

## SENTIDOS NA DOCÊNCIA: O desafio do *professorpesquisador* nos processos de subjetivação

Michelle Viana Trancoso<sup>1</sup>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Vivian Martins Lopes de Souza<sup>2</sup>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

### Resumo

Os desafios de uma Pesquisa-formação na Cibercultura exigem um olhar diferente daquele distante e neutro proposto pela ciência moderna. Frente a um contexto do que Foucault chamaria por biopoder, o *professorpesquisador* encontra dilemas em situações educativas nas quais é preciso sentir o mundo e mergulhar na realidade do cotidiano de sua sala de aula. Frente a isso, a questão de estudos que se apresenta é: quais são os sons, os movimentos e as imagens de uma sala de aula na formação de autores-cidadãos? Partindo dos pressupostos teórico-metodológicos nos/dos/com os cotidianos de Nilda Alves assim como da Multirreferencialidade de Ardoino e Macedo, este artigo pretende apresentar uma narrativa de experiência vivida durante o campo de pesquisa no Mestrado em Educação (UERJ). Entendendo a formação docente como uma rede de *conhecimentossignificações* e subjetividades para a formação de autores-cidadãos, propõe-se refletir sobre sentidos desestabilizadores desse cotidiano encarando a experiência como um desafio ao processo de autorização do eu em relação ao outro. Por fim, encaminhamos novos questionamentos de modo a problematizar a atuação docente em tempos de biopoder, diante das operações nas quais os alunos operam táticas de subversão e resistência aos mecanismos de controle.

**Palavras-chave:** cotidiano da formação docente; *professorespesquisadores*; subjetividades; multirreferencialidade; biopoder.

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), linha Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais. E-mail: [michelle.viana.trancoso@gmail.com](mailto:michelle.viana.trancoso@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), linha Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais. Possui Mestrado em Educação pela UERJ. É servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), onde atua como professora de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais. E-mail: [vivian.martinst@gmail.com](mailto:vivian.martinst@gmail.com)

## FEELINGS AT THE TEACHING: The teaching challenge in the processes of subjectivation

### Abstract

The challenges of a research-training require a different look from that distant and neutral by modern science. Faced with a biopower context, the teacher researcher finds dilemmas in educational situations in which the world must be felt and plunged into the reality of everyday life in the classroom. Faced with this, the question of studies that is presented is: what are the sounds, movements and images of a classroom in the formation of authors-citizens? Starting from the theoretical and methodological assumptions in the / of / with the daily ones of Certeau and Nilda Alves as well as of the Multi-referentiality of Ardoino and Macedo, this article intends to present a narrative of experience lived during the field of research in the Master in Education (UERJ). Understanding teacher education as a network of knowledge, meaning and subjectivity for the formation of author-citizens, it is proposed to reflect on the destabilizing senses of this everyday life facing the experience as a challenge to the process of self-authorization in relation to the other. Finally, we propose new questions in order to problematize the teaching performance in times of biopower, before the operations in which the students operate tactics of subversion and resistance to the control mechanisms.

**Keywords:** of teacher education; subjectivities; authorization; biopower.

## LOS SENTIDOS EN LA DOCENCIA: El desafío docente en los procesos de subjetivación

### Resumen

Los desafíos de una investigación-formación exigen una mirada diferente de aquella lejana y neutral por la ciencia moderna. Frente a un contexto de biopoder, el profesorado busca dilemas en situaciones educativas en las que hay que sentir el mundo y sumergirse en la realidad de lo cotidiano de su aula. Frente a eso, la cuestión de estudios que se presenta es: ¿cuáles son los sonidos, los movimientos y las imágenes de un aula en la formación de autores-ciudadanos? En este artículo se pretende presentar una narrativa de experiencia vivida durante el campo de investigación en la Maestría en Educación (UERJ). Entendiendo la formación docente como una red de conocimientos y las subjetividades para la formación de autores-ciudadanos, se propone reflexionar sobre sentidos desestabilizadores de ese cotidiano encarando la experiencia como un desafío al proceso de autorización del yo en relación al otro. Por último, encaminamos nuevos cuestionamientos de modo a problematizar la actuación docente en tiempos de biopoder, ante las operaciones en las que los alumnos operan tácticas de subversión y resistencia a los mecanismos de control.

**Palabras clave:** cotidiano de la formación docente; subjetividades; autorización; biopoder.

## 1. Percepções introdutórias

Era dia 17 de maio de 2018, aula da disciplina Tecnologia e Educação, do primeiro período do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Após a proposta de pensar, naquele momento em grupo, uma atividade formativa com o uso de tecnologias digitais para discutir o racismo e a importância da memória do dia da consciência negra nas escolas e a construção social do papel feminino pelo dia das mães, um grupo se levantou carregando suas mochilas e saiu imediatamente da sala eufórico como num ato de busca pela libertação do espaço físico enquanto o outro permaneceu até o final elaborando a atividade, sentados e em discussão. A sala se dividiu fotograficamente em dois espaços, e o do grupo que se retirou estava com papeis e embalagens de comida e bebida pelo chão, as cadeiras desordenadas e alguns dos integrantes ainda tentava encerrar o trabalho do grupo reunido convidando os colegas para saírem também. Frente a isso, nos perguntamos quais são os sons, os movimentos e as imagens de uma sala de aula na formação de autores-cidadãos?

Tal provocação nasceu de uma experiência, uma Pesquisa-formação na Cibercultura (SANTOS, 2014), na formação inicial de docentes, a qual buscava compreender a potência dos atos de currículo<sup>3</sup> mediados por artefatos digitais na formação de autores-cidadãos (BARBOSA, 1998), observando-se a expressão das subjetividades. A escolha desse recorte justificou-se pelo contexto atual da educação brasileira, em que as investidas contra uma educação crítica e as pautas de gênero e raça no currículo ameaçam o exercício da difícil e complexa docência emancipatória. Cabe um breve adendo para destacar o êxito do *Movimento pela Base Nacional Comum*<sup>4</sup>, com uma versão totalmente diferente

---

<sup>3</sup> Roberto Sidney Macedo entende os atos de currículo como “conceito-dispositivo, levando em conta a práxis curricular, é um conceito-chave, um gesto político, um potente analisador das práxis curricular” (2013, p. 28).

<sup>4</sup> O Movimento, gerenciado por grandes empresários e políticos, se apoia na Escola Nova e apresenta-se na internet, no site: <http://movimentopelabase.org.br/>.

no pós-*impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, excluindo do papel docente a “constante reflexão e intervenção no combate ao preconceito e às discriminações culturais, de gênero, étnico-raciais, de classe social” (BRASIL, BNCC, versão 2, 2016, p. 56) bem como dos direitos dos alunos o respeito e o acolhimento em sua diversidade e a valorização de seus saberes, de sua identidade e cultura. Além disso, a Reforma do Ensino Médio propôs a remoção da Filosofia e da Sociologia como disciplinas sob o pretexto de diluí-las na área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, oferecendo formação técnica profissional com a condição de que o aluno continue cursando apenas Português e Matemática. E por último, não se pode deixar de mencionar o avanço do projeto Escola sem Partido com forte ataque aos temas gênero, sexualidade e raça além do legado de Paulo Freire. Ora, é inegável o reconhecimento do biopoder neste cenário:

Este bio-poder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. Mas, o capitalismo exigiu mais do que isso; foi-lhe necessário o crescimento tanto de seu reforço quanto de sua utilizabilidade e sua docilidade; foram-lhe necessários métodos de poder capazes de majorar as forças, as aptidões, a vida em geral, sem por isto torná-las mais difíceis de sujeitar. (FOUCAULT, 1988, p. 132)

Feita a contextualização de parte da pesquisa de Mestrado em Educação na UERJ, retorna-se ao questionamento inicial, com a primeira imagem (sentimento) desestabilizadora (or), em que após uma proposta de atividade para ser realizada em dois grupos, um permaneceu na sala numa interação fascinante enquanto o outro se retirou, deixando o espaço físico extremamente desorganizado com restos de alimentos e cadeiras fora da disposição encontrada. A sensação de fracasso inevitável pelo ressurgimento da UERJ que sobrevivera a quase um ano sem o repasse de verbas, com docentes e técnicos sem pagamento, fora a falta de recursos básicos como papel higiênico, elevadores e equipes de limpeza. Aquela turma de 2018 era a primeira após a grande crise da Universidade, que não sabia se fecharia as portas diante da crise orçamentária do Estado e das declarações sobre a revisão de ofertas do ensino

superior e a exigência de atuação profissional dos estudantes por pelo menos dois anos para o Estado. Era evidente o processo de desmonte das universidades públicas.

O presente artigo possui como disparador um acontecimento ao longo do campo de pesquisa do Mestrado em Educação, que originou múltiplas interpretações, sentimentos e inspirações. Os pensamentos cotidianistas e multirreferenciais nos convidam a ampliar nosso olhar para os desafios e as minúcias como *professorespesquisadores*<sup>5</sup> (STENHOUSE, 1991) que somos, ou seja, como estamos condicionados a interpretar sons, imagens, cheiros e movimentos ou como os negligenciamos; por outro lado, como lidamos com as situações educativas que nos abalam e mobilizam, nos despindo do pré-concebido e lidando com as subjetividades que se fazem presentes nas relações humanas.

Para tanto, o presente texto foi desenvolvido em tópicos específicos: na seção 1, esta introdução, apresentando o contexto da pesquisa e as questões que suscitaram as reflexões a seguir; na seção 2, as epistemologias dos estudos nos/dos/com os cotidianos e da multirreferencialidade na educação; na seção 3, os sentidos partilhados no campo de pesquisa; e na seção 4, as considerações conclusivas, com uma síntese dos conteúdos abordados.

## **2. Os entrelaçamentos entre os estudos nos/dos/com os cotidianos e as inspirações multirreferenciais**

Partimos então de algumas premissas. Primeiro, compreendemos o cotidiano da universidade uma rede educativa, conceito metafórico desenvolvido por Nilda Alves, em oposição à deia de árvore do conhecimento:

---

<sup>5</sup> Adotamos tal forma de inscrita inspirada em Alves (2008), para quem a escrita conjunta dos termos atua como um posicionamento contra a ciência moderna que separa as palavras como semelhantes, mas opostas entre si.

Toda a representação do conhecimento em árvore vem sendo substituída pela de rede, na qual a ideia de caminho único e obrigatório na construção do conhecimento dá lugar à de múltiplos e diferentes caminhos, senão em todos os lugares sociais. (ALVES, 2015, p. 99)

A rede a que se referem os estudos nos/dos/com os cotidianos na educação também abarca a noção de subjetividade de Boaventura, entendida por Oliveira (2006, p. 118) como “redes de inserções sociais nos múltiplos espaços-tempos (Santos, 2000) de que participamos cotidianamente e que nos levam à produção de determinados saberes (e convicções) e práticas sociais”. Todo esse entendimento, portanto, reflete o cotidiano escolar, que expande conceitualmente suas ideias para além de um *ensinoaprendizagem*, discutindo sobre *espaçostempos* nos quais são tecidos *conhecimentossignificações* marcados por saberes, histórias e experiências, enfim, tudo o que é constitutivo das identidades individuais e coletivas.

Essa premissa já nos propõe, de imediato, o desafio da multiplicidade na docência - que pretendemos abordar mais adiante sobre nossa imagem desestabilizadora - na medida em que, inevitavelmente, ocupamos uma posição de poder na sala de aula, poder este que nos tende a um olhar de reprovação, desestima e até subestima senão até mesmo um gesto punitivo:

A noção de redes de subjetividades aponta para a complexidade que constitui cada pessoa e revela a inutilidade de atendê-la a partir de um único aspecto, biológico, comportamental ou cultural, que a defina. Se concordamos que os cotidianos escolares são *espaçostempos* de multiplicidade, precisamos assumir que só há diferenças (como resultados dos usos, negociações, traduções e mímicas), diferenciações como processos vitais, imprevisíveis e incontroláveis. (FERRAÇO, SOARES e ALVES, 2018, p. 98)

Os participantes, a quem denominamos praticantes<sup>6</sup> da pesquisa, precisam ser sentidos e compreendidos como múltiplos que são, em suas “redes de subjetividades” (SANTOS, 1995, apud OLIVEIRA; ALVES, 2002), entendidos como praticantes da vida cotidiana (CERTEAU, 2014), no que se refere aos seus processos de subjetivação, suas representações e histórias de vida, em especial

---

<sup>6</sup> “Termo de Certeau (1994) para aquele que vive as práticas/táticas cotidianas.” (ALVES, 2008, p. 10)

na interação ao longo de um processo formativo, valorizando os saberes produzidos em suas criações ordinárias. Consideramos o praticante da pesquisa “em sua diversidade cultural, política, social e individual, na medida em que o espaço-tempo da ação curricular se concretiza em indivíduos reais, com suas histórias de vida concretas e ações específicas” (OLIVEIRA, 2003, p. 76-77).

O outro ponto de que partimos diz respeito ao que entendemos sobre a universidade em seu papel formativo. Longe de acreditar numa perspectiva salvadora dos problemas sociais que geram desigualdades porque, de fato, apesar de recair sobre a escola essa expectativa e até estratégia das nossas elites, ela, exclusivamente, não possui esse poder, buscamos propor uma educação para formação de autores-cidadãos conforme debatido por Joaquim Barbosa, principalmente nesta biopolítica que se instaura de forma fluida sobre nossos jovens em formação.

Para Barbosa (1998), trata-se de uma construção complexa constituída por história, psicanálise, características geográficas e ecológicas, exigindo uma politização da vida do sujeito, de seu modo de ser, viver e se expressar, implicando numa tarefa árdua e complexa do próprio sujeito para atuar no mundo, posicionando-se de maneira integrada em seus múltiplos espaços. Ele próprio reconhece a proposta de formação de autores-cidadãos como estranha considerando a situação da evasão escolar no Brasil, e se inspira nas contribuições advindas das ideias emancipacionistas da multirreferencialidade, de Paris VIII, cotejando-a com a experiência de negação comum à maioria dos brasileiros, a denominada pedagogia da desautorização. Diante disso, Barbosa (1998) convoca a recuperação do conceito de *educador* fazendo-se necessário estar implicado, lendo com profundidade o processo de subjetivação do educando e isso significa permitir-se à *transferência* e *contratransferência*. Concordamos com ele quando diz que:

Todos aqueles que atuam no campo da educação, seja lecionando, administrando, orientando, supervisionando, coordenando, terão de se apresentar formados para realizarem o ato educativo em toda sua complexidade e em qualquer uma destas situações, pois, em cada uma delas, estará sempre presente a relação entre sujeitos. O papel do educador, nesse caso, será sempre ampliar ao máximo o aproveitamento das oportunidades múltiplas e de intensidades



infindáveis para que os sujeitos se tornem autores-cidadãos cada vez mais. (BARBOSA, 1998 p. 9)

Dadas as bases, propomo-nos a pensar dois aspectos enredados que nos desafiam enquanto *professorespesquisadores* em educação: um reside na diferença entre o que nos condicionamos a interpretar das imagens, dos movimentos, dos sons e o que negligenciamos; o outro aponta para a diferença entre como lidamos com as situações educativas: nos despindo para o processo de autorização, respeitando o processo de formação, lidando com as subjetividades ou reproduzindo o sistema sem opor resistência.

Destacamos que foi essencial recorrer às epistemologias das pesquisas em educação que dessem conta da compreensão do cotidiano de uma sala de aula, uma vez que a ciência moderna pressupõe um distanciamento do pesquisador de seu objeto controlado em ambiente isolado, eliminando-se as incertezas e as contradições que ferem às hipóteses geradas anteriormente à prática, entre outras características incompatíveis com algumas pesquisas em educação.

Maffesoli (2008) destaca a necessidade de compreender as minúcias, o que muitas vezes está invisível aos olhos, por estamos atentos ao evidente, ao que chama atenção ou ao resultado. Ou como diria Guinzburg (1989) “pistas talvez infinitesimais, permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível” (p. 150). O modelo científico da modernidade tomou como um dos parâmetros de cientificidade a separação da subjetividade do pesquisador, o reforço de que os resultados são a grande resposta da pesquisa, afinal “quando não percebemos a finalidade de algo, ela é considerada insensata” (MAFFESOLI, 2008, p. 06), entre outros pensamentos. Os pressupostos desse modelo de ciência recusam o processo de entendimento da significação, como pode ser compreendido a seguir:

A separação, porém, põe de lado a subjetividade. Ela é o protótipo do cientificismo. Há um retorno, agora, da reversibilidade dos fenômenos, que Morin chamaria de complexidade (perspectiva sistêmica, ao contrário do esquema causativo). A marca da cientificidade foi separar o pesquisador da sua subjetividade. O que serviu de modelo científico já evoluiu, mas nós permanecemos naquele do século XIX. A questão essencial entre explicação e compreensão é de natureza semântica.

Podemos falar em duas perspectivas, a do sentido que se projeta ou a do sentido que se introjeta. Na modernidade, valeu a projeção do sentido. A palavra sentido significa direção, finalidade. Quando não percebemos a finalidade de algo, ela é considerada insensata. Portanto, tento mostrar sentido sem que haja um sentido. Talvez seja essa a marca da pós-modernidade: um sentido sem sentido. As práticas juvenis representam essas mudanças. Mesmo sem finalidade, elas têm uma significação (MAFFESOLI, 2008, p. 06).

Muitas formas de pesquisar estão em coexistência atualmente, a pós-modernidade possibilitou a aceitação de métodos que antes não seriam considerados científicos. Um dos grandes argumentos, principalmente para a área de educação, é a impossibilidade de pesquisar a repetição, pois os acontecimentos não se repetem da mesma forma sempre, não há como considerar “a possibilidade de tratar o fenômeno submetido ao conhecimento científico através da experimentação, controle e repetição do fato em condições iguais e controladas externamente pelos cientistas” (OLIVEIRA; ALVES, 2008, p. 162).

Em se tratando de um processo sociocultural que é a educação, envolvendo dinâmicas vivas e diversificadas, imprevisibilidades nos revelam mais possibilidades do que hipóteses. Muitas vezes manipuladas pelo imaginário social que podem cegar o pesquisador, uma vez que tendencioso em sua imersão no campo, ele mantém o olhar para aquilo que já estava predisposto a encontrar.

Essa preocupação com a insuficiência, o determinismo e o reducionismo do método cartesiano da ciência para com as questões sociais, em especial relacionadas à imigração, ocorreu em vários lugares de um modo revolucionário nos limites teóricos, metodológicos e epistemológicos. Pode-se citar como exemplo a Escola de Chicago, no nascimento da Escola de Paris VIII e na invenção do cotidiano de Michel de Certeau.

Paris VIII nasce na periferia, em 1970, em contexto de efervescência de Maio de 1968 com ideias emancipacionistas, configurando-se pluralista e dialógica, acolhendo diante da crise da desindustrialização, seus moradores trabalhadores, migrantes árabe-muçulmanos e africanos e seus filhos e mulheres com mais de um filho. É ali que surge a Multirreferencialidade, de Jacques

Ardoino (MACEDO, GONÇALVES, BORBA, 2014), de onde podemos pensar uma relação simbólica com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, nascida na Favela do Esqueleto, pioneira na política de cotas no país, com um programa de pesquisa em educação plural e democrático - o Proped/UERJ, atuando com diversas correntes teórico-metodológicas nas diversas redes educativas, desde a formação em terreiros, escolas, culturas contemporâneas, entre outras.

A Multirreferencialidade busca dar conta da realidade educacional em sua complexidade, articulando diferentes métodos de leituras a partir do mesmo dado prático, propondo, sob diferentes ângulos, uma leitura plural da teoria e das ações. “Penso que Ardoino constrói o conceito de Multirreferencialidade tendo em conta a bricolagem enquanto arte da articulação (articulação e não fusão ou confusão) de saberes.” (BORBA, 1997, p. 153) A bricolagem não vem para responder a uma fusão desarticulada, mas para proporcionar olhares plurais para a pesquisa. “O bricolar é a arte, em não importa qual ciência.” (p. 149)

Na Multirreferencialidade, um fenômeno é visto sob diferentes perspectivas. Uma epistemologia plural que não se contenta com um agir positivista, preferindo distinguir os diferentes olhares para alcançar a subjetividade inerente à pesquisa, tendo em vista o fato de processos, relações ou fenômenos não se apresentarem essencialmente puros para o pesquisador. A este respeito, Ardoino (2012, p. 98) exemplifica com uma catástrofe, uma arquibancada que desaba em um estádio de futebol. As pesquisas sobre as causas do evento procurarão o elemento provocador, todavia, muitas variáveis podem influenciar, não basta compreender a engenharia, quando ocorreu uma turbulência excessiva por parte dos torcedores ou uma sabotagem nas estruturas centrais. E acrescenta:

Ora, nesses tipos de fenômenos, o que emerge é todo um conjunto de variáveis, de fatores determinantes, de parâmetros, de condições, de intencionalidades, de ordens, os mais frequentemente inscritos, às vezes, em temporalidades, sem relação uns com os outros, que interferem e se combinam para um tal efeito. (ARDOINO, 2012, p. 98)

Muitos fatores atravessam uma pesquisa, o homem, subjetivo (ou em sua rede de subjetividades, conforme discussões anteriores), interfere nos dispositivos de investigação, criando contraestratégias ou negatividade, noções que não devem ser eliminadas do processo científico. Por este motivo, é importante reconhecer a complexidade nas pesquisas em educação. “É preciso compreendermos um chamamento a outras formas de racionalidade, necessárias para sairmos dos descaminhos e impasses de um conhecimento simplificante, de outra forma de barbárie moderna” (ARDOINO, 2012, p. 92). Nosso esforço no presente artigo é compreender a complexidade da ação dos estudantes, sem simplificar ou desconsiderar suas histórias de vida e formação ou perder de vista nossas ações como possíveis propulsoras de tais atitudes.

A formação constitui um espaço frutífero de implicação, de aflorar múltiplos sentidos e saberes. A Multirreferencialidade não possui perspectiva homogênea e o objeto deve ser analisado por diferentes ângulos, mobilizando novas referências, novos sentidos. Autorizar-se para encontrar o novo ou até se surpreender, pois as culturas alteram-se mutuamente e coexistem. A Multirreferencialidade emerge com uma heterogeneidade estrutural, em situação formal ou não formal, mas dialógica e fenomenológica.

A teoria de Paris VIII propõe uma leitura plural dos objetos, com forte aproximação à noção de complexidade de Morin, com vistas ao heterogêneo. A ela agrega-se o conceito de autorização, negatividade e alteração, discutindo a importância de se autorizar ao outro, não somente no sentido da alteridade, que reconhece o outro com suas ideias distintas, mas de se autorizar à ação do outro (alteração), mesmo quando este outro desjoga o jogo a ele imposto (negatividade). Para Macedo (2015), propositor de uma etnopesquisa multirreferencial, não devemos desperdiçar a experiência, essa memória incorporada, onde pensamentos e sentimentos se manifestam em imagens as quais configuram narrativas e nessa pesquisa com a experiência, cabe-nos ouvi-la sensivelmente, reconhecendo-a na perspectiva existencial:

Tendo como premissa que as vivências acontecem no corpo e que tudo que passa pelo corpo pode ser ou não simbolizado, ou seja, implica em produção de sentido e do sem-sentido, a experiência é possível porque o corpo existe; a experiência nasce, cresce e morre com o corpo... O desafio interessante para quem quer compreender a experiência é se perguntar: como escutar sensivelmente o corpo, suas demandas, organização e direção perceptiva. (MACEDO, 2015, p. 21-22)

Outra base teórica a que recorreremos para nosso estudo é o cotidiano de Michel de Certeau, um historiador jesuíta, também afetado por maio de 68, que se interessa por compreender os acontecimentos sem se preocupar com a proposição de soluções. Ele se interessa pela cultura do homem ordinário, comum, numa perspectiva diferente de Foucault, mas não em oposição, pois enquanto Foucault se ocupou das estruturas de poder, analisando a maquinaria panóptica em seu lugar próprio de onde controla a sociedade, Certeau vê o homem para além de um consumidor passivo, ele “crê na liberdade gazeteira das práticas... microdiferenças onde tantos outros só veem obediência e uniformização” (CERTEAU, 2014, p. 18):

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que maneiras de fazer formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados?”), dos processos mudos que organizam a ordenação sociopolítica. Essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural. (Ibid., p. 40-41)

Neste projeto, surgem os conceitos, dentre outros de estratégias x táticas, espaço x lugar, sendo a estratégia um cálculo do poder que tem lugar próprio de onde nada escapa à visão, e a tática a “arte do fraco”, que não possui lugar senão o do outro e por isso joga com o que lhe é imposto (CERTEAU, 2014); enquanto lugar é a configuração das posições e o espaço é o lugar praticado, é existencial porquanto transforma-se com as práticas. Portanto, o cotidiano considera as maneiras de fazer do praticante cultural, reconhecendo sua criatividade no que se refere à capacidade de fazer algo com o que lhe é imposto pelo poder instituído, atribuindo valor à cultura ordinária.

Embora sejam relativas às possibilidades oferecidas pelas circunstâncias, essas táticas desviacionistas não obedecem à lei do lugar. Não se definem por este. Sob esse ponto de vista, são tão localizáveis como as estratégias tecnocráticas (e escriturísticas) que visam criar lugares segundo modelos abstratos. O que distingue estas daquelas capazes de produzir, mapear e impor, ao passo que as táticas só podem utilizá-los, manipular e alterar (CERTEAU, 2014, p. 87).

A perspectiva cotidianista se apresenta muito mais a partir de atitudes na pesquisa, com um olhar epistêmico-metodológico, do que teórico. De acordo com Pais (1993), na sociologia do cotidiano não se pretende demonstrar, de forma “geometrizada por quadros teóricos e conceitos (ou preconceitos) de partida” (PAIS, 1993, p. 110). Há de se ter cuidado, apresentando certa vigilância para os “moldes antecipadamente preparados” (PAIS, 1993, p. 111). Pretende-se revelar e descobrir a vida social de todos os dias, com as suas diferenças e caminhos tortuosos.

O modo como os revela é que representa a alma da sociologia do cotidiano: “Nesse vadiar sociológico, como se adivinha, importa fazer da sociologia do cotidiano uma viagem e não um porto” (PAIS, 1993, p. 113). O porto é o destino, contudo, o que interessa realmente para os estudiosos do cotidiano é o caminho percorrido ou a “rota” (PAIS, 1993), que possamos revelar o que acontece nesse percurso, o que está invisibilizado por toda uma trama social. Diante disso, a seguir, destacaremos alguns sentidos emergentes da experiência docente no campo de pesquisa.

### **3. Experiências docentes e percepções do campo de pesquisa**

Confrontamos nossos atos, intencionais ou não, diante de situações educativas, e questionamo-nos sobre o que a experiência relatada nas primeiras páginas do presente artigo pode nos mostrar para além de uma turma com alunos “desinteressados” ou ainda uma tentativa fracassada de um ato de currículo. O que a percepção múltipla daquele acontecimento pode narrar? Naquele cenário em que existe uma relação de poder entre docente x aluno, retirar-se da sala seria uma tática de subversão, negatividade, uma tática de praticante? Nosso

esforço neste momento é para elucidar o questionamento proposto inicialmente sobre quais são os sons, os movimentos e as imagens de uma sala de aula na formação de autores-cidadãos.

Pensando nos lixos deixados para trás, nos gestos dos alunos, foi um momento epifânico que talvez Clarisse Lispector teria literaturizado como em suas experiências, mas exigiu um pensamento que levou alguns dias porque era preciso ali adotar o paradigma indiciário construído por Ginzburg, com base no método morelliano - não se deixar trair pelas impressões, não se basear em características mais vistosas. Foi preciso ver, como Freud sugeriu, os dados “sem importância” e percorrer caminhos diversos como ver pessoas recém-saídas de um sistema escolar disciplinar, alguns sem saber sobre a situação grave da Universidade, sem ao menos saber sobre quem era Marielle Franco<sup>7</sup>, pois ao ler no quadro #mariellepresente, uma das alunos questionou, sem sarcasmo, se meu nome era Marielle e tal como Joaquim Barbosa alertara, a maioria dos brasileiros não tinha uma formação autora-cidadã. Em tempos de biopoder, em que o neoliberalismo controlava as escolas como capacitadoras de mão de obra, não cabia ali julgar aqueles alunos nem responsabilizar a eles ou a mim por um suposto fracasso, que na realidade não existia.

A retroalimentação do sistema que punha a formação universitária como meio de mobilidade social também não poderia ser um ato conformativo a impedir o processo de autorização em que o pesquisador, inserido em uma Pesquisa-formação (JOSSO, 2004), forma ao mesmo que se forma. O método<sup>8</sup> da pesquisa-formação foi escolhido para o delineamento da investigação, onde a pesquisa e a formação caminham lado a lado, entrelaçando processos educacionais com a pesquisa, onde todos se formam, pesquisam e desenvolvem processos de subjetivação, em um movimento desierarquizante.

---

<sup>7</sup> Vereadora negra, feminista, lésbica e defensora dos direitos humanos executada em março de 2018.

<sup>8</sup> “Na impossibilidade de se pensar o método vinculado a uma finalidade, ou tampouco como um caminho seguro, dada a imprevisibilidade de toda pesquisa, deve-se entendê-lo antes como uma proposta de abertura, como uma narrativa aberta” (SILVA, 2005, p. 155).

Um pouco mais adiante, com a leitura dos estudos de Stenhouse (1991), na Inglaterra, que cria a ideia de professor - pesquisador, e de seus seguidores como Elliot (1990), torna-se possível a compreensão de que o conhecimento das tantas escolas existentes em um mesmo sistema educativo só é possível na medida em que, nos processos necessários a esse conhecimento, incorporemos os múltiplos sujeitos do cotidiano escolar. Para este autor, os professores, na medida em que vão questionando suas diversas práticas, conhecidas e clarificadas através de processos de pesquisa, são aqueles que podem efetivar intervenções sobre o cotidiano das escolas (OLIVEIRA; ALVES, 2002, p. 03).

Stenhouse (1991) idealiza um método que possibilita “ao professor pensar e modificar sua prática pela pesquisa” (MACEDO, 2010, p. 160), cunhando, desta forma, “a noção libertária francesa de pesquisa implicada ou engajada e os pressupostos sociofenomenológicos da pesquisa-ação britânica que arquitetamos a noção de etnopesquisa-formação” (p. 160). Da ação de revitalizar uma nova pesquisa-ação escolar, tendo o professor-pesquisador como ator social implicado que realiza uma “análise interna de suas próprias práticas” (p. 159). A Pesquisa-formação partilha dessas proposições.

Não convinha num processo formativo, com os ideais da Pesquisa-formação, dos estudos nos/dos/com os cotidianos e a Multirreferencialidade reproduzir o papel do sistema com ideias e atitudes meritocráticas, de controle e punição. Frente a esse dilema, trata-se de compreender a formação tanto para os discentes quanto para as *professoras-pesquisadoras*:

Compreender a formação implica em estarmos, a partir da nossa existência implicada, nos aproximando, nos disponibilizando, interpretativamente e sensivelmente diante de outras existências em formação. Nestes termos, nosso ato de compreensão trabalha meio às existencialidades que, pelas suas itinerância aprendentes, empreendem atividades e interpretações, movidas pelas lógicas dos seus etnométodos, ou seja, maneiras interativamente constituídas de compreender e resolver as coisas da vida e da formação. (MACEDO, 2010 p. 42-43)

A partir dessa abordagem de Macedo, foi realizado um trabalho com rodas de conversas para conhecer aquela turma tão nova, atravessando a ementa proposta e entendendo o funcionamento do currículo praticado<sup>9</sup> como a

<sup>9</sup> [...] práticas cotidianas multicoloridas, que vão depender sempre das possibilidades daqueles que as realizam e das circunstâncias nas quais estão envolvidos (Oliveira, 2003, p. 82).



materialidade do currículo numa ambiência formativa que envolve significações, experiências e sentidos tecidos pelos praticantes. Ou seja, não se trata de prescrever modos e ações ou ainda de realizar o olhar distante e neutro o qual nos faz ver o aluno como violento ou desinteressado, mas conforme mencionou Alves (2008), nos convém criar oportunidades para mergulhar com todos os sentidos no cotidiano formativo de uma rede educativa, o que não é fácil ou cômodo:

É muito difícil buscar compreender esses modos de fazer dos quais se reclama de tudo: do cheiro, da sujeira, das cores mortas ou tristes ou, quando alegres, chamando-as de agressivas ou “suburbanas”, ... Representando o outro com tudo o que tem de amedrontador e que, para nos tranquilizarmos, classificamos de ‘más’, ‘esquisitas’, ‘violentas’ [...] Tudo isso exige, então, o sentimento do mundo, para ir muito além do que o olhar vê, com o qual aprendemos a trabalhar. É preciso entender assim, que o trabalho a desenvolver exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações (ALVES, 2008, p. 23).

Ilustramos esse processo de autorização e de mergulho, com parte de uma das conversas, em que uma aluna perguntou se aquela atividade valeria nota e após explicarmos que não, ela retrucou dizendo que se não valia nota, ela não precisava realizá-la. Outra aluna, então, explicou como não estavam acostumados com essa “liberdade”, não sabiam por onde começar e, por isso, esperavam uma prova escrita para fins avaliativos, isto é, condicionados numa lógica escolar avaliativa e punitiva, o que para o docente se configurava um ato formativo, para os alunos era uma tarefa árdua para aprovar ou reprovar. Seria então aquela imagem um gesto, uma tática, nas definições de Certeau (2014), para não consumirem passivamente a proposta? O gesto de se retirar de sala não era uma recusa à formação, mas uma operação tática de desjogar ou subverter o que para eles era uma estratégia de avaliação punitiva, que impunha uma permanência em sala, um espaço onde existia uma relação de poder e que o esforço da tarefa não lhes traria uma recompensa em forma de nota.

Adentramos no segundo aspecto citado no início deste artigo - o que fazemos enquanto docentes no processo de formação de autores-cidadãos, como lidamos com as situações imprevisíveis do cotidiano? Na concepção bourdiesiana, podemos entender a sala de aula como um campo marcado por dominação e

conflito, onde a violência simbólica (BOURDIEU, 1970) ocorre à medida que, sob o exercício da autoridade, comportamentos são condicionados e as ideias dominantes são aceitas com naturalidade, pois o que está em jogo é o diploma, por exemplo.

Deleuze examina as sociedades de controle numa analogia às sociedades disciplinares de Foucault, os novos formatos que empreendem sistemas abertos ampliam o poder “na medida em que o controle escapa das instituições e é feito fora delas, ele se torna mais tênue, mais fluido, mas mesmo por isso mais poderoso” (GALLO, 2013, p. 88). Todavia, para nós docentes e pesquisadores em educação, na perspectiva que adotamos para a formação de autores-cidadãos, não deveríamos ser oposição e não reprodutores ou agentes do biopoder, responsáveis pela violência simbólica? O questionamento que nos confronta vem de Gallo:

Mas o problema é: queremos opor resistência? Não estamos, educadores em geral, embarcando muito facilmente nos discursos macropolíticos, nos mecanismos da educação maior, que alardeiam a todos os ventos os tempos da avaliação permanente e da formação continuada? Não temos sido, nós mesmos, os vetores da consolidação das sociedades de controle no âmbito da educação? (GALLO, 2013, p. 91)

Ora, se desejamos compreender a Universidade como espaço de produção de saberes múltiplos e de formação autoral e cidadã, não seria, antes de incorporar a ordem rizomática de Deleuze na construção do conhecimento, fundamental nos abrirmos para uma nova abordagem nas relações estabelecidas na sala de aula e na pesquisa em educação, sem que nos mantivéssemos na centralidade de tudo? O imaginário de uma turma desinteressada ou fora do nosso ritmo pode ser uma tentativa mais fácil e até acalentadora para nosso ego uma vez que retira de nós a responsabilidade da mediação, no entanto, além do equívoco, essa conduta nos torna agentes da reprodução dos mecanismos de controle, nos impede a própria formação continuada na qual nos construímos e desconstruímos nesse processo rizomático do saber e, por fim, ameaça a autorização do outro, não que ele necessite de nossa autorização, mas que tenha

no ambiente formativo nossa mediação para seu próprio processo de subjetivação.

#### 4. Inconclusões

Ao pensar a docência, Barbosa (apud BORBA, 1997) conclui que a questão principal para a educação brasileira é o despertar dos alunos de Pedagogia para a criação. “É comum encontrarmos alunos, nos últimos semestres do curso de Pedagogia, com visível desânimo, descrédito e incapacidade de reação perante o fazer educativo” (BARBOSA, apud BORBA, 1997, p. 10). E coloca o professor-sujeito-cidadão-século XXI como opção, uma vez que se apresenta como um sujeito em constante questionamento, “pesquisador do mundo em transformações abruptas” (p. 12), autorizado a produzir uma obra criativa e singular para os novos tempos e a nova escola que se apresenta. Diante de questionamentos dos mais diversos tipos que se fazem latentes na educação contemporânea, a formação docente para a autoria cidadã torna-se fundamental, de forma a vislumbrar uma saída a partir das práticas educativas cotidianistas e multirreferenciais.

A opção por sentir (com todos os sentidos) o campo de pesquisa, as táticas e astúcias dos praticantes, os desvios de usuários (CERTEAU, 2014), suas criações e a grande produção de conhecimento que ocorre nas salas de aula, promovem entendimentos únicos sobre o objeto de pesquisa. Não há pretensão de uma verdade absoluta ou de encontrar um resultado único e esperado de forma a reforçar hipóteses pré-concebidas, pois haverá a valorização do percurso, da criação, do que o cotidiano terá a oferecer, de belo, de trágico, de desafiador. Rememoramos o olhar de Pais para a pesquisa enquanto viagem e não considerando somente os resultados ou o “porto”, com possibilidades e percursos diversos que serão ressignificados a cada passo de uma caminhada tortuosa aberta à novas perspectivas, sentidos e saberes.

Ao longo do presente artigo buscamos dialogar com um acontecimento em aula, oriundo de um ato de currículo que disparou diferentes movimentos. O processo de entendimento desses movimentos proporcionou reflexões a respeito da educação, da universidade, das práticas docentes, da formação de professores autores e cidadãos, de como epistemologias multirreferenciais e cotidianistas contribuem para entendimentos outros e não engessados das pesquisas em educação. Foi possível argumentar dialogando com a questão inicial de estudo, no sentido de trazer a reflexão sobre abordagens e relações estabelecidas em sala de aula e na pesquisa em educação.

Salientamos para desfecho desse artigo que não vislumbramos em nenhum momento a pretensão de apresentar uma conclusão predefinida pelo rigor da ciência moderna, nem de prescrever algo como solução para um problema. Principalmente, porque reconhecemos que o *professorpesquisador* não é responsável pelas mazelas da sociedade como a violência, a xenofobia, a política de estado, a pobreza e a miséria, dentre tantos outros que são de ordem estrutural, mas que é representado no cinema como algo passível de intervenção docente.

Deixamos, propositalmente, mais questões do que respostas nesse processo de compreensão de fenômenos e significações, possibilitando múltiplos olhares para o objeto em questão. Neste sentido, buscamos compartilhar nossos dilemas e propor questões que encaminhem trajetórias de pesquisa e docência por novos caminhos desafiadores, os quais nos tiram de uma posição cômoda e fácil para nos motivar num processo de autorização e nos permitir sermos afetados pelo outro. Esse outro é uma juventude controlada pelo biopoder em diversas instâncias, mas nem por isso inerte aos mecanismos de controle, são jovens dotados de criações que articulam táticas nos diferentes cenários *dentrofora* da universidade. Que os praticantes sejam vistos e que suas práticas visibilizadas, para que discursos como “eles não sabem” ou “eles não querem fazer” sejam minimizados, onde os grandes atores desse tempo virem

personagens principais das histórias sobre a escola e, principalmente, sobre a vida.

## Referências

ALVES, N. G. Compassos de descompassos do fazer pedagógico. In: Alexandra Garcia; Inês Barbosa de Oliveira. (Org.). *Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos*. 1ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 85-101.

\_\_\_\_\_. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In Alves, N. e Oliveira, I.B. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ARDOINO, J. *Para uma pedagogia socialista*. Brasília: Editora Plano, 2003.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Educação para a formação de autores cidadãos. In: Barbosa, Joaquim. (org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EDUFScar, 1998.

BORBA, Sérgio da Costa. *Multirreferencialidade: na formação do “professor-pesquisador”*: da conformidade à complexidade. Alagoas: EdUFAL, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *A reprodução*. Paris: Ed. de Minuit, 1970.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GALLO, Sílvio. *Deleuze e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MACEDO, Roberto Sidney. *Pesquisar a experiência - compreender mediar saberes experienciais*. Curitiba: CRV, 2015.

MACEDO, Roberto Sidney. **Atos de currículo e Autonomia Pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACEDO, Roberto Sidney. **Compreender e mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, Roberto Sidney. **Etnopesquisa crítica, etnoPesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2ª ed., 2010. 179p. (série pesquisa v. 15)

MACEDO, R. S. A.; GONÇALVES, Joaquim; BORBA, S. C. **Pedagogia Universitária: a Escola de Paris 8 em Ciências da Educação**. Salvador: EDUNEB, 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3ª ed. Petrópolis: DP&A, 2008, p.13-38.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MAFFESOLI, M. A terra fértil do cotidiano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 36, 2008.

PAIS, José Machado. Nas Rotas do Quotidiano. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 37, p. 105-115, 1993.

SILVA, Juremir Machado. Os (des)caminhos do método: uma nova reflexão sobre a finalidade dos meios. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S.l.], n. 5, mar. 2018. ISSN 2359-246X. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3186>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madri: Morata, 3a ed., 1991.