor.

A cognição inventiva tem essa abertura de problematizar as práticas, sabendo-se que tanto o sujeito quanto o objeto se constituem a partir de um processo de invenção que cria a si e o mundo (MATURANA; VARELA, 2007). Formação de professores como produção de subjetividade engloba o fato do docente poder trabalhar com as forças que o constituem, criando novos processos com autonomia e de acordo com o que o coletivo de professores entende como necessário para o trabalho, produzindo singularidades (DIAS, 2014, p. 417-418). Outra questão é a escassez de espaços formativos para os professores no IFF e nas demais instituições educacionais de forma geral. Espaços formativos que problematizem com os docentes são de extrema relevância para transformar a formação, as práticas, os espaços, para haver tempo para se pensar junto,

compartilhar conhecimentos e trocar. As poucas experiências de formação que se constituem, muitas vezes são ministradas através de palestras, em algum dia de evento na instituição, baseadas num suposto saber do especialista que está mediando o processo formativo e que vem oferecer tal saber aos docentes. E a intenção aqui não é dizer que espaços como esse não sejam importantes, mas não dão conta do que exige o trabalho docente e os processos escolares. Dias (2019) nos faz pensar:

> O que quero dizer é bem simples, uma formação inventiva de professores é algo que a escola e a formação já praticam: abrir-se para experiências de estudar, inventar e pensar. Ao fazer isso, elas facultam a invenção de si e do mundo (Kastrup, 1999). Formar, reformar, deformar, enformar e transformar. Ou seja, uma formação inventiva problematiza uma formação como representação, praticada como solução de problemas, como um fim a ser alcançado, para poder se deslocar para uma (trans)formação (Dias, 2011a), praticada como política de invenção de problemas. Tal deslocamento é um lance de dados, um jogo em que o desafio é manter vivo o campo problemático (p. 209).

Dias (2011; 2012; 2015; 2019) traz a perspectiva da formação de docentes como um espaço de invenção e de problematização. Seus trabalhos de formação docente constroem um campo de criação e de experimentações ao acompanhar os processos de intervenção dentro da micropolítica do cotidiano escolar, a partir da pesquisa-intervenção. Apresenta o processo formativo “como uma experiência modificadora de si, com a finalidade de constituir para si mesmo um modo de vida ético, estético e político” (2015, p. 199). E continua dizendo que:

> Pesquisa-intervenção, formação inventiva, produção de subjetividade, escola, universidade e mundo devem ser considerados como obras abertas, virtualidades em ressonâncias, constituidores de linguagem, de conhecimentos vivos, em devir tensionados entre formação e capacitação, entre passado e futuro, entre novidade e invenção (DIAS, 2015, p. 205).

Este trabalho se alia a Dias e sua proposta da *formação inventiva* para pensar a formação docente por outras perspectivas. Pensando-a como um campo aberto de criação e de possibilidades múltiplas da formação como produção de subjetividade a partir da problematização. O espaço de formação docente proposto não visa transmitir informações, mas se constituir em um processo de experiências que produzam formação a partir da problematização do trabalho e de suas tecnologias, constituindo assim, outros modos de subjetivação.

O trabalhador, enquanto fabricante de bens, está ligado a uma dimensão simbólica, porque o “valor de uso” do que ele produz está relacionado com o valor simbólico desse produto, que é produzido pelas pessoas e suas relações. Desse modo, os valores simbólicos podem ser diferentes para as pessoas. O valor simbólico da educação no Brasil é, em grande medida e de forma cristalizada, o que está estabelecido em nossa constituição de 1988: formar pessoas, preparando-as para o exercício da cidadania e qualificando-as para o trabalho (MERHY, 2002, p. 46). Com visão crítica, de perspectiva freiriana, este processo é visto como uma possibilidade de transformação social e de emancipação das pessoas em suas vidas. Nesse sentido, a Educação Permanente constrói possibilidades dos coletivos não só perceberem o que cada um pode fazer para desmanchar o que não produz vida, mas também múltiplas outras possibilidades de agenciamentos. Formar, como coloca Freire (2007), é muito mais do que treinar o educando no desempenho de destrezas e habilidades. As experiências de formação docente são permanentes, acontecendo em diversos momentos, inclusive quando os professores estão no papel de educadores, “formadores”, pois “quem forma, se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2007, p. 23). Para o autor, portanto, não há docência sem discência e, desse modo, fica claro o papel fundamental do devir-aluno no processo de ensino-aprendizagem, processo esse que é composto por dois sujeitos fundamentais, professor e aluno. O professor, ao planejar sua experiência educativa, tem que levar isso em conta pois, aos educandos, é fundamental o exercício ativo no seu processo de aprender.

Freire (2007, p. 28) aponta ainda que o educador que pensa certo é aquele que sempre está em dúvida e se põe a pesquisar de forma aberta e ética o conhecimento. O autor traz que “[...] o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (p.39). Com esse mesmo princípio, Coimbra (1995) coloca que a produção de conhecimento se dá no “transformar para conhecer”, ao produzir uma intervenção, ao acompanharmos os processos, produz-se conhecimento, conhecemos a nós e o mundo.

Nesse itinerário, Freire (2007, p. 33) aponta que somos seres éticos e que estamos sempre sendo, ou seja, estamos sempre em movimento. Ser ético é a condição primordial para ser, se nos afastamos da ética, é uma transgressão real.

Nessa lógica, ao sermos éticos, não podemos transformar a experiência educativa em mera transmissão de conteúdos técnicos – o que apequenaria o ato educativo e toda a potência humana que é de característica trans-formadora. O ensino dos conteúdos não pode estar descolado da formação ética do educando, pois educar é, no sentido mais amplo, formar e, também, ser formado, e quando isso acontece, é fundamental que o educador produza, em seus atos, o que está ensinando. O ato de ensinar é incerto e, desta forma, é preciso estar aberto aos movimentos constantes, às imprevisibilidades e multiplicidades dos encontros. Ao educador é importante uma disponibilidade para o novo, o que não significa que o velho não tenha também sua importância, muitas vezes, ele mantém sua validade no tempo, de acordo com Freire (2007).

O pensar certo acontece de modo co-participado, através da comunicação do inteligível, a tarefa do educador é provocar o educando e, a partir de sua comunicação, produzir apreensão e compreensão do que está sendo comunicado. O pensar certo é dialógico (FREIRE, 2007), é exercício de pensamento. Freire acrescenta que o pensar certo, tomado sozinho, não dá conta, é necessário, também, fazer e pensar sobre o que se está fazendo. Para o professor pensar certo, é fundamental perceber que isso se faz junto aos outros professores, através da reflexão do que é produzido nas práticas.

A formação docente que nos aliamos aqui se dá de forma compartilhada com o formador e com os outros professores, pois, assim, é possível o pensar certo com a rigorosidade que lhe é necessária. O compartilhamento com o outro é prerrogativa dos espaços de formação, pois, a partir dele, se conquista a fluidez das problematizações sobre as práticas dos professores participantes, a partir de suas experiências. Mas para que esses deslocamentos ocorram, é necessária certa disponibilidade por parte dos professores, corpo disponível para os movimentos produzidos nos encontros. Na medida em que se percebe a necessidade de mudanças, isso engendra novas possibilidades, deslocamentos, rupturas e outras práticas.

Atentando-se para o fato de que o processo de ensinar foi aprendido socialmente na história, talvez se possam valorizar mais todos os lugares que possibilitam aprendizagem e não somente a sala de aula. Ao se pensar em processos de ensino-aprendizagem percebe-se que estes têm a ver com produção de problemas, com a promoção de aberturas e de relações que se estabelecem a

partir dos afetos entre os envolvidos. Produzir educação e ensinar não é transferir conhecimento, ensinar é produzir possibilidades e condições para que o aprendizado aconteça.

# 5. METODOLOGIA

## 5.1. A Pesquisa - Intervenção e suas Rupturas Epistêmicas

A perspectiva de pesquisa que me alio não se realiza por uma exterritorialidade, tomam-se os conceitos e valores conjuntamente. Processo contínuo de problematização, desestabilizando formas instituídas, o que ocorre quando o pesquisador se mistura ao território da pesquisa para compreender o que acontece no ínfimo das práticas e experiências.

Pode-se dizer que a Análise Institucional (AI) produz mudanças em como proceder análises das práticas sociais humanas a partir de uma correlação entre questões explícitas e questões subjacentes. Freud é mesmo o precursor desta prática quando inventa o conceito de inconsciente enquanto racionalidade autônoma e imperativa, que resiste aos esforços de domínio da consciência, do que é aparente. O método de colocar em análise as relações a partir de seus efeitos, com o intuito de revelar/transformar estes sentidos subjacentes, portanto, é levado da clínica privada à clínica social, passando por Ferenczi, sendo tomada pela Psicoterapia Institucional e depois pela Socioanálise e Esquizoanálise.

A Análise Institucional traz para o campo analítico (e, portanto, para o campo interventivo) as instituições que não são entendidas como estabelecimentos ou organizações, mas como um conjunto de normas, leis naturalizadas e estabelecidas como verdade.

> Começamos com a afirmação de que toda análise é institucional. A instituição é definida não por um estabelecimento ou uma organização, mas por um conjunto de formas e forças que compreende um determinado grupo ou formação social. Temos então, por exemplo, a instituição família, muito forte em nossa sociedade; a instituição igreja, muito presente na história do ocidente; a instituição escola, que não se define por seu prédio ou uma escola específica, mas uma instituição que atravessa toda escolarização, que é o modo como se educa (LOUZADA; PASSOS; ROSSI, 2020, p. 01).

A Análise Institucional no campo das pesquisas e intervenções constrói suas problematizações compondo com esse conceito e com como acontecem as relações

dentro das organizações. É com ela que trabalho minhas intervenções em psicologia no IFF e é com ela que me alio para realizar essa pesquisa, no Brasil, a AI se difundiu bastante no trabalho em escolas. Há um potente e importante conjunto de pesquisas-intervenção sendo produzido desde a década de 70, sob influência da vinda de Lapassade à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 1972, e de psicanalistas argentinos exilados no Brasil. Este processo continuou a se desenvolver em trabalhos com grupos que produziram diversas experiências brasileiras importantes e que se transformou, drasticamente, na década de 90, com a radicalização da Pesquisa-Intervenção e da Análise Institucional, reaparecendo pelo método da Cartografia (LOUZADA; PASSOS; ROSSI, 2020, p. 02).

A prática da AI visa entender (produzir entendimentos sobre) a complexidade dos processos institucionais, produzindo, dessa forma, autonomia, corresponsabilização e fortalecimento das redes de relações com construção de estratégias coletivas para sustentar as práticas de trabalho e potencializar tais relações. Produz um processo de problematização coletiva do que chega como pedido (a queixa), levando a deslocamentos do pensamento e da ação dos sujeitos na cena. Uma das principais contribuições deste processo analítico nas organizações é a desindividualização das culpas em relação ao que é visto como “o que não está dando certo”, isto é, “o problema”. Para a AI, “os problemas” são constituídos nas diversas relações, nas tensões entre as lógicas institucionais em disputa. O instituído seriam as formas estabelecidas destas lógicas e o instituinte as forças (ações, discursos, ideias, práticas, experiências) que produzem desformações e novas formas em relação ao instituído, de acordo com as diferentes composições das forças. Então, o instituinte geralmente coloca o instituído em crise, há desestabilizações, desconforto que demanda uma reestabilização por meio da delimitação da crise na forma “o problema”, a ser superado. A modernidade tratou ainda de determinar o indivíduo (racional, isolado) como o princípio de toda a agência humana, sendo, portanto, comum que o processo subjetivante em curso, nas organizações, localize a origem das crises-problema em indivíduos. Nesse sentido, a AI, ao deslocalizar os problemas de uma pessoa, ou grupo de pessoas (um setor, por exemplo), amplia as análises para o campo de relações de força. Ao complexificá-la, intervimos no campo e ampliamos as possibilidades de ação, sem procurar por culpados (estratégia bastante limitada no que se refere à produção de vida), o que se constitui como exercício proposto pela Análise Institucional, com a

construção desse plano de forças e a desmontagem do problema, montando-o em bases mais coletivas porque o problema é, por definição, relacional (LOUZADA; PASSOS; ROSSI, 2020, p. 03).

A Pesquisa-Intervenção é uma pesquisa participativa “que se caracteriza por uma intervenção psicossociológica em nível de transformação institucional” (ROCHA, 2006, p. 170), tendo como aporte teórico-metodológico a Análise Institucional, que surgiu na década de 60, na França, e tomou força na América Latina em seguida. A Análise Institucional Francesa, que teve grande influência no trabalho de pensadores brasileiros, possibilita uma prática de pesquisa-intervenção que vem com a perspectiva de desnaturalizar o instituído, possibilitando a análise-produção de outras formas de vida, através do que entendemos enquanto analisadores.

Tem como principais teóricos, Lourau, Lapassade, Guattari, entre outros. Uma das ferramentas importantes da Análise Institucional é a análise de implicações do pesquisador que coloca em cena todos os atravessamentos institucionais nas práticas e as implicações deste em relação a sua pesquisa, havendo ainda outras ferramentas importantes de intervenção nas ações coletivas que são a reconceituação de grupo e de instituição, a análise das demandas, os analisadores históricos ou construídos e a análise da transversalidade e das implicações. O método da análise institucional não é só procedimental, mas uma postura frente ao trabalho, ao outro e à vida (ROCHA, 2006, p. 170).

A pesquisa-intervenção, de base institucionalista, e a cartografia têm ferramentas teóricas e práticas fundamentais para pensar o campo da formação docente. O pesquisador-cartógrafo ocupa e habita o território com a intenção de acompanhar os processos, os movimentos e os modos de subjetivação que compõem o campo investigado (KASTRUP, 2008; 2010). Desse modo, a posição que o pesquisador ocupa nesse campo de relações de forças, suas implicações com a ciência e a abertura para questionar produzindo desterritorializações, são fundamentais para a criação coletiva de outros possíveis.

A aliança com o método da cartografia se dá por este ser um método em que se acompanham os processos de produção de subjetividade que estão em curso, indissociando teoria e prática, o conhecer e o fazer, o intervir e o pesquisar, salientando que toda pesquisa é intervenção, como colocam Barros e Kastrup (2009). A experiência do percurso produz os objetos, os pesquisadores e os

conhecimentos, que são acompanhados e colocados em análise. Desse modo, os resultados da pesquisa não visam à representação do objeto e sim acompanhar os processos de sua produção.

> Diferente do método da ciência moderna, a cartografia não visa isolar o objeto de suas articulações históricas, nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 57).

Para fazer pesquisa-intervenção e cartografia há que se habitar o território da pesquisa, experimentar seus movimentos, captar seus processos, afetar e ser afetado pelo plano das experiências. Este colocar-se no campo possibilita fazer ver o funcionamento institucional.

> Enquanto cartógrafos, partimos, então, para uma outra estratégia de olhar e habitar os espaços ou mesmo os estratos supostamente mais cristalizados. Diferente de um ponto, tal qual uma posição demarcada, as linhas são sempre uma articulação (material ou imaterial), um limitar ou um violar de limites nos movimentos que também buscam amplitude nos estratos. Pensar grandes estratos, como a escola, o museu, o hospital, a prisão, etc. enquanto composições de linhas implica pensar sempre em uma escola, em um museu, em um hospital, em uma prisão, e assim por diante (COSTA; AMORIM, 2019, p. 915).

Os modelos tradicionais de verdade, neutralidade, objetividade são questionados e as mudanças que ocorrem transformam tanto os pesquisados quanto os pesquisadores. Outra característica das pesquisas tradicionais é a tentativa de separação do objeto de suas relações sócio-históricas, que visa encaixá-lo num padrão representacional de análises de dados, o que retira a dimensão de aprendizagem e criação ao nível dos pesquisados implicados com a situação da pesquisa (THIOLLENT, 1987).

A intervenção são as produções dos pesquisados e os novos significados criados são frutos das experimentações destes na pesquisa, o que torna seus resultados provisórios e resultantes da análise das forças envolvidas no momento de produção dela e a partir dos efeitos das práticas. É no dia a dia que se produzem as práticas compondo uma abertura e heterogeneidade de possibilidades para além do instituído e dos valores cristalizados. Na análise coletiva do cotidiano se reúne o que

está disperso e se produz novos sentidos da realidade no encontro, processando análises que ganham consistência.

> Sendo o cotidiano construído a partir das experiências vividas no curso das ações desenvolvidas para dar conta das exigências relativas ao trabalho, contamos ainda com as contribuições de Kastrup (1999) no que tange à noção de experiência como o âmbito onde se circunscrevem variações que foram sendo produzidas nas sucessivas operações que vão sendo repetidas, ora afirmando, ora desmontando hábitos cristalizados, num processo permanente de aprendizagem e desaprendizagem (ROCHA, 2006, p. 170).

Desse modo, ao trabalharmos com a Análise Institucional, temos que, ao ir para o campo da investigação, entendê-lo, analisando também as forças que o constituem, forças essas históricas, sociais, culturais e políticas. A pesquisa-intervenção nos exige dispositivos que movimentem e envolvam ativamente a participação dos pesquisados.

> [...] é fundamental uma participação ativa da comunidade implicada na análise da micropolítica ali produzida, explicitada nos seus movimentos, problemáticas, formas de ação e processos sociais. O campo de intervenção só se constitui como tal no momento em que as experiências locais podem entrar em análise à luz da contextualização socio-histórico-política. Isso significa que os efeitos das práticas são tomados na sua complexidade, desconstruindo dualidades, determinismos, individualizações psicologizantes, e o que ganha consistência é uma analítica dos modos de produção da existência na comunidade (ROCHA, 2006, p. 170).

No percurso da pesquisa, o pesquisador formula uma demanda constituída a partir da análise do campo, demanda essa que virá a passar por modulações durante o percurso da pesquisa. Este é um processo que se inicia sobretudo a partir da análise de implicações de que nos fala Lourau (1993), feita pelo pesquisador e que, durante a pesquisa-intervenção, será produzida entre os próprios pesquisados. A análise de implicações visa mostrar as relações dos participantes, incluindo as dos pesquisadores com as instituições que aparecem durante o processo de pesquisa-intervenção que constituíram assim o produto do processo de pesquisa. As instituições, como nos apresenta a Análise Institucional, são campos de força, construídos historicamente, disputados, redesenhados e tensionados através de exercícios de poder (micropolíticas), práticas constituídas por múltiplos agenciamentos, e que, portanto, podem ser transformadas. Rocha (2006) aponta que o processo da pesquisa é produzido com o objetivo de que as análises sejam

transversais, dando visibilidade aos atravessamentos das instituições nas práticas, desse modo, superando análises verticais e horizontais:

> O curso do trabalho desenvolve-se na perspectiva de transversalizar as análises, ou seja, de iluminar as instituições atravessadas nas práticas enquanto uma superação do limite da análise da verticalidade – relações sociais institucionalizadas, hierarquizadas e funcionais – e da análise da horizontalidade – relações imediatas, informais nos diferentes estratos. O movimento da análise institucional tem como proposição mais geral estabelecer um processo autogestionário, entendendo que autonomia é um exercício permanente de análise e compreensão das condições em que se realiza a ação e, neste sentido, dos seus limites e possibilidades (ROCHA, 2006, p. 170).

Dias (2012), Passos, Kastrup e Escócia (2009) e Deusdará e Rocha (2012) colocam que, na perspectiva da pesquisa-intervenção, o pesquisador e a investigação não se fazem de forma prescritiva, mas se constituindo juntos no processo de pesquisar, não existe separação entre viver, conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir. O desafio colocado por esse modo de pesquisar se dá na abertura de espaço-tempo que chama os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem a intervirem na produção do cotidiano. Esse modo coloca o fazer a pesquisa com os professores.

A pesquisa-intervenção surge como uma proposta de atuação que transforma, pois propõe intervenção de ordem micropolítica na experiência, neste caso nas práticas de formação e na vida (ROCHA; AGUIAR, 2003, 2010). É um modo de pesquisar que assume a intervenção como inerente à relação sujeito-objeto, pois eles se constroem no percurso da pesquisa, além de que:

> [...] é na relação das políticas de pesquisa que se configura a condição do próprio conhecimento, não há neutralidade nem objetividade a ser perseguida. Com efeito, o desafio está no aprendizado de como manter vivo um campo problemático (Dias, 2011b), deixando vibrar as forças intensivas para que estas possam criar formas e desformar cristalizações no percurso da vida. Ou seja, uma pesquisa intervenção acontece na micropolítica, entendida aqui como uma experimentação ativa (DIAS, 2012, p. 68).

Para tanto, é fundamental criar espaço de encontro, o território de pesquisa e não é possível produzi-la com um ou poucos encontros. Com isso, optei pelos métodos da pesquisa-intervenção e cartografia justamente pelo fato deles dialogarem com o que considero fundamental para o trabalho em grupos e formação

que é reconhecer a não neutralidade ao trazer à cena os afetos que circulam nos encontros entre pesquisadores e pesquisados.

> O conhecimento e a ação sobre a realidade são constituídos no curso da pesquisa de acordo com as análises e decisões coletivas, dando à comunidade participante uma presença ativa no processo. O conhecimento se constrói, assim, entre o saber já elaborado e incorporado nos pressupostos do pesquisador e o fazer enquanto produção contínua que organiza a ação investigativa (ROCHA, 2006, p. 169).

A cartografia como método de pesquisa-intervenção, ao se dispor a acompanhar os processos de construção e desconstrução de mundos, ao lançar luz à dimensão problemática do campo, no diálogo com os sujeitos, nas questões que colocam, no que se debruça ativamente sobre o campo, abre brechas. Abre este campo, antes tão favorável ao hegemônico, às desterritorializações e à possibilidade de construção de outros territórios que potencializem a vida e que favoreçam a criação de novos sentidos. A ferramenta do cartógrafo é o corpo vibrátil, o corpo sensível para o que está no mundo, suas intensidades e afetos, e que, nos espaços em que se abre passagem para esses afetos, consegue captar as linguagens que se colocam como importantes para o que se faz necessário ser produzido de acordo com o entendimento dos pesquisados e pesquisadores. Considera-se, para o que foi se configurando como o campo problemático desta pesquisa, a aliança com esses modos, a mais potente.

A metodologia escolhida visa colocar em análise, junto aos professores, a instituição formação (enquanto processos de trabalho, de produção de si e dos outros), podendo ampliar o campo da produção de mudanças potentes, existente nos encontros de formação permanente, com o intuito de dar visibilidade às coisas naturalizadas e interrogar as ações e os modos como estes sujeitos produzem e são produzidos, por quais subjetividades, no campo da educação. As cartografias desse processo nos permitem visualizar o que tem sido fabricado no dia a dia do trabalho docente e o que os despotencializa, trazendo à visibilidade e à dizibilidade (MERHY, 2006) as produções desejantes desses processos e os próprios sujeitos.

Hegemonicamente, espera-se que as pesquisas possam servir de produção de conhecimento a partir da análise dos dados obtidos, mas esse processo na cartografia se dá diferentemente, os dados são cultivados na experiência da pesquisa, no encontro entre pesquisador e pesquisado.

> Ao promover intervenção, o processo de pesquisa faz emergir realidades que não estavam “dadas”, à espera de uma observação. Além disso, há uma temporalidade na emergência dessas realidades, isto é, há um processo cujo término não coincide necessariamente com a conclusão do cronograma da pesquisa. Por fim, o processo de pesquisa implica em um rearranjo das fronteiras inicialmente estabelecidas entre sujeito e objeto: a direção da cartografia é a de dissolver o ponto de vista para o qual surge, de maneira correlata, uma realidade supostamente dada em si mesma e dotada de substancialidade (BARROS; BARROS, 2013, p. 374).

Apesar de não gerar dados na forma tradicional das pesquisas hegemônicas, a cartografia cultiva os dados ao mesmo tempo em que estes produzem efeitos entre o pesquisador e o pesquisado, produzem mudanças, intervenções e movimentos. Tem o diferencial de colocar todo o processo da pesquisa em análise, o que é fundamental, porque a cartografia se vê implicada com os processos de produção de realidade. De acordo com Maturana e Varela (2005), conhecimento é criação e, desse modo, a cartografia tem como um de seus mais importantes enfoques a análise dos processos de pesquisa.

Hegemonicamente nas pesquisas, a análise de dados costuma ser feita de forma representacional, privilegiando a objetividade como sendo algo inerente ao pesquisar, já a cartografia produz algumas modulações nos modos de analisar, não há um apelo à objetividade, tentando separá-la da subjetividade, pois é sabedora dessa impossibilidade, ela acompanha a dimensão genética dessas experiências de estabelecimento das fronteiras entre sujeito e objeto, que são provisórias. Outro ponto de diferenciação entre essas duas formas de pesquisar é a relação com a forma cognitiva representacional, onde os dados costumam trazer informação sobre os objetos. A cartografia não só aborda os objetos, mas também os seus processos de constituição, para entender o problema da análise, tem-se também que compreender o que se analisa, o objeto pode ser um disparador inicial para a produção da pesquisa, para se acessar a experiência, mas, para entender o movimento de se pesquisar determinada problemática, é importante compreender que o objeto não existe a priori, mas é produzido no processo de pesquisar com o pesquisador. “O acesso à experiência modula todo o procedimento de pesquisa, porque faz aparecer uma dimensão participativa na constituição dos objetos. Sendo assim, também a análise deve caminhar na direção da participação” (BARROS; BARROS, 2013, p. 375).

A cartografia não é um método de pesquisa prescritivo, nem tem objetivos e regras pré-estabelecidos, isso não significa não haver rigor metodológico, contudo, o que ela faz é reverter a lógica da pesquisa tradicional, do caminhar para alcançar metas, para o caminhar que produz suas metas no caminho, de modo construtivista, como nos evidencia Passos e Barros

> [...] a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o metá-hódos em hódos-metá. Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Com isso não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado. O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo, de que fala Canguilhem. A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção (2015, p. 11).

É no percurso que vai aparecendo a multiplicidade que constituiu o objeto enquanto tal, é em ação que o conhecimento se revela. É, inclusive, pelo trabalho metodológico se significa a vida e o próprio conhecimento. E é justamente pelo fato da pesquisa-intervenção e a cartografia dialogarem com a relevância dos percursos, com os seus devires e experiências inusitadas, por dialogarem com a possibilidade da inventividade de novos modos e sentidos, por reconhecerem a não neutralidade, ao entenderem a subjetividade e a objetividade como pertencentes a um mesmo campo a ser analisado, ao trazerem à cena os afetos que circulam nos encontros entre pesquisadores e pesquisados, considera-se que seja, fundamental para o trabalho com grupos e formação.

## 5.2. A Formação Docente como Intervenção-Pesquisa: o Transformar para Conhecer

A presente proposta de formação docente, a partir dos dispositivos da educação permanente, da pesquisa-intervenção, da formação inventiva e do dispositivo-grupo, como componentes da metodologia de produção de dados, tem o intuito de rastrear as fricções entre uma dimensão hegemônica e a não-hegemônica do campo da formação, já que se constitui a partir de um posicionamento político que visa produzir intervenções e outros modos de subjetivação, problematizando a política cognitiva hegemônica. Corroborando com Melsert e Bicalho (2012), sobre

trabalhar com grupos, nesses dispositivos, “a aposta, é assim, na produção de diferenças e atua no sentido de possibilitar que o sujeito se interrogue sobre a sua forma de estar no mundo e, consequentemente, sobre a realidade em que vive” (p. 156).

Dias (2012), sobre a cartografia e a pesquisa-intervenção, coloca que: "Conclui-se que estas são ferramentas para o enfrentamento da complexidade da escola, assumindo-a como a constituição de um território movente que luta por ser usina e usuária de um conhecimento vivo” (p. 241)**.** Ao pesquisador-cartógrafo é importante produzir meios de provocar, com o pesquisado, as possibilidades de dar vazão ao seu corpo vibrátil, poder perceber os movimentos, a partir dos acontecimentos que possibilitam acesso ao nível do sensível, aos efeitos dos encontros dos corpos, seus afectos e aberturas, com o intuito de que o processo de produção de conhecimento possa se tornar um plano de consistência e, assim, produzir potentes problematizações, onde tais afectos tomem corpo e abram para a possibilidade de produzir uma educação que potencialize a vida.

Apostando na compreensão do que vem sendo produzido no cotidiano, Rolnik (2006, p. 73) traz que, cartografar, é acompanhar a construção e desconstrução de mundos, dando lugar a outros “que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos.”

Nesse sentido, Franco e Merhy (2013) acrescentam que:

> A linguagem não apenas como atos de fala, mas como todas formas de expressão e manifestação da produção desejante micropolítica. É por essa via que se pretende realizar a análise do modo de produção das organizações, sobretudo dos processos produtivos (de trabalho), que são a dimensão mais viva dessa produção (p. 292).

As ferramentas utilizadas nos permitiram visualizar os processos que se davam nos encontros e o que foi produzido nas suas micropolíticas, ou seja, “as questões que envolvem os processos de subjetivação em sua relação com o político, o social e o cultural, através dos quais se configuram os contornos da realidade em seu movimento contínuo de criação coletiva” (ROLNIK, 2006, p. 11).

Como sustentar um corpo sensível para lidar com as desterritorializações que nos tiram do lugar seguro, das formas conhecidas e nos desestabilizam? Como os professores têm conseguido lidar com as multiplicidades da escola, como respondem a essas desestabilizações? Se eles não têm ferramentas para

compreender os processos escolares, a multiplicidade da vida, as singularidades de seu trabalho, vão se sentir vulneráveis e recorrer ao caminho que se conhece e que, por vezes, é um caminho de escolhas e de modos endurecidos que não dão conta do que o concreto do trabalho demanda. Portanto, é fundamental que os espaços coletivos aconteçam, que a formação permanente se dê a partir do que acontece no cotidiano da escola, de maneira alicerçada em problematizações e fundamentadas em teorias, para que se compreenda a complexidade e as singularidades dos processos educativos, evitando os padrões de encontros que acontecem na superficialidade. Os exercícios de problematização das experiências vividas precisam compor os encontros coletivos de formação para consolidar os saberes já existentes e construir novos saberes. Para isso, o conhecimento teórico é importante, pois oferece dispositivos que podem auxiliar na tentativa de compreensão de toda essa complexidade e de criação de caminhos outros, evitando que se recorra, de maneira irrefletida, às respostas cristalizadas e prontas, aos atos autômatos de suprimento de necessidades instrumentais do querer saber como fazer, sem questionar o porquê, o como, o que ajuda a romper com a necessidade urgente dos professores de sempre quererem aprender técnicas, como se, só por elas, fosse possível educar. O atravessamento dessas lógicas nos espaços escolares produz funcionamentos e subjetividades “modo-empresa”, além de impedir a construção de narrativas pessoais, de análises pelos docentes sobre o que acontece ali no cotidiano da sala de aula, da escola, pelo fato de, dentre outras razões, as instituições não proporcionarem espaços de encontros para tais problematizações e, menos ainda, contextos de longo prazo para tais realizações (SENNETT, 2006, p. 13). Nessa cultura do novo capitalismo, coisas como estabilidade significam atraso, pois, frequentemente, ele prega a necessidade constante em adquirir novos talentos, de forma rápida, com a perspectiva de tornar-se o melhor profissional, abolindo longos e mais sólidos investimentos em processos de trabalho mais autênticos, tais como os artesanais (DIAS, 2008, p. 101). E, ainda por cima, responsabiliza-se o trabalhador pelas eventuais "falhas" no processo, joga-se no professor a responsabilidade por sua própria formação, fazendo-o buscar sozinho aperfeiçoamentos para aprender técnicas, desconsiderando todo seu saber já construído. Quando há ações de formação ofertadas, estas costumam ser fragmentadas, pontuais, superficiais e desconectadas da realidade das escolas, do real e do vital, no trabalho dos professores.

> Importa que as ferramentas contribuam com a análise de si mesma, processada pela própria equipe, dando conta assim dos vetores de subjetivação que operam na dinâmica de um processo de trabalho. O mundo do trabalho se revela como um lugar permanentemente tenso entre o previsto e o imprevisto, entre o dado e o dando, entre o vivo e o morto, entre o controle e a autonomia, entre o aprisionamento e a liberdade, entre a ética e a moral, entre o capital e o trabalho, entre o político e o técnico, entre o pedagógico e o organizacional, o subjetivo e a subjetivação, e assim sucessivamente e é nesse contexto que as metodologias de avaliação devem ser pensadas. Desvendar esse mundo complexo é um grande desafio e uma necessidade, para aqueles que demandam um novo sentido para o viver individual e coletivo, oposto ao que o capitalístico tem constituído (FRANCO; MERHY, 2013, p. 301).

Um espaço de formação permanente dos professores, sob a perspectiva da micropolítica, pode ser um modo importante de ampliar a capacidade do corpo docente para protagonizar um processo de mudança que enfrente as diversas e complexas questões/problemas que emergem no dia a dia da escola. Se faz importante problematizar os processos de formação docente, adotando práticas como a descrita a seguir:

> ...trabalhar como os vários perspectivismos, podem produzir mundos no mundo-que-se-está, como processos coletivos de enunciação, abrindo outros territórios de subjetivações a navegarem em dizibilidades e visibilidades de outras ordens, implicando nas possibilidades de novos processos relacionais e existenciais, ali, onde só um mundo parecia possível (MERHY, 2015, p. 03).

A proposta aqui desenhada de educação permanente produz o encontro como um potente dispositivo de formação compartilhada, onde os afetos podem tomar corpo a partir das falas do outro, do contato com a alteridade, para que possa haver movimentos de desterritorialização e reterritorialização dos mundos que já não cabem mais nas relações entre professores e alunos, no modo como se produz educação e processos de ensino-aprendizagem. O movimento dos professores e seus desejos de querer estar num espaço de formação, pode ser um gérmen perturbador de problematização do que vem sendo feito em sua prática docente, o que possibilita aberturas a novas possibilidades de exercícios de si enquanto professores.

Dias (2018) propõe pensar a formação docente como transformação pela via da afetividade, evidenciando os efeitos da dimensão afetiva na produção de conhecimento e como esse movimento intensivo produz a atividade intelectual, em

consonância com as forças que se somam e se cruzam, num movimento potencializador de territorialização e desterritorialização. Acrescenta que é fundamental ao professor se desfazer de seus saberes, se desprender pouco a pouco de quem se é e produzir um deslocamento da posição de quem apenas ensina, para uma posição de troca no encontro com o outro. Tal encontro se dá pela experienciação que acontece no espaço-tempo da escola e favorece relações que possibilitam acessar outros conhecimentos que afetam e vão constituindo sentidos outros: “(...) um encontro é sempre inexplicável, imprevisível ou inesperado, que se move para que se possa pensar de outro modo” (SANTOS; DIAS, 2018, p. 218).

O método cartográfico visa revelar aquilo que está invisível aos “olhos retina”, nas relações que se constituem nesses territórios, as subjetividades, os atravessamentos, as diferenças, os desvios, as produções desejantes, tudo que atravessa o mundo, tudo o que é produzido cotidianamente. É nessa perspectiva, que é importante se pensar a escola como espaço de trabalho vivo, em suma, de construção de si e do mundo, num dispositivo que traga os atores desse mundo para a cena, pois só eles podem narrar/revelar suas práticas, os atravessamentos e as (contra)produções cotidianas (FRANCO; MERHY, 2003, p. 51)

Desse modo, a pesquisa-intervenção, tendo como proposta a participação dos grupos na construção do objeto de pesquisa e na busca por soluções e estratégias de enfrentamento das problemáticas, traz um novo modo do pesquisador e pesquisado encararem esse processo que é compartilhado entre eles, o que provoca mudanças na vida cotidiana dos participantes.

# 6. NARRATIVAS DO CURSO DE FORMAÇÃO: APOSTAS, CAMINHOS E ENCONTROS

Neste capítulo, será descrito, ao mesmo tempo em que analisamos, como se desenrolou a pesquisa-intervenção do curso de formação, desde sua concepção até os últimos encontros, a fim de tecer um panorama geral que permita vislumbrar o mecanismo de produção de dados-realidades. Ao mesmo tempo, serão destacados os percursos, as próprias curvas e os desvios que, ativamente, denotam o processo de produção mútuo entre intervenção e pesquisa, permitindo que, ao transformar, se conheça mais a realidade.

São os acontecimentos, as conversas, os afetos e as experiências que surgiram nos encontros do curso que serão tomados como analisadores, colocando em evidência as interferências das macropolíticas (tais como as políticas públicas de educação) e das micropolíticas (por exemplo, as relações entre professores e alunos no cotidiano) na produção de efeitos sobre a formação docente.

Os encontros (curso) com os professores iniciaram em 2018 e, ao longo desse ano e de 2019, se inscreveram 66 professores divididos em 3 grupos. A primeira turma, que foi constituída no segundo semestre de 2018, contou com 37 inscritos (18 professoras e 19 professores), a segunda teve 17 (10 professoras e 7 professores) e a terceira turma, 11 inscritos (8 professoras e 3 professores). Formaram-se as turmas docentes das mais diversas áreas do conhecimento: Biologia, Engenharia da Computação, Design Gráfico, Arquitetura, Química, Pedagogia, Construção Civil, Direito, Educação Física, entre outras. Essas últimas duas turmas funcionaram durante o mesmo período, mas em dias e turnos diferentes (até se fundirem em uma única turma depois de um processo de evasão); o curso teve em média a duração de 6 meses. Em 2020 e em 2021 não foi formada nenhuma nova turma, inicialmente, devido à pandemia de COVID-19 e, em seguida, pelo fato da pesquisadora autora desta dissertação estar envolvida em outras frentes de trabalho. Projeta-se o retorno deste trabalho para 2022. Aqui será abordado como foi se constituindo esse projeto, desde os primeiros movimentos,

mas foram tomados prioritariamente os analisadores dos encontros dos dois últimos grupos.

Nos encontros foi possível abrir conversas sobre as demandas do cotidiano, muitas vezes endereçadas aos profissionais da psicologia, pedagogia e assistência social. O tratamento a essas demandas, quando não se pensa as produções da escola e as implicações de cada um com o produzido, é de "enxugar gelo", o que leva a processos de culpabilizações; culpa-se as famílias, os alunos e a direção. A ideia era conseguir produzir deslocamentos na formação e nas práticas dos docentes através da abordagem institucionalista, a partir da criação de um campo comum de experiências.

Foi possível analisar as implicações de cada um com o trabalho, a falta e necessidade de espaços coletivos de conversas e problematizações sobre o cotidiano no IFF, a formação, as lógicas endurecidas e fragmentadas e os efeitos destas sobre os trabalhadores e estudantes. Pôde-se, com as conversas e problematizações do que viviam em suas experiências cotidianas, produzir desterritorializações e estranhamentos ao naturalizado a partir das implicações e compreensões dos processos. Com base numa postura ético-estético-política, foi possível entrar no campo da pesquisa construindo esse comum, que problematiza o cotidiano para ampliar as possibilidades de caminhar com o trabalho, percurso esse que importa mais do que encontrar soluções fechadas. Enquanto especialistas são posicionados como portadores da verdade única e das respostas padrões aos problemas, diminui-se as possibilidades de construção de caminhos singulares a serem construídos e percorridos. Se, ao invés disso, forem feitas alianças com o outro para produzir problematizações, se torna possível, então, ampliar a formação e as compreensões sobre os complexos processos escolares para todos.

Ao entrar no campo, atentos às capturas, pudemos construir aproximações e compreensões que favorecessem uma formação potente, o que é diferente de se ocupar, simplesmente, o lugar para dar respostas, esperando que o outro se modifique a partir do que se critica e que faça exatamente como recomendado. Importa trazer para o campo das análises, as condições sociais, históricas, políticas, econômicas e seus efeitos sobre como se dão as lutas no cotidiano, favorecendo-se a composição de um campo que funciona, por ser produzido por uma coletividade (ROCHA, 2006, p. 36). A pesquisa se constitui no plano micropolítico, que tensiona, produz diferenças e agencia movimentos que se articulam e criam outros possíveis.

Restava, também, entender como a dimensão macropolítica atravessava as existências e as constituía e, desse modo, afetava os processos micropolíticos, produzindo valores e saberes. Nesse sentido, Rocha (2012) coloca que:

> A escola que temos pressupõe currículo, avaliação, séries, escores, padrões, leis pedagógicas do desenvolvimento e da aprendizagem, pressupondo o aluno, o adolescente, o programa... Tudo aquilo que já é antes do acontecer de um encontro entre educadores e educandos. Escola que busca aplacar movimentos e conflitos na perspectiva de manutenção de uma ordem também considerada como a ordem. O plano micropolítico é o plano das turbulências, encontros entre os valores e princípios preconizados nas tradições com as circunstâncias locais. É na arte dos encontros que podemos falar em produção do desejo, acontecimento, realidade – dimensão micropolítica – que não é chamada de micro por ser pequena, não se trata de tamanho, mas de ênfase, de colocação da lupa nos processos, nas relações (p. 47).

Ao pensar o cotidiano de forma aberta, que ganha vida e movimento pelas práticas, e não como um sistema fechado de causa e efeito, onde haveria previsibilidade como na visão cientificista vigente, torna-se possível que a complexidade e a multiplicidade venham à tona nas pesquisas, ou seja, a diferença colocada como um constante processo de diferenciação, “de diferir em” (HECKERT et al, 2004) e, assim, cria-se maior aproximação com o que a vida demanda, evidenciando a riqueza desses processos. As problematizações possibilitam que se façam análises das implicações com o trabalho, com as políticas instituídas e com as relações produzidas, ampliando a autonomia e reduzindo o campo da queixa. É preciso atentar ao que é possível alterar no campo de forças para potencializar o que produz mudanças que afirmam e potencializam vidas.

Rocha (2012) coloca que demanda não é o pedido que chega ao psicólogo e, sim, o pedido mais a oferta de um determinado tipo de trabalho circunscrito por hábitos e forças circunstanciais: a solicitação de cura ao psicólogo se dá porque a profissão tem essa representação que é produzida por profissionais que, ao longo da história, atuam e ratificam esse lugar de especialista detentor de respostas fechadas, simples e superficiais. Se o psicólogo se desloca dessa posição de curar o estudante para produzir problematizações que possibilitem a compreensão do que pode ter acontecido na história do percurso escolar deste, e de qual é a relevância de outros diversos atores nessa trajetória, essa mudança de posicionamento provocará o deslocamento da demanda para um imprevisível, onde se poderá criar, com o outro, um campo investigativo.

Nesta pesquisa, as análises aconteceram, principalmente, através dos seguintes analisadores que surgiram nos encontros: coletivização/encontros/alteração do sentido de formação, desconstrução da individualização dos processos, tecnicismo da educação/educação como campo político e social, produção de outros sentidos para a educação e desconstrução da culpabilização dos alunos e dos professores. Também são abordados, a ansiedade produzida e a questão do espaço-tempo para desenvolvimento da formação, como analisadores interessantes de serem observados e bastante presentes no processo. Segue uma organização dos subcapítulos pela descrição do processo de pesquisa-intervenção e pelos analisadores produzidos na pesquisa.

Os nomes dos professores e das professoras utilizados ao longo deste capítulo são fictícios.

## 6.1. Como Foi se Constituindo a Intervenção-Pesquisa

A realização do projeto, enquanto uma ação do setor em que atuo, a CAE, foi uma oportunidade valiosa que se abriu para se colocar em prática e construir alianças entre as teorias da Educação e a Análise Institucional, permitindo, também, possibilidade de campo de pesquisa sobre essa experiência. Um caminho aberto para experienciar, criar, descobrir e conhecer, buscando problematizar os modelos de aluno, professor, educação, formação, ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno, apostou-se na construção de um espaço coletivo de encontros e conversas com os docentes. No decorrer dos encontros, foi-se discutindo as problemáticas e dificuldades enfrentadas e, muito do que apareceu, tinha a ver com os desafios para ensinar à nova geração, pois os professores colocavam que os alunos não se interessavam em aprender e em estudar (fala recorrente). Constituía-se o desafio: construir um território de experiência para conversar, compartilhar e produzir questões do que acontecia no Instituto.

A vida contemporânea e urbana é construída de modo a não se ter tempo, a não se ter espaços de encontros, a haver excesso de trabalho, o que também constitui a escola. Então, como conseguir promover espaços coletivos diante de tantos movimentos contrários? Como produzir espaços de problematização para fissurar as subjetividades do contemporâneo, tão submetidas às correrias impostas

na vida? E como fazer isto na escola, onde esta lógica acontece de forma intensa, impondo muitas tarefas, conteúdos, metas e burocracias que obrigam os professores, os técnicos em educação e os estudantes a se desdobrar para dar conta de coisas que, muitas vezes, não fazem sentido algum para seus projetos singulares de vida e para o coletivo? A primeira intervenção necessária, portanto, é no regime do espaço-tempo contemporâneo, como já foi dito e explicado, através dos dispositivos que foram escolhidos para o trabalho.

A construção desse espaço de formação docente se deu permeada de expectativas, apostas e angústias. Construiu-se as ideias dos encontros, pensando em dispositivos para disparar as conversas, com disposição e, ao mesmo tempo, receio de como seria, receio de não ter professores interessados, de não conseguir favorecer processos de problematizações, análises e construções coletivas.

Contudo, antes de qualquer coisa, precisava-se construir este primeiro grupo, e arriscar. Com o intuito de divulgar o projeto, fomos às reuniões dos docentes, nas quais apresentamos o curso, e houve boa receptividade à proposta, demandando intensificação da divulgação, mas também, houve certa apatia de alguns em relação ao espaço. Enquanto fazíamos a divulgação, aproveitamos para dialogar, porque, além da divulgação através das direções e coordenações, houve também divulgação boca a boca. De início, teve boa procura e, uma das grandes dificuldades apontadas pelos próprios docentes, como impeditivo à participação, foi a falta de tempo. O investimento neste diálogo fez com que a Diretoria Acadêmica e de Gestão de Pessoas me convidasse para uma conversa, no intuito de viabilizar outras ações e trabalho em conjunto. Apresentamos o projeto a esses gestores e, nesse momento, deu-se a ver, a partir dos elementos trazidos por eles, uma visão da formação como aquisição de habilidades e competências, através do uso de tecnologias, reduzindo a educação somente a esses processos. Durante a apresentação, pareceu que muitos não compreendiam a proposta ou esperavam outra coisa. A expectativa encerrada no *curso-da-psicóloga-de-formação-para-docentes-sobre-a-aprendizagem* era a de que o curso que seria oferecido pudesse ensinar técnicas para dar aula utilizando-se de tecnologias da informação, sem problematizar o que se está produzindo em educação no IFF.

Mesmo que alguns não tenham compreendido, ficou claro que a iniciativa criou um movimento em torno do tema no *campus* que, inclusive, resultou nessa iniciativa de contato da gestão conforme mencionado acima. Os participantes

iniciaram os encontros com muitas expectativas, entretanto nem todos foram até o fim, a ação virou projeto de pesquisa e ação de extensão no Instituto, certificando quem participava do curso. Não houve movimentos contrários ao projeto, mas, notou-se uma insuficiência de investimentos do Instituto em ações como essa, o que demonstra de alguma forma uma maneira de fazer da organização. O curso foi organizado com a proposta de produzir conversas, compartilhamentos, escritas e a participação ativa dos professores nos processos formativos construídos, totalizando 20 horas, que se dividiam em 10 encontros presenciais de 2 horas cada, ocorridos quinzenalmente, às terças-feiras para um grupo e, às quintas-feiras, para o outro grupo. Alguns encontros foram gravados e transcritos.

Através da escrita de diários de campo,[34] que são os registros da pesquisa desde sua dimensão afetiva sobre essa experiência, foi-se constituindo e compondo o território dos encontros do curso. Para a pesquisa-intervenção cartográfica, o diário de campo tem grande importância, pois é nele que se pode visualizar as produções, os movimentos, a potência de questões que são produzidas e que, comumente, ficam fora do texto nas pesquisas tradicionais. Tal aliança se constitui como o caminho para se pensar sobre as próprias implicações e colocá-las em análise.

O planejamento das atividades acontecia de acordo com o que era produzido pelo próprio grupo, então se construiu os caminhos pelas decisões do grupo e não apenas pelo meu interesse enquanto pesquisadora. No primeiro encontro com os dois grupos conversamos sobre o que era educação e aprendizagem para aqueles(as) professores(as), e realizou-se uma estratégia que os permitia trazer o que eles destacavam como importante da experiência cotidiana como professores do IFF e no campo de atividade deles, possibilitando a cada um pensar na nomeação de suas vidas docentes no cotidiano, nas relações onde estão inseridos e nas afecções que isso lhes produz. A intenção era a expressão dos afetos inerentes ao processo de ser professor, de cada um, nos seus exercícios cotidianos. Ao analisar o que foi produzido nestes encontros, decidimos aprofundar os conhecimentos sobre os analisadores “Relação Professor-Aluno e Processo

[34] Na cartografia como método de pesquisa-intervenção, o diário de campo é ferramenta de intervenção que provoca reflexões sobre a própria prática de pesquisa e as decisões em relação ao planejamento e desenvolvimento da mesma, possibilitando análises de implicações do pesquisador.

Formativo, Muito Além da Aquisição de Saberes”, no grupo de terça, e “Educação, o que é isso?” no grupo de quinta.

Para tanto, no segundo encontro dos grupos, retomamos os principais pontos do encontro anterior e assistimos ao vídeo da filósofa Viviane Mosé, “O Contemporâneo e a Educação", que consideramos adequado para contemplar os dois assuntos trazidos nos grupos. No vídeo, Mosé problematiza a visão de que a escola é a solucionadora dos problemas do mundo, ao colocar que ela, na verdade, é palco onde se manifestam as angústias da sociedade, e traz uma discussão sobre como o acesso à informação afeta o ensino nas escolas, quando considerada sinônimo de conhecimento. Questiona, também, que lugar ocupam os afetos no ato de ensinar se agora, praticamente todos têm se rendido às máquinas. Finaliza problematizando “o que uma escola deve querer ser?”. Após assistir ao vídeo, conversamos sobre como criar estratégias coletivas para lidar com os desafios contemporâneos que se colocam para a educação em toda sua complexidade.

No terceiro encontro, com o grupo de terça, levamos situações hipotéticas ocorridas em sala de aula que traziam a imprevisibilidade do cotidiano escolar, para que os professores, em dupla, lessem e conversassem sobre estratégias de como lidar com o que se apresentava, e abrimos ao compartilhamento e problematização.

Já no grupo de quinta-feira trabalhamos com a Metodologia de Rotação por Estações de Aprendizagem[35], na intenção de que, a partir de uma expectativa deles (aprender técnicas inovadoras de como dar aula), pudéssemos problematizar, com algumas ferramentas de metodologias ativas, para discutir o que é educação e quais são as suas potencialidades para além de reduzí-la a um processo de aquisição de informações através de técnicas de ensino. Distribuímos em cada estação uma ferramenta diferente (um texto abordando a transdisciplinaridade na educação, um *quiz* criado sobre educação no aplicativo educativo *kahoot*, fragmentos de pensamentos de diversos autores sobre educação e, na quarta estação, um vídeo do Rubem Alves intitulado “A Escola Ideal – o Papel do Professor”). Nossa aposta era que eles experienciassem essa metodologia ativa a partir do contato com dispositivos que problematizavam o papel da educação, do professor, e que traziam a perspectiva de que educar comporta multiplicidades que vão muito além de

[35] As estações de aprendizagem são uma espécie de circuito. Ou seja, os alunos podem ser divididos em grupos e, por um tempo previamente determinado pelo professor, se revezam em atividades de aprendizagem distintas.

aprendizagem de técnicas inovadoras para dar aula. Eles passavam pelas estações em duplas, conversavam após realizar a atividade daquela estação e, depois, iam para outra estação. Os professores passaram por todas as estações e, ao final, abrimos para compartilhar o que eles produziram com o coletivo.

O quarto encontro não aconteceu na turma de terça-feira. Essa se desfez, e os professores que quiseram e puderam continuar, migraram para a turma de quinta-feira. No encontro da turma de quinta-feira, utilizou-se o artigo científico "Aspectos das Fortalezas e Fragilidades no Uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem" que problematiza o uso das metodologias ativas e amplia a discussão dos processos de ensino-aprendizagem. O texto foi dividido em partes, onde eles, em duplas, liam, discutiam e, ao final, compartilhavam com todo o grupo o que foi pensado.

No quinto encontro, utilizamos a metodologia de estudos de caso com outras situações de sala de aula, pois algumas pessoas que eram do grupo de terça e estavam participando dos encontros de quinta, já haviam realizado essa dinâmica. Os professores, em dupla, leram e conversaram sobre estratégias de como lidar com o que se apresentava. Tudo foi aberto e compartilhado, problematizando a redução de um suposto bom processo de ensino-aprendizagem à aplicação de metodologias ativas e pensando na construção de práticas docentes inventivas e coletivas com o grupo.

O sexto encontro não aconteceu, pois houve uma paralisação no dia.

No sétimo encontro levamos o clipe da música "*Another Brick In The Wall*" do Pink Floyd, objetivando abrir uma conversa sobre os afetos provocados pelo clipe/música ao se pensarem como professores. Produziu-se uma conversa analisando o que o clipe trouxe, correlacionando com a educação no cotidiano. No segundo momento, ouvimos a música "O quereres" de Caetano Veloso, tentando trazer uma reflexão sobre a multiplicidade e as diferenças da vida que constituem a escola e sobre o fato dos alunos trazerem experiências e saberes que, por vezes, são desqualificados e considerados menores que os saberes do professor.

No oitavo encontro, utilizou-se como base o livro do Paulo Freire "Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa", do qual tomamos alguns dos saberes trazidos por Freire, recortamos e colocamos em envelopes, como se fossem cartas, entregamos um saber a cada professor e pedimos que lessem e fizessem uma síntese do texto, evidenciando a ideia central do autor, e

compartilhando sobre como esta ideia os afeta, articulando-a a alguma experiência ou apontando como esta poderia ajudá-los em seu cotidiano.

No nono encontro, trouxemos um texto-conversa adaptado da Educação Permanente em Saúde em Movimento, chamado “Dispositivos de Redes”, onde eles puderam, junto com a leitura, conversar a partir de perguntas contidas no corpo deste, sobre o trabalho em rede.

No décimo e último encontro, pensamos em algumas estratégias para finalizar o curso, pedi que escrevessem sobre como foi participar do grupo com os demais professores e o que os afetou. Esse encontro foi o momento de encerramento e avaliação onde buscamos respostas às seguintes perguntas: Como foi participar dos encontros? O que eles produziram em nós? Havia sugestões dos(as) professores? O que eles(as) gostariam de continuar conversando? Conversamos bastante e pensamos em como poderia dar continuidade ao grupo. Foi experimentada uma atividade que reproduziu a fita de *Moebius*[36] e utilizou-se dessa experiência da arte para pensar a construção de cada percurso docente. Foi feita uma atividade de descontração e despedida, com café da manhã. No penúltimo encontro, um dos professores propôs que os encontros ocupassem outros espaços para além da sala de aula, optou-se por sua realização fora dos muros do IFF, no Clube da Associação dos Servidores da Escola Técnica de Campos (ASSETEC).

Em resumo, durante os encontros, realizaram-se atividades diversas como leituras de artigos, exercícios de escrita, escuta de música, compartilhamentos de experiências e atividades desenvolvidas por esses(as) professores(as), que dispararam análises, problematizações e construções de modos inventivos de trabalho docente. Este, em linhas gerais, foi o trabalho realizado. Segue-se para a apresentação das análises das questões que surgiram como efeitos dos dispositivos, baseados em cenas, relatos e trechos dos diários de campo.

[36] A fita de *Moebius* foi criada pelo matemático e astrônomo alemão August Ferdinand Moebius, em 1858. Fazer uma fita de Moebius é simples, basta pegar uma tira de papel, girar uma de suas pontas e juntar os dois extremos. É um objeto com "apenas um lado", o qual é impossível determinar qual é a parte de cima e a de baixo, a de dentro e a de fora.

## 6.2 Encontros, Coletivização e Alterações dos Sentidos da Formação

O trabalho em escola exige tempo e espaço para estar juntos. Quando, nos encontros se constroem conversas, acontecem trocas e se torna possível produzir conhecimentos a partir das experiências do cotidiano, das realidades de cada um e assim sair dos casos que parecem distantes. Mas o saber médico e a lógica de mercado que invadem a escola, delimitam o que é preciso ser feito para resolver as urgências e, urgências impedem exercícios de pensamento e construções coletivas, que são fundamentais para o trabalho em escola. E por não se ter tempo e espaço, por não se conseguir dar conta, aparece a culpa, toma-se a decisão de encaminhamento da demanda para outro profissional resolver, culpa-se a si e culpa-se o outro, produz-se reclamações, desmotivação e paralisias. Se o profissional não consegue perceber as possibilidades de interferência de suas ações, ele se desmotiva, se desimplica com o trabalho, que perde sentido para ele.

Hegemonicamente, acredita-se que, para viabilizar o trabalho, é necessário estabelecer consensos e, ao basear o trabalho da escola nessa lógica, perde-se a riqueza da diferença, que é o que produz movimento, possibilita abertura para conversas e o aparecimento das singularidades. Rocha (2012, p. 46), ao questionar quais são os desafios que se colocam quando se pensa numa formação aberta às multiplicidades e que acolhe as imprevisibilidades do cotidiano, acrescenta que as polêmicas são importantes para tensionar o instituído e fazer emergir as diferenças, característica que a escola tem tentado apagar ao reduzir a diversidade à homogeneidade. A escola é movimento, por isso as normas têm que ser problematizadas, negociadas, pois são sempre provisórias, os casos precisam ser tomados como disparadores para abertura de campos de problematização e aproximação em que se possa inventar outros possíveis.

### 6.2.1 Ansiedade, Desvalorização e Transbordamentos

Desde o primeiro encontro, eu sentia certa ansiedade em relação à frequência dos professores, tinha receio de que não viesse ninguém, o que, aos poucos, aconteceu. Houve certo esvaziamento dos grupos, professores foram avisando que não poderiam mais continuar por diversos motivos (pessoais e profissionais). O curso acontecia, inicialmente, às terças-feiras, com um grupo e, às quintas-feiras, com o outro (como já explicado anteriormente), de 10:00 às 12:00 (é

importante destacar esse horário disponibilizado porque se relaciona com uma problematização sobre o espaço-tempo que se costuma destinar aos processos de formação que será retomada adiante, no texto). No primeiro encontro, pediu-se que os professores se apresentassem e que falassem sobre suas expectativas em relação ao espaço. Depois, me apresentei e falei sobre o porquê de se estar oferecendo o curso.

Nesse momento de apresentação e exposição das expectativas, apareceram muitas coisas, que esperava que fossem aparecer durante o desenvolvimento da atividade planejada, mas transbordaram já na apresentação. Os professores ficaram muito afetados com a possibilidade de falar e pareciam não querer parar. Capturada pelo o que eu tinha planejado, me senti impelida a, em dado momento, interferir para que se pudesse ir para o segundo momento planejado. Agora, ao colocar em análise este evento, concluo que, provavelmente, não era tão necessário percorrer todo o planejado pois, o que já estava sendo produzido nas apresentações, era muito potente, trazia muito material para se pensar a respeito. Falaram bastante e intervieram nas falas uns dos outros, conversaram sobre como criar estratégias coletivas para lidar com os desafios contemporâneos que se colocam para a educação e criaram espaços para o compartilhamento e para a problematização das situações.

Algumas falas dos docentes serão reproduzidas de forma direta no meio do texto em itálico para que se possa dar um tratamento mais analítico e, os demais trechos dos diários de campo aparecerão organizados como citações diretas, mas também em itálico.

> Gostaria de agradecer imensamente por estar acontecendo esse espaço pois considero de fundamental importância para troca e aprendizado, estou muito satisfeito por um espaço como esse estar sendo realizado. Estou há quatro anos no IFF (Médio Integrado ao Técnico e Superior de Educação Física) e 20 anos na docência. Eu busco nesse espaço produzir diálogos e trocas das experiências.

> Fico refletindo e me acho um professor ruim. Leciono nas Engenharias e na Tecnologia da Informação. Sou da área de Informática e estou frustrado com a sala de aula, o início foi muito difícil, mas quero aprender com o contato.

> Considero muito importante haver espaços formativos no Instituto.

Os professores falaram sobre suas expectativas em relação ao curso, houve predominância de relatos sobre estar ali devido à frustração com a forma em que ministravam aula, revelando desejos de aprender outros modos para que as aulas fossem mais criativas e mais atraentes para os alunos, expectativa recorrente dos professores, como que esperassem que o espaço ofertasse técnicas prontas que resolveriam os problemas de ensino-aprendizagem, como que esperassem da profissional de psicologia (talvez, encarnando para eles, todos os atributos da figura de especialista no assunto) todas as respostas solucionadoras para as suas questões.

Percebe-se a partir disso, a necessidade de embasamento teórico, mas numa perspectiva de política cognitiva outra, que esteja em estreita relação com a experiência prática do dia a dia, que ao mesmo tempo potencialize o trabalho e os trabalhadores, solidificando o entendimento sobre os processos educativos, mas sob outro prisma que não o da política hegemônica que despotencializa, pois parte importante da riqueza da produção de conhecimento é a conversa, a mistura do conhecimento científico com os saberes de experiência dos professores que, quando não acontece, acaba por gerar a necessidade de se ter acesso a técnicas que resolvam (mesmo que aparentemente) todos os problemas, superficializando o trabalho docente. O ensino acontece pelas experiências, pela criação de problemas, pela ação que dispara tais experiências, diferenciando-se da perspectiva tradicional de ensino-aprendizagem por transmissão e acumulação de conteúdos, baseada na busca de soluções prontas para problemas dados. Formar os alunos privilegiando o que a vida tem de potência vai para muito além de aprender conteúdos, amplia-se a outros tipos de conhecimentos, como por exemplo, os do campo da arte. Os currículos precisam ser construídos acolhendo a integralidade e multiplicidade da vida, ressignificando os conteúdos escolares e conectando-os às questões da vida.

As frustrações trazidas, que se referem ao trabalho, estão muito relacionadas sobre não se saber o que fazer, o trabalho tem essa dimensão *pathica*, que é do sofrimento, trabalhar é, essencialmente sofrer, porque você é convocado a superar um desafio que exige de você acionar saberes e ações e, isso, é *pathos*, afeto, mobilização e sofrimento (ATHAYDE; BRITO, 2003). É relevante entender que, em parte, existe essa dimensão, mas que a experiência da superação desses desafios, de concluir a tarefa do trabalho, de dar conta, é a experiência da realização, que é produtora de prazer. Ou o trabalho fica na dimensão do sofrimento, angústias,

frustrações e adoecimento, porque está precarizado demais, ou o trabalhador vai encontrar meios, vai buscar possibilidades de dar conta ou de entender porque não deu conta. Porque, às vezes, não vai ser possível dar conta mesmo, mas que não seja o lugar da culpabilização a preponderar a partir disso, que não seja o lugar da frustração permanente, que seja possível elaborar outra relação com o erro, com a falha, com a incompletude, com a impossibilidade, esse processo de elaboração vai ajudar que o trabalho seja produtor de saúde.

Como se não bastasse a vivência dessas várias frustrações por não se conseguir realizar o trabalho, o(a) trabalhador(a) ainda encontra um meio onde a lógica, geralmente, é culpabilizante, o que se traduz numa coletânea de falas e tratamentos do tipo: “Não dá porque você é incompetente”, “não dá porque você não domina a técnica”, “não dá porque você não teve uma formação adequada”, “não dá porque você não é psicólogo”, “não dá porque você não sabe o suficiente”, “porque você não se relaciona o suficiente com os alunos”. Ficar nesse ciclo adoece o professor, o que está ligado à expectativa de produção da política cognitiva formativa hegemônica como aquisição de informação, habilidades e competências para ensinar e que na realidade não dá conta para o que está posto no cotidiano das experiências escolares, que geram frustração, paralisia nos professores. Frustração essa que é um elemento preponderante nos professores do IFF que participaram do curso, (mas não paralisante, afinal eles participaram do curso procurando soluções, ainda que muitos fossem se queixando) com a falta de condições para realizar o trabalho, na qual se inclui a carência de espaços coletivos formativos para que os professores compreendam os processos escolares e de trabalho e não acreditem que a culpa é deles conforme a questão colocada acima, isto é, para sair dessa chave da internalização do "eu não sou competente".

A ansiedade se constitui como um analisador que merece certo destaque, em relação a esse primeiro encontro do processo formativo de 2019, e que potencializa reflexões importantes, quando faço análise das minhas implicações no processo da pesquisa. Após grande esforço de divulgação do curso, feito através do *email* institucional, de cartazes espalhados por todo o *campus* e da apresentação da proposta nas reuniões de coordenação dos cursos, após os 10 dias abertos às inscrições, se inscreveram 3 professores. Com isso, desanimei, pensei em desistir, mas, conversando com os bolsistas de pesquisa, resolvemos bancar mais uma semana de inscrições, o que acabou melhorando um pouco a quantidade de

pessoas inscritas para o curso. O desânimo veio, inicialmente, por me parecer que eles não se interessavam por esse tipo de espaço, análise essa superficial e moralizante que acaba culpando os professores, movimento inclusive, que eu problematizo na pesquisa. É preciso estar atento para não ser capturado por essas lógicas, é necessário compreender também quais funcionamentos institucionais contribuem para a produção desse desinteresse. Parecia que eles não consideravam importante discutir as suas práticas ou, de fato, não consideravam? E, se sim, por quê? Foi necessário problematizar esses afetos que reverberavam em meu corpo, para perceber que eles tinham a ver com expectativas que criei em relação ao como se daria o trabalho, talvez querendo que todos achassem bom ter esse espaço, visto que eu, o considero importante, mas sem pensar, em um primeiro momento, que outros fatores afastavam essa participação. Seria desinteresse? Ou o desinteresse do outro era a forma moralizante, culpabilizante, reproduzida por mim, de ver e justificar um suposto “fracasso” das propostas de formação permanente para trabalhadores, que podem muito bem possuir inúmeras outras razões mais complexas, profundas e não tão aparentes? Estaria, naquele momento, o meu olhar, contagiado pela lógica da culpabilização, carecendo enxergar o contexto como um campo de relações de forças?

Eram muitas perguntas em relação ao como aconteceria o curso, se haveria público, se todo o seu ciclo de execução se completaria e chegaria ao fim, ou seja, um conjunto de expectativas que se construiu em função do que parecia ser uma certa apreensão, baseada numa pré-concepção sobre um suposto desinteresse dos docentes do IFF em relação a espaços formativos. De certa forma, fui capturada por uma interpretação hegemônica da não participação, produzindo uma visão individualizante e moralizante de que, o desinteresse dos professores tinha relação com a questão da vontade, e que, não havendo tal vontade, estaria dado o fracasso da proposta de formação permanente. Com o processo da pesquisa, isso produziu problemas e conhecimentos que me deslocaram e me fizeram indagar: Como se criam condições de adesão para propostas de formação? Há políticas institucionais formativas? Há espaço-tempo significativo e suficiente, disponibilizado para a realização desta proposta? A motivação e o interesse geralmente são vistos sob uma perspectiva individualizante do trabalhador. A pesquisa permitiu compreender que há muitas questões que fazem o trabalhador não chegar e que dificultam ele permanecer participando dos processos de formação. Algumas questões foram

produzidas em relação à participação: o que é a participação? Do que depende a participação? Como acontece a participação das pessoas nos processos de formação no trabalho?

Chega-se à conclusão de que as políticas formativas precisam estar dentro de uma lógica institucional, como uma forma de conseguir efetivo comprometimento da organização educacional com as adequadas condições de trabalho. Não se pode achar, *a priori,* que o trabalhador faz ou não faz algo por vontade pessoal. Por esse motivo, pensou-se em estratégias de como tornar o espaço-tempo (que também é um analisador importante) obrigatório para a formação. Ademais, pensou-se em estratégias para mobilizar a participação.

Mas o que encontro em mim, enquanto ansiedade e expectativas se relacionam com uma cartografia da participação, dessa vontade do outro que geralmente é capturada por uma lógica organizacional recorrente e adepta de uma visão voluntarista: “Ah, aderiu porque quis, não aderiu porque não quis”. O processo da pesquisa permitiu desdobrar que há outros elementos que permitem, impedem ou dificultam essa adesão, e que a adesão, quando acontece, permite ver o quanto o encontro afeta o trabalhador, pois os sujeitos fazem para além do contrato, ficam uma hora e meia além do horário de finalização do curso, conversando, problematizando, construindo compreensões. O que aconteceu ali que permitiu esse encontro para além do horário?

> Achei o encontro potente, eles ficaram claramente afetados pelo encontro e suas produções. Se sentiram muito à vontade, falaram bastante, parecia que era o que precisavam há muito tempo, foi muito intenso. Um analisador é o fato de ter sido difícil fazê-los parar de falar, o curso que é de 10:00 às 12:00, finalizou 13:30, eles não pareciam querer ir embora, nunca tinha vivido isso no IFF. E, ao final, três professores ainda ficaram um tempão conversando com a gente (DIÁRIO DE CAMPO, 25/07/19).

Dá-se a surpresa no primeiro encontro, pois há um transbordamento que diz sobre a potência do trabalho vivo em ato; as falas dos professores vão fazendo indagações, aparece a frustração deles. E o encontro, de fato, é o que produz esse transbordamento, as pessoas compartilham, no encontro, as angústias, as frustrações, a necessidade de expressar e conversar sobre o que lhes acontece no mundo do trabalho, elas apresentam o campo micropolítico do trabalho e, nesse primeiro encontro foi possível falar do que não se fala, do que não é valorizado e não é considerado como sendo característico do trabalho, do que é justamente o

trabalho vivo. O encontro permitiu falar do trabalho vivo em ato, talvez, por isso, tenha mobilizado tanta participação e falas; os professores foram afetados. Houve, então, um campo de composição onde os afetos puderam dar passagem ao desejo, à micropolítica, poder falar sobre tudo que não é falado, do que é invisibilizado, o que, de certa forma, representa uma violência contra os trabalhadores, pois, é parte do trabalho entender que o trabalho não é mera execução, é fundamental aos trabalhadores ter espaço para refletir e elaborar as questões que surgem no cotidiano do trabalho.

Alinhando-me a este entendimento, e valorizando o saber de experiência, opto por analisar as produções das propostas trabalhadas em campo (e as afecções destas produções, inclusive sobre mim mesma), a partir das falas compartilhadas pelos docentes, registradas em meu diário de campo, tendo em Larrosa um importante sustentador teórico.

Ao considerar as falas como um meio de produção de conhecimento e formação docente, reconhece-se o saber de experiência como faceta fundamental do saber docente (LARROSA, 2003; 2011). Para este autor, essa estratégia atribui ao ato de falar para o outro, um fator que permite problematizações no percurso formativo. O saber de experiência, para Larrosa, é “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai passando ao longo da vida e que vai conformando o que alguém é” (2011, p. 14). Ele coloca o saber de experiência como um saber finito, por estar relacionado ao amadurecimento do indivíduo em particular e, singular, pois ainda que dois sujeitos enfrentem o mesmo acontecimento, as experiências são únicas. O conhecimento está ligado ao sujeito, não é algo exterior a ele, não é só experiência de aprendizagem, mas também produção de subjetividade.

Nessa mesma linha, Gastal e Avanzi (2015, p. 38) consideram o saber de experiência “ao mesmo tempo, subjetivo e social porque é característico e vivido a partir do atravessamento do sujeito social pela experiência particular”. A experiência é singular, e unicamente de alguém, não pode ser repetida ou reproduzida por outros.

Essa perspectiva de saber de experiência não é como a noção de “conhecimento tácito” trazida por Schön *apud* Gastal e Avanzi (1983, p. 38), do “conhecimento que está na ação, mobilizado no dia a dia docente, e que se configura como hábito. Esse seria o saber da prática.” Pode-se compreender melhor

a diferença entre o saber de experiência e o saber da prática a partir de Larrosa, que entende a experiência pela perspectiva do acontecimento que afeta o sujeito, o desestabiliza e produz efeitos no que estava instituído. A experiência faz pensar, desafiando o pensamento, desterritorializando.

A produção da educação se dá principalmente pelo trabalho vivo em ato, que determina o como ela vai ser produzida, a partir das relações que se constroem a todo tempo no encontro com as normas, os valores, os recursos e os saberes de experiência produzidos e também com os arranjos estabelecidos entre as relações, que determinam os sentidos de produção da educação. São os efeitos dessas experiências que vão produzindo saberes singulares.

### 6.2.2. Processos de Formação, Trabalho e Angústia

Para Franco; Merhy (2013, p. 289), ao cartografar o processo de trabalho, produzindo conversas que vão trazendo as falas sobre o que é produzido no dia a dia, os docentes entram em cena e, ao se juntarem para falar de seus cotidianos, trazem o como se dão as relações. O conteúdo subjetivo emerge e o grupo vai registrando a realidade de acordo com como a representam, o sujeito do trabalho compõe relações, representa e, na exposição dos seus pensamentos ao grupo todo, é possível, a partir do que foi expresso pelas falas e vivências, perceber para além do seu conteúdo, e evidenciar:

> [...] o timbre, a textura, as ondas de afetos que vão se expressar na exegese do texto escrito, no texto oculto, que perpassam as falas e nas atitudes assumidas pelas pessoas nos grupos e na sua relação com a atividade sugerida. O sujeito do trabalho e seu processo produtivo estão sob o olhar do cartógrafo, em si e no outro (FRANCO; MERHY, 2013, p. 298).

Desse modo, a problematização feita com o grupo foi de que o mundo do trabalho é operado como uma micropolítica e, assim, é produzido a partir das práticas coletivas e de cada um, que vão produzindo seus processos de trabalho de acordo com seus projetos singulares, e isso reflete sobre como compreendem os processos de ensino-aprendizagem e como produzem a educação dentro do Instituto a partir de seus valores e compreensões do mundo e da vida. Vai evidenciando disputas sobre como essa educação deve ser desenvolvida, a partir das relações que se formam e de como os sujeitos trabalhadores se apresentam.

Há um entendimento hegemônico de que o fracasso na educação é culpa dos professores por não se comprometerem e se esforçarem para melhorá-la. Nos últimos 20 anos, novas políticas e programas foram implementados, muitos deles com viés de gerenciamento privado, transformando a regulamentação da escola pública, reestruturando a gestão e o trabalho docente, essas transformações aumentaram consideravelmente o ritmo de trabalho, no sentido de inflação das tarefas a serem cumpridas diante da elevação do número de alunos em sala de aula, adicionando-se o fato do número de trabalhadores não ter acontecido na mesma proporção (BARROS et al., 2019, p. 7).

Mesmo diante de mudanças que tentam engessar o trabalho docente, os professores não são 100% determinados pelo trabalho morto, importa saber como os professores têm criado estratégias para lidar com o que despontencializa o trabalho, e também como criam novas práticas no trabalho. Pensar a gestão do trabalho coletivamente possibilita entender as estratégias, as tensões diárias para conseguir construir práticas de afirmação de vida na sua diversidade, reorganizando o trabalho docente em outras bases.

Investir na formação dos professores numa perspectiva inventiva possibilita intervir nas questões da escola. Quando isso acontece, essa instrumentalização pela formação viabiliza que os professores produzam análises sobre suas experiências e as transformem, criando um plano comum de conversas, desenvolvendo seus saberes, potencializando as práticas e, assim, reorganizando o trabalho e ampliando o poder de agir dos trabalhadores. Pensar o trabalho como construído a cada situação, pensar os seus processos, abre liberdade de criação, invenção. Entendê-lo dessa forma, é entendê-lo como produção de subjetividade, o trabalho vivo em ato é (re)criação.

> Os trabalhadores, considerados coletivamente, são capazes de inovações, de produzir suas próprias regras, não se limitando jamais a submeter-se às já existentes; a negociação permanente da atividade continua a existir mesmo em situações de trabalho dominado. Nas escolas, o trabalho das equipes nunca permitiu uma divisão de tarefas como aquela da linha de montagem mecanizada, com seus postos de trabalho parcelares e tarefas simplificadas. Na escola, a taylorização nunca chegou a ocorrer como idealizada. Contudo, diversas características da gestão taylorista foram incorporadas pelo trabalho prescrito ou no ajuste da atividade. Nesse caso, a subjetividade é, ao mesmo tempo, prescrita e interdita de um modo bastante específico: prescreve-se a forma como as relações devem ocorrer, definem-se hierarquias e limites profissionais. Contudo, é impossível anular a inventividade do vivo como necessária para que o trabalho prossiga na escola. A capacidade de tomar decisões é indispensável para fazer face à

> extrema variabilidade e à especificidade do objeto de trabalho (BARROS et al., 2019, p. 9).

Retomando a análise do processo de formação com os dois grupos de 2019 (antes do processo de evasão que culminou na confluência para a formação de um único grupo), e destacando-se o fato de ter havido uma experiência afirmativa com um desses grupos no primeiro encontro (que tinha a característica de ter maioria de professores da área da pedagogia), confesso que estava um pouco apreensiva em relação ao outro grupo, que tinha uma maioria de pessoas das áreas consideradas das ciências duras. Acredito que esses meus afetos se deram pelo atravessamento de muitas das minhas experiências, relacionadas com a própria cultura organizacional e com a concepção histórica da instituição, uma vez que a organização escola técnica, mesmo com as mudanças derivadas da lei de criação dos Institutos Federais, ainda carregava uma forte herança tecnicista que atravessava a todos que ali trabalhavam. Um sistema de ensino, reconhecidamente de qualidade, com muitas potências, mas que, também, produz sofrimentos por, muitas vezes, ter sua lógica a serviço do capital e do mercado de trabalho.

Outro questionamento que surgiu, levantado, principalmente, por uma professora da área de química, foi: como transformar algo teórico em prático e possível de produzir experiências? A professora relatou que, nas aulas que não são em laboratórios, os alunos ficam dispersos e sem vontade de estudar, achando o conteúdo chato, o que revela a importância do ensino ser produzido de modo a não tentar separar teoria e prática, pois, de fato, são inseparáveis, faz mais sentido para o aluno quando o conhecimento é produzido de modo que eles possam experienciá-lo no dia a dia de suas vidas.

Minha ideia era continuar o espaço com a quantidade de pessoas que ficasse, independente do número. Lembro que, em um dos encontros, fiquei um pouco incomodada, pois nem todos avisaram que não iriam. Fomos para a sala, aguardamos 30 minutos e ninguém apareceu, quando estávamos saindo, chegou uma professora que nos contou que atrasou por conta de sua ida ao médico. Sabemos o quanto a vida contemporânea nos demanda correr o tempo todo, fazer mil atividades e, no Instituto, isso acontece com bastante intensidade e, desse modo, bancar a participação em um espaço como esse não é fácil. Uma temporalidade acelerada e exigente, que impede muitas vezes a construção necessária de outros ritmos, que impede a experiência, o respeito aos tempos

diversos de aprendizagem e os tempos da formação. Velocidade aliada às lógicas produtivistas e da eficiência, dificultando a instauração de processos coletivos de problematização e singularização.

No percurso da construção de conhecimento vão se produzindo mudanças em nós/entre nós, o que afeta a todos, de modo singular e, também, o trabalho coletivo. Dentro dessa perspectiva, a ideia do pesquisador é produzir um campo de experiência com os pesquisados, o que se constitui como desafio. Como provocar encontros que deem passagem às diferentes perspectivas e que consigam produzir outros modos de compreender, agir, sentir e realizar o trabalho para que saia do campo da queixa e crie de fato problematizações? Não basta falar, é necessário criar exercícios de pensamento e produção de análises, tarefa nada simples para o cotidiano escolar. As conversas e análises acerca das práticas, os conhecimentos e estudos que parecem não fazer sentido com o que acontece no concreto das experiências, faz, muitas vezes, parecer que, se encontrar para discutir as práticas, estudar e compartilhar experiências não faz parte do trabalho docente e acaba sendo visto como algo sem sentido e importância, alguns participam de espaços de formação, outros não, alguns demonstram interesse, outros não. Desse modo, evidencia-se que a escola não é homogênea e fechada a mudanças, é complexa e "[...] não um edifício, mas território existencial em que a diversidade de vínculos e de ações faz diferença, facultando múltiplas entradas" (ROCHA, 2012, p. 44).

Com as experiências dos encontros vieram à tona muitas outras questões que impedem e/ou dificultam a participação dos professores em espaços de formação: falta de políticas institucionais que incentivem e favoreçam a criação e manutenção desses encontros; grande quantidade de tarefismos e burocracias que invadem o cotidiano docente e impedem que haja tempo-espaço para que eles possam participar do curso, entre outras. É primordial problematizar isso, pois fala-se de organizações do trabalho que roubam a autonomia dos professores, uma vez que seu tempo é tomado por uma série de requisitos e procedimentos que são alheios ao processo educativo, e que tomam grande espaço do trabalho de planejamento pedagógico coletivo (tão fundamental para o trabalho em escola) impedindo ou dificultando o envolvimento e corresponsabilização dos docentes em relação à sustentação de espaços de formação, como esse apresentado.

Os planejamentos pedagógicos, geralmente, ou são realizados por um especialista que passa para os professores o que eles têm que fazer, ou pelos

próprios professores, de maneira não compartilhada e solitária. Cada vez mais a prática pedagógica tem sido apartada da realidade social, marcada por conteudismos e tecnicismos, sendo mecanizado, pouco favorecendo para formação dos alunos para a vida, contribuindo muito pouco para as mudanças na qualidade da escola, e sendo, muitas vezes, mera repetição. Os planejamentos pedagógicos devem ser construídos no coletivo, entendendo-se como ação política. Quando o professor não planeja, ou quando planeja sua aula priorizando ou não certos conteúdos, tudo isso significa uma escolha, que é política. Tais ações carregam intencionalidades e precisam ser comprometidas com a promoção da qualidade da educação e com a melhoria da vida em sociedade e isso não retira do planejamento pedagógico a dimensão técnica, que também tem a sua importância.

Quando se trabalha com determinada ferramenta, quando se trabalha com grupos, há que se lidar com o não previsto, heterogeneidades e descontinuidades. Esses fatores devem ser manejados a favor do trabalho e das análises, pois essas questões não são necessariamente negativas. Pélbart enfoca que

> Num plano de composição, trata-se de acompanhar as conexões variáveis, as relações de velocidade e lentidão, a matéria anônima e impalpável dissolvendo formas e pessoas, estratos e sujeitos, liberando movimentos, extraindo partículas e afectos. É um plano de proliferação, de povoamento e de contágio. Num plano de composição o que está em jogo é a consistência com a qual ele reúne elementos heterogêneos, disparatados (PÉLBART, s/ano, p. 2).

É possível colocar que grupo, além de não ser algo homogêneo, pode atuar como dispositivo catalisador existencial que produz focos de mutação, aberturas de outras conexões, outras composições e decomposições (BARROS, 1994). Assim sendo, é necessário trabalhar com os incômodos que ele produz em nós, tentando operar com o inesperado, que através do exercício de reflexão sobre nossas implicações pode abrir para o que vai se delineando a cada encontro, através dos afetos que vão se produzindo.

> Tomar o próprio grupo como instituição a ser posta em análise. Colocar o grupo em análise (...) é dessubstancializá-lo, destituindo-o de qualquer pretensão a encontrar em si mesmo alguma natureza, é por-se numa posição contrária aos reducionismos psicologistas e tecnicistas a que muito comumente as práticas grupais ficam aprisionadas (BARROS, 2001, p. 10).

Trabalho em grupo exige fazer análises com os pesquisados, considerando os aspectos macropolíticos que os atravessam e que os constituem, que surgem ali no encontro do grupo, é problematizar esses atravessamentos para abrir o pensamento aos deslocamentos necessários para se pensar de outros modos. De acordo com Barros (2007), o trabalho grupal é sempre desafiador, pois pode produzir efeitos que não temos como prever e, muitas vezes, é também perturbador para quem facilita o processo. Essa experiência ocorreu comigo, em diversos momentos, pois, no trabalho com os grupos de professores, evidencia-se toda uma complexidade de conhecimentos, de relações e aspectos relacionados com a formação docente, o que traz uma vasta gama de elementos variados que não têm como ser previstos, constituindo-se como um exercício desestabilizador e, ao mesmo tempo, formador para mim enquanto psicóloga e pesquisadora, uma vez que todo este processo, resultou em uma desconstrução de conceitos em relação aos docentes e aos processos de ensino e aprendizagem produzidos no IFF, o que efetivamente funcionou de modo a me inserir neste coletivo, pois também foram colocados os atravessamentos que me constituem enquanto trabalhadora e as minhas implicações nesse processo.

Posicionando-me numa relação horizontal com os participantes do grupo, busquei adotar uma atitude de produção de intervenções, visando favorecer a emergência das experiências vividas, sempre atenta em evitar ocupar o lugar de especialista que detém o conhecimento e exerce o poder de dizer-lhes o que fazer e o que pensar, priorizando-se o pensar *com*, problematizar *com*, partindo-se de suas experiências no IFF. Nesse contexto indago: é possível tornar os espaços escolares mais vivos e facilitadores de experiências para que os alunos e professores consigam efetivamente estabelecer sentidos para si?

Se o modo como se constituem as subjetividades no contemporâneo tem a ver com o sistema neoliberal, e as políticas de subjetivação vão sendo instaladas de acordo com os regimes dominantes, é preciso dizer que nenhum outro modo precisou tanto dessa *cafetinagem* da vida e das subjetividades quanto o capitalístico[37], que tem, como força motriz, o conhecimento para fazer com que as subjetividades sejam produzidas de acordo com as necessidades de cada período.

---

[37] O termo "capitalístico" foi criado por Félix Guattari (1986) durante os anos 70 para designar um modo de subjetivação que não se achava apenas ligado às sociedades ditas capitalistas, pois trata-se da expressão do modo de ser diante do mundo e da vida, e isto não se define pelo tipo de sociedade,

Atentos a esses atravessamentos é que nos colocamos em campo para intervir e analisar o que nos demanda um espaço de formação com os professores do IFF. Para Foucault (1998), é importante colocar as práticas em análise para dar visibilidade aos efeitos do que se deve fazer e saber. No tocante às políticas públicas de educação, por exemplo, percebe-se o privilégio de metas que não dialogam com os sujeitos envolvidos no dia a dia da escola, produzindo estatísticas, gráficos e objetivos que são estabelecidos de cima para baixo, sem construção coletiva e sem diálogo com quem está à frente do trabalho.

> A dimensão conjuntural, que vem ganhando relevo são estatísticas, gráficos e números pouco encarnados, desafiando-nos a colocar em pauta um debate relativo ao modo como o trabalho e a saúde vêm ganhando corpo nas práticas cotidianas. Vale ressaltar que na perspectiva micropolítica o sentido de política pública aponta para coletivos em ação, para publicização do que se faz, de como se faz [...] (DEUSDARÁ; ROCHA, 2012, p. 379).

Na perspectiva em que a escola serve como dispositivo de controle (FOUCAULT; HECKERT; ROCHA, 2006), havia e ainda há um modelo de estudante almejado, ou seja, sujeitos serializados, modelados para atender às exigências do capital, pensando-se, desta forma, os espaços escolares como espaços de formação de mão de obra para o mercado de trabalho e operando-se a produção de subjetividades em série e modeladas.

No que tange ao interesse dos docentes em relação à participação no curso, apareceu no questionário de inscrições: capacitação profissional, intenção de melhoria das práticas de ensino, espaço de troca para compartilhar as experiências e melhoria das relações de aprendizado entre aluno e professor, o que evidencia certa carência e demanda por espaços coletivos de formação docente no IFF. A relação professor-aluno foi uma questão bastante colocada em pauta e, predominantemente, atribuiu-se a responsabilidade do aprendizado ao aluno. No conteúdo das falas que fluíam praticamente não se considerou a integralidade e a multiplicidade da vida dos alunos, prevalecendo o pensamento sobre estes, apenas como quem está na escola/universidade para estudar, resumindo-se a isso toda a complexidade de suas existências, como se apenas isso constituísse suas vidas e

---

mas pela via da produção subjetiva do mundo ao qual se está inserido. O capitalístico pode ter expressão em qualquer tipo de sociedade, grupo social, relações de afeto, etc... (FRANCO; MERHY, 2013, p. 287).

fizesse sentido. Quando foram trazidas as questões que atravessam a vida dos alunos (que também constituem a vida dos próprios professores), como família, casa, trabalho e sofrimentos, apareceram falas do gênero: “Ah, mas se ele se compromete a estar aqui, tem que fazer o seu melhor, independente das outras coisas”. Foi possível compor intervenções que produziram certos deslocamentos que ampliaram as concepções e os entendimentos no sentido de evidenciar a importância da coletivização das práticas (uma das apostas desse espaço formativo).

Uma das questões que esse analisador das relações professor-aluno evidencia é que, para alguns professores, havia uma expectativa de que o encontro e a aliança com a psicologia contribuiria para melhorar tal relação, a partir do momento em que a psicóloga compartilhasse do entendimento do aluno como foco do problema da aprendizagem, ensinasse sobre o que acontece nesse processo e oferecesse técnicas para lidar com o problema, assumindo para si o endereçamento projetado de especialista solucionadora de problemas constituídos a partir das lógicas de individualização da culpa, de simplificação do complexo processo de ensino-aprendizagem e de uma perspectiva moralizante da relação professor-aluno.

O curso da psicóloga é um ótimo analisador que possibilita condensar desde as questões que eles trouxeram no questionário até como eles foram estabelecendo a relação com o curso, de aprender técnicas para uma boa aula aos deslocamentos de alguns em relação a essas expectativas e ao apego de outros às suas expectativas iniciais, o que pode ter feito com que alguns não finalizassem o curso.

Processo de aprendizagem é produção de subjetividade e não, simplesmente, solução de problemas ou aquisição de informações, entende-lo pela política cognitiva da invenção engendra certa maneira de se conceber tal processo, dentre outras políticas cognitivas que existem. O processo da invenção não pode ser atribuído, unicamente, a um sujeito, pois o sujeito e os objetos são também efeitos de tal processo, ou seja, é a ação, a prática cognitiva que configura o sujeito e o objeto, o si e o mundo (KASTRUP, 2005, p. 1275). Nessa perspectiva, a aprendizagem inventiva não acontece por estágios invariantes, mas é produzida a partir de conexões com as forças do mundo, o que se difere da política cognitivista hegemônica que pensa num sujeito e objeto a priori, como constituintes de um espaço de representação, preocupando-se com a procura por leis invariantes que possibilitariam um funcionamento cognitivo mais ou menos da mesma forma. Tal

entendimento restringe a possibilidade de invenção de problemas, pois as informações chegariam de um mundo dado e seriam operadas por regras e representações já estabelecidas, alcançando-se assim resultados esperados (KASTRUP, 2005, p. 1277). Abaixo, uma fala docente indicadora dos efeitos de deslocamentos produzidos no trabalho em grupo:

> Há carência em reconhecer as necessidades dos alunos, as relações. Fica o docente decidindo tudo o que vai ser feito ou se pensa que o aluno decidiria o que vai ser feito. Vai de um polo ao outro, mas acho que deveria haver um equilíbrio.

## 6.3. A Descoberta da Angústia Alheia: Sobreimplicação dos Professores

No encontro em que estávamos conversando sobre os desafios que surgem no cotidiano do Instituto e sobre como pensar estratégias para lidar com eles, três professores fizeram as seguintes falas, que mostram como os encontros podem trazer deslocamentos, vida e potência ao trabalho:

> É isso daqui, é isso que estamos fazendo aqui, esse espaço aqui é pra isso, né? A gente está no dia a dia achando que está sozinho, mas aqui percebemos que não.

> É muito importante essa experiência coletiva e esse grupo tem funcionado como espaço para compartilhar angústias, pensar, construir outros modos de trabalho docente, perceber que não se está sozinho no enfrentamento dos desafios diários e poder compor análises.

> Aprendemos a procurar culpados para problemas que são de todos, lamento só agora acontecer um espaço formativo como esse.

Essa última fala demonstra pesar por um espaço de formação permanente não ter sido criado/pensado antes. É interessante observar a presença, em determinadas falas, da tendência de se ficar preso às lamentações e às atualizações da falta que, muitas vezes, acaba paralisando. Entretanto, houve um outro professor que observou que já se estava fazendo algum movimento com esses encontros que ocorriam naquele momento, que estava-se conseguindo experimentar alguns processos que proporcionavam mudanças nas formas de se pensar o trabalho.

No relato escrito por outro profissional, apareceu o desafio de se gerir o tempo entre as questões pessoais e profissionais, além da questão de achar que

sempre deveria se comportar de maneira a estar atento e ser impessoal. Uma espécie de estado de vigilância permanente sobre si, os outros e o ambiente, um estado de constante tensão. No ato contínuo das conversas, não demora para que a angústia dos professores, como elemento sempre presente em suas experiências cotidianas, fosse emergindo: o professor estar sempre tendo que se adequar, a dificuldade com o público diverso, o lugar que o professor ocupa em relação a saber o que o aluno é, justificado no argumento de, um dia, ter sido aluno também, mas, o aluno não saber de nada do lugar do professor por nunca ter estado naquela condição; a situação de se estar em casa pensando nas coisas do IFF e se estar no IFF pensando nas coisas da vida pessoal, entre outras questões.

> Queria chegar em casa e me desligar de tudo do IFF, mas quase nunca consigo, acontece alguma coisa que me faz lembrar que poderia usar tal e tal situação, tal estratégia na aula, entre diversas outras questões que me perturbam.

A angústia é uma afecção que aparece, não é localizada e nem pessoal, mas é possível ver que ela circula nesse ambiente e que atravessa tanto os professores, quanto os outros trabalhadores em educação, os alunos e a comunidade como um todo. Ao colocarmos em análise essas falas, percebemos deslocamentos produzidos no encontro. Um professor se sente afetado com o dispositivo e com as falas dos outros professores, demonstrando as suas implicações, colocando para fora as suas angústias e problematizações. Igualmente chama atenção essa propensão de, em alguns momentos, os docentes trazerem à tona as suas vulnerabilidades, o que também foi me afetando e me deslocando. Com as angústias dos professores vindo à cena, fui desestabilizada em minhas posições iniciais, com as quais adentrei o campo de pesquisa, e que me faziam olhar apenas para o sofrimento dos alunos. Os professores também estão submetidos a um processo de subjetivação culpabilizante, organizado pelas lógicas de trabalho produzidas, inclusive, pelos outros profissionais da escola.

Neste contexto de enunciações abordando as dificuldades em se separar o pessoal do profissional, de necessidades relegadas ou mal resolvidas, de culpabilização dos professores frente aos problemas da escola, da exigência de que estejam sempre ótimos e que esqueçam seus problemas, surge a fala do prof. Lúcio dizendo que Lúcio é, na verdade, vários Lúcios, que não é só professor, e que tudo

isso gera angústia, que há uma multiplicidade de questões que envolvem a vida e o trabalho.

Dentro da complexidade da atividade docente, constituída por múltiplas forças, por questões políticas, sociais e econômicas, tão exigida na obtenção de conhecimentos técnicos específicos, didáticos e relacionais, como pensar nas singularidades, em estratégias de valorização do trabalho e das práticas docentes, em políticas de cognição inventivas, em resgate do trabalho vivo, interrompendo o processo de produção serializado e de larga escala de culpados?

Os bolsistas da pesquisa também participavam dos encontros com os professores e, em alguns deles, protagonizaram intervenções. Em um desses encontros, uma bolsista falou sobre as avaliações e apresentou críticas ao uso de um leque restrito, repetitivo e extenuante de métodos avaliativos, configurando-se, basicamente, no uso de provas e de um mesmo padrão de trabalhos. Isto se revelou um analisador especialmente interessante já que partiu de uma bolsista (aluna). Nota-se que os professores, por mais que questionem, acabam sendo capturados pelo funcionamento engessado dos processos avaliativos e consideram, muitas vezes, não haver opções e alternativas, tratando disso como se fosse um mal necessário, naturalizando uma construção social hegemônica de avaliações em uma perspectiva tradicional, apoiada em entendimentos redutores da educação e dos processos formativos.

> A profa. Débora expõe sobre não haver muitas outras experiências de avaliação além de provas e que há professores que dão as mesmas provas há décadas. “Me sinto engessada por ser só esse modo de avaliação, ter que colocar todo conteúdo em uma ou duas provas, seria interessante um processo avaliativo ao longo do percurso, mas também encontro dificuldades em relação a como lidar com a grande quantidade de conteúdo e sua organização.” Eu trago, então, algumas problematizações no encontro acerca de nossa formação ser hegemonicamente num modelo tradicional de educação e que os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), os objetivos da formação dos alunos, como construir os processos de ensino-aprendizagem, e os currículos, as relações na escola precisam ser sempre discutidos, experimentados e reavaliados, é preciso estar ciente de que são provisórios e, caso seja necessário mudá-los novamente, experimentar, ver o que funciona e não funciona, discutir e propor e, assim, ir num movimento permanente de construção e desconstrução. Falo no encontro um pouco sobre transdisciplinaridade, sobre minha experiência com isso no projeto de extensão que coordeno e sobre a complexidade[38] do pensamento,

[38] O sentido que damos à palavra complexidade não está ligado à confuso, complicado ou ao que envolve muitos elementos ou partes intrincadas, mas o utilizado por Morin (1980), em que a complexidade é um outro modo de organização de nossas ideias, um modo capaz de religar os conhecimentos fragmentados em especializações na era moderna. Um pensamento complexo ou

> acrescentando as dificuldades de mudança muitas vezes, por estas gerarem medo e insegurança (DIÁRIO DE CAMPO, 03/10/19).

Outros desafios do trabalho que aparecem também são o excesso de conteúdo (geralmente entendido como sinônimo de boa formação) e o excesso de segmentação dos mesmos. A questão da quantidade de matérias foi trazida pela mesma professora que fala sobre a importância desse volume de informações para uma aprendizagem significativa, recorrendo ao sintomático padrão de responsabilização dos alunos pelo fracasso ou sucesso na sala de aula, ou melhor, por não conseguirem aprender como deveriam. E a segmentação excessiva dos conteúdos que, apesar de possuírem intersecções entre si, é dividido e abordado em "caixinhas", o que prejudica tanto o aluno quanto o professor, pois essa fragmentação tem relação direta com um aumento do tempo e da energia gastos na aprendizagem e com um aumento da carga de trabalho de quem ensina. Alguns professores, em suas análises dentro da discussão coletiva, admitem ser necessária uma reavaliação constante do currículo e dos métodos avaliativos, destacando a importância de certas pontes entre as disciplinas para a articulação dos conteúdos, numa abordagem mais integrada, mas não as fizeram sem problematizar que isso se apresenta como um desafio, na medida em que tal mudança também demandaria um tempo maior de organização e mais encontros dos professores, que já se sentem sobrecarregados devido à quantidade de trabalho que precisam realizar dentro e fora do IFF. Tal questão aparece de forma recorrente nos encontros, a questão do conteúdo é um tensionamento, que volta e meia toma a cena como sendo mais importante que outros elementos da formação, o conteúdo é importante e precisa ser considerado, mas não é o único elemento importante da produção de conhecimento, da formação, e esse tensionamento é imprescindível, pois nos mantêm sempre a problematizar e a criar e ampliar as possibilidades de trabalho.

Problematizando os modos vigentes e rígidos de organização do trabalho docente na contemporaneidade, que tomam sentido oposto ao do processo

---

uma análise da complexidade seria, então, capaz de articular o local, o singular (microssocial), com as representações e formas instituídas em um contexto mais amplo (macrossocial), favorecendo as análises das implicações sócio-histórico-políticas pelo coletivo. A mudança das práticas teria consequências existenciais, éticas, solidarizando os homens, redefinindo a própria noção de cidadania, que abandona o estatuto da ordem legal para o exercício crítico da ação (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 65).

formativo como experiência inventiva e de criação e, considerando as práticas disciplinares de que nos fala Foucault (2004) (que se exercem de forma minuciosa, atravessando tudo que pode gerar movimento entre os corpos, das relações aos gestos e atos), aponta-se que a burocratização do trabalho docente engessa a possibilidade de pensar e inventar outras práticas, impedindo a potência dos encontros, pois tais atividades (preenchimento de diários, relatórios e reuniões burocráticas) tomam conta de boa parte do tempo no cotidiano. Muitos professores compreendem a importância dos processos formativos, considerando-os como preocupações legítimas, mas há, por outro lado, uma preocupação também com o aumento da carga de trabalho e com a escassez de tempo, preocupação esta que deriva do engessamento de práticas por falta de condições, da falta de iniciativa do Instituto em tomar os processos de formação de professores como uma política central da organização, faltas estas que ficam encobertas pela individualização das questões, pela ideia cristalizada e paralisante de "professores mal formados", isto é, por não olhar para essa “falta” de condições como um problema.

Como já relatado em algumas passagens do texto, além dos deslocamentos produzidos com os professores, a pesquisa também produziu mudanças em mim. Entrei na pesquisa muito sobreimplicada e “vestindo a camisa” dos alunos, mas os encontros foram evidenciando as vulnerabilidades e os desafios que a docência tem principalmente dentro da lógica capitalista de modelização das vidas, o que, ao ser colocado em análise, permitiu-me perceber como as subjetividades vão se constituindo, como vai se construindo formas/fôrmas de professor e aluno ideais, e como processos formativos inventivos podem produzir movimentos, desestabilizações e, consequentemente, aberturas para outros modos de existir que escapem aos modelos hegemônicos impostos pelo sistema vigente. Dispositivos podem potencializar vidas e, ao pesquisar-intervir, transforma-se e me transformo, e o conhecimento é produzido nesse movimento, em ação, o que evidencia o direcionamento institucionalista do transformar para conhecer.

Ao cartografar, cria-se a possibilidade de problematizar as questões trazidas, saindo do campo da queixa, trazendo a noção de que o mundo do trabalho docente se constitui como fluxos, com a micropolítica que tem a ver com a ação dos lugares que cada um e o coletivo ocupam no cotidiano do trabalho, operando suas práticas a partir de seus valores e de seus projetos singulares, isso evidencia o modo como significam os processos educativos e tem a ver também com como constituem suas

próprias vidas, a forma como conduzem suas práticas e os modos de operar o trabalho docente (FRANCO; MERHY, 2013). O desenho de como produzem o trabalho se dá a partir das tensões entre projetos que vão sendo disputados e a partir de como se estabelecem as relações entre os diferentes atores, cada um com seus valores e entendimentos sobre o trabalho.

> Nesse sentido é sempre um lugar constituído por tensões, próprias das relações de sujeitos interessados que se encontram nesse lugar e produzem esse complexo mundo. Ao mesmo tempo, trata-se de um ambiente de conflitos, que são produzidos nas relações sociais e subjetivas que aí se materializam. Essas tensões se manifestam no modo de agir na sua micropolítica, para a produção do meio social no qual estão inseridos, vai compondo certa forma a produção do trabalho […], resultado da disputa e pactuação processadas no espaço-tempo em que se dá o processo de trabalho [...] (FRANCO; MERHY, 2013, p. 298).

Diversos destes relatos advindos do diário de campo mostram que os olhares, inicialmente limitados em relação às representações do instituído, foram se abrindo para perceber os fluxos, as ondas vibratórias e as intersubjetividades produzidas:

> O “olho-retina vai se transformando em “olho-vibrátil” e a partir daí uma ampliação do real com outras composições e expressões que faz com que os trabalhadores se apropriem dessa realidade de forma individual e coletiva, podendo assim criar outras direções para suas práticas no cotidiano e que não eram percebidas (FRANCO; MERHY, 2013, p. 299).

Com a produção dos encontros, os atores sociais compartilharam seus atos, evidenciando seu protagonismo. As relações de trabalho e as práticas docentes são atravessadas pelas instituições, mas elas não capturam todos seus processos, também há liberdade para atuar no mundo do trabalho. O que foi produzido nos encontros foi colocado em análise em ato pelos próprios participantes e isso constituiu, no grupo, um processo de autoanálise, em que alguns conseguiram perceber o que tem de si nas práticas e nos processos de ensino-aprendizagem, constituindo, ao mesmo tempo, a si e o mundo, produzindo formação.

> O prof. Samuel compartilhou conosco uma experiência em sala de aula que o fez perceber o quanto trabalhar com elementos mais concretos, lúdicos, ou que tenha a ver com as experiências dos alunos, desperta muito mais o interesse deles pela aprendizagem. Ele leciona o que chama de uma disciplina bem dura na arquitetura, muito cálculo e física. Então, ao planejar sua aula, lembrou-se de umas peças de montar construções em miniatura que tinha, e resolveu inseri-las em sua aula: “Nossa, a aula rendeu muito, dividi os alunos nas bancadas e propus desafios com as peças, introduzindo conceitos da aula, foi impressionante como eles se interessaram e

> participaram como nunca. Foi muito boa a aula. Há algumas questões que me geram incômodo na docência que são: como corresponder às expectativas dos alunos quanto ao conteúdo, aulas, tarefas. E como lidar com o desinteresse, com a falta de dedicação de alguns alunos? Acrescenta-se a isso, todo o contexto social e político que estamos vivendo. Muitas coisas têm me desanimado com a docência. (...) A gente vê que essa escolha não foi por dinheiro porque a gente não ganha dinheiro pra isso. Foi por ideal, amor, mas hoje o amor não tá tanto. O coração não tá batendo tão forte mais não. Temer contribuiu pra isso. Estamos aprisionados, nosso quadro está aprisionado, a gente não pode mais falar, a gente não pode formar alunos críticos. A democracia sumiu. Os carinhas estão vigiando a gente. Aí juntou com a previdência e nós vamos morrer múmias, professores múmias. Dando aula com 150 anos." Pergunto a ele se considera que mesmo dentro de todo esse cenário, ele acha que a gente consegue produzir outros modos de ser professor no IFF, modos mais potentes para estudar e trabalhar, ao que ele responde: "Acho que sim, mas tem que demitir muita gente" (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 19/09/18).

Pelas experiências trazidas pelos professores, fomos desbravando as problemáticas e dificuldades enfrentadas por eles, o espaço foi se constituindo como um território de experiência para se abrir, conversar, compartilhar e produzir questões do que acontecia no Instituto:

> Depois de conversarmos sobre algumas situações vivenciadas em ambientes escolares, a profa. Marta falou que passou por situações no Instituto que lhe causaram muito sofrimento e que, por esse motivo, precisou se afastar, pois estava adoecendo e não sentiu apoio do IFF, diz: "As coisas que se reivindica morrem no meio do caminho porque há servidores que estão há muitos anos juntos trabalhando, são muito fechados para se ajudar, não querem se indispor, pois numa gestão seguinte podem ser perseguidos e muitos são amigos pessoais também (sic)." Acredita que é papel da gestão ser mais aberta, pensar em mudanças e propô-las, concorda comigo que a gestão é uma coisa compartilhada, mas pensa que o poder central tem mais possibilidade de mudar. "O sistema te impede de fazer o que é preciso fazer (sic)." As escolas são o mundo e o mundo é cheio de modelos, normas a serem seguidas, e também há intolerâncias, preconceitos dos mais diversos tipos. O campus não está desconectado disso, na verdade ele é efeito do funcionamento da sociedade e especificamente da sociedade campista que tem suas singularidades, histórias de exploração intensa das vidas, mas também muitas lutas. É um campus bem endurecido, de professores e práticas endurecidas, porque, em muitas situações, não existe desejo de mudança, pois implicaria em movimentar o instituído, o que provoca desestabilizações e inseguranças em relação ao desconhecido. Acredito que os professores deste curso estão abertos a esses movimentos e de alguma maneira se questionando, estão produzindo movimentos instituintes, problematizam e querem, com o curso, produzir deslocamentos de algum modo em seus fazeres docentes, em suas formações e também no Instituto (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO, 03/09/19).

Essa cena evidencia abertura da docente para expor o que seu corpo experimenta no cotidiano do seu trabalho, de algum modo ela se sentiu à vontade logo no primeiro encontro, para falar de suas questões, dores e os modos que lhe

foram possíveis enfrentá-las. Ao ouvir os outros colegas, disse que se deu conta de que não está sozinha nessas relações de trabalho, e que, ao compartilhar as experiências, aprendem juntos. É importante ressaltar que, nas organizações de trabalho, há jogos de forças que precisam ser visibilizados para que os trabalhadores compreendam o mundo do trabalho, seu campo de atuação e suas possibilidades de ação através das micropolíticas do cotidiano de suas atividades com o objetivo de potencializá-las.

Neves (2005) coloca que sempre está em jogo uma microfísica do poder na construção da governabilidade nas organizações de trabalho e o que muda são os fatores e a correlação de forças que se atualizam nas situações concretas. As rápidas e complexas transformações pelas quais vêm passando o mundo do trabalho nos últimos anos exigem a compreensão do que está em jogo nessas mudanças, o que elas significam e seus efeitos sobre as relações e subjetividades das pessoas.

Resgato, para finalidades analíticas, alguns elementos característicos dos grupos de formação. O primeiro deles é que havia significativa heterogeneidade quanto à área de atuação. Sobre os motivos, apareceram: melhoria contínua como professor, capacitação, orientações pedagógicas para reformulação das aulas, ambientação e troca de experiências, melhoria do trabalho, aproximação com questões que envolvem os alunos e aprofundamento nas questões sobre educação. Os motivos pelos quais se interessaram em fazer o curso demonstraram algumas demandas específicas em relação aos processos formativos, pois acreditavam não saber ser bons professores e tinham expectativas por alguma forma de competência virtual do fazer docente que precisaria ser atualizada num processo formativo, algo promissoramente frustrante por insuficiência, incapaz de dar conta da complexidade da experiência educativa, pois o cotidiano é múltiplo, complexo e exige ferramentas outras para a prática docente. Como se forma essa subjetividade tão impotente? Como ela se liga a essa demanda por "técnicas de ensino"? Essa primazia da técnica se baseia na lógica de Taylor que condiciona o trabalho humano às máquinas e ao trabalho morto, ideia que retira do trabalho seu potencial de criação e, do trabalhador a gestão de seu próprio trabalho, colocando-o dependente de heterodeterminações reguladas pela produção.

Dessa forma, o trabalhador é concebido como um executor neutro de prescrições matematizadas e cronometradas, sob o jugo das quais não pode

escolher nem a qualidade, nem a intensidade, nem a frequência da atividade a ser realizada. Na visão taylorista, o trabalhador eficiente é o que obedece às normas, à lógica da alta produtividade e à racionalidade técnica, as verdadeiras protagonistas, em vez do trabalhador. Na análise de Schwartz, Duc e Durrive (2010), o taylorismo forjou o paradoxo de que nada é mais oposto ao trabalho do que a subjetividade, na medida em que o trabalhar é incluído no registro do mecânico, da execução, do assujeitamento, sendo que o sujeito não pode se expressar, a não ser fora dele (o trabalho). Hoje, essa herança gestionária, revestida com outras roupagens e sob o signo do capital, manifesta-se em uma maneira de controlar o processo de produção que ganha estatuto e força agindo silenciosamente nos corpos dos trabalhadores, em sua condição estética, no campo das emoções, afetos, desejos e na sua história (SCHWARTZ; DUC; DURRIVE, 2010). Há processos de produção de subjetividade que buscam homogeneizar o pensamento e cristalizar imaginários sociais, não se trata, portanto, de uma produção individual, mas de uma produção de subjetividade social que pode ser encontrada em todos os níveis da produção e do consumo. Tal produção de subjetividade é “[...] essa grande fábrica, essa grande máquina capitalística que produz inclusive aquilo que acontece conosco quando sonhamos, quando devaneamos, quando fantasiamos, quando nos apaixonamos e assim por diante. Em todo caso, ela pretende garantir uma função hegemônica em todos esses campos” (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p. 22). A “maquínica” do trabalho busca engolir corpos e anular diferenças, tentando transmutar esses corpos, produzindo-os como massas uniformes, sem rosto e sem nome, apenas como força de trabalho a ser dirigida. Não obstante, os trabalhadores não são passivos às estratégias de dominação, nem esse processo se desenrola sem lutas. Sempre há interferência criadora dos humanos no universo do trabalho, no curso das atividades. Portanto, jamais há passividade, e sim, microdecisões e mudanças, mesmo que de forma ínfima. Para Canguilhem (2011), executar fielmente normas e prescrições, ser determinado completamente pelas imposições de um meio exterior, não é viver, é algo de profundamente patológico, pois a vida é sempre a tentativa de se recriar parcialmente como protagonista em um meio e não como produto ou função dele. Esse entendimento é central, pois faz a passagem para entender o trabalho como política de subjetivação e nos auxilia compreender sob outras perspectivas as ideias do trabalhador incompetente e a demanda por técnicas de ensino (tecnicismo como política formativa).

Tudo isso traz à tona e põe à prova a necessidade de entender no trabalho em educação a questão das políticas de cognição e da importância de se pôr em perspectiva que os problemas do conhecer não se esgotam na sua definição teórica ou no debate acerca dos modelos ou paradigmas que se utilizam para seu entendimento. Os processos cognitivos têm a ver com invenções do mundo e de si

> Pensando desta maneira, identificar a cognição ao modelo do processamento da informação, como faz o cognitivismo computacional, ou aproximá-la de um processo de invenção de si e do mundo não constitui apenas uma divergência teórica, mas também uma distinção ética e política (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008). Neste sentido, formar não é apenas dar forma, mas muitas vezes, envolve também estratégias de desmanchamento de certas formas e políticas cognitivas cristalizadas para dar lugar a outros modos de relação com o mundo, com as pessoas e consigo mesmo (DIAS, 2010, p. 03).

Esse outro entendimento sobre a cognição afeta, desestabiliza e desconstrói saberes enrijecidos, abrindo-se a novos modos de conhecer que são fundamentais para a docência, que é campo do diverso, do múltiplo, das imprevisibilidades e da exposição de si. Ao compartilhar suas experiências cotidianas, o professor pode passar por uma compreensão sobre si que, ao ser relacionada com os efeitos dos atravessamentos sociais, culturais e econômicos constituem os sentidos do que nos acontece e de quem somos nós, produzindo assim subjetividades outras. Os temas propostos pelos professores eram discutidos a cada encontro, disparados pelos dispositivos, trazidos e planejados junto aos bolsistas de pesquisa, a partir daquilo que nos afetava e afetava os professores, no habitar do território. Procurávamos, nos planejamentos, trazer, por meio de alguma ferramenta, algo que pudesse fazer disparar a conversa e as problematizações que iam se compondo a cada encontro. Tínhamos, portanto, algumas pistas para produzir os encontros, mas não metas pré-estabelecidas e fixadas. Nossa proposta não era corrigir práticas ou dar informações que eles não tinham, mas produzir encontros que pudessem criar exercícios de pensamento para abrir campos problemáticos que inventassem outros modos de ser professor diferentes do hegemônico estabelecido pelo sistema capitalista, produzir modos múltiplos que acolham as diferenças, a partir de uma postura ético-estético-política que possibilita modulações outras nas linhas de subjetivação.

Começávamos as conversas em círculo, em seguida, fazíamos as propostas individuais ou/e em pequenos grupos e, por último, nos reuníamos novamente em uma grande roda, partilhando os efeitos das experiências. Assumindo e

compreendendo a existência de diferentes políticas cognitivas como elementos constituintes do campo da formação de professores, aprimora-se o discernimento acerca das diferentes concepções de aprendizagem e constata-se que existe toda uma lógica de reprodução, padronização, uniformização, serialização que é inerente ao modo capitalístico e faz com que a aquisição de informação, de habilidades e competências seja o entendimento hegemônico, propagado como o único possível, do que seja formar professores no contemporâneo. Modelo esse (é importante salientar) que não dá conta da complexidade do que acontece cotidianamente no "chão da escola", o que exige estratégias de abertura e deslocamentos para outros modos de entender os processos de aprendizagem e de formação, evidenciando que, na produção de tais processos, não basta pensar sobre conteúdos, mas também precisa-se pensar as políticas que constituem a educação, as relações e a vida. Quando predomina a ideia do "não tem jeito", da inexistência de alternativas ao que está posto no cotidiano, da inexistência de alternativas de intervenção sobre dada realidade, produz-se crenças de um mundo imutável, produz-se desespero, desesperança e adoecimento. Faz-se necessário, então, (re)invenção dos olhares e das ações.

> Estávamos trabalhando em sub-grupos e a professora Fabiana me chamou: "Queria compartilhar com você uma experiência na minha aula semana passada com os alunos, eu estava planejando a aula e resolvi fazer com os alunos o que você fez conosco no encontro passado" (memorial-acadêmico exposto em forma de varal). "Queria conhecer melhor os alunos, me aproximar mais deles até para pensar o que e como trabalhar na disciplina, o encontro mexeu comigo. Teve um aluno que se expôs muito, se abriu mesmo e daí pensei em encaminhar para vocês lá da CAE, porque fiquei meio sem saber o que fazer. Mas no final da aula resolvi chamá-lo para conversar sobre aquilo que ele expôs na atividade, não sabia muito bem o que fazer, mas mesmo assim o chamei, foi boa a conversa. Gostei muito de ter feito essa atividade com eles, para conhecê-los mais, entender o que pensam, mas falei pra ele que poderia procurar vocês lá na CAE. Achei que seria bom compartilhar essa experiência com você". (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 23/09/18).

A professora, a partir dos afetos experimentados nos encontros, decidiu experienciar outro modo de dar aula, "fugindo" do planejamento somente de conteúdos, para viver uma experiência com os alunos em que pudessem construir vínculos e relações, produzindo aproximações e compreensões, conhecimento sobre o outro, para pensar os percursos, construindo juntos a partir do que reverbera

nos processos de ensino e aprendizagem. Com sua experiência de aprendizagem no espaço de formação, ela se apropriou dessa experiência utilizando-a em seu trabalho buscando ampliar os sentidos de sua prática. A experiência no curso produziu deslocamentos, a afetou, talvez tenha encorajado alguns outros professores à ousadia para experimentar, talvez tenha os instrumentalizado, mas, certamente, ampliou em possibilidades, seja se constituindo em dispositivo de acolhimento e/ou conhecimento.

Aconteceu uma outra situação que vale trazer para pensarmos:

> Uns 3 dias depois estava conversando com dois bolsistas de desenvolvimento acadêmico e apoio tecnológico da CAE, e o assunto foi parar em professores. Um dos bolsistas é de Design Gráfico, a outra de Letras. Durante a conversa, a aluna de Letras começou a falar de uma professora que era super conteudista e passava tudo em slides, numa aula bem tradicional. Conta que, no dia anterior, surpreendentemente, depois de tanto tempo, fez uma vivência diferente na aula, cuja disciplina é sobre legislação brasileira de educação, assunto denso. A aluna colocou que a professora pegou uma lei e dividiu em grupos na sala e pediu que eles pesquisassem situações reais que pudessem dialogar com a lei e, desse modo, a aula havia sido muito legal e eles aprenderam bem mais. Daí descobri que a professora tinha participado do espaço de educação permanente dois dias antes. Essa professora dá aulas nas quartas e sextas. Sobre a aula de sexta, a aluna me relatou como foi e disse que continuou diferente. Quando me disse como havia sido a aula, notei que a professora usou a mesma experiência que usamos na dinâmica do curso. Já o aluno de Design disse que iria prestar atenção para ver se o professor que também participava do curso ia dar aula diferente. Na semana seguinte veio me contar que ele deu prova em duplas e que o professor disse que, de agora em diante, as provas sempre seriam assim. Sei que não é uma relação linear de causa e efeito, não é possível considerar que é resultado unicamente da participação desses professores no curso, sempre são diversos elementos, mas acho que esse primeiro encontro já pode ter produzido algum deslocamento e movimentos de ampliar as experiências deles em sala de aula. Fiquei bem motivada com esses grupos, os encontros têm me potencializado enquanto pesquisadora e trabalhadora, a experiência, pelo menos do primeiro dia, foi muito diferente comparando com o processo do grupo do semestre passado, vamos acompanhando (DIÁRIO DE CAMPO, 25/07/19).

Com o diário de campo, foi possível acessar o fora-texto, aquilo que não entra nos textos das pesquisas tradicionais e que podem revelar muitas coisas importantes para entender os processos que estão sendo pesquisados. Foi possível ter contato com alguns efeitos dos movimentos provocados pelos encontros do curso. Isso se constituiu em aprendizado tanto para os docentes que participaram, quanto para mim enquanto pesquisadora.

Em relação às expectativas dos encontros, apareceram muitas coisas voltadas à constituição de um espaço de troca de experiências, aquisição de

conhecimentos e de técnicas que contribuíssem para as aulas dentro da complexidade do mundo contemporâneo. Algumas expectativas foram ao encontro dos objetivos do espaço de formação proposto, outras não. Mas muitas destas expectativas divergentes puderam ser ressignificadas pela experiência no curso. De uma forma ou de outra, tudo isso evidencia a carência de espaços de troca, de compartilhamento, de encontros de formação dentro do Instituto. Eis algumas falas destacadas:

> Aprender e ressignificar reflexões sobre a docência, aperfeiçoando minha prática profissional.
>
> Melhorar a didática e desempenho em sala de aula.
>
> Debates e conversas sobre o ensino e suas mudanças contemporâneas.
>
> Obtenção de novos conhecimentos e troca de experiências.
>
> Oportunidade de diálogos entre os pares sobre o ensino, pesquisa e extensão.
>
> Trocas de experiências.

Esta carência generalizada de espaços de troca, coletivização dos problemas e diálogo dentro dos regimes de trabalho, está conectada e imersa na atmosfera capitalística do mundo contemporâneo e espelha suas lógicas e valores. De acordo com Rolnik (2018), o sistema, em sua atual versão, não se interessa mais pela força de trabalho somente e, sim, pelas forças vitais, sendo todo esse processo acompanhado por um enfraquecimento do Estado democrático de direito, das leis trabalhistas e, consequentemente, dos processos de coletivização para a luta por condições mínimas de trabalho e de vida. A autora estabelece o termo cafetinagem para designar as mudanças sofridas no decorrer dos cinco últimos séculos do capitalismo, que agora não só explora a força de trabalho e a cooperação do trabalhador com a produção, mas também se apropria da própria vida, de sua potência de criação e transformação, lá onde ela começa.

> A força vital de criação e cooperação é assim canalizada pelo regime para que construa um mundo segundo seus desígnios. Em outras palavras, em sua nova versão, é a própria pulsão de criação individual e coletiva de

> novas formas de existência, suas funções, seus códigos e suas representações que o capital explora, fazendo dela seu motor. Disso decorre, que a fonte da qual o regime extrai sua força não é mais apenas econômica, mas também intrínseca e indissociavelmente cultural e subjetiva – para não dizer ontológica -, o que lhe confere um poder perverso mais amplo, mais sutil e mais difícil de combater (ROLNIK, 2018, p. 32-33).

Essa avaliação de que opor resistência e apresentar novas propostas de superação da lógica de produção de subjetividade do modo capitalístico se dá em patamares mais complexos, intensifica a importância da disseminação de propostas como a de educação permanente de professores, dado o seu potencial de provocar rachaduras no instituído da formação dos docentes, de construir exercícios de pensamento e problematizações, criando outros modos de pensar o ensino, a aprendizagem, de privilegiar o entendimento sobre a complexidade dos processos educacionais e escolares, construindo outras possibilidades de ser professor, desnaturalizando os modos hegemônicos de trabalho docente. Tais fissuras que se abrem, nos ajudam a perceber que o processo de naturalização contribui para que as coisas não mudem e que o encontro, a coletivização, a disponibilidade para fazer pausas no que está automatizado cotidianamente faz ver as engrenagens, traz a possibilidade de girar de outros jeitos. Esta é a proposta da pesquisa-intervenção. O ato de pesquisar e produzir encontros entre os professores faz emergir pensamentos, conhecimentos e formação.

Os desdobramentos da proposta de formação implementada apontam para um acerto na aposta de que não se deveria tratar de um curso de metodologias ativas. Foi possível confirmar, com os encontros, que não é a técnica, mas o encontro que faz emergir soluções, invenções. Com a ousadia de se driblar, com cautela as demandas por tais técnicas, dispondo da iniciativa de formar roda e colocá-los para conversar, abriram-se fissuras no entendimento destes profissionais sobre o cerne de nossa proposta. Isso tudo diz da minha aposta, o método de pesquisa, a própria pesquisa (produção de conhecimento) e a intervenção, que estão totalmente imbricadas. Outros professores começaram a compartilhar suas invenções cotidianas em sala de aula: projetos, experiências diferentes de ensino-aprendizagem, processos formativos interdisciplinares, colocando o que funcionava e o que não dava tão certo. Potentes produções de estratégias e tentativas de construção do aprendizado com o estudante.

Também considero importante resgatar e registrar, nesta dissertação, que, no esforço de buscar a compreensão do público em relação às nossas apostas, falei um pouco da ideia da aula como um movimento aberto, o que, naturalmente, se constitui como uma ideia, em certa medida, perturbadora, desestabilizadora, incômoda. Falei que o exercício coletivo de desnaturalizar os modelos de aluno, professor, educação, formação, ensino-aprendizagem é fundamental. Para além da sala de aula, no trabalho, criou-se um campo de composição de experiências, que foi demandando novas estratégias, outras aberturas de ação, descobertas de diferentes ferramentas, de acordo com o delineamento do que foi se constituindo. Percebo significativa coerência entre prática e teoria nesse processo, o espaço aberto para a problematização, o inesperado, aguçaram a inventividade dos envolvidos.

Ao analisar os intensos movimentos produzidos entre a sociedade da capacitação e a formação de professores, e entendendo a formação de professores como uma formação por vir, Dias (2008) parafraseia Blanchot (2005, p.345) e coloca que uma formação por vir é simultaneamente dispersa e tensa, reunindo multiplicidade e complexidades. É uma abertura à inquietude provocada pela multiplicidade da vida. Já a sociedade da capacitação produz uma eterna sensação de endividamento dos trabalhadores, incluindo-se aí os professores em relação a sua formação, onde se privilegia a política cognitiva como informação. Contudo, Dias (2008) afirma a existência de outras políticas cognitivas como transformação, que forjam a formação por vir.

Ao assumir a política cognitiva como transformação, é importante haver planejamentos para as aulas, estudar e aprender o tema da aula, mas também inserir os contextos que envolvem aquele assunto. Na aula importa trabalhar o conteúdo, mas, produzir tempos de problematização do apresentado, construindo exercícios de pensamento e conhecimento ali, em ato, com os alunos. Assim, é possível compor, coletivamente, o encontro e produzir conhecimentos no “entre” professor e aluno, a partir do que eles trazem, de forma aberta a imprevistos, criando novos modos de produzir conhecimentos. Atentando-se aos conflitos e à coexistência das diversas políticas cognitivas, é possível criar estratégias e experiências que respondam ao desafio do que o trabalho de formação exige. Resgatamos a contribuição teórica de Dias (2008) que fala sobre a *formação por vir,* que demanda desaprendizagem: “Aqui a *formação por vir* permanece como obra

aberta, violenta e angustiante para os formandos e formadores, mas talvez seja, então, menos enganadora do que qualquer outra, e mais próxima da experiência de uma política cognitiva como trans-formação" (p. 121). São problematizações que envolvem aprendizagem e desaprendizagem, complexidade de ideias que aparecem num campo de relações múltiplas. A *formação por vir* possibilita uma abertura na qual se problematiza os saberes e acolhe-se o que não se sabe, a partir das experiências formativas. Os professores e os alunos que tomam para si uma *formação por vir*, oportunizam a construção de uma obra aberta que polemiza os saberes constituídos e acolhem os não-saberes encontrados no âmbito da experiência de formação.

Guattari (2006) considera que espaços de encontro são como 'instâncias locais de subjetivação coletiva', onde o encontro com a diferença, com o estranho, com os materiais e com o outro promove desestabilizações de formas rígidas de ser, pensar e sentir. Na apresentação do que pensamos para o espaço de formação, houve esse estranhamento, certo choque de concepções baseadas em diferentes políticas cognitivas. Como já dito aqui, pareceu que muitos não compreendiam a proposta ou esperavam outra coisa. Parecia haver certa expectativa de que o curso que estava sendo oferecido pudesse ensinar receitas para serem assimiladas e aplicadas, técnicas prontas para se dar aula, sem considerar a importância de se abrir um espaço de problematizações sobre o que estamos produzindo em educação no IFF, uma tentativa de construção de trajetória na contramão e para além do que qualquer manual técnico de formação prescreveria. Essas expectativas sempre vinham e voltavam nos nossos encontros de formação. Mesmo com as problematizações, a demanda por técnicas volta e meia aparecia

> Antes de iniciarmos a atividade proposta, com uma dinâmica para problematizar e, desse modo, pensar, e quem sabe, aprender e desaprender sobre o que é educação, o prof. Eduardo diz: "Queria abordar a questão do professor (...), metodologias ativas. Isso faz muita falta, mais de 80% dos cursos de medicina tentam trazer a problematização para a sala de aula; não ter o conteúdo apenas pelo conteúdo, mas tornar o conteúdo assimilável. Tento fazer isso, mas tenho dificuldade de colocar em prática" (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO, 22/08/20).

Há um conjunto de expectativas que é fruto da produção de subjetividade inerente à política cognitiva hegemônica. Mas os encontros, por sua vez e por se fundarem na perspectiva da formação inventiva, produzem deslocamentos e fissuras

desses padrões, abrindo possibilidades para que a formação incorpore processos de aprendizagem e desaprendizagem que tensionam o instituído e construam pequenas invenções no cotidiano.

Era necessário, de algum modo, acolher e entender esses pedidos de alguns dos professores, pois, se eu me colocasse de imediato numa posição contrária a tais pedidos, geraria afastamento ao invés de aproximação para aberturas, trocas e conversas. O como fazê-lo, que se constituiu em um desafio. Reforcei mais uma vez que a ideia era abrirmos conversas com eles sobre o que eles experimentavam no cotidiano da docência para problematizarmos e construirmos juntos outros modos que dessem conta, mesmo que provisoriamente, da complexidade dos processos escolares e quem sabe dessa forma estabelecer condições de trabalho mais potentes, pois a formação permanente é uma das estratégias fundamentais para a possibilidade de dar conta do que o trabalho exige no cotidiano, articulando à experiência coletiva para compreender a importância do trabalho vivo em ato, que demanda organização coletiva, pois o trabalho de um se organiza junto ao do outro. Transformamo-nos ao trabalhar, o trabalho modifica nossa forma de pensar e isso constitui uma das intervenções dessa pesquisa.

Os participantes iniciaram os encontros com muitas expectativas, alguns foram saindo por diversos motivos, mas, muitos outros reforçavam o quanto era importante um espaço como aquele, falavam sobre como estavam aprendendo e como era bom ter esses encontros para pensar juntos o trabalho docente.

> Ficou claro a desestabilização produzida com o prof. Eduardo que, após as conversas do primeiro encontro, mudou sua fala sobre o entendimento do que ele chamava de “bom professor”, que ia na lógica de aplicação de metodologias ativas e tecnologias de informação: “Não é só aplicar as tecnologias digitais, tem que entender o ser humano, a sociedade e o lugar do homem no mundo. Jogar tudo na tecnologia é uma forma curta, minha responsabilidade é maior que isso. Preciso aprender a ser um professor melhor. As pessoas podiam dialogar mais” (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO, 22/08/20).

Esse processo, pelo qual passou o prof. Eduardo é um exemplo do que se busca e se entende como importante em nossa proposta de formação docente como produção de subjetividade. Rolnik traz reflexões que ajudam bastante a entendê-lo.

Sob a perspectiva micropolítica, no encontro dos corpos, as intensidades produzidas, muitas vezes, levam-nos a agir como o que Rolnik (2007) nomeou, de maneira metafórica, a *noivinha-que-gora-e-gruda,* ao não saber lidar com a

desterritorialização gerada pelos afetos desses encontros, pois, o desejo desestabiliza e, assim, produz nessa análise, ao invés de forças ativas, forças reativas, pelas mais diversas estratégias, para conter esses movimentos e continuar nos territórios que já são conhecidos. A *noivinha-que-gora-e-gruda* vive os movimentos do desejo como caos, mas o que desestabiliza sua existência não são os movimentos do desejo e sim a impossibilidade colocada de suas conexões, por não querer ou não conseguir se deixar afetar pelas intensidades do que está sendo produzido pelos encontros, fazendo perder o sentido.

Rolnik (2018) nomeia o atual sistema que vivemos no contemporâneo de regime colonial-capitalístico, que produz um ambiente que nos sufoca. Tal regime sobrevive e se transmuta desde o século XV, quando se deu sua fundação, cada vez se sofisticando mais. A atual versão, financeirizada, neoliberal, racializante e globalitária, iniciou já no final do século XIX, mas é a partir dos anos 1970 que atinge o poder hegemônico de forma plena, se afirmando solidamente, e é nesse período que se começa a produzir trabalhos de análise sobre tal regime, levando em conta toda sua complexidade, evidenciando o que possibilita sua manutenção e aprofundamento. É nos anos 90 que seus efeitos se mostram mais intensos e que a decifração desse regime se expande, coletivizando debates que se estendem até os dias atuais.

Com as experiências dos movimentos sociais em reação a essa tomada de poder a nível global, na década de 80, os debates se intensificam, tais movimentos irrompem a cada vez que a perversão do regime se torna intolerável, a intensidade dessa irrupção é que produz furos e o desestabiliza de forma temporária (ROLNIK, 2018, p. 30). Esses movimentos surgem e desaparecem com a mesma intensidade, ressurgindo novamente quando se torna insustentável o estabelecido por ele, mas a cada vez que ressurge produz outras cartografias, outros sentidos (como exemplo desses movimentos, há os movimentos feministas, aparecendo de forma global no mundo todo, e o Movimento dos Sem-Terra no Brasil). O ponto central da análise de Rolnik (2018) é o modo de relação entre o capital e as forças vitais próprias ao regime na sua atual versão, completamente diferente do capitalismo anterior, o industrial. Essa autora contribui nas análises aqui empreendidas, pois suas formulações intentam demonstrar como se dão os processos de produção de subjetividade no contemporâneo que produzem formação e aprendizagem. É parte do ferramental teórico em que a nossa proposta de formação se apoia e que permite

que observemos se houve deslocamentos ou não, partindo da ideia da formação como produção de subjetividade, entendendo os processos de produção de subjetividade atuais como constituídos pelo inconsciente colonial-capitalístico, mas, sobretudo sabendo que é possível produzir rupturas em tais processos e criar outras formações, outras formas de vida.

## 6.4 Forças que Insistem na Formação Tecnicista e a Construção de Outros Possíveis para a Formação

A questão sobre como lidar com os alunos também aparecia com frequência nos encontros. Os professores diziam que muitos alunos não se interessam em ter conhecimento e também traziam os desafios do dia a dia para “fazer com que a aprendizagem acontecesse”. Durante vários momentos reafirmavam a importância de haver espaços de troca e encontro entre eles para que pudessem compartilhar as experiências, trocar e aprender com o outro, e lamentavam o fato de não haver mais espaços assim na instituição.

Abrimos para conversar sobre um texto e o que este trouxe de reflexões a cada um. O texto falava sobre a promoção da autonomia com os estudantes. Dentro da conversa, trago a questão de como mediar esses processos de autonomia. O prof. Leonardo fala da experiência no curso de Design, que no ano de 2019 construiu um processo de reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, de forma coletiva, com professores, técnicos, gestão, alunos, dialogando com docentes de outras áreas e também de cursos que já haviam passado por essa reformulação: *“Foi uma oxigenação no curso, nos professores e nos alunos, onde as experiências de alunos e professores foram importantes para a construção do novo PPP.”.*

Prof. Fábio coloca que é importante estar apto para formar o aluno e acrescenta que queria atender melhor às expectativas e demandas das turmas. Questiono sobre o que poderia ser criado, mesmo com o estabelecido pelas ementas, ele reconhece que há uma necessidade de se conhecer melhor as necessidades dos alunos, suas relações, que o processo decisório quanto aos caminhos da aprendizagem poderiam ser algo mais equilibrado e partilhado entre professor e aluno. Relata, também, sobre o seu aprendizado no mestrado e sobre a

experiência japonesa (o Toyotismo que se baseia numa produção flexível, que varia de acordo com a necessidade do consumidor; pesquisa-se o mercado para produzir um produto de acordo com a demanda), como um bom modelo de trabalho, acreditando que seria algo interessante de ser pensado no âmbito da educação. Já o prof. Lúcio diz que o importante mesmo era ter uma política de formação:

> As reuniões são sempre burocráticas e administrativas, não se discute formação, acho que devia se criar uma política de formação no IFF, mas tem que ser imposto, pois opcional não funciona.

Durante as intervenções havia docentes que ratificavam os movimentos atuais de modernização do ensino que profissionalizaram o trabalho do professor nos moldes tecnicistas, reduzindo-o à aplicação de técnicas e tecnologias para seu sucesso, o que ratifica as lógicas da sociedade da capacitação, baseadas na concepção de que o que importa para a formação docente é a aquisição de aptidões portáteis (SENNETT, 2006), a valorização da capacidade de dar respostas prontas e rápidas aos problemas que surgem no cotidiano, o que não contribui para que haja tempo e espaço de problematizar as experiências e entender tudo o que constitui os processos escolares, promovendo a redução da capacidade analítica sobre os múltiplos atravessamentos institucionais que compõem as situações no cotidiano. Neste modelo, preponderam as análises que consideram apenas um aspecto, que criam dicotomias culpabilizantes, sem levar em conta a complexidade e a importância de desnaturalizar o que acontece, o que constitui os processos de produção de subjetividade via processos de trabalho e de educação/formação, um projeto de humanidade que se inscreve através destas práticas instituídas.

A sociedade da capacitação se baseia na lógica empresarial e de mercado, invadindo a escola e, consequentemente, a formação docente. Tal lógica separa a ação do contexto, suscitando do trabalhador a aplicação de técnicas para resolver os problemas de modo rápido, retirando-lhes autonomia sobre seus processos de trabalho, o que gera superficialidade e impede a problematização e construção de caminhos singulares que possam dar respostas à multiplicidade das questões que surgem no cotidiano da escola, produzindo subjetividade.

> Pois tanto na empresa como nos espaços de trabalho e de formação, a cultura do novo capitalismo penetra com força em cada um dos seus agentes, principalmente quando a ênfase recai numa lógica meritocrática

> que quantifica e potencializa os criativos e os que se adaptam aos contextos de uma maneira sempre nova. Nesse sentido, a sociedade da capacitação expressa um tempo flexível em que os indivíduos precisam ser capazes de aprender novas capacitações, em vez de se aferrarem a antigas competências. A dinâmica da sociedade da capacitação dá ênfase, então, à aptidão portátil de processar e interpretar um conjunto de informações e de práticas permanentemente em mudança. Sennett argumenta que as empresas, as capacitações e os padrões de consumo mudaram na sociedade atual, mas essas mudanças não proporcionam processos de liberdade. Como na sociedade da capacitação, a ciência e a técnica se tornam forças produtivas do capital e o acesso às informações determina a medida de extensão do poder e do controle das subjetividades, é preciso identificar as técnicas de coerção em que ela opera (DIAS, 2006, p. 98).

O ritmo acelerado imposto à escola e a produção de urgências constroem o endurecimento dos olhares e práticas, que resultam no ingresso na lógica das culpabilizações e do desânimo para lidar com o que aparece no cotidiano escolar. O modo como se exerce o trabalho docente tem efeitos na educação dos alunos, a aceleração das práticas de trabalho, a precarização, a lógica da urgência reverbera nas práticas educativas, que também são moduladoras; hegemonicamente não há tempo para uma política cognitiva que ampare as divergências, as tensões, as diferenças e a multiplicidade própria de qualquer processo educativo, já que este pressupõe alteridade, singularidade. Os analisadores que surgiram contribuem para pensarmos os processos da formação e as práticas docentes no Instituto evidenciando suas condições de produção e o como cada professor se implica no processo de organização de seu trabalho. Percebemos no cotidiano do Instituto e nos encontros do espaço de formação a presença marcante das concepções de melhoria da vida pelo estudo e pelo esforço pessoal. O atrelamento do processo educativo a essas representações não é característica exclusiva do IFF, mas, sim, um entendimento do papel da educação presente em boa parte do sistema educacional no capitalismo. É importante salientar que as ideias produzidas em determinado tempo são fruto de questões sociais, políticas e econômicas específicas desse tempo e que as diversas combinações desses elementos de determinado tempo produz subjetividades. Os entendimentos que as pessoas têm do mundo não são algo encerrado em si, mas consequência de como a sociedade produz e reproduz a vida em determinado contexto histórico.

Os analisadores são o que nos possibilitam refletir sobre o que é produzido no cotidiano do trabalho dos docentes e considerado como algo natural. Cotidiano esse que, para muitos, é impossível modificar, pois consideram que depende do

outro (aluno, gestão, normas institucionais, política, etc.). Muitas vezes as análises apoiam-se numa dicotomia de culpabilização do professor ou do aluno, não trazendo para cena o que tem de cada um na construção do cotidiano do trabalho produzido. Foucault traz que, na história, há mudanças no como se constroem os saberes, para ele, os saberes ficam entre a opinião e o conhecimento científico e são encarnados nas teorias, mas também nas práticas que produzem regimes de verdade e são provisórios a cada tempo. Esses regimes de verdade, a cada tempo, engendram novas disciplinas e novos objetos, entre uma época histórica e outra, e há também mudanças nas regras de construção dos saberes, delineando discursos de verdade sustentados em determinado momento. Tais configurações emergentes de saber-poder produzem novas disciplinas que formam novos domínios de constituição de objetos.

Na modernidade, há uso dos poderes disciplinares, como colocado por Foucault (2008, p. 118), poderes que criaram instrumentos de controle permanente dos movimentos dos corpos, sujeitando o corpo à produção dócil e útil. Para que se exerçam esses poderes, é necessária a criação de conhecimentos científicos que vão contribuir para a disciplinarização, tornando o homem objeto de saber-poder, submetendo os sujeitos ao controle permanente, que analisa todas as suas ações e movimentos. É nesse contexto que surgem os entendimentos nos quais a psicologia e a educação devem atuar classificando, diagnosticando e dizendo o que precisa ser feito para corrigir o que está fora da norma.

> Houve falas que foram no sentido das dificuldades de se ensinar atualmente, sobre como conseguir conquistar e manter o interesse dos alunos em aprender e que é difícil elaborar modos diferentes de ensinar determinados conteúdos, pois tais conteúdos não permitiriam muita flexibilidade. Além disso, alguns professores colocaram que os alunos são muito indisciplinados, desinteressados e que cabe à família educar os filhos para que sejam mais organizados e respeitosos, que questões como, por exemplo, de cidadania, atitudes e comportamentos têm que vir de casa. Prof. Samuel fala dos desafios de lidar com a atividade docente, sua complexidade e o que tem criado de estratégias para responder às multiplicidades dos processos de ensino-aprendizagem: “A gente não forma pra competência. Eu busco utilizar outras formas para avaliar, uma vez que é uma disciplina muito dura e distante da realidade deles. Trabalho com quadrinhos, por exemplo. Fico me perguntando de quem é a culpa? Mas nós também somos culpados, é uma bola de neve. A gente tá tão acostumado a ver tanta gente fora, e a gente lutando, se entregando e leva uns tabefes na cara. Tem disciplina que não tem como sair muito da caixinha, e daí a gente vai tentando fazer daquilo um ambiente menos doloroso. Mas tem hora que a disciplina é aquilo ali, uma pedra no sapato, desafiador” (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO, 20/08/2019).

Percebe-se no trecho acima que há reprodução de modos tradicionais de trabalho e práticas docentes, evidenciando dificuldades de alguns professores para problematizarem e produzirem deslocamentos, mas também experiências que fissuram o hegemônico, a partir do incômodo gerado pela dureza de determinados conteúdos, isso perturba o corpo do professor e então se criou outras práticas, invenção. Entre as questões trazidas pelos professores, uma que chama atenção é como motivar os alunos a querer ter conhecimento, a querer aprender? Essa é uma força constante nos corpos dos professores do curso, que os perturba e os mobiliza a estar nos encontros. Fomos pensando como construir juntos o desejo dos alunos em aprender, atentos ao que poderíamos fazer para produzir esse desejo. E aí podemos refletir os possíveis dos encontros de formação, tais como produção de pensamento crítico, criação de novos mundos, potencialização das existências.

> Começamos a conversar após assistirmos ao vídeo “O contemporâneo e a Educação” da Viviane Mosé sobre o tema da educação, relação professor-aluno e processos formativos para além da aquisição de competências e habilidades. No vídeo, a filósofa aborda que a escola é o mundo, atravessada pelos desafios do contemporâneo e que esses desafios nos obrigam a quebrar o modelo hierárquico ainda hoje ativo e que nossa civilização vive em conflito. Prof. Samuel fala que sua disciplina é muito dura, fora da realidade. “E aí? Como fazer?” Percebendo a dificuldade grande dos alunos em sua matéria, resolveu colocar uma questão na prova com intuito de todo mundo acertar, a questão entrava um pouco na contextualização, mas o que precisava mesmo era matemática básica. Trabalho vivo em ato: A partir da autonomia produzida pelo trabalho vivo em ato, o professor recorreu a sua caixa de ferramentas para mexer de alguma forma em como construía o processo avaliativo, o ato do trabalho produz formação, produz subjetividade, mexendo com nossa forma de pensar e agir no mundo. “Poucos conseguiram, tem horas que você fica tentando e leva tapa na cara. Tento chamar atenção de todos. Mas mantiveram o ritmo ruim. Tentaram comprar as respostas da prova com a monitora. Senti-me mal, traído.” Coloco que é importante se manter em movimento, experimentar diversas ferramentas, mas nem todos vão ter interesse na aula sempre e tudo bem, cada um vai pegar o que te interessa dali. Em relação à situação de alguns terem tentado comprar o resultado da prova, falei que talvez fosse interessante abrir uma conversa com a turma sobre o ocorrido, o que faz os alunos quererem comprar as respostas de uma prova? Quais os efeitos disso sobre o professor e seus processos de trabalho? Ele disse que a vontade dele é ser bem duro dali em diante, mas que vai abrir uma conversa franca com os alunos para entender melhor o que aconteceu e produzir outros combinados com os alunos, mas sem abrir mão do que é correto. É uma situação delicada, produz análises sobre como se dão os processos avaliativos, o que os alunos estão priorizando em seus processos de aprendizagem e o quanto esse tipo de situação pode produzir endurecimentos nas práticas docentes caso se analise somente por um aspecto o que aconteceu (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO, 29/08/2019).

O ambiente escolar traz desafios cotidianamente. A partir de sua multiplicidade, surgem coisas que exigem que o trabalhador crie, improvise, o tempo todo, lidando com as variabilidades da vida, inventando métodos, ferramentas e caminhos. E isso, normalmente, se dá sem apoio político-institucional, produzindo sobreimplicação (aqui já mencionada) destes profissionais que buscam melhorar a sua prática. É no sentido de amparar e potencializar essa busca pela melhoria da própria prática de ensino que se faz primordial a instituição de políticas de formação inventiva. A perspectiva de formação inventiva, trazida por Kastrup (2012), é importante, pois a invenção não é um processo cognitivo dentre outros, há diversos processos cognitivos, tais como a memória, a percepção, a aprendizagem e a linguagem, e a invenção é uma maneira de entender a cognição e, também, esses outros processos. Ao tomar esses processos pelo viés da invenção é possível ampliar a discussão no campo da educação, porque a aprendizagem inventiva tem como desdobramento a formação inventiva, e no entendimento da cognição inventiva, a aprendizagem não é somente solução de problemas, mas inclui a invenção de problemas.

As políticas da cognição, sob o viés da representação, são políticas cognitivas que se configuram como formas determinadas de compreender o conhecimento, o mundo e a si mesmo. Tais políticas constituem o entendimento de boa parte das pessoas sobre o conhecimento. É predominante os profissionais (e também os alunos) encarnarem esse modelo da representação, tais modelos os constituem e, estes, consideram o mundo como já dado a priori.

> Profa. Ana compartilhou que esse acesso à internet trouxe o pensamento de facilidade e superficialidade, “é como se tivesse tudo nas mãos a partir do Google: “Eu tento trazer novas metodologias e formas de dar aula, mas devido ao enraizamento dos alunos no método tradicional, eles mesmos rejeitam, mas reclamam quando a aula é tradicional também”. Estou desmotivada, a gente faz e não dá resultado. O aluno não te devolve nada, está se lixando pra sua forma diferente de trabalhar o conteúdo. Há uma falta de interesse muito grande no aluno e eu não sei como resgatar isso”. “Há uma falta de compromisso de aprender que é demais.” A questão que fica é: Como trazer o aluno para o que é trabalhado na escola? Seria possível criar projetos pedagógicos singulares, assim como existe tal proposta no campo da saúde?” (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO, 29/08/2019).

Ao haver maior abertura para os afetos das experiências na docência, lida-se mais, em tempo e intensidade, desestabilizações, demandando movimentos,

alianças, para dar conta do que a professora Ana compartilha. Uma inquietação que a provoca a pensar e experimentar ferramentas de trabalho diferentes. Mas, se não consegue compartilhar com o outro, fica sozinha, despotencializada, individualiza e vai buscar culpados e/ou se culpar. Aqui, fica novamente demarcado o quanto é fundamental coletivizar.

Através dos encontros, outros sentidos foram se produzindo, foi possível perceber relações com as práticas, mesmo que muitas vezes o trabalho proposto fosse muito diferente para alguns professores. Foi se construindo sentidos ali no coletivo, pois conversas teóricas também são práticas (FOUCAULT, 1979), práticas discursivas que se conectam com práticas não discursivas, se relacionando com as já realizadas, produzindo subjetividades.

> Com os encontros, tem cada vez ficado mais explícito para mim que nossos cursos apenas carregam o nome de integrado, mas de integrado eles não têm nada. Nós não conseguimos nos desvencilhar dos métodos antigos e acabamos não integrando os conteúdos.

> Quando há vínculo com o professor, o conhecimento se dá mais facilmente, porque ele se acontece através das relações, esse é um aprendizado que se evidenciou pra mim aqui nesse espaço. E um grande problema para que tudo isso aconteça, tudo o que viemos conversando aqui é a nossa formação, porque nós não fomos formados para isso, nem nesse modelo. Falta estrutura para que tudo isso aconteça. Outro problema é que quem mais precisa não está aqui.

Por isso a construção de espaços de experiências, de conversas, de estudos compartilhados é importante, visto que possibilita a construção de políticas cognitivas inventivas na formação de professores. Essa pesquisa não é uma pesquisa sobre professores e sim uma pesquisa com professores e, aqui, compartilho o que foi possível criar ao sustentar um processo de formação baseado numa política cognitiva inventiva, que não tinha respostas, mas que apostou na possibilidade da educação permanente ser um espaço de ampliação de repertórios de vida, com os professores, construindo novos saberes no coletivo.

A construção de uma política inventiva de pesquisa também é um desafio e deriva de uma posição ético-política de ser pesquisadora e trabalhadora. A formação inventiva nos exige uma feitura constante e, como coloca Kastrup: “Formação inventiva é um processo que tem que ser feito com muito investimento, leveza e cuidado, para não retornarmos ao cognitivismo” (2008, p. 43). A formação inventiva

parte de uma ruptura epistêmica com o modelo da representação (do objeto de conhecimento, sobre como "transmitir conhecimento"), que é um deslocamento no âmbito da formação.

Muitas das reflexões produzidas pelos professores não colocavam em análise os atravessamentos sociais, econômicos e políticos que produzem determinados modos de estar no mundo e determinados valores e crenças, nem o que tem de cada um nas práticas que compõem o Instituto e na produção dessas questões que são apontadas como problemas. Naturaliza-se e subestima-se questões políticas, sociais e econômicas, reduzindo os problemas a questões meramente individuais e familiares. Trazidas essas questões, ao fim dos encontros, sempre surgiam problematizações de como construir, com os alunos, os processos formativos. Isso demonstrava movimentos de ampliação no entendimento sobre os alunos e sobre a busca de metodologias ativas como técnicas de pronta-resposta para solução de problemas de aprendizagem.

Foi viável na composição do grupo com os professores a construção de processos de formação docente a partir de campos de visibilidades e dizibilidades, efeitos dos encontros, das conversas, experiências compartilhadas que produziram acontecimentos nos corpos. O exercício de compartilhar um com o outro pode ampliar o entendimento de cada um a partir do que se faz, em seu trabalho, cotidianamente. Ao tomar Foucault (2004) para problematizar essa composição, tal autor pensa o discurso não como representação da realidade, mas como a constituindo. Interessava-nos as práticas discursivas e não discursivas que constituíram o dispositivo-curso de formação docente, dispositivo esse que pode trazer à tona situações e acontecimentos que produziam análises e efeitos muito além do que a pesquisa pretendia. Efeitos em mim, enquanto pesquisadora que veio para esse plano de forças totalmente sobreimplicada com as questões dos alunos, efeitos sobre os professores que vinham com expectativa de aprender técnicas de como dar uma boa aula e efeitos sobre as análises baseadas em repertórios que consideravam somente um elemento ou poucos elementos, insuficientes para dar conta da real complexidade dos processos educativos. Com os encontros, produzimos afetos que deslocaram os modos de se pensar a educação e seus processos.

Nas pesquisas-intervenção há centralidade na análise dos processos institucionais e, desse modo, ao pesquisar o espaço do curso “Educação

Permanente e Processos Formativos", demos visibilidade ao como se davam as relações no cotidiano entre professores, técnicos, estudantes e gestão, o que favoreceu conversas e construções coletivas de conhecimento. Por esses afetos que foram sendo produzidos com o espaço, valorizamos o que estava sendo criado nos encontros, nos escritos do diário de campo, produzindo questões que nos desestabilizavam e provocavam exercícios de pensamento, engendrando outras compreensões em relação aos processos escolares.

Sentia-me interpelada, em alguns momentos, a oferecer técnicas e respostas, enquanto especialista, para questões que os afetavam no cotidiano, o que, no processo de pesquisar-intervir, foi se desconstruindo de acordo com como iam acontecendo os encontros e os estudos que fazíamos. Muitas falas reforçavam, também, lógicas meritocráticas e de esforço individual nas relações dentro do próprio IFF, individualizando e direcionando a culpabilização.

> Ao final do encontro, o prof. Fábio: "Eu compreendo que a ideia do espaço não é ensinar técnicas, mas eu quero aprendê-las". O que me causou certa surpresa, uma vez que no encontro anterior ele tinha trazido que estava compreendendo que ensinar em suas palavras, "é mais complexo que saber técnicas, existem coisas sociais e psicológicas, que são mais importantes considerar no processo." Daí, se evidenciou o paradoxo dos processos de formação, onde há movimentos que vão e vêm produzidos pelos encontros e exercícios de pensamento (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO, 05/09/19).

Essa cena nos incita a problematizar que os encontros produzem movimentos que podem levar a aberturas de pensamentos e entendimentos, mas que ao mesmo tempo esse processo pode produzir angústias, o que não é fácil de ser sustentado e pode fazer com que nos agarremos com mais força ainda às formas que dão sentido às nossas existências, por receio de se desestabilizar por completo. Isso é importante que se compreenda, pois se relaciona com a implicação, com a possibilidade do sujeito se ver implicado (ele não é sobredeterminado nem pela estrutura social e nem pela "essência" individual). Na verdade, ele está no campo de forças, condicionado por essas diversas forças, mas ele pode atuar a partir desses condicionamentos. É como surfar numa onda. O sujeito não é dono do mar, o mar é muito maior do que ele, mas ele pode surfar em uma onda específica. O professor em questão não permaneceu até a finalização do curso o que pode ser uma sinalização de que, o que o espaço estava produzindo não correspondia às suas expectativas e, talvez, o tenha feito se fechar ainda mais. Provavelmente, há

sobreimplicação em jogo que não permite que ele possa ampliar suas análises para além de sua necessidade de querer aprender técnicas para ser um bom professor. Essa situação me trouxe problematizações em relação aos efeitos das intervenções na pesquisa e sobre o incômodo que isso me gerou. Levou-me a questionar sobre os métodos de sustentação das conversas. Como desestabilizar as relações de poder e saber? Como ajustar a medida desta desestabilização a um indivíduo, de forma que não atinja um transbordamento de angústia, a tal ponto que provoque, neste indivíduo, um efeito colateral de aferramento, ainda mais intenso, ao modo hegemônico e tecnicista de produzir educação e subjetividade?

Nas conversas, há torções nos modos dos professores entenderem o trabalho, a formação, o Instituto e a educação. Mas eu também, enquanto pesquisadora, me deslocava com as experiências que fomos compondo. Eu vim para o campo completamente sobreimplicada e considerando muito as angústias dos alunos, dicotomizando entre o professor que oprime e o aluno que é oprimido. Com os movimentos que foram sendo produzidos pelos encontros, pelas conversas abertas, a sobreimplicação foi se desfazendo e pude perceber os atravessamentos institucionais que também fragilizam os professores, os quais, muitas vezes, reproduzem modos de ser professor que eles conheceram enquanto alunos. Não haver espaços de problematização e acolhimento de suas dúvidas, desafios e de compartilhamento das experiências, mantêm e perpetuam esse modo de funcionamento. Fomos compartilhando como os fluxos eram produzidos no cotidiano do mundo do trabalho e na formação, o que trouxe à tona as problematizações sobre como estavam construindo esses processos.

Ao utilizarmos nos encontros ferramentas que permitiram trazer, com os docentes, o que eles produzem no seu cotidiano, pudemos direcionar o olhar para o que estava sendo produzido. Estar em grupo já pode operar deslocamentos e, desse modo, ampliar as análises, realizando o exercício de sair do campo da queixa e construir um campo problemático, onde se possa lidar com o que tem de cada um nas práticas cotidianas.

> Profa. Luciana: “Há uma grande quantidade de informação e não estamos conseguindo processar isso tudo. O acesso à informação é uma coisa, mas saber usar é outra. Acho que nessa geração falta um pouco essa força de vontade, essa resiliência de buscar e aprender. Não é só o aluno que está mal, o professor também está, é um reflexo da sociedade. Talvez os conflitos dos alunos sejam maiores e nós não conseguimos perceber, não

> sei, devido ao pensamento cartesiano. Fico pensando até que ponto cobrar, até que ponto o professor pode abrir mão dos conceitos mínimos para desenvolver o aluno. Acredito que tem muito problema da base, do ensino fundamental, e aí reflete aqui que abre um leque muito maior. Esse aluno vem trazendo esse déficit e vai dando um jeito de passar" (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO, 19/09/19).

Há uma linha tênue em sala de aula, onde o que se produz, muitas vezes, são relações autoritárias baseadas em hierarquização de poderes, nas quais os alunos não são ativos em seus processos de produção do conhecimento e, também, há dificuldades de muitos professores em estabelecer diálogo, geralmente por não saber o que fazer e, também, como uma forma de se proteger e não demonstrar suas vulnerabilidades, endurecendo suas práticas. Muitos discursos colocam que, ao se tentar estabelecer uma relação mais horizontal, muitas vezes, o resultado é o desrespeito dos alunos com eles.

Com a perspectiva de compor uma formação que produza processos de autonomia e que consiga acolher a multiplicidade da vida, é fundamental que se crie conhecimentos a partir das situações experimentadas que promovam aprendizado que faça sentido para todos, que acolha e trabalhe com as diferenças, pois, a redução de aula a slides, a transmissão de informações e imposições, acabam por restringir as possibilidades de aprendizagem e de formação.

## 6.5. Desconstrução da Individualização dos Processos, Desconstrução das Culpabilizações dos Alunos e dos Próprios Professores

Cada encontro se tornava elemento de construção de dispositivos para os encontros seguintes, sendo utilizados para formação, discussão e análise com os professores. A pesquisa desse espaço produziu coletivamente problematizações do cotidiano escolar, relacionando-o às práticas docentes e ao campo de forças que constituía o trabalho. Os dados foram produzidos nos encontros, com os diários de campo e por meio de alguns questionários e atividades escritas realizadas.

A metodologia escolhida nos permite colocar em análise os movimentos de formação docente nesse curso, na perspectiva de que intervir na formação é produzir subjetividades e também colocar em análise o meu papel enquanto pesquisadora-cartógrafa. A cada encontro se criava vínculos e liberdade para falar sobre as angústias, os professores se sentiam à vontade para trazer suas questões,

fomos compartilhando experiências e saberes, ampliando as conexões, possibilidades de trabalho em conjunto. A coletivização do trabalho possibilita acessar as diferenças e compartilhar, como esse *campus* é bem grande, muitos desses professores, por serem de áreas diferentes, nem se conheciam, mas podiam se reconhecer nos seus desafios.

Com as trocas foi possível acessar a multiplicidade de questões que desafiam o cotidiano escolar e o que o outro fazia para lidar com o que emergia nesse cotidiano. Deslocamentos também aconteceram nos encontros entre eles, os professores traziam experiências que não me seriam possíveis apresentar e que possibilitavam a abertura de várias saídas. Nas trocas de experiências e conversas eles se abriam para problematizações do que parece natural sobre os processos escolares, era possível ver diferentes estratégias utilizadas para o que acontecia no Instituto, o que facilitava que eu saísse da posição de especialista que precisa dar resposta para resolver as crises, pois ali no encontro abriam-se diversas possibilidades.

Muitas falas culpabilizavam os alunos ou suas famílias; individualizavam os processos educacionais, evidenciavam problemas nos processos de gestão.

> A profa. Ariane contou que, em um encontro que teve com os alunos, levou um questionário para que eles avaliassem sua aula, disse que eles colocaram que ela fala muito, então ela acrescentou que química orgânica é muita matéria, por isso fala muito, mas que quer ampliar seu conhecimento sobre dar aula. Trouxe que os alunos não sabem estudar, acrescenta que dificuldades na vida todo mundo tem e que eles têm que aprender a lidar com isso e a separar as coisas, já que estão no IFF, é porque querem, assim têm que fazer da melhor maneira possível. Acrescentou que: “Na minha época, meu pai era pedreiro, minha mãe dona de casa e para mim não foi fácil, mas me formei.” Leciona no Técnico em Química. Seus alunos são muito motivados no laboratório, mas na parte teórica ela disse que o mesmo não ocorre. Queixa-se de que os alunos não têm dimensão da importância da educação e não sabem estudar. Disse não poder diminuir o conteúdo, porque é pré-requisito para matérias posteriores (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 29/08/2019).

Há uma questão aqui que gera análise, que é a importância de enxergar os alunos, lançar um olhar específico sobre a relação professor-aluno, enxergar o aluno como um sujeito de aprendizagem, promovendo uma política cognitiva inventiva e também crítica ao tecnicismo. Urge haver deslocamentos nesses entendimentos, é preciso atentar-se para o processo de culpabilização, costuma-se falar tanto do uso de metodologias ativas, mas segue-se invisibilizando o aluno enquanto sujeito. É

comum esse processo de individualização e culpabilização de determinados atores nessas relações, culpa-se alunos, professores, família, ensino. Tais processos estão interligados, pois as análises são superficiais e não levam em consideração o campo social e político, considerados externos à vida de cada um, como se a produção da subjetividade e a produção da vida material fossem coisas diferentes e desconectadas.

O professor pode passar tanto por um processo de sobreimplicação quanto por um processo de desresponsabilização, gestões que não dão conta de lidar com a complexidade dos processos escolares, produzem-se diversos encaminhamentos para fora da escola, joga-se para outra estrutura resolver os problemas, o que não permite que a organização escolar olhe para si e problematize suas práticas. Tanto a sobreimplicação quanto a desresponsabilização são processos que se complementam. Pela perspectiva da análise do trabalho, tanto um quanto o outro são processos defensivos, falam de um trabalho que está precarizado, de um trabalhador que não vê possibilidade de mudança. Ou o trabalhador quer dar conta de tudo, ou diz que não é nada responsabilidade dele. A perspectiva da educação permanente promove, a partir das problematizações das experiências no trabalho, um analisar ético-estético e político, além de uma autoanálise, pois interfere em um processo subjetivante, assim como acontece com a clínica. Pode-se dizer que é um processo que intervém clinicamente, abrindo-se a possibilidade de acolhimento, de refletir sobre o que acontece por múltiplas perspectivas e, assim, vai se criando possibilidades de outras existências, desencarcerando o sujeito daquele nicho precário em que ele está, pois só sabe fazer algo daquela determinada maneira. Isso é pensar processos de saúde do trabalhador. A precarização da vida também diz respeito a você ter que fazer determinada tarefa em condições tão limitadoras que só consegue executar de uma dada forma, nos processos formativos inventivos vai se ampliando o repertório de estratégias, possibilitando que esse sujeito produza saúde, à medida que ele possa escolher, a partir do trabalho vivo em ato, como agir em uma situação de trabalho. Ampliar recursos é uma intervenção clínica que está implícita nesse processo de coletivização, que é fundamental. Garantir e assegurar aos sujeitos que eles tenham mais possibilidades do que as que ele está enxergando, acompanhar os sujeitos nesses processos é terapêutico, promove saúde e qualidade de vida no trabalho.

Há um mecanismo capitalístico de produção de subjetividade e de controle, que nos faz sentir que falta algo e, essa falta, é individualizada, desconectada do campo social. São recorrentes tais apontamentos: “a culpa é do outro”, “é problema psicológico”, psicológico esse, considerado como algo interno da pessoa. Esse processo tem a ver com o que Machado (2007) traz sobre esse campo de relações na escola:

> Ora, o que está sendo vivido é efeito desse campo de forças múltiplas. Algo que do encontro das forças, se tornou necessário, e não algo da ordem do acidental. Pensando assim, também temos que rever a postura de alguns especialistas que, ao recusarem uma demanda por acreditarem que ela esteja carregada de preconceitos e estigmatizações, resistem a trabalhar com as forças implicadas nessa demanda. Tudo fica sendo recusado e não se dá visibilidade às forças que agem sob a hegemonia de uma representação. Demandar que um psicólogo avalie quem o sujeito é, que atenda o aluno de uma escola, pois, do contrário, não será permitido que ele a frequente e a outras mais... necessita que acessemos muitas produções presentes nesse tipo de demanda – uma delas, a crença de que encaminhando o aluno para um especialista se estaria fazendo algo que poderia ajudar. Muitos educadores aprenderam historicamente que isso seria ajudar (MACHADO, 2007, p. 05).

É importante atentar para não sermos capturados pelas demandas de avaliações diagnósticas e encaminhamentos, mas também não podemos negar suporte ao que aparece no cotidiano, e simplesmente dizer: “Não, meu papel aqui não é fazer terapia com o aluno” ou “Não, não trabalho fazendo diagnósticos”. Esse é o desafio: como acolher sem ser capturado pelas forças hegemônicas que exigem do especialista respostas e soluções prontas? Há uma escolha ética importante: quando algo na escola não acontece como se espera, é importante poder discutir coletivamente o que está sendo produzido e ampliar o entendimento para além do visível, analisar as relações que estão operando dentro do campo de forças e pensar meios de como potencializar as que produzem vida juntos, psicólogos, professores, alunos, gestão, demais educadores, famílias e sociedade.

A partir da coletivização das análises é possível entender como se dão os processos e ver o que tem de cada um no que acontece no concreto do trabalho, pensando juntos o que pode ser feito com e no coletivo, pois a tendência é que tanto as conquistas, como as angústias caiam na ordem do individual. O trabalho em escola precisa se dar no coletivo e, para isso, os encontros precisam acontecer, caso contrário, a culpa é sempre do outro.

## 6.6. Desafios dos Lugares Ocupados como Alunos e Professores e seus Sentidos

Ao ver o cotidiano pela micropolítica, percebe-se que produzimos e somos produzidos pela realidade experimentada e os modos como nos colocamos nessa realidade, a partir das relações que construímos. As estratégias realizadas trouxeram o que a Educação Permanente pauta como central, e do que ela se dispõe a produzir, que são as experiências dos participantes e que a partir do compartilhamento e das conversas possam construir conhecimentos coletivamente.

Desse modo, conseguimos trazer temas que o grupo produziu de acordo com o que consideravam como sendo suas demandas a partir das experiências e, com isso, problematizar e criar outras compreensões, contribuindo para a ação de cada um. Uma nova cartografia, na qual os professores puderam construir conhecimentos e perceber como se implicam com os seus modos de agir no cotidiano que têm a ver com os seus modos de ser no mundo. Sabemos que os professores são atores de suas ações, implicados com certas práticas que se constituem de acordo com o modo como entendem a educação e o seu papel enquanto educadores (MERHY, 2008, p. 87)

Não há como acontecer educação permanente se não houver interesse e abertura para realizar problematizações sobre as práticas no mundo do trabalho, mas podemos facilitar tais processos com dispositivos de subjetivação e desterritorializações existenciais, e desse modo provocar e fazer surgir o interesse. Pudemos ampliar no curso, o campo problemático e com os professores perceber o que tem de cada um naquilo que é produzido no cotidiano do seu trabalho, com a perspectiva de não cairmos na armadilha de analisar de forma simplificada e baseada no senso comum as problemáticas relativas ao trabalho. Ocupar o lugar de mediação nos encontros me gerava certo incômodo pelo público ser composto por professores doutores, o que envolve relações de saber/poder. Principalmente pela proposta vir da aliança com uma série de pressupostos teóricos e metodológicos que radicalizam o entendimento hegemônico de pesquisa e produção de conhecimentos. Pressupostos estes que enfrentam certa resistência da academia, que ainda insiste no discurso de neutralidade e objetividade, na separação entre pesquisador e pesquisado, mas que ao mesmo tempo não me era possível romper com esses pressupostos, pois eles me atravessam desde a graduação e fazem

sentido em relação à produção de conhecimento baseada na perspectiva de transformar para conhecer.

Interessante colocar esse afeto do constrangimento em análise, por se constituir num potente analisador, visto que é uma afecção que se passa no nosso encontro, e que talvez não tenha só a ver comigo, mas que por vivermos em uma sociedade constituída por hierarquias e títulos e que por isso também podem constranger os professores com dificuldades em se colocar em lugar de aprendizado, de não saber. Contei aos professores como foi sendo pensada a constituição do espaço, que veio a partir do meu encontro com a análise das demandas que me eram trazidas cotidianamente no Instituto, vindas dos alunos, dos professores, de técnicos e gestão e que a aposta deles sempre ia no sentido de atendimento clínico individual. Conversamos sobre o trabalho da psicologia em instituições escolares, na perspectiva de tentar criar entendimentos do que vem sendo produzido na dinâmica institucional, analisar as relações que são agenciadas e apostar na criação de estratégias sempre coletivas, sempre com o outro, para as questões que estavam sendo fabricadas.

> Pedimos que cada um pensasse no que destaca como sendo importante da experiência cotidiana como professor no IFF e no seu campo de atividade. Ficaram um tempo olhando, como que sem entender, mas fui explicando que a ideia era que pudessem trazer questões que mais os afetassem da experiência cotidiana deles no Instituto, ao que uma professora falou: “Não sei se entendi muito bem, mas vamos começar, vamos fazendo e aí conforme for eu pergunto.” Escreveram durante um tempo, uma ideia em cada papel, depois fui pegando os papéis e colocando no chão para que visualizassem e pudessem juntos ir formando problematizações e o que consideravam ser comum na opinião deles. Foram juntando e ao formarem grupos de palavras, distribuímos entre os grupos. Pedimos que pensassem em um nome síntese para o grupo de palavras e apresentassem uma narrativa sobre o que apareceu. O prof. Leonardo e outros chamaram atenção, pois vieram bem dispostos a estudar, na expectativa que fosse um curso tradicional, trouxeram caderno, caneta, sentaram na cadeira e haviam se posicionado no desenho de sala tradicional, pareciam esperar que a aula começasse, o que tem a ver com as formas dos espaços do aprender vigentes, com as formas de conhecer, certa política cognitiva que perpassa os professores também quando no lugar de alunos. Algumas questões que se colocaram foram em relação ao modo de estar em sala que inicialmente tinha a ver com uma concepção mais tradicional de educação e o como o curso foi se encaminhando, gerou rupturas com essa expectativa, o que não é fácil, pois volta e meia somos capturados pelos especialismos (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO, 25/07/19).

Apareceram diversas questões relativas às relações, consideradas importantes para que os processos de aprendizagem aconteçam em toda sua

potência. O campo da educação é político e é um campo em que ocorrem múltiplas disputas, onde os atores o produzem e se produzem no cotidiano e com o outro. Tal campo se constitui como um campo de tensões e essas tensões são tomadas como analisadores: relação professor x aluno; relações produtoras de autonomia x relações autoritárias; autonomia dos alunos x controle dos professores; teoria x prática x vida. Para criar possibilidades de construção de outras relações e para potencializá-las é necessário ter tempo e espaço para que não só os professores, mas todos que compõem o IFF possam pensar o cotidiano, o plano dos acontecimentos, da existência e da vida. Tomar as forças que geram essas tensões no instituído como abertura para criar o novo, para fomentar outras relações, podendo a escola intensificar vínculos que potencializam o trabalho e a vida.

Podemos aqui colocar em análise o comportamento dos professores enquanto alunos e os movimentos criados pelo curso de não culpabilizá-los pelo sucesso ou insucesso do mesmo, evidenciando a diferença de expectativas entre eles, entre as minhas e as deles, pensando que nessa dança de papéis eu estava enquanto “professora” e eles no lugar de alunos, e, se de algum modo, eles pensaram como os alunos se sentem.

O que produz incômodo e sai do estabelecido precisa ser tomado para análise coletiva com intuito de produzir outros modos de funcionamento, outras formas de estabelecer a vida no cotidiano. Surgiu com muita intensidade a discussão sobre a relação professor-aluno e como ela é permeada por diversas forças e modos de se relacionar em que muitas das experiências vão no sentido de reprodução de hierarquias e de lugares de poder do professor em relação ao aluno.

> De um modo geral todos concordavam que deveria haver uma relação mais horizontal, não que os saberes fossem iguais, mas que o do aluno também fosse considerado nos encontros com professores. Profa. Salete coloca que está sempre se questionando sobre sua prática enquanto docente, tentando estabelecer relações mais horizontais “... mas há muitas dificuldades de termos relações horizontais, pois muitas vezes estas acabam se encaminhando para falta de respeito, como se os alunos não soubessem lidar com esse tipo de relação” (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO, 06/08/19).

Durante as conversas foram aparecendo problematizações e pensamentos que vão sendo construídos ali no coletivo e em ato. Pensamentos para a ação cotidiana que vão compondo outras subjetividades e outras ações com o que aparecia, e ao reunir os professores em subgrupos eles podiam conversar e

reelaborar seus pensamentos. Por meio de suas experiências compartilhadas, eles iam reconstruindo seu mundo do trabalho, expressando como as relações se davam e como as compreendiam, compartilhando com o grupo, onde criavam representações da realidade (MEHRY, 2008, p. 88). Houve um encontro em que foi evidenciado como o professor é um sujeito implicado com certos modos de construir e entender a educação, que podem ser progressistas, conservadores, entre tantas outras possibilidades. Eu trouxe um ponto para que pudéssemos refletir de que mesmo que pareça que os processos estão cristalizados e não têm jeito, como por exemplo, quando a gestão não é democrática ou não há políticas participativas, ainda assim é possível criar possíveis, caso se construa ações coletivas com os atores do cotidiano, experiências de encontro, onde se possa entender o que é produzido e juntos pensar em estratégias de ação para lidar com elas, para lidar com os endurecimentos do cotidiano. Possibilidade aberta ao se deslocar do campo da queixa, no qual se aponta a falta de algo que tem a ver com processos de individualização, em que o campo social e político é visto como algo exterior à vida cotidiana, aos processos de subjetivação, como se essa produção de falta fosse descolada do campo social e fosse um em si.

> Saindo dos ruídos, incômodos ou queixas, para levá-las para o lugar de questões a serem enfrentadas com suas ações coletivas e pactuadas, com suas teorias, sob problematização e que podem desproduzí-las na sua construção do cotidiano. Do qual agora não se veem mais como vítimas, mas seus produtores. E, como estão implicados com a produção de um cotidiano que não lhes agrada, podem também desproduzí-los. Encarando, cada uma dessas situações-possibilidades, no jogo de forças em que se encontram e na trama da rede de atores onde emergem, podendo inclusive operar sobre as várias potências que cada um carrega para isso. E como aprendemos com Carlos Matus, e socializamos, nesse momento: de fato, não há ator social impotente; todos “agem / jogam” no mundo da vida (FRANCO; MERHY, 2006, p. 289).

Através dos exercícios de pensamento produzidos foi possível aos docentes perceber que o IFF é mais do que sua estrutura organizacional formal.

> Eu tenho muita alegria em trabalhar aqui, mesmo com as dificuldades, eu amo isso daqui, o IFF é de uma riqueza, você está numa reunião, daí passa pelo corredor tá acontecendo uma apresentação de música, está orientando um aluno, avista um projeto de carro criado por alunos, está dando aula, e no intervalo é surpreendida por uma intervenção teatral, é maravilhoso, é uma instituição técnica/tecnológica que tem uma riqueza cultural e artística, sempre tem alguma coisa acontecendo. Você conhece pessoas; desconstrói ideias coletivamente; auxilia na formação crítico-científica dos

> alunos; inspira pessoas para a docência (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 28/07/2019).

Mudando o foco do olhar, foi possível compreender outros funcionamentos, se apropriar das realidades e abrir possibilidades de melhorias das práticas que são produzidas através da abertura de outros campos de visibilidades, onde há fluxos que se operam entre os “atores-sujeitos” (sociais) nos diferentes espaços do trabalho (FRANCO; MERHY, 2006, p.286). Há várias realidades além da instituída, que se move por fluxos que conectam, compõem e decompõem as dinâmicas

> Profa. Bárbara traz em sua fala a importância da dimensão relacional da experiência educativa: “De qualquer forma existe uma relação de poder baseada na cultura do medo, que não é só exclusivo aqui do IFF não, em todos os lugares existe, escola pública, escola particular, e aí às vezes o que eu posso falar assim do que eu estudei, do que eu vivencio é que a aprendizagem só acontece quando você tem uma relação de confiança e também um prazer em estudar aquele conteúdo e isso se dá com o professor, o prazer de estudar com aquela pessoa, mas quando tem essa relação e essa relação é negativa, isso atrapalha muito, a gente vê muito isso no ensino fundamental II e no ensino médio assim: “Ah, esse ano não gosto tanto de ciências porque o professor de ciências é horrível!”, “Ah!! Esse ano eu gosto mais de português porque a professora de português é maravilhosa!!” Então eles acabam relacionando isso e de alguma forma isso tem uma relação mesmo” (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO, 27/07/19).

Há, muitas vezes, nas relações entre professores e alunos, hierarquização e reprodução de opressão, falas e ações que instituem relações opressoras onde o professor não só naturaliza a opressão, como a reproduz, justificando-a, pois é assim que se dá a relação professor-aluno para alguns. Foucault (2008) traz que a disciplina, produzida nos espaços escolares segmentam a vida, distribuindo os corpos em classificações, provocando distanciamentos que hierarquizam os indivíduos, os saberes, as capacidades e as relações.

> Como produção do exercício de se pensar o que mais os afetavam em suas experiências enquanto docentes e ir num movimento de análise, as docentes trouxeram: “Aí a gente pensou o seguinte, né? Quais são os problemas que a gente consegue apontar, podem ter outros, assim, né? Uma coisa que a gente observa em muitos relatos por parte dos alunos são relações autoritárias baseadas em supervalorização da hierarquia. O que acontece muito é que colegas acabam se colocando num lugar de destaque... que se auto justifica, a pessoa como é professor, professora...falas como: “eu sofri, então vocês vão sofrer também, eu passei por isso, então vocês vão passar por isso da mesma forma” (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO, 27/07/19).

Hegemonicamente a posição que o professor ocupa na relação com o aluno em nossa sociedade é um lugar de poder, considerado hierarquicamente superior, que por essa lógica o estudante nada sabe. Há um campo de relações de força e embates que atravessam tal relação, Foucault não trabalha com um conceito negativo de poder, para ele o poder faz falar, produz e não somente reprime, o poder é ação sobre outra ação. E por se organizar numa rede microfísica que atravessa e constitui o corpo social produzindo sensações, saberes, sujeitos e discursos, sua força está no seu caráter produtivo, ou seja, produz subjetividades e assujeitamentos. Tais redes compõem as relações professor-aluno e, portanto, seria interessante o professor analisar essas forças para que possa entender isso que os constituem e os colocam muitas vezes como os únicos detentores de saber nessa relação, é importante colocar em análise os lugares ocupados e como os poderes nos constituem e dessa forma, poder inventar outros modos de ser professor, sabendo do paradoxo que é ocupar tal lugar, pois somos efeitos de práticas, de saberes e de poderes. Mesmo problematizando em alguns momentos, em outros somos capturados, para depois voltar a problematizar e criar outras formas. A profa. Angélica problematiza essa questão ao falar da complexidade do processo de ensino-aprendizagem:

> A gente tem que ter um pouco de cuidado porque de certa forma parece que a gente responsabiliza o professor, porque efetivamente o interesse também tem uma dimensão individual, um professor pode ser maravilhoso para uns e para outros não. Eu penso que existe sim, quando você tem empatia pela pessoa e pelo conteúdo, parece que flui mais natural, você não está fazendo nenhum sacrifício, mas quando não acontece, eu acho que é mais problemático, mas mesmo assim eu acho que principalmente no ensino superior, que somos adultos, não necessariamente maduros, talvez tem uma questão de cunho pessoal por vezes que nosso aluno não consegue ter, seja por questões de trabalho, seja por uma questão de identificação com a área, eu acho que é isso sim. Muitos alunos da licenciatura não querem ser professores, então as disciplinas pedagógicas são um sacrifício, são a parte incômoda, a parte específica é o que eles gostam mais (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO, 11/08/19).

O pensamento de que para ser bom professor basta dominar o conhecimento específico da área, sem considerar a importância de outros aspectos complexos que são fundamentais e de igual relevância, é muitas vezes hegemônico e já vem da formação inicial. A própria LDB normatiza de modo a contribuir para esse entendimento em relação ao ensino superior e técnico do país: “a preparação para o

exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e de doutorado" (ART. 66).

Para se tornar professor universitário e em Institutos Federais, boa parte das vagas docentes não precisam de formação em licenciatura[39], por exemplo, ter mestrado e doutorado já é considerado como suficiente.

Como em uma organização há várias organizações, a vida vai se colocando de modos diferentes, uma primeira forma estruturada e outra não estruturada que vai produzindo relações, ações e práticas de modo instituinte a partir do que acontece nos encontros e o do que a vida pede (FRANCO; MERHY, 2013, p. 301), e é por meio dessa micropolítica que os professores podem agir, produzindo diferentes realidades. As organizações de ensino, assim como as de saúde, resguardadas suas especificidades, se estruturam sobre o trabalho vivo em ato que complexifica a análise e possibilita a criação de redes e de processos de produção de subjetividade, reinventando o trabalho. Porém, o trabalho e as práticas podem também operar capturas e engessamento de movimentos instituintes, podem produzir desvalorização da profissão professor e tendência a simplificar seu papel, que para muitos se resume a transmitir conhecimentos específicos de determinada área, esvaziando seu papel ético-político, constituindo tal entendimento até mesmo nos alunos em formação docente, tal como traz a profa. Angélica a partir de sua experiência na formação de docentes, pois atua nas licenciaturas.

> Então, a gente tem que desconstruir isso com fundamentos teóricos durante o curso, pois temos a possibilidade de discutir isso nas disciplinas, isso é importante também ser falado, às vezes eu acho isso, todos nós, né? O aluno chega no curso cheio de uma percepção de docência do senso comum, e aí é necessário que a gente comece a desconstruir isso para que ele possa se identificar ou não com a carreira que ele escolheu, à medida que ele escolhe a gente pode falar: "Olha, ninguém escolhe impunemente, e se houve uma escolha por N razões é necessário que a gente se responsabilize por essa escolha." Mas, é, eu falo assim, embora eu tenha tido poucas experiências de resistência com relação à disciplina, não a mim, mas com relação à disciplina em si, coisas muito pontuais, não era da turma, era de alguns alunos: "Professora, eu gosto da senhora, mas essa disciplina não dá", daí eu falo que o objetivo da área pedagógica é para que você não saia daqui como um amador, né? Mas que você saiba lidar minimamente com os temas da educação, acho que tem uma recepção, pode parecer um pouco estranho o que vou falar, mas a licenciatura, a pedagogia, não vão garantir ótimos professores, existem professores que são bacharéis que são excelentes, mas a parte pedagógica permite que os

[39] O que também não traz garantias de que as formações em licenciatura dão conta da complexidade que envolve os processos educativos, pois as licenciaturas precisam ser problematizadas e reinventadas, mas ao mesmo tempo, trazem minimamente diálogos sobre tais complexidades.

> alunos tenham acesso a determinados temas, que façam com que eles cheguem numa reunião e não falem uma besteira (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO, 27/07/19).

No processo de ensino-aprendizagem, há a dimensão do conhecimento específico e do conhecimento pedagógico, mas também há outro aspecto importante a ser considerado, que é a dimensão relacional, além de ser importante compreender os atravessamentos políticos, econômicos, culturais e sociais que compõem a vida como um todo. Algumas das falas dos professores, mesmo os que tinham visão crítica, ainda demonstravam resistência em relação à compreensão da importância das tecnologias leves[40] que atravessam o trabalho em educação.

> Ao conversarmos sobre formas avaliativas, sobre a complexidade em avaliar de um modo que englobe a multiplicidade de saberes e formas de expressá-los, os professores demonstravam descontentamento com as avaliações tradicionais. Também apareceu hoje a questão das relações professor-aluno, ao acompanhar a fala da docente, é possível perceber os movimentos que ela vai fazendo ao problematizar essas relações, para depois concluir que é isso aí, se não tem jeito precisa se adaptar. “Tem a questão do conhecimento também, quando a colega falou do ensino médio, estou tentando fazer o link com o ensino superior, mas eu acho exatamente isso, tem a ver com o interesse deles, mas essa relação professor-aluno não tá boa. Mas se não for também, precisa superar, todos nós tivemos situações assim e estamos aqui hoje (ENCONTRO DO CURSO, 11/08/20).

Os docentes trouxeram problematizações em relação à complexidade dos processos de ensinar e aprender, apontaram que do modo tradicional não é bom, mas também falaram sobre não acreditar muito ser possível de outra forma, e que minimamente o tradicional dá conta de fazer os alunos aprenderem, *“afinal é o que temos até hoje e de algum modo eles aprendem”,* evidenciando descrença e desmotivação por parte dos professores, efeito dentre outras coisas da falta de uma política de educação permanente para os docentes.

Ao tomar a formação dos alunos como analisador, em muitos momentos os professores culpavam os estudantes, produzindo análises superficiais, o que evidencia processos de produção de subjetividade serializada que atravessa todos nós no sistema neoliberal capitalista ao qual estamos inseridos. Sistema esse que impregna a escola com a lógica da capacitação, produzindo práticas pedagógicas de reprodução de informações que resultam em efeitos universalizantes e totalizantes do mercado e que nos demanda compor outros agenciamentos que deem voz às

[40] Tecnologias relacionais.

multiplicidades no campo da formação docente. Dias (2008) propõe a noção de educante, que expressa o sentido ampliado do encontro entre professor, aluno e conhecer. Educante é o conhecimento que o corpo experiencia.

> Este deslocamento aborda o conceito de educante pela polifonia na formação de professores, expressa na noção de agenciamentos. A polifonia surge na multiplicidade de vozes e vislumbra a produção de outras formas-licenciandos e formadores, na contramão das estratégias de sobrecodificação implementadas pela lógica da formação entendida como "dar forma". A possibilidade de criação de formas de subjetivação em ruptura com os processos em curso na In-formação depende dos agenciamentos que se produzem nas situações experienciadas, onde não há garantias a priori. Perseguindo esse propósito, busco a elaboração de dispositivos teórico-metodológicos na multiplicidade de vozes no campo da formação, para analisar o modo educante em sua dimensão de invenção permanente de si e do mundo. A maneira como busco abordar os modos de produção na formação enfatiza que os processos de subjetivação são múltiplos, heterogêneos, e podem resistir às diferentes tentativas de homogeneização das formas de existência dos licenciandos. Para tanto, é preciso criar laços entre práticas e políticas que desertam as máquinas binárias e de sobrecodificação e inventam outras políticas, colocando em movimento e reativando o campo de forças e sua potência inventiva de singularização, a contrapelo da neutralização do poder crítico na formação (ROLNIK, s.d.). O modo educante aposta nas diversas possibilidades de produção de outros possíveis de formar (p. 165).

O cotidiano do trabalho docente é uma micropolítica à qual eles a constituem e se constituem de acordo com seus modos de agir e de se relacionar, podendo trazer que há muitos possíveis, pois sempre há linhas de fuga onde a vida transborda no que está instituído.

> [...] Essa questão da superação também é interessante. Muitas vezes a gente não vai ter um professor tão bom assim, mas eu preciso daquele conteúdo, preciso passar, então vou estudar. Mas acho que isso é uma visão pra quem tá no patamar de assim "eu preciso disso, minha meta é essa", quando você não tem uma meta fica mais difícil de você conseguir superar. Principalmente aluno do ensino médio e eu observo isso. Como eles estão ainda numa fase de construção para a fase adulta eles não têm uma meta definida "eu quero isso", então fica difícil às vezes pra ele superar uma dificuldade, se essa dificuldade não é de âmbito neurológico… é de um professor ou outro. Só em determinada disciplina. O ensino superior foi como ela falou, ele já escolheu, tá ali para o ônus e o bônus, mas quando está no ensino médio já tem outros desafios e tem que desenvolver habilidades e competências para que ele possa se formar no técnico ou que ele possa prosseguir com seus estudos. Acho que isso precisa ser pensado […] fala da profa. Angélica (ENCONTRO DO CURSO, 27/07/20).

Ao acompanhar os movimentos de pensamento dos professores nos encontros, a gente vai acessando os paradoxos, a profa. Angélica, por vezes, se posicionou de forma a evocar problematizações ao que era discutido e demonstrar

compreensão sobre a complexidade do tema, mas em outras, podemos vê-la capturada pelas modulações do capitalismo, que seria importante ao aluno se adaptar a determinadas situações, mesmo sendo estas incômodas, produtoras de sofrimento, para desenvolver certas "habilidades" e conquistar suas metas, seguindo uma ideia bem difundida na cultura estadunidense e que é também hegemônica no Brasil de *"No pain, no gain*[41]*!"*, não trazendo para análise que processos formativos são esses, porque acontecem de determinada forma, se não existiriam outros meios de promovê-los e a quem interessa que eles aconteçam da forma como acontecem, reforçando ao fim e ao cabo uma lógica adaptacionista.

Característica essa, que de acordo com a professora estaria em falta nos adolescentes de ensino médio, e aí vale abrirmos a questão de qual é o sentido do projeto de ensino médio que temos hoje, a falta de sentido é jogada nas costas dos alunos que não "sabem o que querem?" Mas será que é isso mesmo? Sendo a adaptação um dos elementos valorizados no mundo capitalista contemporâneo que hierarquiza e quantifica os que se adaptam na maior rapidez possível e normaliza certos processos de ensino-aprendizagem para aquisição e reprodução de informações. Por mais críticos que possamos ser, todos nós corremos o risco de cair nessas lógicas, por isso Kastrup (2012), fala da importância de investimento, leveza e muito cuidado, pois, por ser hegemônico o modelo da representação, é mais fácil por ele sermos capturados.

> Nas falas dos professores surgiam problematizações, mas também reproduções, um mesmo professor que trazia elementos em dado momento de um exercício de pensamento problematizador, num momento seguinte reproduzia discursos de intensificação de culpas e individualização. Me chamou atenção a profa. Angélica que trouxe a questão da geração atual, comparando com a época dela, diz não entender porque os alunos estão tão fragilizados hoje em dia, pois na época dela era tão difícil quanto e ela deu conta, outras pessoas davam conta. E acrescenta que quando um aluno chega chorando por uma nota, isso não a sensibiliza. Acrescenta: "Deve ser porque eles têm uma matriz existencial diferente da minha, inclusive estou aqui para tentar entender isso, mas não vou me sensibilizar" (DIÁRIO DE CAMPO, 25/07/19).

Ao final de sua fala, essa docente diz não se sensibilizar, o que nos faz indagar de que sensibilidade ela estaria falando, pois essas questões com os alunos a afetaram de tal maneira que fizeram ela decidir participar desse espaço com o

[41] A tradução é "Sem dor, sem ganho!".

intuito de compreender esses processos de “fragilização”. Há em muitos professores do grupo abertura nas questões macropolíticas, mas no plano micropolítico, o das relações, das produções dos territórios psicossociais, há endurecimentos. Aberturas aos efeitos dos fluxos dos encontros dos corpos geram desestabilizações e sustentar isso não é fácil, pois mexe com os estatutos de verdade de cada um, e por não conseguir lidar com essas desestabilizações acaba-se muitas vezes por haver um fechamento de si, a fim de evitar essa sensação incômoda ao diferente, efeitos de uma sociedade que pauta formas hegemônicas de viver, padrões pré-estabelecidos.

Grande parte do que é produzido pelos modos de funcionamento do IFF, pelas falas de alguns professores e gestores caminha no sentido de culpabilizar e individualizar as questões em relação aos alunos, naturalizando encaminhamentos, queixas e demandas por avaliações psicológicas, o que evidencia a produção social e econômica vigente, que produz tais relações e faz com que alunos e professores fiquem perdidos em relação ao que difere, gerando culpas, sofrimentos e sentimentos de não saber o que fazer.

> Prof. Otávio comentou durante o encontro que tem tido muita dificuldade para ensinar uma aluna que tem o que ele considera ser alguma patologia, sinto que a expectativa dele é de que eu vou lhe oferecer um caminho que não tem erro, uma técnica para que ele consiga ensinar à aluna. No final do encontro, ele vem conversar comigo e vamos caminhando até o setor que trabalho, conversando sobre a situação, ele diz que não é certo, mas que começa a acreditar que não é possível para aquela menina se formar como professora: “Sem condições. Tentei várias formas de ensinar, avaliar e por fim me sinto culpado por parecer que ela não aprende nada e fica num ciclo de reprovações, ela já fez minha matéria várias vezes.” Pergunto sobre o acompanhamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE), setor que oferece acompanhamento e apoio a estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas (deficiência visual, auditiva, entre outras), visando minimizar as dificuldades encontradas na aprendizagem desses estudantes e nas suas relações com a escola. Parecendo não estar satisfeito com o trabalho oferecido pelo setor diz que já vem conversando com eles, mas não vê muito progresso no desenvolvimento da aluna. Eu coloco que iria conversar com a equipe do NAPNEE, e que poderíamos combinar uma reunião, e para que ele trouxesse esses desafios para nossos encontros do curso a fim de podermos compartilhar e pensar juntos sobre as situações, criar estratégias no coletivo. Ali, naquele momento senti certo desapontamento da parte dele, que parecia ter expectativa de que eu desse a resposta pronta, que fosse dar certo. Esse professor só participou de mais dois encontros e depois não foi mais para o curso. Coloca-se o desafio: Como acolher os pedidos, problematizando-os, sem afastar, mas aproximar para o trabalho compartilhado? (DIÁRIO DE CAMPO, 10/08/2018).

Pela falta de espaços coletivos de conversa sobre as situações da escola, pelo esvaziamento que acontece quando os espaços existem, os professores, os técnicos em educação atuam muitas vezes sozinhos, o que gera dúvida, impotência e culpabilização, por achar que não têm formação adequada, não sabem como lidar com a complexidade e as imprevisibilidades das situações diárias do ambiente escolar. É imprescindível nos espaços de educação, a criação e oferta de condições de trabalho que fomentem essa partilha, meios de trabalho em que os trabalhadores têm tempo e espaço para se encontrar, pensar junto, que tenha como uma de suas ações mais importantes a implementação de políticas de formação para que possa contribuir na compreensão das características do trabalho em educação e crie condições para sustentação pelos professores da imprevisibilidade que é inerente ao trabalho.

Não ter correspondido com a expectativa do docente, explicando que precisávamos discutir mais a situação e construir estratégias singulares e coletivas, pode ter produzido a sensação de não obter solução. Analisando agora, não sei qual experiência teria funcionado melhor, o desafio que se coloca é como acolher a demanda dos atores da escola sem ser capturado por ela, mas abrindo possibilidades de encontros para criações coletivas construindo estratégias e cientes de que estas sempre precisam ser repensadas, pois são provisórias.

Não significa pensar que o que acontece nos encontros é suficiente para formar um compromisso ético, para isso é preciso, como destaca Dias (2010, p. 08), “experienciar a formação através de práticas de si que promovam a construção de uma existência ética, estética e política, […] que desejem compor, transformar e inspirar a si e ao outro a formações impensadas, a lugares de criação da vida e de si mesmo ainda inexplorados.” A proposta dos encontros foi tomar a si e as próprias práticas como material de reflexão, de problematização através dos dispositivos de conversa, escrita, leitura, explorando sentidos outros para a existência e para o trabalho docente.

De acordo com Dias (2010), a subjetividade contemporânea no campo da formação está sujeita a forças poderosas de homogeneização e universalização, e torna-se imperativo o movimento de contracorrente

> Toda uma tradição dominante no campo da formação de professores baseia-se nessa impotência do indivíduo perante o deslocamento do eixo da verdade fora de si, dada pelo mestre. Constituir-se como uma obra de arte,

> numa vida bela, nesse sentido, demandaria uma problematização sobre os investimentos que recaem sobre as subjetividades, num movimento constante de potência, em que as verdades universais pudessem ser deslocadas e os indivíduos criassem espaços-tempo alternativos para a construção de fazeres, de saberes e de afetos (p. 07).

Dessa forma, afirmando o pensamento ético, estético e político é fundamental produzir uma formação a partir de conhecimento incorporado, problematizando a pedagogização, ao pensar estratégias a partir das experiências das práticas. Dias (2010, p. 09) enfatiza que se trata de ensaiar propostas mais inventivas que levem em conta a amplitude da experiência e não apenas a propagação do sujeito cognoscente padrão dos discursos verdadeiros.

Nos encontros, foi possível compor uma formação-experiência que promoveu deslocamentos dos saberes, produzindo subjetividades. O campo da experiência formativa é um espaço onde há correlação de forças dos diferentes modos de entender a docência, formas subjetivas e práticas, no qual esse território é habitado a partir das experiências propostas. O território não é um meio físico, o território é onde a vida acontece e na ocupação do território nos encontros do curso, agenciamentos aconteceram que desestabilizaram a formação. O território se compôs como efeito dos sentidos que foram se constituindo e o foco dos encontros se tornou os afetos, as forças, as expressões que foram sendo produzidas. Nossos encontros foram tecidos pela problematização constante e não por respostas prontas a serem entregues, mas pela construção coletiva

> Para Kastrup (2008) existem dois sentidos para o termo problema: o obstáculo e a problematização. Como obstáculo, o problema define-se pela dificuldade que impede a continuidade do processo de formação, cessando o movimento de constituição dos agenciamentos e dos acoplamentos. Como problematização, o *breakdown* dá visibilidade ao momento em que a cognição hesita e se desestabiliza, em que os esquemas recognitivos falham, e é por isso, um ponto de bifurcação, abrindo-se para o presente. Neste ponto de tensionamento, uma formação inventiva ganha sentido positivo de problematização, forjando o caminho da transformação e da invenção no campo (DIAS, 2010, p. 09).

Com frequência os professores traziam suas dificuldades em lidar com a heterogeneidade dos grupos, falta de interesse dos alunos e análises que só consideravam um aspecto dos problemas, muitas vezes desconectando-as das questões econômicas, sociais, também havia grande valorização de conteúdos, onde em alguns momentos problematizavam tal valorização, para logo em seguida

concluir que não há outra forma em que possa ser feito, como se isso tivesse uma relação causal direta e linear com a qualidade da formação. Interessante colocar em análise que a heterogeneidade, os diferentes modos de ser e de existir apontada por eles como um desafio se configurou para nosso trabalho como importante para disparar os deslocamentos produzidos.

> Há professores que trazem a questão da meritocracia de modo bem intenso, culpando alunos e algumas vezes desresponsabilizando-se sobre os efeitos dos processos de ensino-aprendizagem produzidos, atravessados pela lógica capitalista neoliberal que produzem modos de nos conduzirmos em nossas vidas, nas escolas e nas universidades. Esses discursos são produzidos pelas instituições que atravessam nossas vidas na atualidade, não é o discurso do prof. X ou Z, mas é um discurso social, são produções que estão aí, separando, julgando e segmentando. Ao final do encontro, problematizo sobre estarmos em outro momento da sociedade e as demandas, necessidades e relações serem diferentes em relação às "épocas anteriores". É outra geração, com outro modo de funcionamento social, com determinadas exigências mais intensificadas, com outros tempos, além da questão tecnológica, as redes sociais que atravessam as vidas como um todo e que não existiam antes. As diferenças existem e vão existir sempre. Seria importante abertura para lidar com tudo isso (DIÁRIO DE CAMPO, 26/08/19).

Questionava-me sobre minhas intervenções que, talvez, algumas vezes, tomavam lado, mesmo que com uma visão mais aberta, contudo por vezes instituída, pode ter ido de encontro ao propósito de constituição do grupo. Foi possível perceber que, mesmo que alguns professores tenham tido contratempos, conseguimos abrir espaço na correria de suas vidas e produzir compartilhamentos, problematizações, conversas, trocas em tempos diferentes das modulações estabelecidas no contemporâneo, que impõem aceleração, atropelos de pensamentos e não há espaço para invenção de problemas. Assim, pudemos experimentar outras formas de pensar a formação, as práticas docentes e a vida escolar, ampliando as possibilidades, o que era visto num primeiro momento como problema pode ser transformado em criação de outras práticas, que demandou elaboração de estratégias e experimentações privilegiando a importância do tempo lentificado para produzir outras relações e outras formas de estar no mundo.

Produzimos encontros que tinham a perspectiva experiencial da formação, da produção de conhecimento, de um modo de ver e sentir na experiência, com a perspectiva de construir outras relações com a docência, consigo e com o mundo e não mais se apoiar numa verdade fora de si, mas na produção das vidas e das existências. Pudemos ver acontecer nos encontros produções de liberdade para

falar, fios de conversas e palavras se produzindo em ato, fluxos de intensidades, exposição de si e experiências intensas das vidas.

Pelo o que o espaço propunha: encontros, compartilhamentos, diálogos foi possível perceber a partir das próprias falas dos professores que eles não estavam sozinhos nas situações que expunham e por isso os encontros se tornaram momentos de catarse das situações tensas vividas por eles e, também, constituição de alianças.

> Trouxemos para esse encontro duas músicas (clipes) Another Brick in the Wall do Pink Floyd e Quereres do Caetano Velloso, nossa aposta foi ouvi-las e assistir o clipe do Pink Floyd para saber como essas canções os afetaria. O Prof. Eduardo, com lágrimas escorrendo em seu rosto fala: “Já vi esse clipe várias vezes, hoje chorei, nós reproduzimos isso aí. E o que me afeta é que quando tentamos trabalhar produzindo autonomia com os alunos, eles não sabem o que fazer, daí reclama e pedem uma aula tradicional, quando é tradicional eles reclamam e querem uma aula mais alternativa. Não sei porque o vídeo me afetou assim, acho que é porque está perto do dia dos professores”.
>
> [...]
>
> Prof. Santos fala que a escola parece uma prisão e prof. Eduardo acrescenta que o Instituto tem um monte de regra de cima pra baixo, não pode se abraçar, não pode ficar nesse lugar, os alunos não podem jogar cartas: “Cadê os espaços de lazer da escola?" Profa. Angélica diz: “Eu uso esse clipe na minha disciplina, não com essa reflexão que estamos tendo aqui. A escola funciona como uma empresa, funciona como uma linha de montagem. A pergunta sempre é o que você quer ser quando crescer. A mudança na educação é um processo, mas compreendo quando se é radical. Há um silenciamento na educação básica. É necessário um esforço coletivo, não nascemos em um ambiente aberto, então é comum reproduzirmos um academicismo. O aluno tem uma proposta de educação tradicional, que eles criticam, mas essa educação funciona de algum modo, afinal é o que vivemos há tempos.” Assim, coloco algumas questões para pensarmos: “De que modo “funciona” essa educação? Como produzir diferenças? “Como compor com os alunos outros modos de estar no Instituto? Nesse sentido, profa. Angélica fala que: “A gente obviamente não precisa depender da política pública para fazer as coisas. A gente precisa assumir esse protagonismo de sustentação. Existem muitas demandas para chegar a alcançar a função social da escola, mas e de dentro das escolas, a gestão, os professores, como dão conta? O problema são as políticas tanto do macro quanto do micro, é importante ter uma agenda estruturante” (DIÁRIO DE CAMPO, 25/07/19).

O vídeo do clipe do *Pink Floyd* afetou de forma intensa, mas não é possível saber como tal afetação se dá em cada professor. Ele denuncia a escola como uma máquina de homogeneização das singularidades ao produzir modos de existência que atendam ao sistema vigente, e nos convida à liberdade. Liberdade de poder produzir novas e diferentes formas de viver, de produção de si e do mundo, poder

criar uma educação que amplie nossas potencialidades de produzir autenticidades, e não modelos economicamente comprometidos em manter o sistema. Construir uma escola que componha com a diferença, essa foi nossa proposta e desafio, as produções que os encontros foram desenhando, tanto de novos saberes quanto de formas outras de existências coletivas e individuais foram produzindo mudanças nessas cartografias.

> O prof. Fábio falou que os encontros estavam sendo muito importantes para ele, pois foi percebendo a complexidade da educação e perguntou se poderíamos participar de uma aula dele na engenharia, queria falar de nossas conversas com os alunos. O respondi dizendo que poderíamos combinar sim, então ele acrescenta que contou para um colega da engenharia sobre nossos encontros, e que este se interessou em participar. Começou a acontecer também várias conversas entre eles, convites para um participar da aula do outro e realizar atividades juntos. Os professores de arquitetura e design gráfico compartilharam a experiência deles em organizarem um evento e uma atividade juntos, às quais aprenderam muito um com o outro (DIÁRIO DE CAMPO, 25/07/19).

Esses novos modos de ver, de pensar e de fazer a formação puderam se propagar em relação ao seu meio. Pudemos, através das ferramentas de análise, das discussões sobre educação e produção de subjetividade, problematizar e compor outros modos de formação docente, problematizando o concreto do dia a dia, abrindo brechas nas práticas endurecidas. As produções que aconteceram nos encontros nos fizeram pensar que não podemos abrir mão de espaços coletivos em que se possam promover agenciamentos e análises que produzam pensamento livre, relações mais criadoras e problematizações em relação aos regimes de verdade que engessam os pensamentos e as ações. Criou-se um ambiente de troca, de conversa e de vontade de compartilhar e a emergência dessa vontade é muito importante porque evidencia que o curso potencializou ações de compartilhamento entre professores, o que vai rompendo de fato com o isolamento que é imposto pelas condições de trabalho e contribui na construção de movimentos nos processos educativos que podem fabricar autonomia que potencializa vidas. Como coloca Dias (2010, p. 13) “[…] é preciso configurar a vida em relações mais inventivas”.

> “Acredito que um pode atrair outros para esse desinteresse, mas aposto na educação como caminho”, essa fala sobre o desinteresse dos alunos é bem recorrente, alguns colocam que mesmo quando experimentam outras estratégias em sala de aula, ainda assim os alunos não se interessam. O prof. Eduardo continua: “É complexo gerir tudo isso na vida contemporânea, eu estou muito afetado pelas coisas que estão aparecendo aqui no

> encontro", e em seguida relata seu processo no doutorado, que ficou em viagens entre Rio, Campos e São Paulo e que considera que o aluno está "sequelado", o professor está "sequelado", por isso ficou com uma hérnia de disco, por causa dessa doideira e que acha que agora está começando a se recuperar desse processo. Aposta que muitos acreditam somente na prática pela prática e que muitas vezes o aluno quer ver logo o que eles consideram como o principal no curso que estão estudando (DIÁRIO DE CAMPO, 25/07/19).

Essa fala traz os atravessamentos das exigências de produtivismo no contemporâneo que impõem modos de vida acelerados nos quais professores e alunos vão dando conta de coisas que, muitas vezes, não fazem sentido para suas vidas. O que a sociedade da capacitação exige é uma formação contínua pautada em aquisição de informações novas o tempo todo, convoca a todos pela busca por novidades e produtividade trazendo a lógica empresarial para tudo o que acontece na sociedade, na vida e na escola. Pretende-se fazer com que todos estejam sempre em busca, afetados para o que o sistema exige, produzindo um controle de si ininterrupto. Estamos sempre buscando mais e mais informações, nunca estamos satisfeitos, estamos sempre correndo, sempre sem tempo.

O desafio de lidar com as singularidades de cada aluno para poder atuar de forma singular a cada situação que surge e sobre o que o aluno pensa sobre a sala de aula sempre aparecia, conforme recorte a seguir.

> Além desses relatos, o prof. Fábio interveio dizendo: "é preciso dizer ao aluno que está desinteressado que se ele não estudar, vai ser mais um sem conhecimento na sociedade". Com isso, problematizei algumas questões com eles para pensarmos a partir das coisas que me afetaram nesse encontro, sobre ser possível pensar em estratégias que deem conta das singularidades em sala de aula. Como poderíamos criar no entre, mesmo submetidos às normas, regras e leis? Como produzir ferramentas para que os alunos compreendam a importância de determinado assunto e conteúdo, ou como junto aos alunos construir o conhecimento que é necessário para formação? Qual é a relação entre quantidade de conteúdo e qualidade na formação? Como dialogar com as tecnologias nas vidas dos alunos? Ao que o prof. Fábio traz: "O aluno na hora da aula acessa o google e questiona o professor, e as vezes foi uma interpretação errada do aluno." Tal fala demonstra certa dificuldade e o não saber de muitos professores sobre como utilizar tecnologias em sala de aula, certa insegurança por achar que têm que saber tudo e não saber o que fazer com os efeitos do uso das tecnologias, considerando-as como algo negativo, então quais relações criar com elas? (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/19).

O tema das relações é complexo, e há muitos desafios na produção de outros modos delas acontecerem nos processos de escolarização e de trabalho de forma

potente, os professores falam da importância de que sejam relações mais democráticas, mas também trazem o desafio de estabelecê-las.

Sobre relações professor-aluno

> Profa. Simone: (...) “nossos papéis giraram todos em torno da relação professor-aluno, a boa relação professor-aluno, tudo em torno disso. Ao que profa. Angélica acrescenta: “E aí poderíamos falar bastante” sobre isso, os alunos têm uma disciplina pedagógica que fala sobre isso na licenciatura, que é um tema bem complexo de definição de papéis dentro da relação pedagógica, que é hierárquica, principalmente no modelo de educação que nós temos, pode não ser, mas é. Na realidade que temos aqui no Instituto, né? A nossa concepção parece uma demarcação de espaço, e aí o professor, ele acaba sendo esse ser que está num patamar maior hierarquicamente em termos institucionais diferentes. Precisamos pensar o seguinte: O professor de fato deve estar num patamar cultural, científico, teórico diferenciado para que ele possa contribuir para essa abertura de caminhos de pensamentos, né? Acho que isso deveria acontecer, mas existe toda uma relação afetiva, interpessoal, que às vezes é um pouco imperada aí por essas questões de autoridade, né?”. Profa. Simone acrescenta: “O tema horizontal não é assim, o que a gente entende de horizontal, não são os conhecimentos, os conhecimentos só são diferentes, o que a gente entende como horizontal não é a extinção da hierarquia, na verdade autoridade, entendendo autoridade como uma coisa saudável e a hierarquia como uma coisa não saudável, então quando a gente fala de alguma coisa horizontal, então porque que a gente tá falando disso, é porque a gente já recebeu mensagem de aluno onze e meia da noite de sábado. Como fazer, é propiciar que essa relação seja o mais saudável possível, mais horizontal possível, mas guardados os limites dessa relação” (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO, 27/07/19).

Os questionamentos foram como estabelecer relações democráticas, mas sem cair numa situação em que se perca, que acabe indo para o que elas consideram como desrespeito. Enfatizaram a importância das diferenças no conhecimento entre professor e aluno e que há também uma questão relacional envolvida, que é uma relação complexa de produzir, coloco no encontro que há que se experimentar com os alunos e o que não funcionar e/ou servir, pode ser utilizado como material para problematização, envolvendo a todos no processo, pois cada grupo, cada turma vai demandar coisas diferentes, então entender essa relação conforme um processo de experiências abertas aos movimentos, acolhedora das diferenças e das multiplicidades envolvidas. Sobre o estabelecimento de relações democráticas entre professor e aluno, eles reconhecem sua importância, mas há dificuldade em como estabelecê-las, dificuldade essa que os paralisa e faz com que muitas vezes reproduzam relações verticalizadas. Quando Freire (2008) fala da importância de relações democráticas na educação, tal proposição tem a ver com o estabelecimento de conversas, em dar importância para os diversos conhecimentos

que constituem essa relação e a necessidade de cultivo de uma postura ética e política na qual se possa respeitar a vida, o que possibilita abrir espaço para criar e apostar na construção de uma sociedade problematizadora e um mundo mais igualitário.

Por mais que sejam falas que consideram os aspectos complexos das relações professor-aluno, aparecem ainda dificuldades na compreensão da importância das relações no processo educativo e na formação, dificuldades em conseguir estabelecer relações que funcionem de forma potente para contribuir com a educação e acaba-se por produzir relações mais hierarquizadas, pois como coloca Franco e Merhy (2013), para que relações mais abertas e inventivas aconteçam, o processo precisa se dar de forma aberta

> Isso se dá pela abertura aos fluxos de intensidades, como expressão autopoiética de produção, isto é, a equipe criando potência em si mesmos. Potência de vida que lhe dá a capacidade de auto-análise, dando-lhe maior possibilidade de se mover no mundo (p. 299).

O método cartográfico possibilitou emergir os processos das práticas docentes que estão sendo exercidas, trazer isso à cena em sua micropolítica, possibilitando perceber os fluxos, as intensidades e os afetos que produzem o dia a dia docente a partir dos encontros e das subjetividades que foram produzidas como efeito destes. Os encontros se constituíram como auto-análises das práticas, do que tem de cada um no que está sendo produzido e colocou em cena as implicações com a produção da educação e das vidas (FRANCO; MERHY, 2013, p. 300).

Dessa forma, foi possível montar e desmontar práticas, crenças e mundos, operando uma desterritorialização do instituído e uma reterritorialização de outras formas, pois de outro modo, o professor fica capturado pelo que é instituído na organização. Os professores puderam operar suas análises de trabalho rompendo com o instituído e produzir outras formas de vida e de existência enquanto professor. Ao trazer as situações experimentadas por eles para análise, ampliou-se a multiplicidade desses diversos territórios à alteridade, o que produziu movimentos instituintes de novos saberes e outras práticas no cotidiano do trabalho docente. Nossa análise partiu do que os professores traziam para os encontros e fomos compondo a cartografia do trabalho vivo em ato no cotidiano, que trouxe à cena os modos como cada um entende o campo do educar, quais práticas (trabalho vivo em

ato) produzem nesse cotidiano em tensão com os campos das políticas e todas as outras questões que atravessam o processo educativo. Para acessar esse processo, lançamos mão de ferramentas que puderam evidenciar os analisadores das situações postas e serem trabalhadas pelos professores que compuseram o espaço ao possibilitar a produção de efeitos para além do grupo.

Os dispositivos utilizados permitiram perceber as molaridades (segmentaridades duras) que atravessam a produção cotidiana do trabalho docente e também mostraram que subjetividades são produzidas por tais molaridades, evidenciando o que é produzido pelos docentes a partir da análise dos processos do trabalho.

> O olhar, inicialmente fechado nas representações da realidade, vai se abrindo para as ondas vibratórias dos afetos e intersubjetividades que se manifestam. O "olho-retina" vai aos poucos se apropriando das cartografias dos afetos e transformando-se em "olho-vibrátil". Tudo é a realidade, que se manifesta em diferentes formas de composição e expressão do real, e de posse de visibilidade ampliada os trabalhadores podem tomá-la para si, de modo individual e coletivo, operar a cotidianeidade de modo intencional para direções anteriormente não percebidas (FRANCO; MERHY, 2013, p. 299).

Foi fundamental atentar para os atravessamentos nas relações de trabalho e perceber, também, que os professores criam estratégias para construir sua atuação no mundo do trabalho. Para ilustrar isso, trago outra cena registrada no diário de campo:

> Houve um encontro no qual os professores receberam casos disparadores que tratavam da relação professor x aluno. Um dos casos foi o de uma turma de terceiro ano, à qual estava em período de Exame Nacional de Ensino Médio[42] (ENEM) e tiveram que fazer avaliação de uma disciplina entre o período de provas do ENEM. A turma perguntou ao professor se seria possível ele mudar a data, pois todos fariam o ENEM, mas o professor negou e o rendimento dos alunos foi muito baixo. A ideia do encontro era discutirmos o que aparecia em cada caso, nesse especificamente, foi consenso entre os professores do encontro que trocariam a data da avaliação. Após levantarmos problematizações sobre a questão do planejamento dos espaços e tempos escolares, o que trouxe à tona o fato dessas decisões, por vezes, ficarem centralizadas nas mãos de poucos É quase óbvio que muitos alunos do terceiro ano querem prestar vestibular e só por isso o planejamento das aulas, avaliações deveriam se dar coletivamente, onde se considerariam as diversas necessidades para organizar os espaços e os fluxos escolares. A escola se indaga sobre se há interesse do aluno prestar vestibular e, possivelmente, entrar numa universidade? Há interesse pensar a escola também a partir das necessidades dos alunos? A escola precisa pensar sua formação também

[42] É um exame nacional de avaliação dos estudantes concluintes do ensino médio e também serve como método de entrada para o ensino superior no Brasil.

> para o ENEM? Os professores do curso falam que o calendário muitas vezes no IFF é organizado a partir do que pode o professor. Mas não é qualquer professor, é o professor tal, que é privilegiado, ou por estar a muito tempo no IFF ou por ser protegido por alguém que esteja ocupando um lugar de poder na hierarquia organizacional. Por fim, problematizamos o que pode se fazer em situações tão engessadas. Como produzir furos? Mas também, como um corpo pode sustentar forças tão duras e institucionalizadas? Falamos sobre a micropolítica! E o quanto ela é nossa aliada neste processo de romper com os velhos costumes. Ao falar da importância das pequenas vitórias como sustentação da vida institucional, uma professora, a mesma que sofreu situações de assédio no IFF, elencou situações de seu antigo campus, sobre formas de enfrentar o endurecimento. Havia afeto, música, encontros. Os professores, naquele campus se constituíam enquanto redes quentes, e como redes quentes, se fortaleciam das mais variadas formas. O que pode produzir certo estranhamento, ser possível viver de forma mais aberta dentro de instituições tão duras. Mas, ao mesmo tempo, é manter o movimento de acreditar em outros possíveis, pelas resistências do que podem os corpos e sua capacidade de invenção onde for possível produzir movimentos instituintes de potencialização e afirmação de vida nas organizações (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/19).

Com o funcionamento do IFF é possível perceber características do funcionamento neoliberal das organizações como colocado por Rocha (2006) que se constitui em um funcionamento característico do contemporâneo, tais como processos de fragmentação, homogeneização, aceleração, escassez de espaços coletivos e valorização de meritocracia. A fragmentação é um modo de funcionamento que objetiva a realização de partes de atividades sem correlacioná-las ao todo dos processos, simplificando-os, o que impede e desqualifica os encontros onde os profissionais poderiam pensar estratégias para melhorar o trabalho e a vida no IFF, a homogeneização também esvazia os espaços coletivos, o que leva a análises individualizadas e superficiais sobre os processos que ocorrem nos espaços escolares. Assim como a aceleração, a ênfase em produtividade no menor tempo possível obriga à execução de uma enormidade de tarefas sem problematização de tais atividades, desconsiderando as diferenças e multiplicidades, já a valorização da meritocracia desconsidera totalmente as singularidades das pessoas, as desigualdades existentes e as diferenças nos processos educativos, tentando criar uma regra geral para todos, resultando muitas vezes em fracasso escolar.

> A proposta para hoje foi conversar sobre redes a partir de um texto disparador, entendendo que o Instituto se constitui como uma rede, mas que esta rede não depende somente de sua estrutura física para acontecer, mas também e talvez principalmente das pessoas, importando que aconteça de forma articulada, participativa para que alcance os objetivos

> construídos coletivamente. Sobre isso, eles falaram da importância de entender o Instituto como rede e começaram a apontar os desafios postos para nosso campus. “As pessoas que integram os serviços precisam compreender suas atividades e se responsabilizar por elas para que aconteçam com excelência, ou que pelo menos se tente. É preciso haver diálogo de uns com os outros para entender o que há em comum e o que há de diferente no entendimento sobre a realização de suas atividades”, a questão da comunicação aparece como um analisador do como acontece o cotidiano do IFF (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/19).

A comunicação, a importância dela acontecer de forma a chegar para todos, onde os processos fiquem claros para os estudantes e servidores, o que a organização é, o que ela oferece e seus objetivos são questões para esses professores. Pesquisar seus resultados, organizar esses resultados para que haja compreensão sobre o que funciona e o que não funciona e entender os desafios postos, compartilhando esses resultados com toda a comunidade escolar para que possam pensar sobre o que está instituído e talvez precise de mudanças. Em uma organização de ensino, quando algo não acontece como se costuma pensar que deveria acontecer, como por exemplo, o aluno aprender sem dificuldades, isso demanda ação e problematização desse processo por diversos atores da instituição e não somente o professor ou o psicólogo, pois se trata de uma questão coletiva.

> Enfim, temos que compreender que as instituições estão frágeis, as pessoas que compõem as instituições estão perdidas. Sugestão: autoavaliação, ajustar as ideias em pequenos grupos, fortalecer as relações interpessoais de cada setor, ter humildade nas funções exercidas, compartilhamento de boas ideias e ações.

Mais uma vez aparece a necessidade de espaços e tempos para compartilhar saberes, angústias e com isso construir estratégias coletivas para lidar com os desafios que surgem no cotidiano. As questões que aparecem no cotidiano do IFF, como quando o aluno tem dificuldades para aprender, o tal chamado “fracasso escolar” precisam provocar problematizações para a abertura de outros possíveis, não há um único caminho para lidar com essa e com tantas outras situações que aparecem, é fundamental conhecer a situação, analisar o que pode estar produzindo esse não aprender e construir caminhos singulares para lidar com cada situação, às vezes isso pode dar a sensação de que não é possível dar respostas ao que acontece, por não sabê-las de antemão, mas podemos criar diversas possibilidades para cada situação, ampliando as análises e viabilizar o acesso das pessoas à

essas ferramentas quando os trabalhadores se encontram e criam exercícios de pensamento sobre o trabalho.

> Acredito no diálogo com outros campos do conhecimento, isto é, não dá para trabalhar somente na “caixinha”. Há necessidade de ações interdisciplinares, transdisciplinares, novas metodologias, novas configurações em sala de aula, novos recursos tecnológicos para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

Quando algo não funciona na rede, o movimento costuma ser de buscar culpados, individualizando as culpas e muitas vezes processos de desresponsabilização geral, o culpado costuma sempre ser o outro que não faz sua parte ou a faz de forma errada, ou então se culpa o sistema, a gestão. Importante trazer à luz que o sistema são todos, pois ele não existe de forma abstrata, ele é produzido por todos a partir de seus lugares de trabalho dentro das redes.

> Converso sempre com os alunos ao tratar sobre política educacional e gestão escolar, que a ‘síndrome de capitão Nascimento’ precisa ser combatida ou problematizada. Assumir nossa parte como cidadão/educador e compreender que mudança e melhoria se fazem com movimento e não com inércia. Já dizia Cortella: ‘esperançar ativo!’. Responsabilizar os envolvidos cobrando eficiência e efetividade importa, culpabilizar o outro nos desresponsabilizando é, no mínimo, perder oportunidades preciosas de repensar e realizar outras maneiras de fazer educação.

O trabalho em educação acontece no encontro do profissional de educação com o estudante, é um trabalho dependente dos encontros, do trabalho vivo em ato produzido entre os trabalhadores e os estudantes, ou seja, as relações intercessoras, que é a efetivação das tecnologias leves no trabalho vivo em ato que estão presentes na produção do trabalho (SANT´ANNA; HENNINGTON, 2011, p. 226). Para haver rede não basta a parte física, é fundamental os encontros, as relações, conversas entre os setores e serviços. Afetos que surgiram na conversa após a realização da atividade com o texto:

> O texto está me dando um alerta para eu pensar o estudante como centro e não o sistema como centro… orientar o estudante e produzir nele o sentimento de que ele saia daqui não só como um profissional-técnico e sim com uma formação humana.
>
> Fico pensando: será que a gente tem consciência do nosso papel? Qual é o meu papel nesse sistema? A gente é lançado e só vai produzindo. Então é, se a pessoa entende seu papel nesse sistema, tem reflexão sobre as práticas. O que acontece também é que a gente está focado em resolver o

> problema e não em pensar o que fazer para não ter o problema. Pensar o motivo daqueles problemas acontecerem.
>
> A necessidade primeiro é entender o que a sociedade precisa.
>
> A incapacidade de enxergar o todo e não só a forma pontual do problema. Para fazer uma análise coerente de seus problemas, você precisa enxergar o todo.
>
> Entendo que as pessoas têm necessidade de se expressar e têm pouca oportunidade de se expressar.
>
> É preciso ensinar as pessoas a participar dos processos. A gente vem de uma cultura e muitas ações autoritárias na escola. O que ela tem que promover é o entendimento para as pessoas. Elas têm que entender quem elas são e qual a função delas enquanto grupo. Vem ao encontro do que falamos, vem de uma cultura de silenciamento e isso deve ocorrer numa desconstrução coletiva.
>
> Eu aprendi que a educação tem que ser participativa.
>
> E uma coisa que a gente analisa é a produção da escola no pós-guerra que traz a ideia de um novo homem para uma nova sociedade.
>
> Acho que cada vez mais há esse processo de industrialização da escola.
>
> Fomos conversando sobre o trabalho em uma organização como rede para além dos equipamentos, dos espaços físicos, daí eles salientaram a importância das redes para o trabalho e consequentes efeitos na formação dos alunos, a necessidade de melhorar a comunicação que circula no Instituto, a comunicação entre servidores e destes com os alunos, o cultivo de espaços de encontro para conversar sobre o trabalho e pensar estratégias de realizá-lo da melhor forma, considerando isso como um processo formativo, de educação (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 14/11/19).

Ao final desse encontro, construímos uma carta de demandas do grupo para ele mesmo, de acordo com o que fomos pensando nos encontros, como uma forma de expressar o que fomos identificando como necessário produzir pelos agenciamentos que foram se constituindo coletivamente. Segue abaixo a carta:

**<u>Carta de demandas</u>**

- Variáveis de problemas
- Agenda de propostas de resolução dos problemas
- Ciência x Impacto social
- Tecnicismo
- Problematizações x organização x método x eficácia x eficiência
- Rede x Comunicação na rede

- Planejamento Participativo
- Perda de tempo em espaços improdutivos
- Participação democrática
- Ações autoritárias e personalistas
- Estudante como centro
- Participação ativa
- IFF formador profissional x humano
- Nosso papel (profissional) na rede?
- Práticas automáticas
- Reflexões sobre as práticas
- Resolver problemas x mitigação dos problemas x estratégias de resolução
- Como construir participação, responsabilização e autonomia?
- Diferentes momentos históricos/gerações

Tal carta surge, nesse encontro, como expressões-efeitos dos agenciamentos produzidos pelo que foi acontecendo a cada dia. Nos processos de trabalho na escola é importante produzir outras relações com o tempo que levem em conta a importância de coletivizar e problematizar as práticas e os seus efeitos no dia a dia. Tempo esse de criação de outros possíveis no cotidiano escolar, inclusão e fabulação de estratégias para facilitar a participação de todos que compõem o Instituto e implementação de propostas pedagógicas que façam sentido para a vida dos alunos.

Há uma multiplicidade de fatores no contemporâneo que vêm sendo pesquisados há tempos e que evidenciam o quanto um certo funcionamento da sociedade neoliberal cria as condições para desqualificar e desvalorizar a docência produzindo adoecimentos, precarização de condições do trabalho docente, sucateando a escola pública e inviabilizando práticas de construção coletiva dos processos de trabalho.

> Isso não significa que o professor, os funcionários e alunos não inventem maneiras de traçar um percurso com todos os imprevistos que fazem o cotidiano. O que não se instala é uma dinâmica de reconhecimento em que a diferença ganhe consistência, inteligibilidade como opção de ação construída por cada um e pelo coletivo para pensar/fazer a formação escolar. As consequências são a falta de estruturação para realizar

> pesquisas nas escolas, de incentivo às iniciativas que poderiam resultar em novas experiências, significando uma real inclusão no processo (ROCHA, 2006, p. 174).

Durante o curso tivemos muitos momentos de construção com os professores de outros modos de encarar o trabalho docente mediante as análises coletivas, mas pudemos perceber também algumas dificuldades em avançar por diferentes fatores produzidos socialmente que envolvem os limites e possibilidades das pessoas e do próprio Instituto.

# 7. AVALIANDO OS ENCONTROS

Em nosso último encontro com esse grupo (foram realizados nove), planejamos algumas atividades para encerrar o curso tentando trazer como havia sido essa experiência para todos e pensar talvez em algo para o depois. Percebo agora que acabei planejando muitas atividades para o dia, o que acabou por tornar o momento um pouco corrido, pois um dos professores tinha compromisso marcado e não poderíamos atrasar.

Como sugerido em um de nossos encontros anteriores, fomos para outro lugar, saímos do IFF com a intenção de podermos viver outro espaço. Todos haviam confirmado, mas pouco tempo antes, alguns disseram que não poderiam ir. Prof. Eduardo veio até minha sala dizer que não poderia, pois daria aula logo após o horário de término do encontro e que por ser em outro lugar não daria tempo, fiquei com receio de não conseguir realizar esse último encontro, pois muitos estavam desmarcando, considerei que depois de toda mobilização em conseguir transporte, reservar um lugar diferente para nos encontrarmos, levar comida, e todo planejamento envolvido, não conseguiríamos finalizar o curso, pelo menos não com a maioria participando. Conversei com o professor que não atrasaríamos e, assim, ele decidiu ir. No ponto marcado para pegarmos o transporte que nos levaria até o clube de servidores, havia um professor aguardando, liguei para os outros para saber se eles viriam. O que eu consegui falar disse que teve um imprevisto com o filho e não poderia. Outro não atendeu. Outras duas professoras disseram que nos encontrariam direto no clube. Então fomos eu, a bolsista da pesquisa e os dois professores, chegando lá montamos a mesa de café da manhã coletiva e fomos conversando como havia sido a experiência dos encontros, pedi que respondessem também em uma folha um questionário sobre como foi a experiência do espaço, a relevância das temáticas abordadas, o que foi possível aprender com as experiências, se perceberam alguma mudança em suas práticas e comentários.

> O fato de ter um espaço para dividir coisas que aconteceram durante esse período e a compreensão do papel desse espaço foi muito importante para mim.

> [...]
>
> Foi interessante porque me reforçou a ideia de trazer o aluno. Sempre vivo esse dilema, pois percebo que os alunos têm essa dificuldade de ser protagonista. Eu não quero mais ser protagonista, quero que eles sejam ativos. Mas não vou perder a esperança, pois também sou resistente.
>
> Se a gente parar pra pensar muita coisa acontece no corredor, no cafezinho e que contribui para nosso trabalho.
>
> A gente tem a bola, mas joga sempre para o outro, a responsabilidade é sempre do outro.
>
> Lá no IFF a gente precisa produzir cuidado.
>
> O curso serviu muito para me abastecer.

Alguns avaliaram o curso como excelente, outros como satisfatório, todos consideraram como um dos pontos mais importantes do curso a abertura de oportunidades para diálogos e trocas. Já em relação à duração, a maioria dos professores considerou que poderia ser maior, apareceu também a proposta de maior diversificação das temáticas trabalhadas, apresentadas através de atividade práticas e dinâmicas.

Perceber melhor o papel do professor no IFF também foi apontado, entendendo-o como mediador dos processos de ensino e aprendizagem e o estudante como um dos atores desse processo. Surgiu o entendimento da Instituição como uma rede a ser fortalecida e a necessidade de ações mais dialogadas, participativas e colaborativas entre todos os atores do Instituto. A troca de experiências foi considerada outro ponto forte do curso, a observação quanto à inquietude dos professores sobre os processos educativos e escolares e a busca de melhorias para o processo de ensino e aprendizagem foram consideradas como pontos fortes desenvolvidos nos encontros.

Todos afirmaram perceber mudanças em suas práticas docentes, seja no como produzir a relação com os alunos tentando favorecer processos em que haja maior produção de vínculos e autonomia, quanto produzir mais misturas entre os cursos e as áreas, construindo experiências inovadoras, mas também consideraram que o espaço de algum modo acolheu os professores, por causa da perspectiva coletiva e compartilhada de experiências e problematizações.

Comentários sobre os aspectos importantes no trabalho com o grupo:

> A interdisciplinaridade, espaços para discussão, tempo para pensar.
>
> A condução do curso em suas dinâmicas foram interessantes e provocativas.
>
> Os aspectos mais importantes para mim foram a partilha de ideias e angústias, o fortalecimento do trabalho coletivo, a construção mais ampla e colaborativa de estratégias para solução de problemas no exercício do magistério. Penso que ações como essa (formação permanente) devem ser regulares e institucionalizadas para atingir mais pessoas e contagiar os servidores em prol de um trabalho mais integrado, crítico e efetivo (participação conjunta é condicionante de aprendizagem nas instituições sociais, incluindo a escola).
>
> Foi ótimo para refletir sobre minha atividade docente. Houve uma mudança muito nítida em minha atuação.
>
> A iniciativa deve ser ampliada, e talvez transformá-la em algo contínuo, de pequenas ações

Após essas falas, um registro de meu diário de campo:

> A profa. Ana acabou não comparecendo, pois teve um imprevisto e a profa. Angélica chegou no meio do encontro. No momento seguinte entreguei a eles uma fita de papel para que pudessem experienciar o Caminhando43 deles com a fita de Moebius, baseada na experiência artística proposta pela artista Lygia Clark, a partir das reflexões trazidas por Rolnik (2018). Tal experiência consiste na pessoa traçar um caminho recortando com a tesoura, e sempre desviando dos pontos já cortados anteriormente. Com isso, a fita se multiplica em formas variadas, multiplicidade. Pedi que a partir dessa experiência tentassem correlacioná-la com seus percursos enquanto docentes. Tiveram dificuldade em pensar e acredito que com a correria que estávamos, não conseguimos vivenciar essa experiência da melhor forma (TRECHO DO DIÁRIO DE CAMPO, 28/11/19).

Falei sobre a questão da possibilidade de diferir, de escolher percorrer caminhos outros dentro das multiplicidades da docência, podendo ampliar práticas inventivas e o quanto essa abertura abre para outras estratégias de condução das práticas e do trabalho docente. E que assim como a vida, o processo de formação de professores também se move por desejos, há diversos desejos em nós, que são forças que nos movimentam a alcançar o que queremos, nos levando em variadas direções (FELDENS; BORGES, 2009). Com a perspectiva de entender o campo da docência, é fundamental considerar o outro nesse processo, as singularidades e as diferenças.

---

[43] Caminhando data de 1963. Sua criação é uma resposta singular a um dos desafios que impulsionaram o movimento das práticas artísticas nos anos 1960 até 1970: ativar a potência clínico-política da arte, sua potência micropolítica, então debilitada por sua neutralização no sistema da arte (ROLNIK, 2018, p. 40) e poder recriar essa experiência nos ajuda a pensar como potencializar outras formas de estar no mundo e construir as relações.

Após essa atividade, fizemos uma dinâmica de encerramento que ao final uma pessoa ganhava dois presentes, onde compartilhava um, e finalmente finalizamos com o café da manhã. Enquanto comíamos e bebíamos, a profa. Angélica colocou que o espaço foi muito interessante e que devíamos continuar com ele, propondo que se constituísse como um grupo de construção de projetos, disciplinas ou outro dispositivo que fosse interdisciplinar ou transdisciplinar, envolvendo conhecimentos de várias áreas. Combinamos então de no ano seguinte tocarmos essa ideia, de modo que todos se envolvessem com o planejamento e execução das atividades.

Quando virou o ano, eu ainda estava afastada por conta do mestrado e o meu retorno se deu em meio à quarentena devido à pandemia, e desde então devido a outras demandas desse novo modo de vivermos e trabalharmos ainda não consegui retomar o projeto.

Foi possível com os encontros produzir vínculos e potencialização de cada um que deles participaram, algo singular, pois não é hegemônico espaços de construção e formação coletiva numa perspectiva de formação docente no IFF, o que ficou perceptível desde o primeiro encontro pelas conversas e várias problematizações, fazendo com que os encontros se estendessem por vezes para além do horário. O curso permitiu estranhamento das práticas, compartilhamento de experiências e a partir do encontro com o outro, com os dispositivos escolhidos para o curso, vivências que proporcionaram momentos de formação, tal como apontamos aqui com Larrosa de que para haver experiência é preciso parar, criar outros espaços-tempos para sentir e abrir o pensamento para pensar diferentemente. Espaços coletivos de trocas de experiências que não funcionem na lógica da aceleração são imprescindíveis para que se possa deixar afetar pelo o que acontece na escola e que pode transformar e nos transformar, para isso é preciso estar atento e disponível aos encontros dos corpos e aos afetos produzidos.

As relações de convivência são um desafio, pois sempre há tensões que nos exigem criação de novos modos de se relacionar, negociações constantes. É um plano de forças em constante movimento que se institucionaliza e**,** em um momento seguinte, vêm desestabilizações resultantes de movimentos instituintes**.** E como produzir e criar no comum?

> Ou seja, é a potência de vida da multidão, no seu misto de inteligência coletiva, de afetação recíproca, de produção de laço, de capacidade de invenção de novos desejos e novas crenças, de novas associações e novas formas de cooperação, como diz Maurizio Lazzarato na esteira de Tarde, que é cada vez mais a fonte primordial de riqueza do próprio capitalismo. Por isso mesmo, este comum é o visado pelas capturas e sequestros capitalísticos, mas é esse comum igualmente que os extrapola, fugindo-lhe por todos os lados e todos os poros. Sendo assim, seríamos tentados a redefinir o comum a partir desse contexto preciso. Parafraseando Paolo Virno, seria o caso de postular o comum mais como premissa do que como promessa, mais como um reservatório compartilhado, feito de multiplicidade e singularidade, do que como uma unidade atual compartida, mais como uma virtualidade já real do que como uma unidade ideal perdida ou futura (PELBART, 2008, p.4).

Entender subjetividade como produção favorece pensar as complexidades, os paradoxos, saindo das dicotomias, para afirmar uma coisa e outra**.** Cada professor no coletivo vai singularizar suas práticas e tais práticas não são definitivas, pois são movimentos aos quais será necessário sempre retornar, problematizar, reconstruir, tanto as práticas quanto as relações. O profissional de psicologia pode diferentemente do que já foi produzido nesse campo e do que ainda é esperado por muitos atores da educação, favorecer a construção dessa abertura às multiplicidades da vida.

> Na abertura ao plano das afecções, o fazer do psicólogo como analítica das formações do desejo desafia o pensamento em sua provisoriedade, e ganha potência pelas maneiras de agir nas situações diversas, pela variação de formas assumidas em diferentes circunstâncias. Nesse sentido, das indagações por identidades fixas, como cartões de acesso a qualquer lugar, passamos a construções de modos de subjetivação nas práticas entre nossos parceiros na conquista de outros possíveis na formação. Isso significa que experiência implica duração do tempo – duração em nós, intensificando o presente pela afecção (DELEUZE, 1966). Logo, o tempo não passa de forma linear e esperada na ordem passado, presente, futuro, como repetição, mas é também inventivo, intensivo, pois faz misturas e opera mudanças. Kastrup (1999) afirma que a experiência circunscreve as variações que foram sendo tecidas no curso do trabalho cotidiano para dar conta das atividades. As atividades subjetivam, são formas de fazer e de ser ao mesmo tempo, e isto está implicado com as artes do fazer de qualquer um [...] (AGUIAR; ROCHA, 2010, p. 238).

Como então construir um Instituto que saia da dicotomia mercado x cidadania para ampliar as possibilidades de produzir uma formação docente inventiva e uma aprendizagem inventiva? Como fazer com que as práticas cotidianas do Instituto possam se aproximar mais do que propõe a própria lei de criação dos IFs, podendo até mesmo**,** a partir das experiências cotidianas**,** propor melhorias na legislação?

O desafio está posto e exige que se criem encontros que possam produzir problematizações das experiências e criar conhecimentos para formação de outros modos de ser professor e de construir a formação de um modo geral no IFF diferente do hegemônico estabelecido pelo sistema capitalista. Como efeito dos encontros, chama atenção as experiências de transformação isoladas, contrastando com dois professores que fizeram alianças efetivas e a aspiração final de continuação dos encontros para construção de atividades coletivas em uma perspectiva interdisciplinar, o que se constitui como um analisador importante.

O espaço apostou na ampliação de encontros e na coletivização para problematização do cotidiano. Produziu-se uma ação de formação coerente com uma política de produção de subjetividade ética e cartografar a potência desse entendimento, dessas reflexões coletivas entre pesquisadora e professores, já que as questões que nos atravessam são também coletivas, é fundamental.

Em relação ao favorecimento de processos coletivos pela pesquisa, há duas construções: uma é a coletividade do trabalho, já que estamos em uma organização em que o trabalho é definido coletivamente, e também o caráter coletivo da própria educação, pois esta também depende do aluno, também depende das propostas pedagógicas para que aconteça.

Já a questão do trabalho vivo em ato dependente das tecnologias leves e das relações intercessoras se aliam às políticas cognitivas inventivas, pois estas exigem também abertura e autonomia, o que produz deslocamentos e o entendimento da necessidade de tensionar os modelos fechados como sendo a única forma de aprender, conhecer e formar. Pensar o trabalho docente utilizando-se de diversas ferramentas e tecnologias é fundamental, principalmente privilegiando o uso das tecnologias leves, o que favorece o trabalho vivo em ato, que é dinâmico e com alta possibilidade inventiva. Importante pensar que as ações em educação têm que estar ancoradas por práticas pedagógicas, pois estas são uma necessidade básica para a ação, sabe-se que nesse sentido a educação permanente contribui para o entendimento de que para desenvolver ferramentas de trabalho, elas têm que ser produzidas pela noção de aprender a aprender, trabalhar coletivamente e construir experiências cotidianas de trabalho que produzam aprendizados individuais, coletivos e institucionais (MOEBIUS, 2004, p. 187).

Muitas vezes, acaba-se tentando resolver as problemáticas da educação por respostas a partir de uma visão gerencial, culpabilizando os professores, apontando

falta de competência e acreditando-se na resolução dos problemas a partir de reciclagens, cursos que tragam o que supostamente falta, estratégia essa que não tem gerado grandes mudanças. Importa entender a conexão do trabalho e da formação docente, pois um produz o outro, e a formação amplia as possibilidades de trabalho dos professores e o entendimento dos efeitos de suas práticas, que impactam as vidas de tantos outros. Esse entendimento se articula com a compreensão das políticas cognitivas inventivas, pois a política de cognição tem a ver não só com um posicionamento ético e político, mas também envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008), abrindo as possibilidades do conhecer para outras formas de se relacionar com o mundo, com as pessoas e consigo mesmo, outros modos de aprender.

Se educação não é “produzir robôs”, não é somente recognição, e tem uma grande variabilidade, ela precisa das tecnologias leves. Para promover formação é preciso promover aprendizagem, é preciso promover abertura, mas para que isso aconteça, o trabalho docente demanda espaço.

O trabalho é um fenômeno sócio-histórico produzido por diversos sujeitos, com objetivos que têm sentidos para os trabalhadores e desse modo, o investimento em ações que privilegiem a formação dos trabalhadores é necessário para que estes ampliem sua caixa de ferramentas, possibilitando a eles intervir nas problemáticas que acontecem no cotidiano da escola, pois quando os trabalhadores estão munidos de tais ferramentas a partir de suas experiências no trabalho, efetuando análises coletivas do trabalho que realizam, criando um espaço comum de conversas, problematizações, há ampliação de seus saberes do e para o trabalho. Pensar outras formas de organizar o trabalho tem a ver com implementação de processos de formação dessa força de trabalho, o que vai favorecer a qualidade dos serviços oferecidos, que no caso da educação é produzir uma formação que faça sentido para as vidas e as potencializem.

Através do trabalho vivo em ato é possível pensar em cada situação, construir e reconstruir as práticas, isso é produção de subjetividade, pois nesse momento o trabalhador cria a si e o mundo, inventa. Precisamos no coletivo entender sobre qual trabalho em educação estávamos apostando. Não é qualquer trabalho, é um trabalho baseado numa perspectiva ético-estético-política, é pensar a política cognitiva inventiva, a cognição como invenção que se liga aos desígnios do IFF, que

é pensar uma formação integral, que compreende o mundo do trabalho e a sociedade em toda sua complexidade construindo outros possíveis de estar e se relacionar consigo e com o mundo.

Professor é trabalhador, trabalhador que produz um serviço complexo que constitui as vidas e a psicologia entendendo seu papel crítico e também de invenção, pode se colocar como aliada. Tem-se que abrir esses espaços para o trabalhador se colocar como sujeito do próprio processo de trabalho, se enxergar como trabalhador é também se enxergar como uma coletividade. Entender o que é o trabalho em educação, o trabalhador poder enxergar que o trabalho em educação é complexo, mas também maleável, essa mobilização do professor, esse entendimento rompe com a visão tecnicista, ainda que seja difícil sustentar esse rompimento e fazer novas apostas.

Os encontros possibilitaram construir outros caminhos, entender que o trabalho se faz no coletivo, já que possibilitou perceber que o trabalho depende de enxergar o outro e de enxergar que aquilo ali é um processo, é também um processo de cuidado, de aliança com o aluno, de avaliação, de reavaliação, com a turma, e de tolerância consigo mesmo, é multiplicidade. Foi possível perceber que a maior potência da educação é a coletivização de fato dos processos pedagógicos, quando o professor vai sentar com o outro, quando criam um conjunto de aspirações que são estratégias de enfrentamentos e partem efetivamente para ação num enfrentamento coletivo.

O curso permitiu que eles entrassem em cena, eles passam a falar como sujeitos trabalhadores, a apresentação convoca que eles digam a que vieram. Eles passaram a falar, eles foram fazendo as pontes sobre o que é coletivo e falando sobre os sentidos do trabalho deles e o como isso os mobilizou a ficar para muito além do horário, aproveitaram a oportunidade, parecia estar sendo uma necessidade há muito tempo. Os modos instituídos e naturalizados não são exclusividade do IFF ou de outras instituições educacionais, mas são próprios e produzidos pela sociedade capitalista, neoliberal que constitui nossos modos de pensar, sentir, conhecer e viver. E dessa forma, produz formações docentes que reduzem toda complexidade do trabalho, dos processos de ensino-aprendizagem e da formação escolar à transmissão de informações e desenvolvimento de habilidades e competências, não considerando a diversidade e potência dos processos educativos.

As formas como as organizações escolares vêm se organizando não têm permitido tempo para criar, espaço para se encontrar e conversar sobre o que acontece e, assim, problematizar possibilitando outras relações e práticas. Burocratização, decisões verticalizadas ou mascaradas de democráticas retiram dos atores da escola a possibilidade de construírem a própria escola e se verem como agentes nessa construção, se implicando com o que produzem. Decisões unilaterais produzem falta de sentido sobre o que é decidido e, na maioria das vezes, não dão conta do que o cotidiano exige, além de afastar as pessoas da construção do que é realizado.

A escola é atravessada e constituída pelos poderes disciplinares e o biopoder[44] (FOUCAULT, 1999, 2007) que docilizam e controlam os corpos, diminuem suas resistências e os adequam para utilidade ao sistema vigente, mantendo e fortalecendo a ordem sócio-política-econômica vigente. Esses poderes operam jogando-os (os corpos) num ritmo de vida acelerado, onde não conseguem parar e problematizar o funcionamento social, agindo automaticamente de modo a mantê-lo.

Paulo Freire (1996, p. 47) diz que "os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo", produzem seus saberes com o que faz sentido, a partir de suas experiências. Dessa maneira, precisamos pensar nas produções desses encontros entre professores e alunos e como poderíamos constituí-los de outras formas, acolhendo as singularidades das existências. O autor acrescenta que o momento fundamental da formação docente se dá a partir da problematização das práticas, que ensinar demanda problematizar o seu cotidiano com os educandos, que o que importa na formação não é a aprendizagem mecânica do que tem que ser feito e sim a inclusão da importância dos afetos, e que de outra forma, a formação verdadeira não é possível.

A intervenção da formação como produção de subjetividade é uma intervenção subjetivante importante, intervenção eminentemente psi, que parte de que tal intervenção vai fazer enxergar esses sujeitos nas suas contradições, nos seus exercícios de vida, e é o que é potente dessa experiência, pois ela não se propôs a compartilhar técnicas, nem conhecimentos duros, a proposta foi compartilhar experiências, condução de vivências coletivas que têm esses fatores,

[44] O biopoder é uma forma de governar a vida, em vigor desde o século XVII que busca otimizar um estado de vida na população para criar corpos economicamente ativos.

acolher a experiência, refletir sobre o que é essa experiência, permitindo que os sujeitos lidem com as faces dela, principalmente das questões inconscientes que não estão visibilizadas e que dessa maneira, são negligenciadas e colocadas na conta dos sujeitos.

Se eu entendo que trabalho é a execução de uma tarefa, eu vou entender que eu só preciso ensinar como faz uma tarefa para aquela pessoa e aí se pode produzir violências, porque trabalhar não é isso, principalmente trabalhar em educação. O professor fica na berlinda, esse é o ponto que as políticas cognitivas encontram, como se trabalhar em educação fosse transmitir informação, e não é só isso, acaba-se colocando o docente na berlinda para ter que lidar com tudo sozinho e um espaço como esse no mínimo ajuda a começar a entender que se o professor está com dificuldade pode ser que a dificuldade não seja dele, porque afinal de contas ele é o trabalhador que foi colocado nessas condições, com um trabalho complexo que na prática muitas vezes ele não tinha noção como era e achava que era só sua inabilidade em fazer, que ele era incompetente, ou seja, culpabilização.

O IFF tem a potencialidade de produzir uma educação problematizadora e inventiva, permitindo aos alunos e professores experienciar modos de ensinar e aprender que façam sentido para suas vidas, oportunidade esta que está**,** até mesmo**,** para além do que a lei de implantação dos Institutos prevê, cuja perspectiva já é bastante ampliada e progressista em relação à proposta anterior de escola técnica. Diferentemente dos objetivos iniciais, quando foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, a criação dos Institutos Federais traz em sua institucionalidade uma composição de objetivos e finalidades constituídas por um viés de formação profissional e tecnológica voltada ao entendimento do que está em jogo no mundo, para além do trabalho, ao propor uma formação que proporcione processos de desenvolvimento de autonomia para agir e pensar criticamente**,** aliado a um espírito investigativo e sensível à realidade que o circunda, indissociando mundo do trabalho, cultura, ciência, arte e tecnologia.

E para isso há ainda um longo percurso a ser construído, conseguimos com a pesquisa dar visibilidade e consistência às fissuras. Há constantes embates de relações de força o tempo todo em disputa, o que intensifica possibilidades de criação de outros mundos no mundo em que se está sabendo que estas estão sempre sendo criadas pelo movimento da vida nestas organizações.

# 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação iniciou-se a partir dos incômodos e estranhamentos que me afetaram no trabalho como psicóloga num IF. Tais efeitos me mobilizaram a pensar em estratégias sobre como lidar com as demandas diárias que me eram dirigidas e, uma dessas fez com que houvesse a necessidade de produzir mais conhecimentos pelo que se desenhava no campo da formação no IFF. Com o que foi construído no espaço de formação, foi possível ao professor perceber que ele é sujeito da ação, de modo implicado, e que faz determinadas escolhas, o que tem a ver com o modo que concebem a educação e o seu agir no cotidiano como educador e também como ampliar esses agires no trabalho (MERHY, 2008, p. 67).

Objetivou-se colocar em análise a formação docente enquanto produção de subjetividade a partir de um espaço regular de educação permanente, quinzenal, com os docentes do IFF, que procurou criar outras formas de estar no IFF e de produzir os processos de ensino e aprendizagem numa perspectiva mais coletiva e processual, que permitissem a troca continuada e novas aprendizagens e, por fim, o compartilhamento de conhecimentos, favorecendo a apropriação crítica dos participantes e consolidando práticas pedagógicas singulares no IFF.

Pode-se, no percurso dessa pesquisa, evidenciar como as lógicas profissionalizantes neoliberais invadem o campo da formação de professores, intensificando os modos de funcionamento do capitalismo contemporâneo. Nesse sentido, esse trabalho tem sua importância pois nos incita a pensar que existem outros modos de produção de subjetividade, com os quais podemos compor para produzir formações docentes mais inventivas que produzam bifurcações para derivar das lógicas homogeneizantes capitalistas e empresariais que invadem as escolas, universidades e, consequentemente, os processos de formação docente. Se faz necessário gerar outros entendimentos, outros processos, outras práticas que criem formações singulares e outros mundos possíveis.

A criação de espaços de formação docente como produção de subjetividade é importante para redefinição de políticas de gestão, fundamental se constituir como política institucional, devido ao fato de ser inquestionável a enorme importância da

educação permanente de professores em uma instituição de ensino, principalmente se tratando de uma instituição com a qualidade, a dimensão e o porte do IFF.

A aposta ético-política foi problematizar os modos de ensinar, para produzir diferença e então ampliar tal construção para outros possíveis, alargando os repertórios e a abrindo-se para a multiplicidade. Pensar a formação docente pela produção de subjetividade permite que se ligue tanto à questão do trabalho quanto à questão da formação, e esse caminho é potencializador, pois trabalho é produção de subjetividade e formação é produção de subjetividade. Pensar que a formação de professores está atrelada à vida se faz necessário, pois ao haver abertura para os encontros, para o que é diferença, a gente se modifica pelas experiências. Para isso, precisa-se do encontro, porque se o professor está muito fechado, muito rígido não vai ter entendimento de que a educação passa pela vida e isso pode despotencializar, adoecer.

No trabalho há diferença entre o que está dado, o que está normatizado e o que acontece no trabalho vivo, precisa haver espaço para acolher as variabilidades. A ideia de trabalho vivo em ato é vivo porque precisa desse regime de atenção, ele precisa estar colado à vida, não à uma norma descolada da vida, o instituído pelo instituído. O trabalho vivo em ato ajuda a entender o trabalho como produção de subjetividade, pois possui tecnologias de ação que se configuram em processos de intervenção em ato que operam como relações, encontros de subjetividades e que se mantêm além dos saberes tecnológicos estruturados (MERHY, 2007). Por que a formação é tão importante quando se pensa na perspectiva do trabalho pelo trabalho vivo em ato? Porque aposta-se no diálogo como meio de fortalecer o gênero profissional e construir caminhos para a ampliação do poder de agir dos trabalhadores.

Quando tomo a centralidade do trabalho no processo de produção de subjetividade, vejo o sujeito trabalhador de maneira não linear, não é só o sujeito político, é pensar que amarras e que questões emergem quando se olha o trabalho como central na construção da subjetividade do homem moderno, desde uma linha marxista que vai pensar o trabalho como um princípio ontológico na subjetividade humana. Não é possível viver sem trabalhar, o trabalho não é só produção do mundo, mas também produção de si, e isso faz muito sentido quando se pensa os princípios da educação profissional, essa centralidade do trabalho também está na educação. É uma questão falsa que se não receber salário você vai parar de

trabalhar, porque é constitutivo do humano produzir, o trabalho é produtor de subjetividade, do nosso espaço no mundo, há um campo de estudos chamado clínica da atividade que diz que o trabalho tem uma função psíquica.

Quando você produz, tem-se um desafio, o trabalho envolve *pathos*, porque você tem ali as condições de realizar uma tarefa e você tem que inventar como você vai dar conta disso, o trabalho como um conjunto de normas (trabalho prescrito) e o trabalho real, que é o que você realmente faz é necessariamente uma invenção e nessa criação, que vem desse sofrimento, desse *pathos*, desse afeto, o como você é afetado por esse desafio, que você vai construindo a si, sua saúde, seu bem-estar, desde que o trabalho prescrito te dê efetivamente as condições de você fazer essa passagem. Trabalhar é necessariamente, nesse mundo de variabilidades, gerir, todo trabalhador faz uma gestão do seu trabalho e se o trabalho prescrito está aquém do que deveria estar delineado, isso prejudica o trabalhador, ele não pode estar nem muito determinado, nem solto demais, mas é importante o trabalhador ter as condições delineadas do como fazer o trabalho. Quando falamos de trabalho prescrito, estamos falando de condição material, de regras, de objetivos, do que é tácito, do que é acordo entre os trabalhadores, e tudo isso entra nesse âmbito do prescrito e é nesse emaranhado que o trabalhador vai ter que se mexer para dar conta do trabalho real e esse trabalho real é muitas vezes não visível. Inteligência prática é o que o trabalhador mobiliza para dar conta dessas tarefas.

O trabalho como atividade é sempre gestão de si e do mundo, sempre envolve a questão do desafio frente à variabilidade que nunca vai ser superado pelas máquinas ou pela tecnologia. Como o trabalho é produção de si, essa função psíquica do trabalho tem duas funções, você produz e entrega alguma coisa com sua marca, por isso o reconhecimento é tão importante para o trabalho e para a saúde do trabalhador. O trabalhador se mobiliza subjetivamente. E tem a questão da utilidade pública, porque como você se insere em um coletivo de uma comunidade, de uma sociedade, que é algo intenso com quem trabalha com educação, tem a ver com os processos de sobreimplicação, a questão de entregar e pertencer. Essa questão de pertencer a uma comunidade é uma questão muito forte a partir do exercício do trabalho, o trabalho não é só o que você realiza, mas também o que você pretende realizar, tudo o que você virtualmente imagina, aí vem a frustração, o não reconhecimento, trabalho é produtor de subjetividade, e vai ser internalizado de diversas maneiras. Por isso, a importância da formação, pois a formação do

trabalhador amplia o poder de agir no trabalho. É uma das prescrições necessárias, ter um trabalhador bem formado e a formação numa perspectiva não linear vai ser fundamental para o trabalho vivo em ato.

A subprescrição do trabalho, quando o trabalho não está bem desenhado, ele não está claro, isso gera sofrimento no trabalhador, que fica sem saber o que fazer, como fazer. O trabalho tem que ter um mínimo de prescrições, tem que ter baliza, elas podem ser questionadas, mas têm que existir. E a educação permanente se apresenta como uma ferramenta de gestão, se é criação, é gestão, é importante trazer essa ideia para que se entenda a questão da produção de subjetividade e a centralidade da formação, mas com os sujeitos a gerindo, a formação não faz o trabalho sozinha, ela precisa dos sujeitos gerindo esse processo. A formação como ampliação das ferramentas e do poder de agir contribui com a questão da criação, da gestão, da multiplicidade, da variabilidade, porque se tem sustentação coletiva e ampliação do rol de ações, seja pelas ferramentas e pelo o que ela vai mobilizar em si e no mundo para dar conta de uma atividade a partir da ampliação dos itens da caixa de ferramentas pela formação, então produz-se saúde, que é justamente a ampliação dessa caixa de ferramentas. A precarização do trabalho é justamente o estreitamento dessas ferramentas, quando se pensa pela ideia de produção de subjetividade, de produção de bem estar, de saúde, entendendo saúde também como uma gestão de si, que não é ausência de doença, porque saúde não é antítese da doença. A doença é uma condição, o que vai definir minha saúde é o meu acesso a tratamento, a minha visão sobre a doença, quão vai estar amplo o meu repertório para eu gerir aquela questão na minha vida, porque limitantes vai se ter o tempo inteiro. O processo de adoecimento se dá com o estreitamento desses recursos, quando só se pode ir numa direção. Essa dinâmica é central quando a gente está falando sobre a questão da produção de subjetividade.

Saúde e bem-estar vão estar ligados à ampliação dos recursos para que essa gestão aconteça e aí o trabalho, como trabalho prescrito tem que estar desenhado para o trabalhador fazer essa gestão de maneira mais autônoma, entendendo que autonomia não é liberdade total, mas são os recursos e o espaço de manobra ali no concreto do trabalho. O trabalho em educação usa tecnologias centradas nas relações porque tais tecnologias dão capacidade de se trabalhar as realidades e singularidades dos usuários da educação, ou seja, produção de uma educação singularizante com os usuários/alunos, o que se conecta com a formação inventiva.

A educação permanente de trabalhadores é uma ferramenta para o trabalho porque é capaz de trabalhar as realidades e as singularidades dos usuários-estudantes, dos trabalhadores e dos serviços, o que foi possível pela criação desse dispositivo de educação permanente no IFF. Trabalhar de forma singularizante pelos estudantes, pelos trabalhadores e pelos serviços, porque se o foco for só o aluno não vai funcionar, pois a ideia é a gestão de um processo que é do trabalhador, é do mundo e é dos usuários-estudantes, o espaço tem que dar conta dessa discussão. Coletivizar, não só trabalhar no coletivo, mas ampliar o olhar para as questões que são coletivas e ampliar esse olhar, que é a marca da análise institucional, amplia o olhar sobre o usuário. Foi possível ver várias falas dos professores (processos de individualização) sobre o estudante: “É o aluno que não tem interesse, é o aluno que não tem responsabilidade, o aluno que quer uma outra coisa e não faz isso”, para um olhar sobre si e um olhar sobre a escola.

A educação centrada na formação integral, centrada nas necessidades dos estudantes e dos professores é o princípio da formação inventiva. E mudar os processos de ensino aprendizagem pressupõe impactar as práticas de trabalho, compondo com uma hegemonia do Trabalho Vivo sobre o Trabalho Morto, o que caracteriza uma transição tecnológica, que no conceito aqui trabalhado, significa a produção da educação com base nas tecnologias leves, relacionais, e a produção da educação de forma integrada.

Devido esse panorama, talvez fosse importante que os programas de pós-graduação tivessem também um viés de formação docente (há alguns programas que têm disciplinas de prática docente) porque muitas vezes as pessoas que fazem concurso nas universidades/institutos querem ser pesquisadores, mas nessas instituições eles também têm que dar aula, pois não temos muitas instituições de pesquisa no país e isso traz mais uma fragilidade ao professor que muitas vezes chega ao Instituto sem experiência com a docência, o que acaba produzindo vulnerabilidades. Por não saber, podem reproduzir relações endurecidas e autoritárias com os alunos, agindo de forma inflexível para que não transpareça esse não saber, o que demonstraria fragilidade diante da imagem de que o professor sempre detém o saber.

A educação também pode trabalhar a questão do cuidado. O modelo tradicional e hegemônico de educar, pela representação é somente procedimental e não reconhece o estudante como sujeito de seu processo de aprendizagem, e acaba

por objetificá-lo. A educação precisa ser singularizante, precisa reconhecer os estudantes como sujeitos nesse processo. Os modos de ensino-aprendizagem hegemônicos são massificantes, há uma linha progressista liberal que fala que tem que centrar a pedagogia no aluno, que pode ter um viés mais liberal ou mais na perspectiva crítica de Paulo Freire, então é possível afirmar que a educação precisa ser singularizante, e que isso não é dado, e não é qualquer pedagogia centrada no aluno que atende essa questão. É preciso defender a educação, a necessidade desse desvio, de desenhar o caminho do trabalho, dos serviços em educação para a questão da singularização. Mas isso só faz sentido a partir de uma proposta na educação que não é tácita, e isso precisa ser afirmado, o que uma educação singularizante produz precisa ser afirmado. Por que a educação precisa ter o compromisso da singularização? Por que o trabalho tem que ser produzido de determinada maneira? Para isso a matriz tem que ser o projeto político pedagógico, construção de projetos políticos pedagógicos singulares.

Em relação aos IFs, por que estou mexendo no trabalho dos docentes? O que mexer no trabalho dos trabalhadores efetiva no projeto que está desenhado? Isso fala do espaço da psicologia, por que estamos envolvidos com a educação, com a formação? O que é respondido a partir da ideia de produção de subjetividade. Se faz necessário olhar a educação como processo de produção de subjetividade e o trabalho como processo de produção de subjetividade quando olhamos para a escola como um espaço de encontro de vidas.

Desse modo, é possível pensar na relação de uma educação centrada nos sujeitos que depende de um trabalho também centrado nos sujeitos, colocando a psicologia, as ciências da subjetividade no centro dessa questão. Por que um trabalhador da gestão de pessoas hegemonicamente não vai ter essa leitura? Nem a pedagogia centrada no aluno? Porque a visão vai muitas vezes numa perspectiva individualizante, pois não se está preocupado com o trabalhador, porque o professor é para aplicar determinadas ferramentas que têm que ser aplicadas em sala de aula. Esse é o deslocamento, como colocar alguém que olhe para o processo de produção de subjetividade como um processo dinâmico e que consiga ao mesmo tempo olhar para as práticas educativas sabendo que elas dependem necessariamente de práticas de trabalho que são todas práticas sociais e coletivas e que são amarradas social-historicamente, que são processos, que são dinâmicas,

cada um está gerindo a sua vida e é nesse emaranhado que a gente vai se deslocar e fazer nossas leituras.

Este trabalho buscou afetar as relações estabelecidas pelos professores, abrir conversas sobre o papel de cada um dentro do Instituto e as responsabilidades individuais, coletivas e institucionais de acordo com o que foi trazido ou colocado durante os encontros, intervindo, produzindo deslocamentos no campo afetivo, relacional e de forças, criando conhecimentos outros sobre a formação de professores, privilegiando os processos de educação e trabalho como produção de subjetividades afirmando a potência dos encontros de vidas.

# BIBLIOGRAFIA

ABBES, C. E. B. N.; COIMBRA, C. M. B. Potentes misturas, estranhas poeiras: desassossegos de uma pesquisa. Em: NASCIMENTO, M. L. **Pivetes**: A produção de infâncias desiguais. Rio de Janeiro: Oficina do Autor/ Intertexto, 2002. p. 34-51.

AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 27, p. 648-663, 2007.

ALVES, R. Revista Digital: Personagens Rubem Alves, 2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qjyNv42g2XU.

ARAÚJO, Antônio; AVANZI, Maria Rita; GASTAL, Maria Luiza. Uma experiência de encontro entre narrativas autobiográficas e narrativas científicas no ensino de biologia para jovens e adultos. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 19, 2017.

ARRUDA, Marina Patrício et al. Educação permanente: uma estratégia metodológica para os professores da saúde. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 4, p. 518-524, 2008.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, 2013.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Modos de gestão e produção de subjetividade. In: ABDALLA, M.; BARROS, M. E. B. (Org.). **Mundo e sujeito**: aspectos subjetivos da globalização. São Paulo: Paulus, 2004. p. 93-114.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. P**or uma outra política das práticas pedagógicas**. 26ª Reunião anual da ANPEd. GT 06 - Educação Popular. 2003. p. 1-14.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; et al. Resistências à precarização no trabalho docente: posicionamentos teóricos e metodológicos. **Pesqui. prát. psicossociais**, São João del-Rei , v. 14, n. 2, p. 1-14, jun. 2019.

BARROS, R. D. B. **Grupo**: a afirmação do simulacro. Porto Alegre: Sulina, 2007.

BARROS, R. D. B. **Grupos**: a Afirmação de um Simulacro. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo Pereira. A Cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Laura (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BAUMAN, Z. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BENEVIDES, Regina. A Psicologia e o Sistema Único de Saúde: quais interfaces? **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 21-25, 2009.

BICALHO, P. P. G. D.; KASTRUP, V.; REISHOFFER, J. C. Psicologia e segurança pública: invenção de outras máquinas de guerra. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, p. 56-65, 2012.

BIESEK, Débora Maria; GAGLIOTTO, Giseli Monteiro. A educação universitária e o sofrimento psíquico de acadêmicos. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 5, 45647–45660, 2021.

BLANCHOT, M. **O livro por vir**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2004.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Lei Nº 11.892**, que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, de 29 de dezembro de 2008.

BRASIL**. Lei Nº 13.935**, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, de 11 de dezembro de 2019.

BRITO, J.; ATHAYDE, M. Trabalho, educação e saúde: o ponto de vista enigmático da atividade. **Trab. Educ. Saúde**, v. 1, n. 2, p. 63-89, 2003.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CASTRO, E.; **Vocabulário Foucault**, 2ª ed. BH: Autêntica, 2016.

CECCIM, Ferla, **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.

COIMBRA, C. M. B. Os Caminhos de Lapassade e da Análise Institucional: uma Empresa Possível. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, v. 7, n. 1, p. 52-80, 1995.

COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M. L. Jovens pobres: o mito da periculosidade. In: Fraga e Iulianelli (Orgs.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, L. B.; AMORIM, A. S. L. Uma introdução à teoria das linhas para a cartografia. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.14, n. 3, p. 912-933, 2019.

COSTA, Luciano Bedin da; AMORIM, Alexandre, Sobral Loureiro. Uma introdução à teoria das linhas para a cartografia. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 14, n. 3, p. 912-933, dez. 2019.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. Roberto Machado e Luiz Orlandi. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1997.

DELEUZE, G. **O que é um dispositivo?** In:_____. O mistério de Ariana. Lisboa: Veja, 1996. p. 83-96.

DELEUZE, G; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta: 1998.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. Roberto Machado e Luiz Orlandi. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Fêlix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. V.3.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, **Kafka**: por uma literatura menor. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Lisboa: Assírio & Alvim, 2002.

DIAS, R. O. **Deslocamentos na formação de professores**: aprendizagens de adultos, experiência e políticas cognitivas. 2008. 224 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Algumas análises e polêmicas entre a formação de professores e a sociedade da capacitação**, 2006. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab_completo_151.pdf. Acesso em: 10 de fevereiro de 2022.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores**: aprendizagens de adultos, experiência e políticas cognitivas. 2008. 224 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores**: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação inventiva de professores e políticas de cognição. **Informática na Educação: teoria e prática**. Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 164-174, 2010.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Pesquisa-Intervenção e formação inventiva de professores. **Rev Polis e Psique**, v. 5, n. 2, p. 193-209, 2015.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Produção da vida nos territórios escolares: entre universidade e escola básica. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, p. 67-75, 2012.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Produção da vida nos territórios escolares: entre universidade e escola básica. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. SPE, p. 67-75, 2012.

ESCÓSSIA, L. D.; PASSOS, E.; KASTRUP, V. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

FÓRUM SOBRE A MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Manifesto do Fórum sobre a medicalização da educação e da sociedade**, 2010. Disponível em: http://medicalizacao.org.br/manifesto-do-forum-sobre-a-medicalizacao-da-educacao-e-dasociedade. Acesso em 10 jan. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: o cuidado de si. v. 3. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: História da violência nas prisões. São Paulo: Ática, 2002.

FRANCO, T. B.; MERHY, E. E. O reconhecimento de uma produção subjetiva do cuidado. In **Trabalho, produção de cuidado e subjetividade**: textos reunidos. São Paulo: Hucitec, 2013.

FRANCO, Túlio Batista; MERHY, Emerson Elias. Cartografias do trabalho e cuidado em saúde. **Rev Tempus Actas Saúde Coletiva**, p. 151-163, 2009.
FRANCO, Túlio Batista; MERHY, Emerson Elias. O reconhecimento de uma produção subjetiva do cuidado. In **Trabalho, produção de cuidado e subjetividade**: textos reunidos. São Paulo: Hucitec, 2013.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 36ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

FUGANTI, Luiz. **Educação para a potência**, 2006. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WpB946-BdzA. Acesso em: 10 de fevereiro de 2022.

GASTAL, M. L. A.; AVANZI, M. R. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 149-158, 2015.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolíticas**: cartografias do desejo. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

Guattari, Fêlix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 2006.

GUATTARI, Fêlix. **Micropolítica cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUATTARI, Felix; DELEUZE, Gilles. **O que é a filosofia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1991.

GUATTARI, Fêlix; ROLNIK, S. **Micropolíticas**: cartografias do desejo. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

GURGEL, V. T.; KASTRUP, V. Escrita literária em grupo: uma experiência coletiva. **Revista Polis e Psique**, v. 11, n. 2, p. 136-156, 2021.

HECKERT, Ana Lucia Coelho et al. **Narrativas de resistências**: educação e políticas, 2004.

HECKERT, Ana Lucia Coelho; ROCHA, Marisa Lopes. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, número especial, p. 85-93, 2006.

HECKERT, Ana Lúcia; CORONA, Cíntia Renata; MANZINI, Juliene Macedo; MACHADO, Roger Elias; FARDIN, Vinícius Luciano. A escola como espaço de invenção. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; CEREZZO, Antônio Carlos; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (Orgs.) **Clio-Psyché Hoje**: fazeres e dizeres psi na história do Brasil. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012, p. 275-289.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KASTRUP, V. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. **Arq. Bras. Psicol**. Rio de Janeiro, v. 49, n. 4, p. 108-122, 1997.

KASTRUP, V. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**, v. 1, p. 465-489, 2008.

KASTRUP, Virgínia. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 49, p. 108-122, 1998.

KASTRUP, Virgínia. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**, v. 1, p. 465-489, 2008.

LAPASSADE, G.; LOURAU, R. **Grupos, organizações e instituições**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1967.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. México: FCE, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, 2002.

LAZZARATO, M. **As Revoluções do Capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LOURAU, R. **A análise Institucional**. Petrópolis: Vozes, 1975.

LOURAU, R. Análise Institucional e Práticas de Pesquisa. In: H. B. C. Rodrigues (Org.), **René Lourau na UERJ.** Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

LOURAU, R. **Sociólogo em tempo integral**. Lisboa: Estampa, 1979.

LOUZADA, W., PASSOS, E., ROSSI, A., **Os casos da clínica e a clínica como caso**: a intercessão da Análise Institucional na análise do campo implicacional. Rio de Janeiro: Formação em Esquizoanálise, 2020.

MACHADO, Adriana Marcondes. **A produção de desigualdade nas práticas de orientação**. Faculdade de Educação da USP. Disponível em: http://www2.fe.usp.br/~cpedh/Desigualdade%20e%20Educ%20Adriana%20Marc.pdf . Acesso em: 30 Jan 2022.

MACHADO, Adriana Marcondes. **Entre as demandas das pesquisas, dos psicólogos e das escolas.** Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia 5ª Região, 2016.

MACHADO, Adriana Marcondes. Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In ANTUNES M. A. M.; MEIRA, M. E. M. (org.). **Psicologia Escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 63-85.

MACHADO, Adriana Marcondes. Plantão Institucional: um dispositivo criador. In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A.; ROCHA, M. **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2007.

MATURANA, H. R. **A ontologia da realidade**. Tradução de Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz. Belo horizonte: Ed. UFMG, 1995.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A Árvore do Conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2005.

MELSERT, Ana Luísa de Marsillac; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. Desencontros entre uma prática crítica em psicologia e concepções tradicionais em educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 153-160, 2012.

MERHY, E. E.; CECÍLIO, L. C. O. A integralidade do cuidado como eixo da gestão hospitalar. Campinas: Unicamp, 2003.

MERHY, Emerson Elias et al. (Orgs.). O trabalho em saúde: olhando e experienciando o SUS no cotidiano. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MERHY, Emerson Elias. A organização não existe. A organização existe: uma conversa da micropolítica do trabalho, da educação permanente e da análise institucional. **Análise Institucional e Saúde Coletiva**, p. 579-596, 2014.

MERHY, Emerson Elias. Educação Permanente em Movimento: uma política de reconhecimento e cooperação, ativando os encontros do cotidiano no mundo do trabalho em saúde, questões para os gestores, trabalhadores e quem mais quiser se ver nisso. **Saúde em Redes**, v. 1, n. 1, p. 07-14, 2015.

MERHY, Emerson Elias. O desafio que a educação permanente tem em si: a pedagogia da implicação. **Interface-comunicação, saúde, educação**, v. 9, p. 172-174, 2005.

MERHY, Emerson Elias. O desafio que a educação permanente tem em si: a pedagogia da implicação. **Interface-comunicação, saúde, educação**, v. 9, p. 172-174, 2005.

MERHY, Emerson Elias. **Saúde**: a Cartografia do Trabalho Vivo. São Paulo: HUCITEC, 2002.

MERHY, Emerson Elias; FRANCO, Túlio Batista. O reconhecimento de uma produção subjetiva do cuidado. In Trabalho, produção de cuidado e subjetividade: textos reunidos. São Paulo: Hucitec, 2013. p.230-249.

MERHY, Emerson Elias; FRANCO, Túlio Batista. Por uma composição técnica do trabalho em saúde centrada no campo relacional e nas tecnologias leves: apontando mudanças para os modelos tecno-assistenciais. **Saúde em debate, Rio de Janeiro**, v. 27, n. 65, p. 316-323, 2003.

MERHY, Emerson Elias; FRANCO, Túlio Batista. Reestruturação produtiva em saúde. In: PEREIRA, Isabel B.; LIMA, Julio César F. (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2008. p. 348-352.

MERHY, Emerson Elias; FRANCO, Túlio Batista. Trabalho em saúde. In: PEREIRA, Isabel B.; LIMA, Julio César F. (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2013. p. 427-432.

MORAES, M.; KASTRUP, V. (Eds.). **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual**. Nau Editora, 2010. p. 26-51.

MOSÉ, V. **Toda palavra**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

NEGRI, A.; HARDT, M. **Império**. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro, Record, 2001.

NEVES, Claudia Abbês Baêta. **Saúde**: a cartografia do trabalho vivo. 2008.

NEVES, M. B. Por uma psicologia escolar inclusiva. In: Conselho Federal de Psicologia Comissão Nacional de Direitos Humanos. **Psicologia e direitos humanos**: educação inclusiva direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, Teresa et al. Compreendendo a aprendizagem da linguagem científica na formação de professores de ciências. **Educar em Revista**, p. 19-33, 2009.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília-São Paulo: Fundação Santillana, 2011.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: Escóssia, L. D., Kastrup, V., Passos, E. (Orgs). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4.ed. São Paulo: Intermeios, 2015

PELBART, Peter Pál. Foucault versus Agamben? **Ecopolítica**, n. 5, 2013.

PENNA, Antônio Gomes. Breve contribuição à história da psicologia aplicada ao trabalho no Rio de Janeiro. **Mnemosine**, 1999.

PEREIRA, William Cesar Castilho. Movimento institucionalista: principais abordagens. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 7, n. 1, p. 10-19, 2007.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Práticas de linguagem e produção de subjetividade: dimensões interdisciplinares dos discurso midiáticos. **Revista Intercâmbio**, 24, p. 165-180, 2012.

ROCHA, M. L. Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento. **Psico**, v. 37, n. 2, 18 dez. 2006.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003.

ROCHA, M.; AGUIAR, K. Entreatos: percursos e construções da psicologia na rede pública de ensino. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 68-84, 2010.

ROCHA, Marisa Lopes; AGUIAR, Kátia Faria. Entreatos: percursos e construções da psicologia na rede pública de ensino. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 10, n. 1, p. 68-84, 2010.

ROLNIK, S. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ROLNIK, S. Molda-se uma alma contemporânea. O vazio pleno de Lígia Clark. RICHARD. In: **Respeito**: A formação de caráter em um mundo desigual. Rio de Janeiro: Record, 2005.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

ROLNIK, Suely. Toxicômanos de identidade: subjetividade em tempo de globalização. **Cultura e subjetividade: saberes nômades. Campinas: Papirus**, p. 19-24, 1997.

SANT'ANNA, Suze Rosa; HENNINGTON, Élida Azevedo. Micropolítica do trabalho vivo em ato, ergologia e educação popular: proposição de um dispositivo de formação de trabalhadores da saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 9, p. 223-244, 2011.

SANTOS, Priscilla Castro; DE OLIVEIRA DIAS, Rosimeri. PRÁTICAS DOCENTES-TERRITÓRIO DE COGNIÇÃO E AFECTO. **Linha Mestra**, v. 12, n. 35, p. 217-225, 2018.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHWARTZ, Y.; DUC, M.; DURRIVE, L. A linguagem em trabalho. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. **Trabalho & Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010. 131-148 p.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Recorde, 2006.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 82-103.

VARELA, F. J. **Sobre a competência ética**. Lisboa: Edições 70, 1970.

VIEGAS, Lygia Sousa. O atendimento à queixa escolar na educação pública baiana. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 5, n. 1, 2016.

# ANEXOS

# ANEXO 1

## PROJETO DE PESQUISA APROVADO EM EDITAL NO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE *CAMPUS* CAMPOS-CENTRO

| **Título** |
| --- |
| POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO PERMANENTE DOCENTE EM ANÁLISE NO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE *CAMPUS* CAMPOS-CENTRO |

| **Resumo** |
| --- |
| O projeto Possibilidades da Educação Permanente Docente em Análise no Instituto Federal Fluminense *campus* Campos-Centro será desenvolvido pela Coordenação de Apoio ao Estudante (CAE) do Instituto Federal Fluminense (IFF) *campus* Campos-Centro, tendo participação de servidores, estagiários e alunos bolsistas de iniciação científica. O projeto visa investigar as possibilidades da formação dos professores no Instituto Federal Fluminense campus Campos-Centro.<br>O objetivo do projeto é analisar as possibilidades produzidas a partir da implementação de um espaço coletivo de Formação permanente de Professores que tem o intuito de oferecer formação, apoio e se tornar um dispositivo de encontro para os professores.<br>A ideia é utilizar ferramentas para disparar discussões nos assuntos que os professores tiverem interesse e necessidade de trabalhar, todo o projeto será discutido e construído por parte da equipe da CAE, professores e alunos do IFF. O material a ser utilizado é composto por salas, projetores multimídia, computadores, aparelhos de DVD, dinâmicas, textos, entre outras estratégias, com o objetivo de serem ferramentas para construir o espaço durante a execução do trabalho.<br>Espera-se que o projeto possa contribuir para a formação dos professores do Instituto no sentido de produzir conhecimento que possa fortalecer a profissão docente, a educação pública e a construção de outros modos de fazer educação diferentes do hegemônico.<br>O projeto também contribuirá para a iniciação científica de estudantes das áreas de psicologia e educação. |

| **Introdução (Justificativa e fundamentação teórica)** |
| --- |

A construção desse projeto foi provocada pelo trabalho empreendido como psicóloga no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense - IFF *campus* Campos-Centro na Coordenação de Apoio ao Estudante - CAE, aliado à pesquisa realizada nesta instituição para elaboração da monografia de conclusão da pós-graduação lato sensu em Humanidades na Contemporaneidade - UFRJ em meados de 2017[45] e dos encontros e parcerias que foram acontecendo a partir daí. Em 2016, a partir do início do trabalho da psicologia na Coordenação de Apoio ao Estudante - CAE no IFF foram sendo produzidas muitas demandas e encaminhamentos para que a psicologia desse conta, o que constitui uma relação delicada e que precisa ser problematizada o tempo todo para que o profissional não seja capturado por posições que reforcem e naturalizem discursos de individualização e culpabilização dos sujeitos nesse campo de forças. Machado (2016) traz algumas considerações que nos permitem entender melhor esse processo:

> …conquistei uma radicalidade: a certeza da minha constante participação no processo de produção daquilo que tomava como problema. Um jogo perigoso. E, falando-se de psicólogos em escolas, um jogo perigosíssimo. Assim que entramos em uma escola, intensificamos a produção de encaminhamentos, os pedidos de avaliações psicológicas, os pactos com interpretações reducionistas (julgadoras) sobre as atitudes e falas de professores e alunos, enfim, tudo aquilo que elegemos como problema desse encontro é intensificado com nossa presença. Repito: acessamos nossa constante participação na construção daquilo que tomamos como problema. Escrever “nossa participação” já requer uma desconstrução: não é a minha participação como uma pessoa, mas a participação de elementos históricos, políticos, sociais, pessoais, de gênero, de classe social, de instituição que atravessam esse encontro e meu corpo (MACHADO, 2016).

O trabalho do psicólogo em escola é gerador de muitas polêmicas sobre que práticas devam ser realizadas, durante um bom tempo, muito da prática do psicólogo dentro da escola estava a serviço de adequar os alunos considerados problemáticos ao que a instituição queria. E muito do que as instituições escolares esperam hoje, está ainda voltado para essas práticas.

> Com o propósito de dar atenção a cada um, a tendência é a dos profissionais afirmarem o modelo que serve de crivo avaliativo do que se passa “nas pessoas”, do que falta às pessoas frente ao padrão. Nos corpos isolados, o que pulsa e que poderia acessar a produção de sentido, tem sempre grandes chances de virar lamento e culpabilização. É para responder a esse campo problemático que o psicólogo, como especialista, é chamado: para afirmar a lógica das cenas, do que faz sentido, de quem faz sentido, atribuindo e/ou ratificando significado aos personagens (ROCHA; AGUIAR, 2010, p.73).

[45]O propósito da monografia de conclusão de curso foi analisar as demandas (muitas delas em relação à carga horária pesada de disciplinas dos cursos, relação professor-aluno, dificuldades para aprender, métodos de aula conservadores) apresentadas pelos alunos do Instituto Federal Fluminense - IFF *campus* Campos-Centro em relação ao funcionamento da instituição e as possibilidades, experimentações e efeitos da criação de um espaço coletivo construído com eles para se pensar a vida, a instituição e construir outros modos de estar nelas, denominado Oficinas de Formação.

A aposta do trabalho tem sido na tentativa de trazer outros modos de intervenção em que a psicologia possa e deva se colocar, e que são mais potentes, mais afirmativos e de produção de vida.

> Lidamos com escolas fragmentadas, sendo elas mesmas unidades isoladas na rede das demais instituições que intervêm na educação e com as quais a escola poderia fazer alianças (ROCHA; UZIEL, 2008). Tal segregação tira de foco as análises dos efeitos dos modos de funcionamento institucional e, neste sentido, deixa de pensar os sujeitos como efeitos da conjugação de diferentes práticas sociais, políticas, econômicas, culturais, pedagógicas. Ou seja, como singularizações das intensidades que faz a vida das comunidades em que se constituem e dos dispositivos educacionais vigentes (ROCHA, 2002). Analisar as tradições, as práticas, os modelos, as mudanças legais, isso é coisa que fica para "os especialistas", "os pesquisadores", não são pensadas pelos que constroem o dia-a-dia da sala de aula (ROCHA; AGUIAR, 2010, pp.73, 74).

Assim o trabalho e a pesquisa se constituíram de modo a analisar as frequentes demandas, reclamações trazidas pelos alunos sobre o funcionamento do Instituto, o sofrimento muitas vezes gerado por esse funcionamento e a partir dessa análise procurou pensar coletivamente sobre os pedidos que aí se inscreviam para, depois e novamente, buscar com o coletivo, estratégias de criar outras formas que o Instituto pudesse atuar, tentando abrir um campo de possibilidades de produção de subjetividades[46] que fossem mais potencializadoras e com isso criar outros modos de os estudantes viverem lá.

Nesse sentido, propõe-se o projeto de pesquisa interinstitucional IFF/UFRJ tendo como objetivos analisar a construção dos espaços de formação continuada para os professores do Instituto a partir da implementação do Núcleo de Apoio aos Professores no sentido de proporcionar lugares em que possa ser pensada a educação, o Instituto, a rede de educação pública, a profissão e a formação docente, ratificando a importância de se considerar a formação de professores como uma formação profissional. Nóvoa (2017) coloca: "A pergunta é fácil. A resposta é difícil. Argumentarei que é necessário pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária, isto é, como a formação para o exercício de uma profissão, a exemplo da medicina, da engenharia ou da arquitetura".

A aposta da criação desses espaços coletivos de formação se faz a partir da consideração de que os espaços escolares podem ser espaços potentes de educação no

[46] "A subjetividade é ao mesmo tempo produção existencial e social; é sempre coletiva. Não é um dado universal nem pode ser pensada como sinônimo de individualidade ou como equivalente à noção de identidade (...), pois o indivíduo é uma dentre as várias formas de produção de subjetividade. Estas são forjadas a cada momento da história, conforme certas conjugações de forças e não se situam "apenas no campo individual, seu campo é o de todos os processos de produção social e material" (GUATARRI; ROLNIK, 1986: 12). Eis porque tais processos são sempre coletivos e múltiplos" (COIMBRA; NEVES, 2002, p. 43).

sentido que nos traz Fuganti (2006), que possibilite transformações na formação e na vida das pessoas:

A ideia então não é mudar os paradigmas, mas sair dos paradigmas e atingir, de fato, onde interessa que é a produção de um desejo intensivo, de um pensamento afirmativo, de um modo ativo de viver, cuja força dominante é a capacidade de criar a própria condição da experiência. A única nobreza da conservação seria conservar a capacidade de criar (FUGANTI, 2006; p. 04).

Larrosa (2000) coloca que muitos pensam a educação somente pelo aspecto da ciência e que para aplicá-la da melhor forma é necessário dominar técnicas, que outros a consideram como um campo político e crítico em que “os educadores são vistos como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política” (LARROSA, 2002, p. 19), exposto isto, ele traz outro enfoque, não desconsiderando esses modos de entender a educação, mas colocando a possibilidade de pensar a educação a partir do par experiência/sentido, trabalha em seu texto “Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência” sentidos dessas duas palavras, partindo da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Para ele “... pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21).

Traz ainda que talvez umas das maiores diferenças do ser humano em relação aos outros seres vivos seja o fato de fazer uso da palavra:

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra (LARROSA, 2002, p. 21).

Para Larrosa (2002), a relação do homem com a palavra e a forma como ele a utiliza tem a ver com o sentido que damos às coisas, de como as vemos e de que forma conseguimos relacioná-las às coisas ao nosso redor, às nossas experiências, e continua que “quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (LARROSA, 2002, p. 21).

E desse modo, a escola, o ensino, a educação poderiam fazer mais sentido se os

alunos conseguissem de algum modo ser afetados quando conseguissem relacioná-los com suas experiências. O modo como a maior parte do ensino é estruturado é muito fruto do que é pautado em nossa sociedade como importante, que é privilegiar a informação, o conteúdo e sermos bombardeados o tempo todo por informações, propaga-se a ideia de que quanto mais informados, mais inteligentes, mais possibilidades se abrirão. E isso impede a experiência:

Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (LARROSA, 2002, p. 23).

De um modo geral é o que vem sendo produzido em relação à educação, a estar nas salas de aula, quando os alunos pensam no que é bom, no que é mais importante para eles no Instituto, raramente é o que acontece dentro de sala de aula, parece paradoxal uma instituição de ensino em que o que os alunos trazem como o que é mais potente, o que é bom, não é aprender, não é estar em sala, só há experiência no sentido trazido por Larrosa (2002) para eles fora da sala de aula.

***

Tudo o que é problematizado pelas pessoas, é individualizado como uma incapacidade própria do indivíduo não dar conta, de não resolver, e o quanto que esse modo é absorvido pelos alunos que acabam muitas vezes por cair nessa rede de culpabilização individual, não percebendo que são produções coletivas, socialmente produzidas, e os que conseguem perceber isso, e problematizam, e reclamam são julgados e considerados culpados.

Percebemos com isso o quanto nossa educação muitas vezes está pautada em reproduzir o sistema e trabalhar a formação dos alunos no sentido de fazer com que se adaptem e reproduzam o que está posto fora dos muros da escola, isto é, joga-se tudo na aprendizagem de conteúdos prévia e socialmente legitimados como fundamentais para êxitos individualizantes.

A ideia de criar esses espaços é de:

...apostar em um lugar de coletivização para pensarmos, refletirmos sobre o experienciar a nossa realidade, nossas questões, mas que possamos também considerá-lo como um lugar potente de pensar estratégias outras com os outros, apostando na

criatividade para criar outros modos de estar no mundo, outras formas de funcionar a escola e partir para a ação, para o engajamento em fazer diferente, usando como ferramenta as relações de poder constitutivas do campo da micropolítica (SODRÉ, 2016 p. 35).

A importância se deve também ao fato de haver uma visão muito reducionista em relação à docência, considera-se que o necessário é somente o professor ter uma formação em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado) que é de extrema importância, mas não garante uma formação docente completa ainda mais porque boa parte dos programas de pós-graduação são voltados para pesquisa, deixando a dimensão da formação docente de lado e, também com a ampliação do acesso ao ensino técnico e superior, isso trouxe para dentro dessas instituições uma heterogeneidade de público muito grande que exige que nos repensemos enquanto instituição e criemos estratégias para dar conta dessa nova dinâmica. Com isso é importante ressaltar que a formação do professor deve ser contínua, pois se trata de uma profissão muito complexa que abarca diversas dimensões, a complexidade atual da sociedade tem de ser considerada no que se propõe para a formação docente e na constituição dos espaços escolares, além do desenvolvimento da tecnologia que vem tomando conta de vários aspectos da vida e que precisa também ser pensada em como pode contribuir com o ensino, e outra questão fundamental é entender a educação de uma forma mais crítica, como um campo político de transformação de vidas.

Que tais espaços possam se constituir em um lugar para pensarmos como está organizada nossa sociedade, nossa educação, a formação de professores e que possa se constituir em um lugar onde seja possível acontecer algo aos participantes do projeto, que os afete, que os provoque e quem sabe desse modo provoque mudanças em suas práticas.

Desse modo justificamos a relevância desempenhada por esta pesquisa pela atualidade do tema proposto. O que vem sendo produzido pelos espaços escolares, pelos processos de escolarização dos institutos federais e universidades públicas? Tanto nas universidades, quanto nos Institutos, tem-se produzido muitas vezes despotência, adoecimento e sofrimento aos alunos dos cursos de ensino médio integrado ao técnico, graduações e pós-graduações devido ao modo de funcionamento dessas instituições. No caso do Instituto Federal Fluminense, isso vem sendo identificado através das frequentes demandas, reclamações trazidas pelos alunos sobre o funcionamento do Instituto, o sofrimento muitas vezes gerado por esse funcionamento, o que muitas vezes acaba produzindo sintomas e sofrimentos intensificando mecanismos de individualização e culpabilização e as saídas que se buscam muitas vezes são “soluções” rápidas, tais como

atendimentos, remédios, encaminhamentos para especialistas... para questões que são produzidas socialmente. “Um funcionamento social em que se intensifica a competição, o consumo, a necessidade de mais e mais... e o aumento de pânico, depressão, comportamentos irrequietos, corpos insatisfeitos. Esse quadro fala de forças perigosas, adoecedoras, que não são as únicas (embora sejam, em muitas situações, as hegemônicas)” (MACHADO, 2008, p. 5).

Apostando que é necessário pensar coletivamente essas questões e considerando que muito do que é produzido nesse espaço são efeitos de uma construção histórica sobre o que se considera educação na atualidade, propõe-se essa pesquisa sobre esse lugar de formação continuada dos professores do IFF no intuito de verificar se se constitui como um espaço para problematizarmos as práticas e construir juntos outros modos de ser professor, de estar na instituição, de construir a educação que é produzida na instituição. É urgente repensarmos a formação de professores e as práticas juntas.

E que esse espaço de formação continuada docente no IFF possa se constituir em um lugar potente para repensarmos a educação no Instituto, e que possibilite outros modos, outras relações na instituição, assim como colocado por Merhy (2015):

Para isso, trago o meu relato de uma situação que vivi em um curso que ministrei sobre o tema da micropolítica e dos arranjos organizacionais, no mundo do trabalho, no qual procurei trabalhar como os vários perspectivismos, podem produzir mundos no mundo-que-se-está, como processos coletivos de enunciação, abrindo outros territórios de subjetivações a navegarem em dizibilidades e visibilidades de outras ordens, implicando nas possibilidades de novos processos relacionais e existenciais, ali, onde só um mundo parecia possível (MERHY, 2015, p. 3).

A ideia é realizar uma análise das possibilidades e efeitos da implementação desse espaço de formação continuada no modo de se fazer educação dentro do Instituto, na aposta de que tal lugar possa produzir outros possíveis.

| **Objetivos** |
| --- |
| **- Geral:**<br>- Analisar as possibilidades produzidas a partir da implementação de um espaço de formação continuada com os professores do IFF. |
| **- Específico(s):**<br>- Realizar um estudo comparativo com o que vem sendo feito, no sentido de avaliar o espaço como um lugar potente de reflexão e formação docente para professores do IFF;<br>- Construir outros modos de produzir educação no Instituto; |

- Fortalecer a profissão docente;

**Metodologia de Execução do Projeto**

Realizaremos pesquisa-intervenção e bibliográfica, por considerarmos que a parceria com as ferramentas desse modo de pesquisar se constituem como a forma mais potente de investigar o que está posto para pesquisa.

Na medida em que, de acordo com Rocha; Aguiar, (2003, p. 71):

Como prática desnaturalizadora, o que inclui a própria instituição da análise e da pesquisa, as estratégias de intervenção terão como alvo a rede de poder e o jogo de interesses que se fazem presentes no campo da investigação, colocando em análise os efeitos das práticas no cotidiano institucional, desconstruindo territórios e facultando a criação de novas práticas.

A pesquisa-intervenção é um modo de pesquisa participativa que tem como proposta a participação dos grupos na construção do objeto de pesquisa, na busca por soluções e estratégias de enfrentamento das problemáticas. Ela traz um novo modo do pesquisador e o pesquisado encararem esse processo que é compartilhado entre eles, o que provoca mudanças na vida cotidiana dos participantes.

Com esse modo de pesquisar, de intervir não há uma mudança instantânea dos problemas apontados, mas sim a possibilidade de trazer para a reflexão, problematizando o que está instituído e demandado como algo natural.

Rocha e Aguiar (2003) dizem que no âmbito da Sociologia, a questão se vincula à afirmação de uma micropolítica do cotidiano que faça movimentar as práticas, o instituído, já no campo da Psicologia envolve a problematização sobre a individualização e psicologização dos conflitos, tendência essa que aparece constantemente quando o profissional da psicologia é convocado.

A Análise Institucional Francesa que teve grande influência no trabalho de pensadores brasileiros possibilita uma prática de pesquisa-intervenção que vem com a perspectiva de desnaturalizar o que está instituído, possibilitando a análise e a produção de outras formas de vida.

O objetivo dessa pesquisa é utilizando-se das ferramentas da pesquisa-intervenção analisar as possibilidades e efeitos do espaço de formação continuada de professores do IFF, realizada através do Núcleo de Apoio Pedagógico. Esse espaço foi implementado como um desdobramento a partir da pesquisa já mencionada anteriormente.

O tema a ser pesquisado, então, diz respeito a efeitos e desdobramentos dessa pesquisa/trabalho, que nos mostrou a necessidade de repensarmos: Que educação

estamos oferecendo no Instituto Federal Fluminense? Quais seus objetivos? Como estamos realizando essa educação? E, apostando que é fundamental que essa reflexão seja realizada com o corpo docente sobre o que vem sendo produzido, assim buscando criar um espaço de formação no sentido de fortalecer os professores, de entendermos o que vem sendo feito e pensarmos coletivamente outros modos de construção da educação no Instituto, e que este possa se constituir em um espaço mais potencializador para alunos, professores e técnicos.

**Resultados esperados**

**- Do Projeto**

Espera-se que o projeto possa contribuir no sentido de produzir conhecimento sobre a formação dos professores e que esse conhecimento possa se constituir de um modo que apoie os professores em suas questões no cotidiano escolar no sentido de pensar com eles outros modos de fazer educação que os potencialize e contribua para que eles possam oferecer uma educação produtora de saúde e afirmativa de vida. Espera-se também permitir aos bolsistas que participarem do projeto a prática de construção de conhecimento científico.

Desse modo, propõe-se que o projeto possa construir conhecimentos que produzam um espaço diferenciado e um Instituto que como colocado por Pacheco (2011), provoque transformações: "É neste sentido que os Institutos Federais constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado" (PACHECO, 2011, p. 27).

Ratificando o que a concepção do Instituto preconiza sobre o que pauta seu surgimento e a forma como é desenhado:

Os Institutos Federais surgem como autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, encontrando na territorialidade[47] e no modelo pedagógico elementos singulares para sua definição identitária. Pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, é, porém, ao eleger como princípio de sua prática educacional a prevalência do bem social sobre os demais interesses, que essas

[47] A palavra territorialidade é utilizada como sinônimo de "pertencer àquilo que nos pertence. (...) sentimento de exclusividade e limite [que] ultrapassa a raça humana e prescinde da existência de Estado. (...) Estende-se aos animais, como sinônimo de área de vivência e de reprodução. Mas a territorialidade humana pressupõe também a preocupação com o destino, a construção do futuro, o que, entre os seres vivos, é privilégio do homem" (SANTOS, Milton e SILVEIRA, María Laura. O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001, p.19).

instituições consolidam seu papel junto à sociedade. E na construção de uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade, identificam-se como verdadeiras incubadoras de políticas sociais (PACHECO, 2011, p. 32)

Os Institutos Federais têm uma grande potencialidade de intervir em suas realidades, é necessário que os atores que os constroem cotidianamente possam refletir sobre os modos de funcionamento da Instituição para que ela de fato produza uma educação cidadã e para a vida.

**- Benefícios à Sociedade**

Pretendemos criar um campo possível de invenção de novas estratégias para lidar com os desafios que o contemporâneo nos impõe no espaço escolar. Além dos espaços de formação continuada é imprescindível que também repensemos a formação inicial de professores, pois muitas vezes uma formação inicial deficiente produz professores que repetem o que seus professores faziam ou práticas baseadas no pragmatismo do dia a dia. É fundamental deixar claro a concepção de tal projeto e que tipo de formação é necessária ao professor e que saberes, além do conhecimento do conteúdo é importante ter. Pensar a formação de professores como uma formação profissional no sentido de fortalecê-la e colocá-la em pé de igualdade com todas as outras profissões.

O projeto parte de uma postura ética-estética-política no sentido pensado por Guattari de produzir espaços que venham na perspectiva:

...da Ética referida ao exercício do corpo/pensamento que avalia situações e acontecimentos como potencializadores ou não de vida; a Estética traz a dimensão de criação, articulando os diferentes campos do pensamento, da ação e da sensibilidade; a política implica a responsabilização frente aos efeitos produzidos, ou seja, sobre os sentidos que vão ganhando forma através das ações individuais e coletivas (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 72).

Nesse sentido o projeto tem como base realizar uma formação aos docentes que possa produzir uma educação potente que estabeleça condições de criação e implicação com o que está sendo produzido no Instituto.

Baseando-se no que traz Nóvoa (2017) constituirá em um espaço de acolhimento, formação, construção e produção de conhecimento no qual serão abordados assuntos suscitados pelos próprios professores e a partir daí através de ferramentas construiremos os encontros baseados no que for aparecendo para discussão.

Os encontros serão realizados de quinze em quinze dias. Participarão do projeto: servidores do IFF (1 psicóloga e 1 técnica em assuntos educacionais), bolsistas de iniciação científica, além de estagiários das áreas de psicologia.

Há muito avanço e produção de conhecimento nas pesquisas sobre educação, mas existe ainda uma lacuna gigantesca entre o que se produz e a realidade dos espaços escolares, por isso é importante a produção da pesquisa e a aproximação com os professores que estão em sala de aula envolvidos com o ensino, esse encontro é fundamental para se produzir conhecimento junto com quem está no dia a dia da escola. Muitas vezes as pesquisas se direcionam a coisas fora da instituição, e deixa-se de pensar a própria instituição, o que ela produz, é indispensável que se possa pensar e problematizar o próprio espaço e produzir um conhecimento que intervenha e traga efeitos sobre a própria instituição.

Na formação profissional de professores tem que se levar em conta a complexidade da profissão, que é uma profissão do humano que abarca diversas dimensões: dimensão do conhecimento, dimensão pedagógica e dimensão humana. Nóvoa (2017) coloca que uma visão técnica, aplicada, “prática”, do trabalho docente, esvazia suas dimensões sociais, culturais e políticas que são constitutivas da profissão.

A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional: “Existem, hoje, muitas iniciativas e experiências que buscam um caminho novo para a formação de professores. As mais interessantes centram-se numa *formação profissional* dos professores, isto é, numa ideia que parece simples, mas que define um rumo claro: a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão” (NÓVOA, 2017).

Por isso, é imprescindível a criação desse espaço de formação para valorizar a preparação, a prática e o desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, Nóvoa (2017) coloca que para isso é importante conquistar um *continuum* profissional correlacionando à indução profissional, com a formação inicial e a formação continuada.

Uma formação que comporte sólido conhecimento específico e pedagógico e que haja espaços de troca a partir da reflexão e pesquisa de problemas levantados a partir do trabalho no Instituto.

Há duas palavras-chave: convergência e colaboração. O ensino das disciplinas não pode ser verticalizado. Deve integrar-se, horizontalmente, em temáticas de convergência. Nada substitui o conhecimento, mas o conhecimento de que um professor de Matemática necessita é diferente do conhecimento de que necessita um especialista de Matemática. Não é um conhecimento menor ou simplificado. É um conhecimento diferente, ancorado na compreensão da disciplina, da sua história, dos seus dilemas e, acima de tudo, das suas potencialidades para a formação de um ser humano. A colaboração é a segunda palavra-chave. Nada se constrói no vazio. A colaboração organiza-se em torno de um trabalho conjunto sobre o conhecimento. Importante é

construir um percurso integrado e colaborativo, coerente, de formação (NÓVOA, 2017).

E outro campo da formação imprescindível é o do conhecimento da realidade da sociedade, da diversidade e complexidade que constitui a vida das pessoas atualmente.

É fundamental uma formação de base sólida que leve em consideração conhecimento científico e cultural, priorizando o conhecimento e não a informação, que é vista muitas vezes como sinônimo de conhecimento. Nóvoa (2017) coloca “Trata-se de compreender os desafios do conhecimento no nosso tempo, do conhecimento como ciência e como cultura, em toda a sua riqueza e complexidade”.

Ao pensar a formação é importante levar em consideração cinco conceitos trazidos por Nóvoa (2017) que têm a posição como eixo central da profissão: Disposição pessoal (Como aprender a ser professor?), Interposição profissional (Como aprender a sentir como professor?), Composição Pedagógica (Como aprender a agir como professor?), Recomposição Investigativa (Como aprender a conhecer como professor?) e Exposição Pública (Como aprender a intervir como professor?).

Se aposta que o papel da pesquisa é analisar se a formação continuada é capaz de se desenvolver no espaço de atuação dos professores e com eles no intuito de refletir coletivamente para compreender o que é feito e melhorar o trabalho.

A formação docente não se esgota somente em dominar conhecimentos técnicos específicos ou pedagógicos, mas é importante pensá-la produzindo também uma responsabilidade coletiva de formação e fortalecimento da profissionalidade docente.

**- Proteção da Propriedade Intelectual (quando cabível)**

Não cabe.

**Referências Bibliográficas**

ABBES, C. E. B. N. e COIMBRA, C. M. B. *Potentes misturas, estranhas poeiras: desassossegos de uma pesquisa.* Em: NASCIMENTO, M. L. **PIVETES: A produção de infâncias desiguais.** Rio de Janeiro: Oficina do Autor/ Intertexto, 2002. Pp. 34-51

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

FUGANTI, Luiz. **Educação para a potência.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WpB946-BdzA. Acesso em: 24 out. 2017.

GUATTARI, F. **Micropolítica cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, 2002.

LOURAU, R. Análise Institucional e Práticas de Pesquisa. In: **H. B. C. Rodrigues (Org.), René Lourau na UERJ.** Rio de Janeiro: UERJ, 1993, pp. 7-114.

MACHADO, A. M. **Entre as demandas das pesquisas, dos psicólogos e das escolas.** Conversações em Psicologia e Educação, Rio de Janeiro, p. 83-90, 2016.

MACHADO, A. M. (2008). A produção de desigualdade nas práticas de orientação. **Projeto Direitos Humanos nas escolas.** Coordenado pelo Prof. Dr. José Sergio Fonseca (EDF USP). Trabalho apresentado no CEU Butantã. São Paulo.

MERHY, E. E. A organização não existe. A organização existe: uma conversa da micropolítica do trabalho, da educação permanente e da análise institucional. **Análise Institucional e Saúde Coletiva**, p. 579-596, 2014.

NÓVOA, A. M. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, no prelo.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003.

ROCHA, M.; AGUIAR, K. **Entreatos: percursos e construções da psicologia na rede pública de ensino. Estudos e Pesquisas em Psicologia.** Rio de Janeiro, ano 10, n. 1, p. 68-84, 2010. Disponível em www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a06.pdf Acesso em: 01 nov. 2017

## Viabilidade de Execução do Projeto

Para a execução do projeto, serão utilizadas salas e materiais necessários à produção da pesquisa (computador, textos, internet). O projeto será composto por: 1 coordenadora, 6 servidores e 2 bolsistas.

## Parcerias Envolvidas (quando houver)

– Não há.

## Relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão

Ensino, Pesquisa e Extensão apresentam-se, no âmbito das universidades públicas brasileiras, como uma de suas maiores virtudes e expressão do seu compromisso social. A relação entre ensino, pesquisa e extensão, quando bem articulada, conduz a mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem, colaborando efetivamente para o desenvolvimento de estudantes e professores, contribuindo para a aprendizagem, o ensino e a formação de profissionais e cidadãos (MOITA; ANDRADE, 2009).

Esse projeto visa promover a produção de conhecimento na área da pesquisa em formação de professores, busca investigar as dimensões que constituem a profissão a partir da problematização com eles, através de uma metodologia participativa no intuito de

produzir conhecimentos coletivamente sobre as dimensões da profissão professor, criando processos de intervenção que possam entender o que é ser professor e também provocar mudanças nas práticas docentes e na vida dos alunos.

**Estratégias de divulgação**

O projeto será divulgado para os professores por meio de participação nas reuniões de coordenação dos cursos, onde a equipe da pesquisa apresentará o projeto e suas atividades. Pretende-se também divulgar pelos meios de comunicação oficiais do IFF campus Campos-Centro e através do e-mail institucional. Será criada uma página do Núcleo onde haverá informações sobre todas as atividades realizadas por ele.

**Estratégias e instrumentos de avaliação do projeto**

Mensalmente serão realizadas reuniões com os participantes do projeto a fim de avaliar o andamento das atividades propostas, planejar novas atividades e verificar a necessidade de adequações. O Projeto será formalmente avaliado semestralmente e o resultado dessa avaliação será apresentado no Relatório de atividades a ser entregue à Diretoria de Pesquisa e Extensão. A avaliação quanto à participação dos bolsistas do projeto ficará a cargo dos servidores que estão no projeto. Essa avaliação será também reportada no Relatório de atividades, a fim de subsidiar a concessão de certificados de participação no projeto pelo IFF.

**CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DO PROJETO**

| *Atividades* | **Meses** | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Atividade* | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 7º | 8º | 9º | 10º | 11º | 12º |
| 1. Pesquisa bibliográfica | X | X | X | X | X | X | X | | | | | |
| 2. Construção e realização dos encontros de Formação Continuada | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | |
| 3. Avaliação da pesquisa | | X | | X | | X | | X | | X | | X |
| 4. Elaboração de relatórios | | | | | | X | | | | | | X |
| 5. Reuniões com os participantes do projeto | | X | | X | | X | | X | | X | | X |
| 6. Publicação em periódicos científicos | | | | | | | | | | | X | X |
| 7. Encerramento das atividades | | | | | | | | | | | | X |

**PLANO DE TRABALHO DO BOLSISTA 1**

**2018/2019**

**Modalidade da bolsa (PIBIC ou PIBITI ou Extensão):**

| **MESES (2018/2019)** | **ATIVIDADES** |
|---|---|
| AGOSTO | Ajuda na construção e organização dos encontros. Pesquisa bibliográfica. Reuniões. Construção do diário de pesquisa. |
| SETEMBRO | Divulgação aos professores do IFF sobre a pesquisa. Inscrição de professores para os encontros. Reuniões. Construção do diário de pesquisa. |
| OUTUBRO | Ajuda na construção e organização dos encontros. Pesquisa bibliográfica. Reuniões. Construção do diário de pesquisa. |
| NOVEMBRO | Ajuda na construção e organização dos encontros. Reuniões. |
| DEZEMBRO | Produção de relatório parcial. Construção do diário de pesquisa. |
| JANEIRO | Ajuda na construção e organização dos encontros. Reuniões |
| FEVEREIRO | Ajuda na construção e organização dos encontros. Reuniões. |
| MARÇO | Ajuda na construção e organização dos encontros. Reuniões |
| ABRIL | Ajuda na construção e organização dos encontros. Reuniões. Participação em evento da área. Confecção de artigo científico. |
| MAIO | Confecção de artigo científico. |
| JUNHO | Confecção de artigo científico. Construção junto ao orientador do relatório final. |
| JULHO | Construção junto ao orientador do relatório final. |

**PLANO DE TRABALHO DO BOLSISTA 2**

**2018/2019**

**Modalidade da bolsa (PIBIC ou PIBITI ou Extensão):**

| **MESES (2018/2019)** | **ATIVIDADES** |
|---|---|
| AGOSTO | Ajuda na construção e organização dos encontros. Pesquisa bibliográfica. Reuniões. Construção do diário de pesquisa. |
| SETEMBRO | Divulgação aos professores do IFF sobre a pesquisa. Inscrição de professores para os encontros. Reuniões. Construção do diário de pesquisa. |
| OUTUBRO | Ajuda na construção e organização dos encontros. Pesquisa bibliográfica. Reuniões. Construção do diário de pesquisa. |
| NOVEMBRO | Ajuda na construção e organização dos encontros. Reuniões |

| | |
|---|---|
| DEZEMBRO | Produção de relatório parcial. Construção do diário de pesquisa. |
| JANEIRO | Ajuda na construção e organização dos encontros. Reuniões |
| FEVEREIRO | Ajuda na construção e organização dos encontros. Reuniões. |
| MARÇO | Ajuda na construção e organização dos encontros. Reuniões |
| ABRIL | Ajuda na construção e organização dos encontros. Reuniões. Participação em evento da área. Confecção de artigo científico. |
| MAIO | Confecção de artigo científico. |
| JUNHO | Confecção de artigo científico. Construção junto ao orientador do relatório final. |
| JULHO | Construção junto ao orientador do relatório final. |

## ANEXO 2

QUESTIONÁRIO DE INSCRIÇÃO NO CURSO EDUCAÇÃO E PROCESSOS FORMATIVOS

1. NOME:

2. EMAIL:

3. TELEFONE:

4. ÁREA DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA:

5. POR QUE SE INTERESSOU PELO CURSO?

6. QUAIS SUAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO CURSO?

# ANEXO 3

PROJETO DO CURSO EDUCAÇÃO PERMANENTE E PROCESSOS FORMATIVOS

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Coordenação de Apoio ao Estudante

EDUCAÇÃO PERMANENTE E PROCESSOS FORMATIVOS

Área: Docência do IFF campus Campos-Centro

Campos dos Goytacazes
Outubro/2018

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 3
2 OBJETIVOS ..... 3
2.1 Objetivos Gerais ..... 3
2.2 Objetivos Específicos ..... 3
3 JUSTIFICATIVA ..... 4
4 METODOLOGIA E DETALHAMENTO DAS AÇÕES ..... 5
4.1 Local das Aulas ..... 5
4.2 Público Alvo ..... 5
4.3 Formas de Atuação ..... 6
5 AVALIAÇÃO ..... 6
6 RESULTADOS ESPERADOS ..... 6
7 CRONOGRAMA DE TRABALHO ..... 7
8 MODALIDADE (PRESENCIAL OU EaD) ..... 7
9 CARGA HORÁRIA ..... 7
10 GRADE DE AULAS ..... 7
11 NÚMERO DE VAGAS ..... 7
12 PROPONENTE E/OU COORDENADOR ..... 8
13 INSTRUTOR (ES) E RESPECTIVA CARGA ..... 8
14 EMENTA DAS DISCIPLINAS ..... 8
15 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO, SABERES E PRÁTICAS DO ENSINO ..... 9
16 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 9

## INTRODUÇÃO:

Produzir educação na contemporaneidade se constitui como um desafio complexo para os educadores, onde se coloca necessário sempre discutirmos nossas práticas para conseguirmos adequar os currículos e as práticas pedagógicas às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), e no Instituto Federal Fluminense tem sido experimentado os desafios que se colocam cotidianamente para os profissionais da educação no dia a dia.

As DCNs propõem uma formação mais geral, humanista e crítica, por isso é importante criarmos espaços que tenham por objetivo fomentar debates, pesquisas e propostas entre o corpo docente, os técnicos da educação e discentes no sentido de pensar a adequação dos cursos do IFF às DCNs, ao que a lei dos Institutos preconiza e às realidades que se colocam. Um grande desafio posto é transpor do papel para a prática.

Tais questões resultaram nessa proposta de curso de atualização em ensino, para iniciar mobilizações em torno de métodos ativos de ensino-aprendizagem como curso de extensão para maior integração entre as práticas de ensino e interações entre as disciplinas e cursos. Após experiências acumuladas com esse projeto, intenciona-se dar continuidade ao movimento de mudança.

Nesse sentido, considerando o lugar central das práticas docentes nesse processo, pretende-se desenvolver um Espaço Permanente de Formação em Educação para os Docentes do IFF.

Espera-se que o curso possa contribuir para a formação dos professores do Instituto no sentido de produzir conhecimento que possa fortalecer a profissão docente, a educação pública e a construção de outros modos de fazer educação.

## OBJETIVOS:

Objetivo Geral:

- Oferecer um espaço de aprendizagens em práticas de ensino e compartilhamentos de experiências para os docentes do IFF.

Objetivos Específicos:

- Ampliar a caixa de ferramentas dos docentes no sentido proposto pelas DCNs e as realidades experimentadas em sala de aula;
- Abordar os processos de aprendizagem e desenvolver experiências/ferramentas para manejá-los;
- Construir um espaço de educação permanente como dispositivo de avaliação formativa;
- Construir um espaço potente de reflexão e formação docente para professores do IFF;
- Construir outros modos de produzir educação no Instituto;
- Fortalecer a profissão docente.

## JUSTIFICATIVA:

O trabalho da Psicologia se constituiu de modo a analisar as frequentes demandas, reclamações trazidas pelos alunos sobre o funcionamento do Instituto, o sofrimento muitas vezes gerado por esse funcionamento e etc. E, a partir dessa análise, procurou pensar coletivamente sobre os pedidos que aí se inscreviam para depois e novamente, buscar com o coletivo, estratégias de criar outras formas que o Instituto pudesse atuar, tentando abrir um campo de possibilidades de produção de subjetividades que fossem mais potencializadoras e, com isso criar outros modos de os estudantes viverem lá.

O curso busca proporcionar um espaço em que possa ser pensada a educação, o Instituto, a rede de educação pública, a profissão e a formação docente, ratificando a importância de se considerar a formação de professores como uma formação profissional. Nóvoa (2017) coloca: “A pergunta é fácil. A resposta é difícil. Argumentarei que é necessário pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária, isto é,

como a formação para o exercício de uma profissão, a exemplo da medicina, da engenharia ou da arquitectura". A aposta da criação desses espaços coletivos de formação se faz a partir da consideração de que os espaços escolares podem ser espaços potentes de educação no sentido que nos traz Fuganti (2006), que possibilite transformações na formação e na vida das pessoas.

E desse modo, a escola, o ensino, a educação poderiam fazer mais sentido se os alunos conseguissem de algum modo ser afetados quando conseguissem relacioná-los com suas experiências. O modo como a maior parte do ensino é estruturado em boa parte das práticas na atualidade é muito fruto do que é pautado em nossa sociedade como importante, que é privilegiar a informação, o conteúdo e somos bombardeados o tempo todo por informações, propaga-se a ideia de que quanto mais informados, mais inteligentes, mais possibilidades se abrirão. E isso impede a experiência.

Tudo o que é problematizado pelas pessoas, é individualizado como uma incapacidade própria do indivíduo não dar conta, de não resolver, e o quanto que esse modo é absorvido pelos alunos que acabam muitas vezes por cair nessa rede de culpabilização individual, não percebendo que são produções coletivas, socialmente produzidas, e os que conseguem perceber isso, e problematizam, e reclamam são julgados e considerados culpados. Percebemos com isso o quanto nossa educação muitas vezes está pautada em reproduzir o sistema e trabalhar a formação dos alunos no sentido de fazer com que se adaptem e reproduzam o que está posto fora dos muros da escola, isto é, joga-se tudo na aprendizagem de conteúdos prévia e socialmente legitimados como fundamentais para êxitos individualizantes.

A ideia de criar esse espaço é de apostar em um lugar de coletivização para pensarmos, refletirmos sobre o experienciar a nossa realidade, nossas questões, mas que possamos também considerá-lo como um lugar potente de pensar estratégias outras com os outros, apostando na criatividade para criar outros modos de estar no mundo, outras formas de funcionar a escola e partir para a ação, para o engajamento em fazer diferente, usando como ferramenta as relações de poder constitutivas do campo da micropolítica.

Em muitas das práticas estabelecidas no IFF percebemos, dentre tantas questões: a falta de metodologias ativas em várias disciplinas; disciplinas conteudistas; pouco tempo livre na grade curricular para os alunos se dedicarem ao aprendizado; pouco tempo na grade curricular destinado às práticas de pesquisas e extensão; utilização de métodos tradicionais de ensino e de avaliação dos alunos; falta de integração dos conteúdos das matérias básicas e técnicas e entre teoria e prática; uma formação docente especializada e tradicional. Diante desse cenário, o investimento na educação permanente dos docentes se coloca como uma ação estratégica para ampliar a capacidade do corpo docente para protagonizar um processo de mudança que enfrente estes diversificados problemas.

## METODOLOGIA E DETALHAMENTO DE AÇÕES:

Local das Aulas: Instituto Federal Fluminense *campus* Campos-Centro
Público Alvo: Docentes atuantes no IFF *campus* Campos-Centro

Formas de Atuação: Oferecer um espaço regular de formação, com periodicidade quinzenal, para os docentes atuantes nos cursos do IFF campus Campos-Centro. Este espaço terá como objetivo desenvolver as tecnologias educacionais centradas nas áreas de competências cognitivas-formativas fundamentais para a formação dos profissionais. A nossa aposta é a de que a construção de ambientes educacionais enriquecidos com o uso de tecnologias possibilita uma melhor compreensão de teorias e princípios envolvidos na criação e no uso de materiais e atividades de ensino-aprendizagem, fundamentais para a formação de profissionais.

## AVALIAÇÃO

O processo avaliativo será organizado na dimensão formativa. A Avaliação formativa será realizada de forma permanente e contínua por meio das atividades desenvolvidas no espaço de educação permanente com foco nas áreas de competência a serem trabalhadas, a saber: cognitivas-formativas e de cuidado. Será solicitado o desenvolvimento de um projeto de intervenção construído pelos participantes do curso, com temas levantados no espaço de educação permanente.

## RESULTADOS ESPERADOS

- Desenvolvimento de novas estratégias de ensino e aprendizagem coletivas e processuais;
- Criação de um espaço de formação permanente para docente que permita a troca continuada e novas aprendizagens;
- Desenvolvimento de tecnologias educacionais centradas nas experiências de ensino-aprendizagem vivenciadas no cotidiano da prática docente, ao abordarem os processos de cuidado relacionados ao ensino;
- Ampliação do acesso e garantia de difusão de práticas educativas baseadas em ABP (Aprendizagem Baseada em Problemas) e nas TIC para o campo de formação pedagógica de profissionais;

- Formação de um grupo de tutores junto ao corpo docente do IFF campus Campos-Centro sobre inovações no ensino e no uso de metodologias ativas de aprendizagem;
- Compartilhamento e transferência de tecnologia e conhecimento, favorecendo a apropriação crítica dos participantes e consolidando práticas pedagógicas inovadoras nos cursos do Instituto Federal Fluminense Campus Campos-Centro.

**CRONOGRAMA DE TRABALHO**

Duração do curso: 06 meses.

Início previsto das atividades: 06/11/2018.

Término previsto das atividades: 26/03/2018.

**MODALIDADE (PRESENCIAL):** 7 encontros quinzenais com os Instrutores (2 horas, cada).

**CARGA HORÁRIA TOTAL:** 14 horas presenciais.

**GRADE DE AULAS:**

| DATA | HORÁRIO | DISCIPLINA | INSTRUTOR(ES) |
|---|---|---|---|
| 06/11/2018 | 16h às 18h | Apresentação do curso e Oficina de Trabalho | Emanuela Nunes |
| 20/11/2018 | 16h às 18h | Saberes e Práticas do Ensino: Problematização em grupo | Emanuela Nunes |
| 04/12/2018 | 16h às 18h | Reflexão da prática docente: Oficina de trabalho e roda de conversa | Emanuela Nunes |
| 05/02/2019 | 16h às 18h | Reflexão da prática docente: Problematização em grupo | Emanuela Nunes |
| 19/02/2019 | 16h às 18h | Experiências e Ações educacionais construtivistas: Oficina de trabalho e roda de conversa | Emanuela Nunes |
| 12/03/2019 | 16h às 18h | Ações educacionais construtivistas: | Emanuela Nunes |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Problematização em grupo | |
| 26/03/2019 | 16h às 18h | Ações educacionais construtivistas: Conclusão e encerramento do curso | Emanuela Nunes |

**NÚMERO DE VAGAS:** 30 vagas

**PROPONENTE E/OU COORDENADOR:** Emanuela Nunes Sodré

**INSTRUTOR(ES) E RESPECTIVA CARGA HORÁRIA:**

- Emanuela Nunes Sodré: 16 horas presenciais

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:**

- Saberes e Práticas do Ensino;
- Reflexão da Prática Docente;
- Experiências e Ações Educacionais Construtivistas;

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

BAETA NEVES, C. E. A.; COIMBRA, C. M. B. *Potentes Misturas, Estranhas Poeiras: desassossegos de uma pesquisa.* In: NASCIMENTO, M.L. (Org). **PIVETES: a produção de infâncias desiguais.** Rio de Janeiro: Oficina do Autor/Intertexto, 2002.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BONDIA, J. L. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência.* **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, p.20-28. ISSN 1413-2478. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003

_____. *Experiência e alteridade em educação*. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

GUATTARI, F. **Micropolítica cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, M. P. C.; MERHY, E. E. (Orgs.) *Pesquisadores In-Mundo: um estudo da produção do acesso e barreira em saúde mental*. Porto Alegre: **Rede UNIDA**, 1ªed. 2014.

FUGANTI, Luiz. **Educação para a potência.** Disponível em: https:/www.youtube.com/watch?v=WpB946-BdzA. Acesso em: 24 out. 2017.

_____. *Experiência e alteridade em educação*. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

LOURAU, R. Análise Institucional e Práticas de Pesquisa. In: **H. B. C. Rodrigues (Org.), René Lourau na UERJ.** Rio de Janeiro: UERJ, 1993, pp. 7-114.

MACHADO, A. M. A produção de desigualdade nas práticas de orientação. **Projeto Direitos Humanos nas escolas.** Coordenado pelo Prof. Dr. José Sergio Fonseca (EDF USP). Trabalho apresentado no CEU Butantã. São Paulo. 2008.

_____. **Entre as demandas das pesquisas, dos psicólogos e das escolas.** Conversações em Psicologia e Educação, Rio de Janeiro, p. 83-90, 2016.

NÓVOA, A. M. *Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente.* **Cadernos de Pesquisa**, no prelo.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. *Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises*. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003.

_____. **Entreatos: percursos e construções da psicologia na rede pública de ensino. Estudos e Pesquisas em Psicologia.** Rio de Janeiro, ano 10, n. 1, p. 68-84, 2010. Disponível em www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a06.pdf Acesso em: 01 nov. 2017.

# ANEXO 4

- DADOS PESSOAIS

Nome: Emanuela Nunes Sodré

Email funcional: emanuela.sodre@iff.edu.br

Telefone: (22) 997991082

- DADOS PROFISSIONAIS

Unidade: Coordenação de Apoio ao Estudante (IFF)

Cargo: Psicóloga

Siape: 2315673

- FORMAÇÃO/EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Psicóloga, bacharel e licenciada em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (2009).

Especialização em Humanidades na Contemporaneidade pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017).

Mestranda em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (em andamento).

Formação complementar ou experiência profissional relevante à proposta:

É psicóloga do Instituto Federal Fluminense (2016)

Disponibilidade de horário: ( ) Manhã (x ) Tarde

# ANEXO 5

AVALIAÇÃO INDIVIDUAL REALZADA NO ÚLTIMO DIA DO CURSO

1. DESCREVA UMA APRENDIZAGEM IMPORTANTE QUE VOCÊ PRODUZIU A PARTIR DAS DISCUSSÕES NO CURSO.

2. EM RELAÇÃO ÀS CONVERSAS E PROBLEMATIZAÇÕES REALIZADAS NO CURSO E CORRELACIONANDO-AS COM O SEU TRABALHO COMO PROFESSORA(R),

- VOCÊ PERCEBE EFEITOS EM SUAS PRÁTICAS? CASO AFIRMATIVO, QUAIS?

3. COMENTE PONTOS QUE VOCÊ CONSIDEROU IMPORTANTES NO TRABALHO REALIZADO COM O GRUPO.

4. COMENTÁRIOS.

# ANEXO 6

AVALIAÇÃO COLETIVA E VERBAL REALIZADA NO ÚLTIMO DIA DO CURSO

1. COMO TEM SIDO A RELAÇÃO ENTRE O QUE DISCUTIMOS E TRABALHAMOS NO CURSO E O QUE FOI PRODUZIDO NO COTIDIANO DO SEU TRABALHO?

2. HÁ DIFERENÇAS, DESLOCAMENTOS?