REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA
VOLUME 20, 2023 PPGE/UNESA. RIO DE JANEIRO.

https://doi.org/10.5935/2238-1279.20230042

A sala de aula como território coletivo: ecos de encontros de formação docente

The classroom as a collective territory: echoes of teacher training meetings

El salón de clases como territorio colectivo: ecos de encuentros de formación docente

Emanuela Nunes Sodré
Universidade Federal do Rio de Janeiro e Instituto Federal Fluminense
nunessodre@yahoo.com.br
https://orcid.org/0000-0001-6725-8004

Alessandra Aniceto Ferreira de Figueiredo
Universidade Federal do Rio de Janeiro
alessandra_aniceto@yahoo.com.br
https://orcid.org/0000-0003-2156-9055

Nilcimar dos Santos Souza
Universidade Federal do Rio de Janeiro
nilcimar@yahoo.com.br
https://orcid.org/0000-0003-0170-175X

RESUMO

Esta pesquisa analisa as possibilidades engendradas para a formação docente como produção de subjetividade a partir da construção de um espaço de educação permanente de professores em um Instituto Federal que, por meio 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. A experiência permitiu ao trabalhador-professor, 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. 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.

Palavras-chave: Formação Docente; Cartografia; Pesquisa-intervenção; Produção de Subjetividades.

ABSTRACT

This research analyzes the possibilities created 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, followed the processes experienced in the meetings, analyzing them from the articulation of the concepts of inventive formation. The experience allowed the worker-teacher, collectively, to share their experiences and in this process to be affected and move to other ways of experiencing and producing teaching and learning processes that enhance lives. This 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 reduce this process to the acquisition of skills and competences to teach.

Keywords: *Teacher Training. Cartography. Intervention Research. Production of Subjectivities.*

RESUMEN

Esta investigación analiza las posibilidades creadas para la formación docente como producción de subjetividad a partir de la construcción de un espacio de formación permanente de docentes en un Instituto Federal, que, a través del método de cartografía e investigación de intervención, acompañó los procesos vividos en los encuentros, analizándolos desde la articulación de los conceptos de formación inventiva. La experiencia permitió al trabajador-docente, de manera colectiva, compartir sus vivencias y en ese proceso incidir y transitar hacia otras formas de experimentar y producir procesos de enseñanza y aprendizaje que mejoren la vida. Esta experiencia produjo desplazamientos e intervenciones en las subjetividades, construyendo otras formas de pensar, crear, enseñar y aprender, rompiendo con las políticas de cognición reconocible y con la lógica capitalista de formación docente que reduce este proceso a la adquisición de habilidades y competencias para enseñar.

Palabras clave: *Formación Docente. Cartografía. Investigación de intervención. Producción de Subjetividades.*

Introdução

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) 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 de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia 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 espaço pudesse se constituir enquanto um lugar 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 proposição que buscamos estabelecer como objeto de pesquisa e análise os processos de subjetivação fomentados e experienciados pelos docentes, no que diz respeito à sua inserção como *formadores* e, também, como *formandos* – desde sua própria experiência enquanto professores e, também, como participantes em nossa proposta de educação permanente para docentes de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

É necessário destacar que o conceito de educação permanente, adotado nesta pesquisa, não possui afinidades eletivas às visões liberais de formação, mas parte da leitura de um processo educativo que coloca o cotidiano do trabalho em análise, possibilitando construir espaços coletivos para reflexão e avaliação dos sentidos adotados nas práticas vivenciadas no dia a dia, ou seja, é a aprendizagem no trabalho, a partir do trabalho e as soluções são voltadas para o trabalho e para a transformação de suas práticas, instituintes e vivas (Ceccim, 2005).

É importante destacar que entendemos *produção de subjetividade* a partir da conceituação de Deleuze (1997) e Guattari (1986). 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. 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 Instituto visou compor um território de experiências.

É importante salientar que formar é produzir deslocamentos que transformam tanto os professores quanto nós pesquisadores, 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).

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*[1], 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 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 em uma composição ética, estética e política (DIAS, 2008).

Formar para o trabalho: quem forma para o trabalho?

A lei 11.892/2008 traz nova institucionalidade para a Educação Profissional e Tecnológica (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 (Brasil, 2008). 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 envolveu o desenvolvimento da ciência e tecnologia, século também de grandes guerras que tiveram efeitos devastadores por diversas gerações, o que fez Hobsbawm (1995) 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.

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[2], 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

2 Complexidade tomada sob a perspectiva do entendimento de Rocha e Aguiar (2010), na qual não se confunde complexidade com complicado ou ao que envolve muitas partes intrincadas, mas como uma análise da complexidade 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.

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 (Brasil, 2008).

A referida 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 estudantes 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, 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).

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

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, as crenças, os 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 (Merhy, 2002, p. 18).

Na contramão deste processo, a Psicologia Escolar e Educacional, de maneira hegemônica, era e ainda é vista como o saber que vai resolver muitos dos problemas da escola: problemas de ensino-aprendizagem, adaptação dos estudantes 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 (ANTUNES, 2007).

Muitas crenças em relação ao trabalho do psicólogo em espaços escolares vão na direção de que este deva realizar atendimentos individualizados de determinados “estudantes-problema” a fim de produzir mudanças em seus comportamentos para que os estudantes “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 estudante 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 (Antunes, 2007). 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, esses pedidos, endereçados ao psicólogo para que ele ajuste, cure e discipline o estudante (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 (Antunes, 2007).

Uma vez atenta aos *afectos*[3] produzidos nos encontros ao habitar o Instituto, 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. 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 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.

Dessa forma, esta pesquisa nasce do processo de constituição de um espaço de formação docente no Instituto, visando compor um território de experiências. Emerge desse processo a seguinte questão de investigação que orienta a presente pesquisa: qual produção de conhecimento e de sentidos para a formação ocorrem a partir da ampliação dos modos de pensar e viver o trabalho por trabalhadores docentes, diferentes da lógica hegemônica do capitalismo neoliberal?

Percurso Metodológico

Conforme colocado anteriormente, almejamos perceber o que nos retira de nossas certezas e verdades e pode abalar o modo hegemônico de pensar e compreender os processos de formação aliados a uma postura ético-estético-política[4] que exige/exigiu atenção às minhas implicações e a consideração da

3 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; Guatarri, 1996).
4 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, 2010).

importância de intervir, fomentando reflexões coletivas sobre processos que são também coletivos.

A escolha metodológica da pesquisa é pela cartografia e a pesquisa-intervenção, que 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 da Análise Institucional.

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 (Rossi; Passos, 2014).

Para Franco e 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 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).

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 grupo no campo investigado (Kastrup, 2008).

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 (Rocha, 2006).

Grupo é, ao mesmo tempo, dispositivo de intervenção (produz transformação e conhecimento) e constituição do próprio plano que se 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 superfície os valores e referências tidos naturais e verdades absolutas (Rocha, 2006). A referida autora nos lembra, ainda, que "o sentido de cotidiano para nós está implicado com a dimensão das mudanças" (Rocha, 2006, p. 170).

No âmbito desta pesquisa, iniciamos a construção de um projeto de curso para formação docente pela criação de grupos 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 do Instituto, divulgamos por e-mail, site, TV interna e cartazes espalhados pelo campus. Fizemos inscrições, via Google drive, com algumas perguntas sobre o perfil do professor que se inscrevia e suas expectativas e interesses pelo curso.

Ao considerar a complexidade da educação, acreditamos ser fundamental a construção de espaços de encontro, de troca, de redes, de compartilhamento de experiências que 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" lançou mão de materiais diversos nos encontros, tais como textos, metodologias ativas, 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.

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. Trabalhamos com grupo por ser um espaço que produz encontro dos sujeitos, multiplicidades de pensamentos, crenças, valores, modos de ser, de experienciar a vida, fazendo emergir visibilidades ocultadas pelos processos hegemônicos de produção de subjetividades.

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 acolhessem as diferenças, a partir de uma postura ético-estético-política que possibilitasse outras modulações nas linhas de subjetivação.

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 seus membros 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.

Por fim, registramos esses encontros em Diários de Campo, que foram lidos exaustivamente e apreciados à luz da Análise de Discurso. Segundo Lima (2003), "o instrumento da prática política é o discurso, ou, mais precisamente, a prática política, que tem como função, pelo discurso, transformar as relações sociais, reformulando a demanda social" (Lima, 2003, p. 78). Desse modo, observados os discursos dos professores como prática política, compreendendo as relações complexas e contraditórias presentes nos lugares institucionais e espaços que esses trabalhadores ocupam, os Diários de Campo foram os recursos utilizados para análise das falas que emergiram durante os grupos, falas essas que estarão trançadas às discussões ao longo dos resultados.

Resultados: forças que insistem na formação tecnicista e a construção de outros caminhos possíveis para a formação

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 (Ceccim, 2005).

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 foi elaborada, 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, 2015)

A questão sobre como lidar com os estudantes apareceu com frequência nos encontros. Os professores diziam que muitos estudantes 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 esse 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 professor 1 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, estudantes, 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 estudantes, onde as experiências de estudantes e professores foram importantes para a construção do novo PPP.".*

O professor 2 coloca que é importante estar apto para formar o estudante 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, e ele reconhece que há uma necessidade de se conhecer melhor as necessidades dos estudantes, suas relações, que o processo decisório quanto aos caminhos da aprendizagem poderiam ser algo mais equilibrado e partilhado entre professor e estudante. 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 professor 3 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 IF, 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, 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 (Sennett, 2006). 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.

> 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 à 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 estudantes e a aceleração das práticas de trabalho, a precarização, a lógica da urgência reverberam 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 próprias 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 IF, mas, sim, um entendimento do papel da educação presente em boa parte do sistema educacional no capitalismo.

Os analisadores são os 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 (estudante, gestão, normas institucionais, política etc.). Muitas vezes, as análises apoiam-se numa dicotomia de culpabilização do professor ou do estudante, não trazendo para cena o que tem de cada um na construção do cotidiano do trabalho produzido. Foucault (2008) 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 e 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), 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 estudantes 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 estudantes 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. O professor 4 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, criaram-se outras práticas, invenções. Entre as questões trazidas pelos professores, uma que chama atenção é como motivar os estudantes a quererem ter conhecimento, a quererem aprender. Essa é uma força constante nos corpos dos professores do curso, que os perturba e os mobiliza a estarem nos encontros. Fomos pensando como construir juntos o desejo dos estudantes 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.

Esse modelo de planejamento se contrapõe ao convencional da Educação Básica. 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 mecanizada, 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.

> Começamos a conversar após assistirmos ao vídeo "O contemporâneo e a Educação" da Viviane Mosé[5] sobre o tema da educação, relação professor-estudante 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

[5] O contemporâneo e a educação foi uma palestra realizada pela filósofa Viviane Mosé para um episódio do programa de televisão Café Filosófico em 30 de dezembro de 2018.

> que nossa civilização vive em conflito. O professor 4 fala que sua disciplina é muito dura, fora da realidade. "E aí? Como fazer?" Percebendo a dificuldade grande dos estudantes 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. Me senti 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 estudantes 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 estudantes para entender melhor o que aconteceu e produzir outros combinados com os estudantes, mas sem abrir mão do que é correto (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 e 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 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, que 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, 2008). 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.

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 estudantes) encarnarem esse modelo da representação, pois tais modelos os constituem e estes consideram o mundo como já dado *a priori*.

> A professora 5 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 estudantes no método tradicional, eles mesmos rejeitam, mas reclamam quando a aula é tradicional também". Estou desmotivada, a gente faz e não dá resultado. O estudante não te devolve nada, está se lixando pra sua forma diferente de trabalhar o conteúdo. Há uma falta de interesse muito grande no estudante 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 estudante 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, com desestabilizações, demandando movimentos, alianças, para dar conta do que a professora 5 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 e foi possível perceber relações com as práticas, mesmo que muitas vezes o trabalho proposto fosse muito diferente para alguns professores. Foram 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 (Professor 6).

> 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 (Professora 7).

Por isso, a construção de espaços de experiências, de conversas, de estudos compartilhados é importante, visto que esses espaços possibilitam 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.

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. Isso demonstrava movimentos de ampliação no entendimento sobre os estudantes e sobre a busca de metodologias ativas como técnicas de pronta-resposta para solução de problemas de aprendizagem.

Um exemplo do primeiro caso pode ser observado quando professores atribuem a responsabilidade do aprendizado ao estudante. No conteúdo das falas que fluíam, praticamente não se considerou a integralidade e a multiplicidade da

vida dos estudantes, 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 fizesse sentido. Quando foram trazidas as questões que atravessavam a vida dos estudantes (que também constituíam 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” (professor 1). 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. Um exemplo sobre o segundo caso está no questionamento que surgiu levantado, principalmente, pela professora 5: “como transformar algo teórico em prático e possível de produzir experiências?” A professora relatou que, nas aulas que não são em laboratórios, os estudantes 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 faz mais sentido para o estudante quando o conhecimento é produzido de modo que eles possam experienciá-lo no dia a dia de suas vidas.

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 pôde 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. Nos interessava 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 estudantes, 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.

Um exemplo deste processo pode ser compreendido a partir do lugar da pesquisadora no contexto da prática, em alguns momentos, me sentia interpelada 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 como íam acontecendo os encontros e os estudos que fazíamos.

> Ao final do encontro, o professor 2 falou: "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 e ele pode atuar a partir desses condicionamentos. 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.

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 estudantes, dicotomizando entre o professor que oprime e o estudante 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 estudantes. Não haver espaços de problematização e acolhimento de suas dúvidas, desafios e de compartilhamento das experiências mantêm e perpetuam esse modo de funcionamento.

Recuperando nosso objetivo de pesquisa anteriormente apresentado – qual produção de conhecimento e de sentidos para a formação ocorrem a partir da ampliação dos modos de pensar e viver o trabalho por trabalhadores docentes, diferentes da lógica hegemônica do capitalismo neoliberal? –, podemos apontar, inicialmente, que, 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, pois os dados são cultivados na experiência da pesquisa, no encontro entre pesquisador e pesquisado.

Apesar de não gerar dados na forma tradicional, 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, tendo, portanto, como um de seus mais importantes enfoques a análise dos processos de pesquisa (Maturana e Varela, 2005).

Dessa maneira, a pesquisa 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.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, enquanto psicóloga de um Instituto Federal, posicionei-me numa relação horizontal com os participantes do grupo e 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 Instituto. Neste contexto, projetamos a questão de investigação: é possível a produção de conhecimento e de sentidos outros para a formação a partir da ampliação dos modos de pensar e viver o trabalho de trabalhadores docentes, diferente da lógica hegemônica do capitalismo neoliberal?

No desenvolvimento da atividade formativa, houve uma apreensão inicial. Acreditamos que esses afetos se deram pelo atravessamento de experiências acumuladas, relacionadas com a própria cultura organizacional e com a concepção histórica da instituição, uma vez que a organização escolar 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.

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 por nós apresentado.

O que encontro em mim, enquanto ansiedade e expectativas na condução desta pesquisa, se relaciona 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, conversando, problematizando, construindo compreensões.

Como apontamentos finais sobre a produção de conhecimento em formação, destacamos o papel da coletivização das análises, maneira possível de 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.

Por fim, consideramos que, 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, no qual se possa lidar com o que tem de cada um nas práticas cotidianas.

Referências

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.

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.

CECCIM, Ricardo Burg. Educação Permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 9, n. 16, p. 161-168, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s1414-32832005000100013. Acesso em: 12 de novembro de 2023.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. Roberto Machado e Luiz Orlandi. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Fêlix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. V.3.

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. **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 2023.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**, trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

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.

FUGANTI, Luiz. **Educação para a potência**, 2006. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WpB946-BdzA. Acesso em: 10 de fevereiro de 2023.

GUATTARI, Fêlix. **Micropolítica cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

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.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. México: FCE, 2002.

LIMA, Maria Emília. Análise do discurso e/ou análise de conteúdo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 9, n. 13, p. 76-88, jun. 2003.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A Árvore do Conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2005.

MEIRELES, Elaine de Souza Sena et al. Trabalho, sofrimento psíquico e educação profissional: possíveis relações. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 7, p. 421-431, 2020.

MERHY, Emerson Elias. **Saúde**: a Cartografia do Trabalho Vivo. São Paulo: HUCITEC, 2002.

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.

ROCHA, Marisa Lopes. Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento. **Psico**, v. 37, n. 2, 18 dez. 2006.

ROCHA, Marisa Lopes; AGUIAR, Kátia Faria. 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.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Recorde, 2006.

Revisores de línguas e ABNT/APA: Héberton Mendes Cassiano

Submetido em 04/03/2023 **Aprovado em 09/12/2023**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)