

Trabalho docente e processos de formação

Teaching work and training process

Alini Altoé; Cristiana Mara Bonaldi

Universidade Federal do Espírito Santo; Universidade Federal Fluminense

RESUMO:

O artigo discute a formação de professores como produção de subjetividade, uma vez que esse conceito abarca a possibilidade de desvios e reapropriações, superando uma visão fatalista da escola. Apresenta conversas e experimentações da pesquisadora/psicóloga com os professores do Instituto Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus, nas quais expõe as pistas dos modos de trabalho docente que emergem nessa escola e também de como fortalecer os processos formativos que valorizem as problematizações e superem os modos hegemônicos de ser professor. Defende uma política cognitiva de invenção como uma possibilidade na qual a formação como transmissão de informação e desenvolvimento de habilidades não é suficiente para pensar os modos de trabalho docente que escapam às tradições da escola. Assinala como pista a atenção aos detalhes, as problematizações e experimentações. Valoriza os modos de trabalho docente que superem a reconhecimento em prol de outros modos de pensar, criar, sentir, agir e viver.

Palavras-chave: formação de professores; produção de subjetividade; experimentação.

ABSTRACT:

This paper discusses the formation of teachers as a production of subjectivity, since this concept embraces the possibility of deviations and reappropriations, overcoming a fatalistic view of school. It presents conversations and experiments of the researcher/psychologist with professors of the Federal Institute of Espírito Santo, Campus São Mateus, in which it is exposed clues of the teachers ways that emerge in this school and also how to strengthen the formative processes that value the problematizations and overcome the hegemonic ways of being a teacher. It advocates a cognitive policy of invention as a possibility, in which training as the transmission of information and skills development is not enough to think ways of teaching that escape the traditions of the school. It points out the attention to detail, problematizations and experimentation. It values teacher work that overcome recognition for other ways of thinking, creating, feeling, acting and living.

Key-words: teacher training; production of subjectivity; experimentation.

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 2002: 21).

Introdução

Apresentaremos neste artigo as conversas preliminares à constituição do grupo com os professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), Campus São Mateus, que compôs a pesquisa intitulada “Subjetivação e formação de professores”, aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus Goiabeiras, sob o número 96386318.8.0000.5542.

Além de pesquisadora, sou – uma das coautoras desse artigo – psicóloga no Ifes. Ingressei no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo com a pretensão de estudar formação de professores. No decorrer das disciplinas e dos encontros dos grupos de pesquisas que frequentávamos, com a supervisão e o acompanhamento da orientadora, nossa proposta foi ganhando outros contornos. Fomos nos encontrando com leituras e conceitos que nos eram desconhecidos, sendo o principal deles a formação inventiva de professores.

Na formação inventiva aposta-se na criação, na problematização coletiva dos modos habituais de ser professor, em processos que superem a hierarquização entre professor e estudante, nos quais teoria e prática não se dissociem (DIAS, 2009; 2012).

Após alguns meses, retornamos à escola onde trabalhamos, uma vez que nos encontrávamos em licença capacitação, para realizar algumas conversas sobre a proposta de pesquisa com os professores, apresentar as intenções de estudo e construir com eles modos de pesquisar que superassem os hegemônicos.

A proposta foi construir um grupo com os professores do Ifes Campus São Mateus para conversar acerca do trabalho docente e produzir análises coletivas. Os participantes apresentariam as questões que os inquietavam e que os desafiavam em seu cotidiano de trabalho. Os encontros seriam quinzenais na própria escola, onde faríamos algumas leituras, escreveríamos poemas, cartas e diários de campo¹. Essas seriam estratégias utilizadas na tentativa de disparar as problematizações.

Desde nossa entrada no campo, como pesquisadora, houve um cuidado com o processo de convocação dos participantes. Ao invés de cumprir apenas as formalidades de apresentação de um contrato de participação na pesquisa, cujo desfecho seria a assinatura do

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, fomos criando as condições para a realização de uma pesquisa-intervenção: vínculo de confiança, corresponsabilidade e protagonismo distribuído, uma vez que pesquisadora e participantes se colocariam como autores dos processos de análise e de construção de outros modos de ser professor.

Nessas conversas preliminares os professores foram nos mostrando como ministravam as aulas, desenvolviam os conteúdos curriculares, como criavam outras estratégias diante das intempéries. Começaram a emergir algumas das inquietações e problematizações desses trabalhadores.

Conversa, aqui, não remete à informalidade ou falta de rigor na pesquisa e/ou no trabalho. Deleuze e Parnet (1998), em sua obra *Diálogos*, afirmam que a conversa é o que se dá no *entre*, não tem início nem fim, como o caminho ou o rizoma, onde não é possível definir onde as coisas se iniciaram e nem onde se encerrarão; o que importa é o meio. A conversa se configura como foco de criação, na qual as ideias não estão prontas, mas são construídas com o outro. E isso se diferencia de debate e discussão, onde não há criação e a dúvida não é bem-vinda, o que importa é a defesa de posições e a reprodução de informações já consolidadas.

Estávamos propondo uma pesquisa-intervenção. Portanto, não cabia à pesquisadora indicar soluções, métodos ou técnicas para ensinar como ser professor, mas produzir com eles análises do trabalho docente e concomitantemente criar outros modos de ensinar e aprender. Não tínhamos a pretensão de separar objeto e sujeito, assumindo uma postura de neutralidade e objetividade de quem vai à escola para observar no intuito de primeiro conhecer para depois intervir (PASSOS; BARROS, 2015).

Assim, não se tratou apenas de apresentar nossas intenções de pesquisa: foi preciso construirmos um território de confiança. Então, fomos conversando sobre os modos de pesquisar que sustentaríamos, falando de nossas apostas com a pesquisa-intervenção, na qual as questões seriam colocadas pela pesquisadora e pelos participantes e as soluções não surgiriam de imediato e nem a partir de uma só pessoa, muitas mãos as construiriam e sem pressa (PASSOS; BARROS, 2015). As soluções não seriam o principal objetivo: as problematizações e os tremores provocados nos modos habituais de pensar seriam mais caros a nós.

Nessas conversas emergiram os seguintes desafios: como ensinar alguém que suspostamente não se interessa pelos conteúdos curriculares? Há caminhos para promover a aprendizagem? Como fazer para que os estudantes se interessem pelas aulas? Nesses

momentos também pudemos acompanhar as experimentações dos professores, outros modos de criar, pensar, agir e sentir. Modos que nos surpreenderam, pois nos eram desconhecidos.

Dessa forma, foi preciso apostar nos detalhes, nas minúcias do trabalho dos professores e da pesquisadora/psicóloga na escola. E em um outro regime de tempo que possibilitasse análises das práticas, deslocamentos e criação de outros modos de trabalho.

Larrosa (2004: 160) afirma que, para que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, é preciso:

[...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Esse foi um de nossos desafios nas conversas preliminares nessa escola, local cheio de urgências e tarefismos – tarefas sem sentido em nome de gestões eficazes e modernas –, como se nada pudesse esperar e os trabalhadores devessem se desdobrar em vários para atender a todas as encomendas dirigidas a eles. Sustentar a conversa como espaço de compartilhamento, de problematizações, de experimentação e criação de outros modos de trabalho e de vida.

Micropolítica do analisador soldagem – afetos disparadores da churrasqueira

Em uma das conversas que fizemos pela escola, ao tomar um cafezinho, o professor Saulo², que ministra a disciplina Soldagem, foi nos mostrando como tem trabalhado com uma de suas turmas do ensino médio. Destacou em seu relato: “Eu sei soldar dois pedaços de ferro, sei como fazer. Mas não sei construir uma cadeira utilizando os processos de soldagem”. No início do ano letivo, o professor também contou isso para sua turma e, no segundo semestre, sugeriu que eles experienciassem juntos um outro modo de cursar essa disciplina, pois sabe que alguns estudantes possuem experiências práticas com a soldagem que ele não tem, mas ele talvez tenha mais experiência teórica do que muitos deles. Diante disso, propôs para a turma que construíssem algo nesse semestre na sua disciplina. Então um estudante sugeriu: “Vamos fazer uma churrasqueira!”. E todos concordaram.

No desenvolvimento da conversa, Saulo explicou: “[...] seremos uma empresa que constrói churrasqueiras. Nos dividiremos em dois grupos, como se fôssemos duas empresas. Trabalharemos o *marketing* dessa empresa, o planejamento da estrutura da churrasqueira, o

desenho e a construção. A cada semana conversaremos sobre os projetos de cada grupo e avaliaremos, por exemplo, se precisaremos de mais quinze dias para trabalhar no desenho do projeto”.

Essa proposta de trabalho não produziu apenas um resultado final, a churrasqueira, mas também possibilitou que os estudantes explorassem os conteúdos da disciplina (planejamento, desenho, soldas etc.) seguindo um caminho diferente do habitual e sem dissociar teoria e prática, uma vez que eles não estudaram primeiro a teoria para depois, ao final, aplicarem e construírem uma churrasqueira. Tratou-se de um processo no qual o professor foi se colocando lado a lado dos discentes, ou seja, um *fazer com* os estudantes.

Saulo em algum momento nos disse: “Estamos saindo do zero, aprendendo do zero”. E, então, pontuamos: “Ninguém sai do zero, Saulo, pois há muitas experiências em seu corpo e no dos estudantes. Além disso, ao propor tal atividade, você foi seguindo as pistas que essa turma lhe apresentou até aqui. Ela não surgiu do nada, há muitas inquietações que lhe fizeram propor tal modo de dar aula”.

Semanas depois, em uma outra conversa, perguntamos a Saulo como estava a atividade da churrasqueira. Ele nos contou mais detalhes. Falou que nessa disciplina a classe ficava dividida em turma A e B e que cada uma delas configurava um grupo que deveria se dividir da seguinte forma: “Vocês devem criar uma equipe de trabalho com gerente, subgerente, soldador, desenhista, entre outros”. Os estudantes precisavam decidir entre eles quem ocuparia cada cargo. Segundo o professor, em uma das turmas, essa escolha começou com um estudante recusando o cargo de gerente e indicando um outro colega. A partir daí discutiram todos os outros, justificando por que cada um deveria ocupar uma determinada função.

Fomos acompanhando por meio da conversa com Saulo como ele tem feito para trabalhar esse conteúdo curricular da disciplina de Soldagem. Pudemos, juntos, problematizar algumas questões, como o que é aprendizagem e os modos de ser professor.

O docente foi nos apontando que havia uma preocupação em criar modos de trabalho que privilegiassem a invenção e não a transmissão de informações e o desenvolvimento de habilidades. O professor possuía alguns critérios orientadores para a atividade, mas não todos os caminhos traçados de modo que determinasse o percurso de aprendizagem dos estudantes.

Saulo não apostava em fases a serem cumpridas para alcançar um resultado prévio. No transcurso da atividade foi possível retrair as rotas, houve espaço para a imprevisibilidade e

para criação das estratégias de trabalho. O professor não possuía as respostas, ele estava lado a lado com os estudantes, como alguém que faz junto.

Conforme Kastrup (1999), aprender não é apenas solucionar problemas, inclui a experiência de problematização, invenção de problemas. O que Saulo nos contou se aproximava da noção de aprendizagem inventiva, pois não visava à adaptação a um mundo preexistente, mas à criação de mundos. Professor e estudantes criaram outros modos de aprender e ensinar que fugiam aos modos habituais: “[...] A aprendizagem inventiva nunca se restringe ao plano da inteligência. A inteligência participa, mas não é por sua participação que a verdadeira aprendizagem se dá [...]” (KASTRUP, 2001: 20). Assim, é invenção de problemas e não apenas invenção de solução de problemas, trata-se de uma experiência de problematização. O caráter imprevisível do processo de aprender – por ser sempre invenção de novidade – e a invenção de problemas – e não apenas de solução de problemas – são os dois pontos que caracterizam a aprendizagem inventiva (KASTRUP, 2001, 1999).

Uma das pistas apontadas por Kastrup (1999: 204) para a produção de uma política inventiva é “[...] a manutenção de uma tensão permanente entre a ação e a problematização. Trata-se de seguir sempre um caminho de vaivém, inventar problemas e produzir soluções, sem abandonar a experimentação [...]”.

Distanciar-se tanto do saber que está pronto, uma vez que nos restaria apenas conhecê-lo e representá-lo – ideia de dominar o saber da docência, técnicas e teorias para ensinar, alcançando a eficiência profissional –, quanto de uma problematização que não produz outros sentidos, apenas desqualifica o professor, gerando sensações de insegurança e despreparo (KASTRUP, 1999).

Assim, fomos problematizando com Saulo a concepção de professor pronto, que é hegemônica nessa escola, na qual espera-se que o docente saiba por quais caminhos seguir para ensinar os estudantes – como se fosse possível saber como alguém aprende.

Micropolítica da churrasqueira – equivocando os lugares de saber-poder

No decorrer da atividade da churrasqueira, um dos gerentes escolhidos se sentiu desesperado. Procurou o professor chorando e dizendo que não dava conta desse cargo. Então Saulo foi dialogar com o grupo, pois ele não queria tomar as decisões sem os estudantes. Conversaram sobre as funções do gerente e chegaram a alguns posicionamentos: ser gerente “não é só mandar” ou ser “o mais inteligente da classe”. Destacaram também a importância de perceber o outro, suas habilidades e seu modo de se relacionar.

Nesse momento, Saulo comparou essa atividade com a sua profissão de professor, dizendo que ele não podia tratar todos os estudantes de forma igual e que precisava ir sentindo o “jeito” de cada um. Falou que esse é um trabalho complexo. Foi interessante a forma como Saulo trouxe o aspecto da inteligência sensível para valorizar o trabalho do professor e do gerente, pois, hegemonicamente, o que vemos é se colocar a inteligência sensível como algo sem importância, como se o trabalho fosse só objetivação.

O primeiro passo dessa atividade foi a construção de um fluxograma pelas equipes. Quinzenalmente, os estudantes deveriam dar um *feedback* da atividade ao professor. As conversas ocorriam com os gerentes e esses precisavam estar articulados com toda sua equipe de trabalho, pois tais encontros eram pautados nas etapas do fluxograma. O professor acompanhava em que fase os grupos se encontravam e como estavam fazendo o trabalho.

Após a conversa com o professor, o gerente precisava se reunir com sua equipe para fazer os repasses e, caso fosse necessário, os ajustes, como rever o planejamento e os modos de trabalho. Em alguns casos, a conversa aconteceu entre o professor, o gerente e o soldador, pois a atividade em questão era muito específica e o soldador precisou estar junto.

O professor disse que, com essa atividade, trabalhou o empreendedorismo dos estudantes, pois eles desenvolveram tarefas desde a construção do fluxograma até a venda da churrasqueira. Para isso, criaram uma empresa, uma logomarca, desenharam a peça, calcularam os custos, trabalharam como economizar material para construir a churrasqueira, entre outras ações.

Compreendemos que essa foi uma atividade em que os estudantes trabalharam mais do que o empreendedorismo, pois outras oportunidades de aprender surgiram nesse percurso. Conversas que, como Saulo mesmo afirmou em vários momentos, “não eram esperadas, não sabíamos ao certo onde chegaríamos, não sabíamos muito bem como fazer. Nós fomos fazendo e avaliando”. No decorrer da atividade, foi preciso realizar algumas modificações, como no modelo avaliativo proposto por Saulo inicialmente, pois ele percebeu que os estudantes não estavam compreendendo. Então, o momento do *feedback* era para verificar em que fase a atividade estava, mas também para rever os modos de atuação dos estudantes e do professor.

Em meio à conversa, Saulo disse: “Como ser um professor de Soldagem, se você não sabe soldar? Só sei na teoria, mas, na prática, sei muito pouco”. Essa inquietação ajudou o professor a problematizar seus modos de trabalho e a perceber que cada estudante aprende de uma maneira e segue por um caminho, que nem todos seriam soldadores. Ele nos disse:

“Talvez muitos nem continuem na área da mecânica, mas as questões que discutimos nessa atividade e nessa disciplina podem fazer sentido em outras áreas de conhecimento”. E exemplificou: “Você poderá ser um médico; ao entrar em contato com um equipamento da sala de cirurgia, isso que aprendemos aqui trará um outro sentido para aquela máquina. Você terá algumas noções de como ela funciona, ou poderá te ajudar a desenvolver uma tecnologia na área da saúde”.

Saulo nos trouxe pistas de que o trabalho não é assalariamento ou emprego. Ele é

[...] uma trama, um campo complexo e instável, uma rede de conexões que se produz incessantemente. Postulamos uma compreensão do trabalhar como uma atividade inventiva, criadora de normas, que transborda uma execução mecânica de tarefas, afirmando uma concepção de trabalhador que não se reduz a um autômato reprodutor de normas prescritas e técnicas de trabalho predeterminadas” (BARROS et al., 2008: 15).

Assim, os modos de trabalho docente podem atuar tanto para endurecer as formas – cristalizações e naturalizações –, segregar, conformar, enquadrar, quanto para promover rachaduras, bifurcações, rupturas nas formas endurecidas, criando outros modos de trabalho menos aliados ao sistema capitalista hegemônico.

Ou seja, no trabalho docente, há modos de subjetivação em curso. Não só sujeições e individualizações; há também criação e invenção, modos de trabalho que escapam aos modelos habituais de ser professor.

Saulo se inquietava com a dissociação teoria e prática vivenciada em sua formação como engenheiro mecânico e do modo que ela se atualizava em suas aulas. O professor questionava-se sobre como ensinar, sobre sua forma de ser professor e se havia outros modos para trabalhar. Diante dessas problematizações, arriscou-se, propôs para a turma outros modos de cursar a disciplina que ofertava. Puderam experimentar outros modos de ser professor e estudante, modos esses que rachavam as hierarquizações da relação docente e discente, na qual cabe ao professor ensinar, pois ele detém o saber, e ao estudante aprender, pois ele precisa dominar o conhecimento.

Afirmamos assim que os modos de trabalho docente são construções, não estão dados e nem são definitivos. Há um plano de forças que pode alterar as formas tradicionais de trabalho da escola. A questão micropolítica é como criamos dispositivos para produzir fissuras e bifurcações nas problemáticas, como colocamos e recolocamos as questões (GUATTARI; ROLNIK, 2013).

Uma atividade, uma conversa, uma situação podem funcionar como dispositivo para estremecer as tradições da escola, para problematizar os modos de ensinar e de formação de

professores. Por isso, nessas conversas preliminares havia uma atenção aos detalhes, minúcias do trabalho docente, atenção ao que geralmente passava despercebido. Estávamos nos propondo a realizar análises que contemplassem a multiplicidade de atravessamentos entre forças e formas, rompendo com a ideia de um sujeito abstrato e suspenso de suas relações (GUATTARI; ROLNIK, 2013), na qual o fracasso e o sucesso escolar ora recaem sobre o professor, ora sobre o estudante, como se dependessem de vontade individual.

O trabalho como invenção

Será possível encontrar um professor que saiba tudo? Que saiba como alguém aprende? Tais questões nos remetem à ideia de um professor pronto e à noção de capacitação, de transmitir informações e desenvolver habilidades para executar uma atividade que, nesse caso, seria ensinar algo para alguém.

Ao considerarmos que o trabalho “[...] não se limita a modos operatórios ou à expectativa do igual, repetição, procedimentos estereotipados, mas também, e principalmente, à variabilidade, imprevisibilidade, escolhas, história, arbitragens, valores a partir dos quais as decisões se elaboram, criação” (BARROS, 2004: 93), afastamo-nos das idealizações e dos modelos de “bons” professores e nos lançamos à multiplicidade ao reconhecer que, no trabalho docente, é possível produzir outros modos de pensar, criar, sentir e agir que escapam aos modelos hegemônicos de existência.

Os professores podem “furar” os modos de ensinar ao fugirem aos métodos habituais de ensino e aprendizagem. Será que o professor apenas transmite informações ou ele também pode construir aprendizagens com os estudantes ao se colocar lado a lado com eles?

Saulo, em uma dessas nossas conversas, mostrou-nos como construiu conceitos com os estudantes ao ministrar a disciplina Soldagem. Ele nos contou que se tratava de um conteúdo sobre o qual ele não possuía muito domínio e explicou que o que sabia era o que aprendeu em seus cursos de graduação e mestrado. Eram conhecimentos mais teóricos, pois prática, no laboratório de soldagem, quase não foi realizada naquela época. Mais uma vez, Saulo expressou seu incômodo: “Como trabalhar teoria e prática de forma indissociável?”. Esse era o desafio que se colocava ao professor novamente.

Ele precisava discutir com a turma um assunto do qual ele não possuía muitos conhecimentos. Não sabia como fazer para explicar aquele conteúdo e pensou: “Se eu trabalhar com *slides*, sei que é chato para a turma, que eles não aprendem muito dessa forma, acaba sendo mais difícil para entenderem”. Assim, ele tentou algo que não havia feito ainda.

Solicitou aos estudantes que lessem o capítulo do livro didático sobre o tema e escrevessem o que haviam compreendido após a leitura. Podiam apresentar um texto, alguns pontos e também perguntas que seriam feitas entre os estudantes na próxima aula.

Então, no dia combinado para a atividade, eles começaram a aula conversando sobre o que compreenderam do texto e depois seguiram para as perguntas. O professor propôs questões mais abrangentes, na tentativa de escapar das respostas automáticas e definitivas. Inicialmente, a pergunta era dirigida a um estudante, mas todos podiam complementar a resposta, cada um ofertava sua contribuição, inclusive o professor. Não eram questões do tipo o que é isso, mas como isso ocorre, de que modo etc.

Eles construíram os conceitos juntos. Além disso, articularam esses conceitos com as aulas de laboratório que já haviam realizado sobre outros temas. Desse modo, perceberam como esses conceitos também estavam presentes naqueles outros experimentos.

Saulo ficou surpreso com o desenvolvimento da atividade, pois constatou que os estudantes aprenderam mais do que se tivessem trabalhado com a transmissão de informações por meio dos *slides*. Outro aspecto que o professor destacou foi que eles, professor e estudantes, aprenderam que podem construir conceitos e que não precisam partir de coisas prontas. Não só os autores dos livros didáticos constroem conceitos: os estudantes e o professor também o fazem.

Quando o professor nos contou sobre o desenvolvimento dessa atividade, fomos acompanhando a criação de uma nova estratégia de ensino e aprendizagem. Saulo, diante da dificuldade de não saber muito bem o que fazer, criou com os estudantes outro modo de trabalhar o conteúdo da disciplina e pôde experienciar outra estratégia de ensino. Guiou-se pelos discentes e pelos afectos e perceptos³. Assim, não seguiu os modelos que possuía de como ensinar aquele conteúdo e criou com os estudantes outros modos de trabalho docente.

[...] O trabalho é exercício da potência de criação do humano, é inventar a si e o mundo. Trabalhar é se rir e colocar à prova experiências, saberes, prescrições; é lidar com a variabilidade e imprevisibilidade que permeia a vida, criando novas estratégias, novas normas. Ao gerir o trabalho, os sujeitos criam e recriam saberes sofisticados e necessários ao seu fazer [...] (HECKERT; NEVES, 2010: 19).

Portanto, os professores não apenas reproduzem os modos habituais de trabalhar, ensinar, aprender, mantendo as tradições da escola e produzindo sujeitos serializados e modelados, também criam fissuras, ou seja, furam a disciplina e o controle que buscam homogeneizar os sujeitos, ao produzirem outros modos de trabalho docente que apostem em uma política cognitiva inventiva.

Quando alguns autores estão encarnados em nosso modo de ver e sentir as práticas

Nessa escrita, Foucault (1999) foi nosso intercessor para analisar as relações de poder que se exercem na escola e como elas podem produzir individualidades no intuito de aumentar a capacidade produtiva do corpo e diminuir sua força de resistência. Os estudantes e os trabalhadores são produções do poder e do saber. A escola produz trabalhadores e estudantes ao dizer, muitas vezes implicitamente, o que é permitido e o que é proibido, o que é desejável e o que é indesejável, o que é valorizado e o que é desvalorizado.

As tecnologias de poder (disciplinar e biopoder) se entrelaçam, num dito compromisso de desenvolvimento integral do cidadão trabalhador. Nesse sentido, operam tecnologias de gestão sobre a vida que visam a incluir os indivíduos nos espaços produtivos, educacionais e outros. Produzir sujeitos dóceis para a política e úteis para a economia (FOUCAULT, 1999).

O poder disciplinar opera sobre os corpos no sentido de construir docilidade-utilidade ao fabricar estudantes e trabalhadores rápidos e eficazes, necessários ao funcionamento e manutenção da sociedade. Esse controle se exerce pela vigilância dos corpos. Os gestos e atitudes dos trabalhadores e estudantes são vigiados por meio do uniforme, dos olhares, do sistema acadêmico, do registro de ponto, entre outros. São muitas regras. Algumas até desconhecidas, mas basta que alguém queira conter algo que escape à norma e ao modelo e elas aparecem (FOUCAULT, 1999).

São técnicas centradas no corpo que docilizam, individualizam, esquadrinham, classificam estudantes e trabalhadores na tentativa de torná-los úteis. Também há a presença de uma outra tecnologia de poder que intensifica os processos de regulamentação das vidas desses trabalhadores e estudantes, não apenas de um corpo individualizado, mas dos modos de existência, de vida (FOUCAULT, 1999).

O biopoder opera sobre a população em geral e não sobre o corpo individual. Seu foco está em como governar os homens em seu conjunto, como população, e regular as atividades que dizem respeito às suas vidas. Há mudanças de objetivos, de problemas e de técnicas em relação ao poder disciplinar, na intenção de unificar e homogeneizar os modos de vida. O imperativo é fazer com que as populações vivam sob determinadas condições, seguindo normas e regulamentações estabelecidas (FOUCAULT, 1999).

Essa tecnologia do poder atua sobre a vida aliada aos dispositivos de disciplina que operam sobre os corpos individuais. Nessa perspectiva, elencam-se fatores, comportamentos, fenômenos considerados perigosos à “boa” conservação da população e, em nome da

segurança e da defesa dela, criam-se diversas biopolíticas – educação, natalidade, mortalidade, políticas sociais e muitas outras – que visam a unificar e homogeneizar os modos de vida, as condutas e os valores de diferentes pessoas.

Portanto, encontramos na escola modos de trabalho que se submetem à lógica hegemônica de regulamentação da vida e modos que buscam transformar as práticas educativas ao valorizar o coletivo, a experimentação, a problematização e a criação.

Assim, não estamos falando de uma realidade que está dada e, portanto, não há mais o que ser feito, em que os professores sempre seguem os mesmos percursos e alcançam resultados semelhantes. Estamos apostando na produção de subjetividade, pois ela possibilita desvios e reapropriações. Acreditamos na potência dos trabalhadores que fogem aos modos habituais de ministrar aulas, que se arriscam, que se lançam às imprevisibilidades e à multiplicidade da escola e da vida.

As subjetividades são resultantes de um entrelaçamento de fios. Uma trama de atravessamentos sociais, culturais e econômicos em contínua construção. E há um plano de forças que pode alterar as formas, há energia solta que possibilita outras maneiras de atuar, outros modos de vida. Esse plano muda as formas e produz singularização (GUATTARI; ROLNIK, 2013).

Portanto, os modos de ser professor não representam uma vontade individual ou surgem do nada. Eles são perpassados pelas concepções de educação, pelo que é esperado desse trabalhador, pelas ideologias do sistema capitalista, pelas leituras, pelas conversas, pelas experimentações, entre outros.

Guattari e Rolnik (2013: 35) afirmam:

Tudo o que é produzido pela subjetivação capitalística – tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam – não é apenas uma questão de ideia, não é apenas uma transmissão de significação por meio de enunciados significantes. Tampouco se reduz a modelos de identidade, ou a identificações com polos maternos, paternos, etc. Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo [...].

No entanto, não somos apenas resultado dessas produções; temos papel ativo nesse processo de subjetivação. Ou seja, os professores não apenas reproduzem os modos hegemônicos de trabalhar, ensinar e aprender. Eles também produzem modos de fazer educação que abrem rachaduras e frestas na disciplina, no controle e nos modos habituais de desenvolver os conteúdos escolares. Criam outros modos de trabalho frente às imprevisibilidades da escola e às suas inquietações.

Quando pautamos nossas intervenções em uma política cognitiva, qualquer que seja ela, isso tem efeitos concretos. Nessas conversas preliminares o desafio foi pensar como sustentar uma outra política cognitiva na escola. A aquisição de habilidades e competências é um modo de relação com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmo, mas não é o único.

Então, como criar modos de trabalho que escapem às idealizações de um professor pronto, que sabe tudo e que tem um resultado prévio a ser alcançado? Em nossas conversas fomos encontrando algumas pistas de uma direção de trabalho pautada na perspectiva da cognição inventiva.

Não estamos afirmando com isso a existência de um sujeito inventivo, mas de práticas, de uma postura inventiva, pois tanto o sujeito como o objeto são efeitos do processo de invenção. É a prática cognitiva inventiva que produz o sujeito e o objeto, o si e o mundo (MATURANA; VARELA, 2007).

Logo, não intentávamos encontrar leis e princípios invariantes que funcionassem como condições para a aprendizagem, o que caracterizaria uma política cognitiva recongnitiva (KASTRUP, 2005). Não se tratava de práticas abstratas a serem aplicadas a fim de ensinar algo a alguém.

Assim sendo, “[...] produção de subjetividade não é um termo a mais para designar o mesmo que sujeito, eu, consciência, identidade, personalidade, termos muito usuais no cotidiano pedagógico que insistem em manter o sujeito em seu lugar dado e determinado previamente [...]” (DIAS, 2014: 417). Pensar a formação de professores como produção de subjetividade abarca a possibilidade “[...] de o indivíduo apropriar-se das forças em jogo na sua constituição e, com isso, expressar-se e criar-se: de um modo inteiramente novo, singularizando sua experiência” (DIAS, 2014: 417-418).

Trata-se de superar uma visão fatalista de que o mundo e os sujeitos são dados previamente, restando-nos apenas conhecê-los e representá-los. Por isso apostamos que, mesmo diante da disciplina e controle que a escola produz e/ou perante as queixas de sofrimento de estudantes e trabalhadores, é possível criar outros modos de trabalho e educação: “Na perspectiva micropolítica, a formação de professores deixa de ser um conjunto de métodos, de didáticas, para ser um campo de relações de forças, forjado coletivamente, que se manifesta de diversos modos [...]” (DIAS, 2011: 171). Isso abre a possibilidade para a criação de outros modos de trabalho diante das imprevisibilidades e das adversidades da

escola e da vida. O professor não se enquadra no lugar de simples executor de tarefas; ele é protagonista de seu trabalho.

Por isso apostamos na formação como “[...] movimento infinito de questionar-se a si [...]” (DIAS, 2011: 24) e não como transmissão de informações e aquisição de habilidades e competências para ensinar e aprender. Vale destacar que uma política cognitiva inventiva não está dada *a priori*. Ela é um processo constante de construção e sempre há o risco de cair na representação. Seus resultados são sempre provisórios. E ela se constrói na intercessão com a realidade concreta. Portanto, é preciso arriscar-se, abrir-se ao imprevisto, pois não há um caminho definido para que os estudantes aprendam e nem garantias de que uma determinada estratégia funcionará.

Portanto, em uma formação inventiva de professores coexistem políticas cognitivas representacionais e inventivas. Há um deslizamento entre essas políticas cognitivas. “[...] Não se trata de negar a importância da transmissão, mas de destacar a necessidade de problematizar sua hegemonia, afirmando a necessidade da co-existência de outras políticas cognitivas na formação de professores” (DIAS, 2011: 151).

E, por isso, a formação inventiva nos foi tão cara nesta escrita, pois, em meio aos endurecimentos e às tradições da escola, ela valoriza as pequenas invenções do dia a dia, os detalhes, as brechas e rachaduras. Abre caminho para o professor-aprendiz:

[...] A opção por esse caminho implica ter a coragem de correr riscos do exercício de uma prática, mas também de suspender a ação e pensar. É o exercício de uma coragem prudente. É desconfiar das próprias certezas, de todas as formas prontas e supostamente eternas, e portanto inquestionáveis, mas é também buscar saídas, linhas de fuga, novas formas de ação, ou seja, novas práticas cujos efeitos devem ser permanentemente observados, avaliados e reativados. Acolher a incerteza será sua força, e não sua fragilidade. Enfim, tal política inventiva tem de lutar permanentemente contra as forças, em nós e fora de nós, que obstruem o movimento criador do pensamento, o que pode redundar em novas práticas [...], com base na problematização daquelas existentes (KASTRUP, 1999: 204-205).

Não se trata de uma tarefa trivial, pois precisamos nos atentar aos detalhes, ao que ocorre nas pequenezas do dia a dia da escola. Problematizar, estremecer as certezas naturalizadas ao se lançar ao imprevisto e romper com os modelos e pensamentos habituais. Trata-se de experienciar outros modos de ser professor. Assim, vamos nos constituindo outros a cada dia.

Conversas conspiradoras⁴

Certo dia, num daqueles dias em que estamos bem desanimados com a vida, meio que perdidos, estávamos conversando na sala dos professores, angustiados, e surgiam falas bem pessimistas sobre os estudantes e a escola. Até que alguém interrompeu e disse: “Epa! Vamos devagar, nossa escola não é essa catástrofe. Temos muita coisa legal acontecendo”. Diante disso, o professor Camilo⁵ retrucou: “Mas que ótimo que isso está nos inquietando, porque daí podemos pensar e criar outras coisas”. Essa fala ficou reverberando em nós durante semanas. Ficamos nos perguntando: Como escapar às naturalizações de nossas práticas na escola? Como problematizá-las? Quais efeitos temos produzido com nossas intervenções?

Continuando nossa conversa, Bernardo⁶ disse: “Não é fácil construir esses outros modos de trabalho. Estamos habituados a encontrar coisas prontas. Muitas vezes queremos encontrar no texto, no livro didático e na internet as respostas para nossas questões”. Então, ele nos questionou: “Como criar modos de ser professor que rompam com as respostas e caminhos prévios?”. E concordamos com ele: “Não é fácil criar esses outros modos, mas é preciso experienciar”.

Precisamos apostar nas fissuras, brechas, rachaduras, escapes para pensar a formação de professores a partir do que surge no cotidiano da escola, porque, às vezes, as coisas estão acontecendo, e nós nem percebemos. Não estamos com isso vislumbrando um modelo ideal, mas requerendo atenção aos movimentos instituintes⁷ que surgem no dia a dia do trabalho docente para que possamos compor com os professores e estudantes outros modos de trabalho que valorizem a criação.

Precisamos criar espaços que privilegiem a conversa, o compartilhamento, a experimentação e a invenção, e que possam furar as urgências da escola e nos quais caibam as problematizações e inquietações dos trabalhadores e estudantes.

Bernardo disse: “Há 12 anos venho tentando construir outras estratégias de ensino. Mas é difícil criar modos de trabalho que possibilitem a criação [...]”. Em geral, esse professor traz em sua fala uma concepção de formação de como dar forma a alguém, como se fosse possível a existência de um professor pronto, capacitado para agir, com habilidades e competências para ensinar. Então a professora Marcela⁸ ponderou: “Não acredito numa formação que formate sujeitos”. E fomos conversando no sentido de evidenciar que formação e trabalho não se dissociam. A formação é processual. Formamo-nos diariamente a partir das inquietações e problematizações e ao criar outros modos de trabalho sempre provisórios.

Em nossas conversas preliminares encontramos movimentos que furavam, rachavam os modos tradicionais de ser professor. Modos que não se faziam apenas a partir da boa

vontade individual de Saulo, Bernardo, Marcela, Camilo e outros, mas que se compunham no coletivo, a partir das conversas, leituras, experimentações e problematizações. Um exercício de pensamento que não é simples, pois há muitas forças e formas que o atravessam.

Desse modo, apostamos na formação de professores como problematização, desnaturalização e possibilidade de produção de outros modos de trabalho docente que superem as modelizações do sistema capitalista. Processos formativos nos quais haja atenção aos processos de subjetivação que estão em curso na escola, como tentativa de trazer pistas dos modos de trabalho docente que emergem na escola e como podemos fortalecê-los. Logo, trata-se de uma aposta não apenas em outros modos de ensinar e aprender, mas uma aposta em outros modos de criar, pensar, sentir, agir e viver.

Referências

- BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Modos de gestão e produção de subjetividade. In: ABDALLA, Maurício; BARROS, Maria Elizabeth Barros de (Orgs.). *Mundo e sujeito: aspectos subjetivos da globalização*. São Paulo: Paulus, 2004. p. 93-114.
- BARROS, Maria Elizabeth Barros de; LOUZADA, Ana Paula; VASCONCELLOS, Dani. Clínica da atividade em uma via deleuziana: por uma psicologia do trabalho. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 14-27, jan./jun. 2008, <http://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/7130/4880>, acessado em 26 de março de 2018.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. São Paulo: Editora 34, 1993.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. Vida e resistência: formar professores pode ser produção de subjetividade? *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 19, n. 3, p. 415-426, jul./set. 2014, www.scielo.br/pdf/pe/v19n3/a07v19n3.pdf, acessado em 20 de agosto de 2018.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação inventiva de professores e políticas de cognição. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2009, <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/9313/7260>, acessado em 16 de maio de 2017.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GUATTARI, Félix. Milhões e milhões de Alices no ar. In: GUATTARI, Félix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 56-63.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 12. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- HECKERT, Ana Lúcia Coelho; NEVES, Claudia Abbês Baêta. Modos de formar e modos de intervir: quando a formação se faz potência de produção de coletivo. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Humanização, Brasília, v. 1, p. 13-27, 2010, http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_humanizaSUS.pdf, acessado em 03 de outubro de 2016.
- KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devirmestre. *Educação & sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005, <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27279.pdf>, acessado em 02 de abril de 2018.
- KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001, <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a03.pdf>, acessado em 22 de maio de 2018.
- KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papirus, 1999.
- LARROSA, Jorge. Experiência e paixão. In: LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 151-165.
- LOURAU, René. O instituinte contra o instituído. In: ALTOÉ, Sônia (Org.). *René Lourau: analista institucional em tempo integral*. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 47-65.
- MATURANA, Humberto Romesin; VARELA, Francisco Javier. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da composição humana*. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. 6. ed. São Paulo: Palas Athena, 2007.
- PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

Alini Altoé
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional
Universidade Federal do Espírito Santo
E-mail: alinialtoe@hotmail.com

Prof.^a Dr.^a Cristiana Mara Bonaldi
Departamento de Psicologia do Polo Universitário de Rio das Ostras
Universidade Federal Fluminense
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional
Universidade Federal do Espírito Santo
E-mail: crisbonaldi@hotmail.com

¹ Ferramenta utilizada em pesquisas para registrar o que acontece no campo, não como uma descrição, mas para acolher os pontos que chamam a atenção do pesquisador, que o afetam, que lhe provocam questões e que o interpelam. Na proposta de pesquisa ela também seria utilizada pelos participantes para registrar suas inquietações e problematizações, assim como acompanhar as atividades desenvolvidas com os estudantes.

² Nome fictício.

³ “[...] As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1993: 212). Existem, de acordo com os autores, na ausência do homem. O próprio homem “[...] é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos” (DELEUZE; GUATTARI, 1993: 212). Existem em si. São forças que nos atravessam e nos constituem. Ou seja, falamos de afectos, pois eles transbordam os sentimentos e as afecções são independentes de um sujeito que sente, assim como os perceptos transbordam as percepções ordinárias, uma vez que não dependem de um sujeito que os experimenta. Não se trata de um processo de tomada de consciência. Trata-se de algo que não sabemos ao certo o que é, mas que faz nossos corpos vibrarem e seguirem em uma certa direção.

⁴ Remete à afirmação “conspirar quer dizer respirar junto [...]” (GUATTARI, 1987: 59).

⁵ Nome fictício.

⁶ Nome fictício.

⁷ Movimentos que contestam, que estremeçam as verdades e promovem a criação. Produzem outros sentidos para o que é corriqueiro e habitual (LOURAU, 2004).

⁸ Nome fictício.