

## A pesquisa como construção coletiva: olhares em trilhas para pensar a formação continuada de professores

The research as a collective construction: Looking on  
tracks to think over the continued teacher training

Eduardo Antonio de Pontes Costa  
eduapcosta@bol.com.br

---

**Resumo:** Este artigo se propõe a estabelecer algumas reflexões em torno das questões que dizem respeito às políticas de formação continuada de professores. A pesquisa tomou como analisador o contexto de uma escola da rede estadual de ensino. Buscando dar visibilidade às concepções que os professores têm sobre a formação em serviço, focalizou-se a análise dos dados, problematizando as experiências docentes frente às políticas cognitivas de formação nos diferentes modos de funcionamento no trabalho docente. As discussões teóricas e metodológicas estão fundamentadas nos estudos de René Lourau, Gilles Deleuze e Félix Guattari e Michel Foucault. Ao se reconhecer a importância desses autores como contribuições para o campo da educação, os dados foram tematizados e tensionados a partir dos lugares e dos saberes naturalizados, em suas condições sociais de produção, para se pensar outros modos de intervir na educação, em um cotidiano escolar sempre denso, diverso e singular.

**Palavras-chave:** formação continuada, políticas, pesquisa-intervenção, cartografia.

**Abstract:** This article aims at providing some reflections on issues that concerns to the politics of continued teacher training. The research was conducted through the analysis of the context of a state school. Intending to give visibility to the conceptions that teachers have about the in-service training, this paper focused on the analysis of the data, questioning the relationship between the teaching experiences towards the cognitive policies of continued training. The theoretical and methodological discussions are based on the studies of Lourau René, Gilles Deleuze and Félix Guattari and Michel Foucault. By recognizing the importance of the work of these authors as contributions to the field of education, the data were thematised and tensioned from the naturalized places and knowledge and in their social conditions of production, in order to come up with other ways to intervene in education, in the day-by-day of a school which is dense, diverse and unique.

**Keywords:** continued training, policies, intervention research, cartography.

---

## Introdução

Esta escrita surge a partir do encontro com professores da rede estadual de ensino. Procuramos desenvolver, no decorrer das atividades de pesquisa, um modo de pesquisar sensível que permitisse problematizar a formação continuada de professores. Colocar em análise a implicação de cada um nesse processo nos permitiria uma redefinição dos lugares que ocupávamos junto com os professores. Entendemos que expor uma discussão sobre a formação para o magistério demanda refletir sobre as transformações em processo advindas das inovações técnico-científicas, do mundo do trabalho, nos contextos político, econômico, histórico, social e cultural. Desse modo, compreendemos que a profissionalização do magistério adquire visibilidade nas políticas educacionais, constituindo-se como foco expressivo de estudos e análises de diferentes produções de conhecimento vinculadas à educação e ao ensino (Libâneo *et al.*, 2012).

Um dos desafios que tem direcionado determinadas políticas de formação continuada de professores é o de ancorar, nessa mesma formação, as novas linguagens que constituem o mundo do trabalho e que passam a suscitar um novo tipo de trabalhador e de sociedade. Ao se definir o papel que o professor irá desempenhar na escola, com discursos e práticas advindos de diferentes saberes e áreas, preconiza-se a finalidade e os objetivos dos conteúdos escolares necessários para responder aos imperativos éticos e morais no âmbito das relações sociais e de produção de um capitalismo cognitivo (Rolnik, 2011). Instauram-se determinadas formas de enunciar a realidade ao instituir um regime de linguagem

que regula e classifica as condutas dos professores.

Nas diferentes formas de racionalidade da governamentalidade neoliberal, Foucault (2008, p. 106) afirma que não “[...] se trata de arrancar do Estado o seu segredo, trata-se de passar para o lado de fora e interrogar o problema do Estado, de investigar o problema do Estado a partir das práticas de governamentalidade”. Nas práticas discursivas e não discursivas que fazem circular determinados regimes de verdades, que, comumente, se naturalizam como condições necessárias para responder aos imperativos da cultura do novo capitalismo (Sennett, 2006), problematizar a forma como nós pensamos a formação continuada e identificar os efeitos dessa produção nas práticas pedagógicas é poder analisá-la na sutileza inscrita das novas prescrições para o trabalho docente e de inspiração neoliberal.

As políticas públicas de formação para o magistério no Brasil, neste contexto, inauguram as competências e as habilidades técnicas para o platô Educação sem, necessariamente, superar os antagonismos estruturantes na história da educação brasileira, como o seu caráter desigual baseado nos saberes-fazer pedagógicos hegemônicos em curso (Frigotto, 2001). E ainda poderíamos acrescentar nesse campo constituído por tensões historicamente situada, em específico, na governamentalidade neoliberal, uma importante reflexão, posta por Candiotti (2010, p. 42) ao tomar por base a analítica foucaultiana para problematizar a lógica neoliberal e a relação desta com o papel do Estado:

Principalmente, porque o mercado competitivo passou a ser a nova referência não somente da economia, mas de todas as demais instâncias sociais,

e, além delas, da própria existência individual. A atualização permanente do capital humano, a condução de si mesmo no competitivo mercado de trabalho e de capitais, estimularam uma nova forma de subjetivação sujeitada, pela qual o indivíduo não passa de agente econômico. Ao constituir-se em referência quase exclusiva, o mercado produz individualizações vulneráveis e suscetíveis a seus apelos e estímulos incessantes.

Na formulação das políticas para o magistério, o dispositivo<sup>1</sup> formação, na lógica da macropolítica (Deleuze e Guattari, 1996), fabrica e objetiva modos de ser e de estar no mundo atravessados por discursos e práticas que irão falar de gestos, identidades, comportamentos. Irrompem discursos, dados como naturais, da pedagogia, da psicologia, da filosofia, da economia, etc., fazendo circular novos processos de subjetivação. Pela sua dimensão capilar, na lógica da microfísica do poder, os estabelecimentos de formação vão institucionalizando determinadas verdades sobre o que é específico à formação para o magistério, inscrevendo marcas no exercício da prática docente. E, como afirma Rocha (2007, p. 37-38),

as práticas de formação estão atravessadas por processos administrativos vinculados à organização institucional que investe num saber-repetição, ou seja, num saber padronizado em uma cadência, frequência e circuitos onde o educador é uma figura importante e cuja premissa é a equalização dos educandos. [...].

Vale destacar que o debate sobre o caráter meramente instrumental da formação, ao tentar polemizar as estruturas hegemônicas vigentes nas políticas educacionais, pretende re-

<sup>1</sup> O conceito de dispositivo baseia-se na aceção descrita por Foucault (1979, p. 244) e diz respeito a discursos, instituições, leis, enunciados científicos. Cabe registrar aqui que a noção de “formação” pode ser entendida como um dispositivo pedagógico.

fletir a formação continuada de professores, produzindo saberes-fazeres pedagógicos que privilegiem outras formas de criação, outras formas de subjetivação, outras zonas de vizinhança, que, como fluxo, conjugam outros fluxos, em um movimento sem passado e/ou futuro, sempre em devir, algo que escapa à lógica da representação. E significa não “[...] atingir uma forma (identificação, imitação, Mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação [...]” (Deleuze, 1997, p. 11).

Localizar onde os processos de singularização irrompem no chão da escola frente à pedagogização dos conhecimentos (Varela, 2008), às práticas pedagógicas universalizantes, é tensionar o instituído que se apresenta por dois aspectos: por um lado, há uma tentativa de isentar o próprio Estado do argumento de que suas ações são necessárias à promoção de justiça social e educacional baseadas nos antagonismos da sociedade capitalística; e, por outro, direcionam-se justificativas de responsabilização como as que legitimam e naturalizam discursos e práticas que culpabilizam o professor pela sua formação e pela sua intervenção no cotidiano escolar, sem polemizar, na lógica de produção, o aumento do trabalho docente, intenso e precário, e a pouca retribuição salarial (Paiva, 2002; Antunes, 2002; Libâneo *et al.*, 2012). Considerando esse conjunto de situações, trata-se de colocar em análise o argumento da “incompetência” no dizer de Souza (2006).

Nessas novas formas de governamento da organização do trabalho docente, seria algo naturalmente

dado, conforme propõe uma acepção transcendente? Segundo Foucault (1979), não existem senão correlatos de práticas datadas historicamente nas relações de saber-poder. Como colocar em análise as origens sobre o que disseram e dizem sobre nós? E o que nós estamos afirmando sobre um modo objetivado de ser professor? Desse modo, a analítica de Foucault (2009), a partir do século XVIII na Europa, nos ajuda a entender como as existências dos seres humanos, ao se tornarem sujeitos, são produzidas a partir de uma “contingência de tempo e de espaço” na história.

Cumprir destacar-se que colocar em análise a formação continuada é cartografar uma geografia de traçados embaralhados nos quais os espaços são atravessados por procedimentos políticos e econômicos que delimitam territórios<sup>2</sup> culturais e existenciais, através de registros e prescrições de políticas educacionais que não consideram os corpos geográficos desejantes daqueles que atuam cotidianamente na escola. Traçados que acabam por se constituírem em verdadeiros nós entre aquilo que se prescreve e os efeitos produzidos por fluxos e deslocamentos potentes na vida dos professores e dos alunos.

Investigar a formação continuada nos possibilitou uma aproximação com o cotidiano dos professores, da escola, bem como uma prática de pesquisa que pudesse reafirmar um modo de pensar “sensível”. Nessa direção, objetivamos tanto problematizar as relações entre as experiências docentes frente às políticas de formação continuada quanto analisar e acompanhar a produção das oficinas de “formação inventiva”<sup>3</sup>, a

partir dos conceitos-ferramentas de Implicação, de Diário de Campo e de Pesquisa-Intervenção, propostos por René Lourau, de Cartografia, nas análises de Deleuze e Guattari, e dos Modos de Subjetivação, em Michel Foucault.

Os caminhos metodológicos adotados consistiram em fontes oriundas de documentos oficiais, em atividades de capacitação dos pesquisadores (coordenador e alunos voluntários), em atividades (vídeos), na produção dos diários de campo (professores e alunos voluntários) e na produção das oficinas de “formação inventiva” (oito encontros) gravadas por meio de material eletrônico (mp4), transcritas na íntegra e registradas com câmera filmadora. Cabe registrar que os encontros aconteceram na sala de multimídia de uma escola da rede estadual de ensino, em João Pessoa, e que as transcrições e filmagens foram autorizadas previamente pelos participantes.

## Trançados de um percurso

Em maio de 2013, iniciamos os nossos encontros com os professores. A clareza da nossa intervenção em ato, provavelmente, não tínhamos. Sabíamos que o paradigma do saber-poder havia sido colocado em questão. A ideia era trabalharmos a partir dos encontros trançados nas oficinas de “formação inventiva”. Ressaltamos que a noção de encontro aqui utilizada é a mesma acepção pensada por Deleuze e Parnet (2004). Logo, tem a ver com formas de captura, com achar, com devir. Na produção de outras formas de cap-

<sup>2</sup> A noção de “território” utilizada neste trabalho ancora-se na formulação de Deleuze e Guattari (1992, p. 90). Território entendido como movimento, que se refaz e produz lugares transitórios, sempre provisórios, “móveis”.

<sup>3</sup> Dias (2011) propõe um debate instigante e potente para pensar a formação de professores a partir da noção de “formação inventiva e arte”. Ao buscar tensionar discursos e práticas naturalizados nos saberes/fazeres docentes, a autora permite lançar olhares problematizadores sobre a formação, entendida não como algo “estático”, mas como irrompendo frente a uma política de cognição, ao produzir movimentos criadores em suas relações no cotidiano escolar.

tura, outros devires iam irrompendo em tempos e espaços “incertos”, para polemizar os sentidos postos no trabalho docente.

Se a noção de encontros para a psicologia e a educação ainda se traduz por abordagens de determinadas produções de conhecimento vinculadas à objetividade e à previsibilidade dos resultados, restava-nos, consequentemente, “[...] livrar a escuta de todo e qualquer preconceito psicológico, sociológico, pedagógico ou mesmo terapêutico [...]” (Guattari, 1987, p. 95).

Buscamos, nos conceitos-ferramentas de Implicação, de Diário de Campo e de Pesquisa-Intervenção, propostos por René Lourau (1993), interrogar um “para quê” da educação, em especial da formação continuada, que apontasse para problematizações sobre nós mesmos.

Para a Análise Institucional francesa, quase todos os saberes ditos científicos se alimentam da lógica da neutralidade científica baseados na concepção de não implicação ou desimplicação. Implicados, estamos todos nós, sujeitos especialistas com seus especialismos. Conforme assinala Lourau (1993), há indícios que também outros saberes criticam essa noção de objetividade – sujeito e objeto do conhecimento – em específico, o da Psicanálise. Menciona o referido autor que a Análise Institucional se situa nesse “prolongamento” psicanalítico na medida em que procura produzir um outro campo de coerência, o de uma certa sociologia.

Nos espaços instituídos, funcionamos, todos, e, em tais espaços,

“geridos” pelo discurso do outro. Nessa relação que institui regras e normatiza a vida, entra em cena, de forma in/visível, a naturalização das relações de heterogestão. Tomadas como naturais, aceitamos a invenção das “superideias”, da chegada de um “sujeito-redentor”.

Nessa direção, afirmamos um conjunto de condições, dentre algumas, aquela que nos solicitou a produção de uma escrita “fora do texto”, através de mais uma ferramenta da Análise Institucional: Diário de Campo, significando, ao focar a nossa temporalidade no ato de pesquisar, de nos envolvermos naquilo que pode ser sempre desfeito, como aponta Deleuze (1992). Não se trata de um material empírico a ser trabalhado em torno de um instrumental lógico-científico. Aqui, o Diário assume, enquanto analisador das nossas implicações, sua dimensão de dispositivo que corresponde a uma situação produzida em um instante da pesquisa, objetivando produzir determinadas falas, atitudes, comportamentos, que, no espaço instituído, são mediados por atitudes normatizadas.

Entendo que o professor, hoje, não é mais o “centro das atenções”. Mas, sim, um degrau necessário para se chegar aos objetivos dessa sociedade capitalista que chega a discutir entre a sabedoria adquirida nos bancos universitários e nas salas de aula da vida dos professores, com as informações frias encontradas nas memórias em giga de computadores. [...] (Diário de Campo, Professor A, 22/07/2013)<sup>4</sup>.

Entendemos que a pesquisa-intervenção representa mais uma ferramenta de análise de formação docente. Optamos por essa ferramenta para que pudéssemos nos tornar cada vez mais implicados com outras formas de leituras da realidade e da vida. Trata-se de uma pesquisa sendo produzida com o corpo todo. Um corpo que deseje produzir outros movimentos. Uma pesquisa-intervenção que implica o corpo implicado (Costa e Coimbra, 2008).

Busquei, ainda, e agora entendo que os professores, hoje, representam para o Estado uma figura lendária para engrossar as páginas dos livros de história sobre a existência do professor na sociedade vigente, e que as salas de aula estão ficando “frias”; e que não existe mais objetivo para se alcançar de diversos professores. Ou seja, alguns professores dizem que lecionam e o Estado mostra o crescimento de suas estatísticas dizendo que atingiram os seus objetivos (Diário de Campo, Professor A, 26/07/2013).

Na pesquisa cartográfica<sup>5</sup>, em diálogo com a pesquisa-intervenção, assim como nos mapas, os desejos movimentam-se, enfronham-se, na angústia, no medo, na in/certeza do acontecimento, no olhar que se desloca como “[...] numa máquina do estranho que tem o deserto como lugar [...]” (Deleuze e Guattari, 2011, p. 255). Nesse movimento “leve e duro em diagonal”, íamos inscrevendo falas nossas tensionadas nas falas

<sup>4</sup> É oportuno ressaltar que as oficinas foram realizadas tomando como espaço uma sala de aula. Nesse sentido, as oficinas funcionavam como “disparates” na produção do diário de campo. O espaço da pesquisa, o dia e o horário foram escolhidos pelos professores participantes. A escrita do diário, como fluxo de pesquisa e produzida a partir de encontro, nos permitia restituir no coletivo as nossas reflexões sobre a formação de professores e outros temas afins, buscando tensionar nas falas, nos nossos olhares, atitudes constituídas e tomadas como verdadeiras, em específico, a partir dos saberes-fazer entendidos como naturais, inquestionáveis, no trabalho docente. A escrita também nos permitia colocar em análise a noção de sujeitos com seus especialismos, pretensamente neutros, no instante da pesquisa.

<sup>5</sup> A pesquisa cartográfica, no presente trabalho, alinha-se a um tempo-fluxo conectado na multiplicidade das relações produzidas nos encontros com diferentes subjetividades. Pretendíamos, na pesquisa cartográfica como método de pesquisa-intervenção, além de colocar em análise o sujeito dos especialismos que nos atravessa e nos constitui, experimentar outros territórios existenciais em processo para tensionar a formação docente. Nesse sentido, a cartografia é da ordem do “tempo-aberto” e, como produtora de novas análises, vai desmontando supostas certezas do pesquisador para traçar desvios frente à ordem do “tempo-representação”. Ela, como bifurcação, aposta na inscrição de agenciamentos potentes para cotejar modos de pensar rizomáticos (Deleuze e Guattari, 1995).

singulares dos professores. Assim sendo, pensar uma pesquisa cartográfica como método de pesquisa-intervenção, para ir interrogando os lugares instituídos, pode significar:

[...] uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. [...] (Passos e Barros, 2012, p. 17).

Desde que iniciamos os nossos encontros com os professores, nas manhãs de sol ou chuva dos sábados, sentíamos que havia dúvidas, desafios atravessando os nossos encontros. Houve uma apresentação e, em seguida, uma votação sobre os temas que iriam compor as oficinas de “formação inventiva”. Estávamos ocupando um tempo também dos professores, que poderiam estar no “tempo-ócio” – espaço de tempo dedicado ao descanso, ao lazer. Talvez o “tempo-ócio” emergisse como subversão, para apontar para eles mesmos e para nós que a escola também era um espaço produtor e disseminador para pensamentos transgressores, nômades, frente a uma prática que insiste em ser “eterna”, cristalizada, nos saberes-fazeres pedagógicos do professor.

### **Olhares sobre a formação continuada**

Diante da bifurcação de tempos e espaços narrados pelos professores, suas tramas de dizeres teciam experiências que nos afetavam em um tempo que não tem início, meio e

fim. São tempos tecidos em diferentes experiências, sensações, afectos e perceptos, que pulsam olhares, dizem vidas, falam narrativas, ensinam experiências. Falar a partir da e com a formação, atravessada por outras temáticas já referidas neste texto, é situar o lugar em que ocupamos na universidade, nos cursos de formação de professores, bem como no diálogo que ora produzimos com docentes da educação básica.

Depois da apresentação do conteúdo, colocamos em votação a estrutura das oficinas. E todos votaram por unanimidade pelo desenho dos encontros. Em seguida, todos os participantes se apresentaram; falaram sobre sua trajetória na educação, sobre a disciplina que ministram e o tempo de docência. Havia professores de química, matemática, artes, língua portuguesa e do ensino fundamental I. Além dos licenciandos em letras/português, letras/espanhol e teatro [...]. (Diário de Campo, Professor D, 13/07/2013).

A ideia era experimentar outras formas de pensar o tempo presente, dos saberes-fazeres pedagógicos “prontos”. Experimentar falar da “experiência na formação”, no lugar instituído da escola, poderia se constituir na tentativa de produzir outros tempos intensos (Deleuze e Guattari, 1996).

Eu descobri um depósito de livros novos. Então, o que foi eu já falei com a direção e vai fazer o seguinte: vai doar os livros velhos, e trazer os novos, ensacados, fechados. De todas as editoras... Porque se for depender do funcionário, eles não fazem literalmente nada. Eu falei para o diretor: olha, vou dar os livros velhos aí para os próprios alunos e vou doar porque isso é o “mercado negro”. Você pode. Você não pode ter depósito de livros. O livro tem que ficar na biblioteca (Professor C).

Em 2009, eu não estava trabalhando aqui nesta escola ainda não. Meus

meninos, os três, estudavam no mesmo horário. Chegaram com a bolsa cheia de livros. Aí eu disse a eles: que livros são esses? Não, mãe. Eles estavam jogados lá no banheiro da escola. Tudo molhado. A gente catou os que estavam secos (Professor G).

Para pensar a formação continuada, atuávamos a partir dos fluxos que iam trançando outras experimentações. Desterritorializar é pensar na formação como devir, um *entre*, e não significa de um ou de outro modo, já que tudo está em permanente movimento. O pensamento como “fissura”. No trabalho de investigação cartográfica, interessávamo-nos pelo acompanhamento de processos em curso que produzem rupturas na invenção de novas análises sobre o exercício docente.

Estávamos experimentando, no movimento da prática de pesquisa, nos perceber, dentro de um certo “vácuo” na irrupção de outras expressões, em que a vida se faz pulsar, para a afirmação de outros sentidos. Os diferentes caminhos produzidos nas e pelas oficinas de “formação inventiva”, em constante movimento, pareciam permitir uma sintonia com uma razão sensível e ruidosa. Escutar os professores em processo de formação, os iniciantes e os que já se encontravam no exercício do magistério, era experimentar devires, quando uma “verdade” instituída por nós era tensionada na necessidade de um modo de fazer “barulho”, no som que nos remetia às cristalizações, às normalizações da vida.

Tensionar a “produção do descaso” é um desafio também para os que pensam/fazem a educação. Sabemos que é uma ação coletiva, embora atuemos em direção a um modo indivíduo de produzir uma prática docente... Fomos em direção à sala de aula e aos poucos os demais professores iam chegando. A proposta para o dia de hoje era assistir e debater o vídeo

“Trabalhar na escola: só inventando o prazer”. A ideia era pensar também a formação dialogando com a saúde. Articular educação e saúde seria trazer novos elementos para pensar/ analisar, pelo menos em termos de debate, sobre as condições do trabalho que produzem doença. As formas de contrato temporário de trabalho que não garantem aos professores os mesmos direitos e garantias dos professores efetivos. Estava posto o desafio do dia (Diário de Campo, Professor D, 17/08/2013).

Para os professores, a questão da formação é um desafio que começa nos cursos de licenciatura. Eles indicam que os currículos das universidades são construídos a partir de um modelo pautado em ideais, principalmente quando estão atuando em sala de aula. A história real do que se produz e o que é produzido no chão da escola não corresponde ao modelo pautado em um “professor-ideal” para atuar na educação básica. Haveria uma distância tanto do ponto de vista dos conteúdos da formação em cultura geral quanto dos conteúdos específicos da área de conhecimento da disciplina que o professor iria ministrar. Tais falas indicam, conforme afirmam Veiga e Viana (2011), que os licenciandos se deparam com cursos de educação superior ancorados pelos discursos administrativos, burocráticos e operacionais na formação.

Fazendo duas complementações. Professor A falou da escola, e Professor C falou da universidade aí. Primeiro, eu sempre estudei em escola pública. Tive, sempre, ótimos professores. Tive ótimos professores de matemática, português, mas o que eu me queixava de lá é a questão da ambientação, da infraestrutura da escola. Não tinha uma estrutura adequada para um laboratório de química. [...]. A quadra era a céu aberto. [...]. E falando em universidade, lá na universidade é assim: a gente vê

mil maravilhas, conteúdo, conteúdo, conteúdo. Mas, na prática, é muita teoria e na teoria está tudo bonito, mas não vê na prática. [...] (Licenciando em letras/espanhol).

Já que estamos em discussão pela busca de um conhecimento, tem que fazer esse parâmetro do real para o imaginário. Porque o real quando você está na universidade é o livro. Verdade? Quando você chega aqui é outra coisa que você diz: Meu Deus! Então a universidade deixou de passar isso. Eu pensei muito nisso. Quando eu cheguei aqui, cara, eu não aprendi porque era tudo diferente. [...] (Professor A).

É legítimo alinhar tais fragmentos a uma questão importante formulada por Arroyo (2007, p. 195): “Como olhar a formação a partir da condição docente e do trabalho? Não em uma relação linear, idealizada, mas tensa e em permanente construção-reconstrução no jogo da dinâmica social, política e cultural”. O referido autor propõe refletir um modo de olhar para a formação que questione a relação cristalizada entre a teoria e a prática, no sentido de produzir uma escuta que possibilite colocar em movimento as experiências múltiplas, e, por que não dizer, advindas da macro e da micropolítica.

Collares *et al.* (1999, p. 211), ao discutirem sobre a formação continuada, partem da hipótese de que a “atual” política de formação em serviço para os professores se sustenta no discurso da descontinuidade. Nas palavras desses autores,

embora a expressão “continuada” recoloca a questão do tempo – e nesse sentido poderia enganosamente remeter à irreversibilidade e à história –, pratica-se uma educação continuada em que o tempo de vida e de trabalho é concebido como um “tempo zero”. Zero porque se substitui o conhecimento obsoleto pelo novo conhecimento e recomeça-se o

mesmo processo como se não houvesse história; zero porque o tempo transcorrido de exercício profissional parece nada ensinar. [...].

Aqui convém destacar o papel das universidades públicas na formação inicial de professores. Uma postura crítica frente à formulação dos currículos e a relação destes com a escola é um desafio para a atuação do professor, bem como para a promoção de um diálogo permanente com as escolas. O desafio, nos parece, é tentar colocar em análise uma dupla realidade, embora contraditória, mas intrinsecamente inter-relacionada: (1ª) Costumamos naturalizar o lugar da universidade, ao produzir os especialistas com seus especialismos calcados em conteúdos que, em sua dimensão técnica, são, expressivamente, apartados das questões sociais da escola. Quando pensamos a universidade pública no bojo das transformações do mundo do trabalho, as políticas educacionais tendem a capturar a função dessa mesma instituição, como assinala Chauí (2003, p. 15), submetendo-a aos “[...] modelos, critérios, interesses que servem ao capital, e não aos direitos dos cidadãos”. (2ª) Desconstruir uma “representação” de que a escola pública não produz pesquisa, portanto, caberia à universidade, ao produzir conhecimento no campo da formação para o magistério, o privilégio para pensar analiticamente a produção de diferentes saberes produzidos ao buscar qualificar os olhares outros que irrompem e potencializam tantas vidas “sedentas” pelo novo que se expressa no tempo imprevisível.

No presenteísmo das capacitações, emerge, no “reino dos inúteis”, a lógica da certificação. Certificam-se tudo e todos. A produção do desejo é capturada na reafirmação do modo-indivíduo no fazer pedagógico. Instaura-se uma espécie de “caos”

não potente. O barulho toma conta da escola. O silêncio irrompe na incompreensão. E, comungando com Cardoso Júnior (2002, p. 187), indagamos: “O que estamos fazendo de nós mesmos?”

Eu acho muito complicado porque tem uma cobrança assim... Não sei. Nos anos iniciais é justamente aí que tem que pegar a criança, e tem que ter aquela formação que é ali que vai exigir de você. Então, você tem que ser um professor de qualidade, realmente. E como ser isso envolvendo tanta coisa que você tem que fazer? Formação disso... É cobrança disso e daquilo. [...] (Professor F).

A essa problemática persiste o desafio para articular os vários sentidos que os professores atribuem às suas práticas, no processo de formação continuada<sup>6</sup> na escola, com os condicionamentos históricos e sociais a partir dos quais nos achamos referidos. Entre convergências e diferenças, para os professores, a formação continuada ocorre em dois momentos na escola. O primeiro refere-se aos cursos ofertados, a partir dos convênios, da própria Secretaria de Estado da Educação (SEE), que têm assumido a tarefa de capacitar, de qualificar, no sentido de promover mais competências para os profissionais da educação. Nesse sentido, a formação em serviço se dá no tempo “livre” da escola, da sala de aula, e fora dos muros da escola, produzindo uma carga horária a mais para o professor, como os finais de semana. Ocorrendo aos sábados, o professor tem que dispor de tempo integral para participar da capacitação.

Eu vejo assim. Os professores que estão se formando agora, alguns saem com essa preocupação de continuar sua formação, em ter essa formação

continuada, mas tem muitos professores que já são antigos na área, e não querem saber da formação continuada. No ano passado, não sei se foi no ano passado ou este ano houve uma capacitação para se aprender a preencher um diário de classe. Poucas pessoas foram. Eu estou aqui há trinta e sei quantos anos e não sei preencher um diário de classe. Agora eles vão ensinar (Professor F).

Entra em cena o tempo-burocrático. Trata-se da capacitação para o preenchimento eletrônico do diário de classe. Para os professores, representa uma nova linguagem somada ao trabalho, significando um elemento a mais para compor a intensidade e a in/visibilidade do seu trabalho. Nesse sentido, e segundo argumentam Del Pino *et al.* (2009, p. 119), “O professorado das escolas públicas se vê envolvido nessa rede por meio de discursos dirigidos às subjetividades docentes. [...]”.

Ao analisarem as concepções de sujeitos e de conhecimento implícitas no discurso da formação continuada, Collares *et al.* (1999, p. 203) atentam para uma leitura que, embora esteja situada nos idos de 1970, apresenta similitudes com os padrões de uniformidade preconizados pelas políticas de Estado nos dias de hoje. “A geração de professores e professoras que iniciou suas atividades nas escolas públicas a partir de meados dos anos de 1970 talvez tenha sido aquela que mais foi chamada a ‘qualificar-se’”.

Já que estamos em discussão em busca de um conhecimento, tem que fazer esse parâmetro do “real” para o “imaginário”. Porque o “real” quando você está na universidade é o livro, verdade? Quando você chega aqui é outra coisa que você diz:

“Meu Deus!”. Então a universidade deixa de passar isso. Eu pensei muito nisso quando eu cheguei, cara, eu não aprendi nada porque está tudo diferente (Professor A).

Só uma ressalva: eu estava na universidade pagando o estágio obrigatório. Aí eu fui estagiar no Lyceu Paraibano. Então eu fiquei com a parte prática, e me encontrei com a falta da questão de não ter materiais. Aí a gente ia fazer uma prática lá para medirmos o pH da água. Havia material, mas estava vencido. O pH da água que era para dar em torno de 6.5 ou 6.7, deu 14. Aí o professor falou: como eu vou mostrar para o aluno que a água tem pH 6.5, e dá 14? Aí o que é que a gente fez? Colocou ácido na água e ficou tão ácido que tivemos o maior cuidado para os alunos não tocar nela. Aí medimos o ácido para adicionar para que o pH da água pudesse ser de 6.5 (Professor C).

Os encontros foram-se constituindo em espaços potentes a partir dos quais podíamos discutir a formação no engendramento da própria escola, bem como a lógica que lhe é atribuída atualmente pelos imperativos éticos e morais do capitalismo contemporâneo. Entender o que reproduzem determinadas falas, atitudes, consideradas naturais e inquestionáveis, bem como polemizar os movimentos instituídos da escola que nos “neutraliza” se constituíam no desafio assumido por todos; e, apropriando-nos de uma assertiva proposta por Tadeu *et al.* (2004, p. 15-16), “como questionar verdades e valores cuja escrita educacional está baseada em um modelo de educação regido pela lógica de mercado?”.

Conforme alguns professores afirmaram, seria interessante a escola promover espaços de formação no local de trabalho, porque eles teriam condições de refletir sobre as ques-

<sup>6</sup> Convém destacar que o Governo do Estado da Paraíba criou, através do Decreto nº 31.781, de 16 de novembro de 2010, o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, objetivando atender as diretrizes da Política Nacional de Formação Profissionais do Magistério da Educação Básica.

tões a partir e dentro da própria escola. “O professor não tem tempo para parar e repensar nada porque é uma correria muito grande. Então, ele não tem um salário digno, adequado, para que ele pare para essas coisas” (Professor F). Como expressão concreta dos desafios da escola pública, os professores também se deparam com o esvaziamento da presença dos demais colegas na formação, como nos cursos ofertados pela educação a distância (EaD). Localizam, no esvaziamento dos professores, um dos aspectos necessários para o trabalho docente: promover encontros de criação, de trocas, no instante em que as experiências pudessem ser coletivizadas.

A gente fez uma capacitação que foi a prevenção contra as drogas. Poucos professores participaram. Muitos começam e desistem. Porque foi uma formação *on line* que a gente fez a distância, e você não tinha nada em troca. Você não ia receber uma bolsa, você só vai receber o conhecimento. Aí foi enviado livros, tinha vídeo-aula para você acompanhar tudo bem direitinho (Professor G).

Agora Professor G, acho, com licença, tem muito a ver com a má remuneração do professor. [...] Então, ele tem que correr de uma escola para outra para poder ter um salário digno para sobreviver. Aí fica complicado, difícil (Professor F).

É sim. Tem muito isso (Professor A).

Do ponto de vista das implicações práticas do professor, as possibilidades de cursos de formação continuada ancoram-se entre dois contextos desafiadores nos novos modos de subjetivar. No primeiro, há um sentimento partilhado quando eles buscam na formação continuada “soluções” para os dilemas que ocorrem na escola, em especial, na sala de aula. E como a universidade poderia contribuir

com um diálogo permanente com os professores? Em um segundo, deparam-se com um estabelecimento depauperado, ao mesmo tempo em que observam, sentem, experimentam as tramas da reestruturação do trabalho pedagógico, cuja relação de saber-poder os torna assujeitados nas competências e habilidades diante de uma reforma de Estado alinhada às políticas neoliberais, cuja proposição decreta o máximo para os oligopólios capitalísticos, e o mínimo para as questões sociais.

Eu vivo pendurada. Eu vou lá pagar. Aí quando eu chego aí pronto, quando eu vou trabalhar com essas coisas, aí eu chego lá cheia de coisas. Inclusive no início do ano eu tirei cópia para cada um dos alunos. Um dos trabalhos é com coordenação motora, que esses meninos não têm coordenação motora nenhuma. Eles não conseguem fazer um traçado. E depois eu trabalho caligrafia. Aí esses livros são bem extensos. Todos os dias, todos os dias, até o final do ano eu trabalho isso. Entendeu? (Professor F).

Entender como as mudanças na maneira de tornar-se professor são produzidas é aproximar conhecimentos apreendidos – na formação inicial e ao longo do exercício profissional – às experiências e aos saberes construídos na prática pedagógica. Se à noção de recomeço ou repetição, determinada pelo “tempo zero” do dispositivo formação contrapusermos o tempo de vida como a irreversibilidade de um *fluir* constante em que acontecem experiências, podemos romper com o passado sem que o tempo anterior deixe de existir e informar o novo que se constrói. “Tem bolsa, tem dinheiro, como se o conhecimento fosse ganho” (Professor A). Afirmar o valor das suas experiências no cotidiano é permitir tensionar as engrenagens produzidas na escola, o caráter ambíguo do discurso direcionado aos

modos de ser objetivado-professor. “[...] Tem que ir para a formação e tal. Vai ganhar o quê? Tem bolsa? Tem dinheiro?” (Professor F). Há uma pressão intensa sobre os professores além do estímulo permanente à disputa.

[...] Para que ele possa estar sempre se renovando porque a formação continuada deve ser feita somente naquele local onde, naquele grupo, eu acho que o professor faz parte. Ele pode buscar por método de pesquisa e leitura a sua própria formação. E ter essa continuidade na sua formação de acordo com os acontecimentos na evolução da sociedade. Como o que fala no livro de Paulo Freire que a história ela vai-se renovando a partir do momento em que a sociedade vai-se transformando, e a sociedade se transforma a cada minuto. Então, ele tem que ser capaz de estar acompanhando essa transformação. E não somente ter o seu aprendizado técnico que é somente chegar, passar o conteúdo e pronto. Eu já fiz o curso, eu tenho um diploma de não sei quantos anos atrás. [...] Só faz a parte técnica. Não busca acompanhar os acontecimentos (Professor G).

Se, aparentemente, a noção de formação inclui o tempo, de fato, tal noção reafirma a exclusão do tempo real. Em contraste, o sentido que queremos dar a tempo é de tempo de produção, tempo de vida, o que inclui, na continuidade, a ruptura. A estabilidade superficial do viver é produto da desordem entre continuidades e rupturas. Sem estas, não existe aquela. Reconhecer-se nas políticas de formação implica entendê-las como “tecnologias do eu” que objetivam um modo de ser professor. A partir do discurso tecido na “vontade de saber”, do discurso normativo dessas mesmas políticas, algo de normativo passa a subjetivar cada um de nós. Implica resistir... “Então, assim, na verdade até parece que existem as coisas, entendeu?”

Porque, na verdade, o objetivo é esse: parecer que existe. A finalidade do governo é passar essa impressão, de que parece, entendeu? Mas, de fato, não funciona. [...]” (Professor C). Esse olhar indica que as reformas direcionadas para a escola pública “patinam” entre uma manutenção da estrutura precária do trabalho docente ou fazer aprofundar o fosso do desempenho escolar.

Produzir uma pesquisa cartográfica como pesquisa-intervenção é colocar em análise os movimentos instituídos que permitam falar sobre nós e a formação continuada de professores, cuja produção da existência remete a um complexo processo histórico de produção e de “[...] fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam o seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade” (Larrosa, 2008, p. 43).

Concluindo, portanto, esse messianismo que o Estado quer implantar com esse público é uma verdadeira política da enganação com relação a esses pobres que buscam um lugar ao sol; e os políticos, um lugar no poder, ou seja, a farra continua, e a educação não atingirá aquilo que nós, professores, buscamos: o saber para a vida (Diário de Campo, Professor A, 16/08/2013).

“Não busca acompanhar os acontecimentos”. A palavra “acontecimentos” parece remeter ao tempo contínuo? Ou à cronologia de uma historicidade que precisa ser seguida na linha do tempo cronológico? Pensar a pesquisa como acontecimento, na perspectiva cartográfica, é alinhar a imprevisibilidade dos fatos, de um tempo sequencial, é lidar com as surpresas da vida.

## Considerações finais

Podemos considerar que a pesquisa cartográfica como metodologia da

pesquisa-intervenção nos permitiu mapear territórios existenciais que podiam ser interrogados pelos sujeitos em suas experiências singulares.

Situar a formação continuada de professores como deslocamento é colocar em análise os processos de subjetivação que nos atravessam, de diferentes maneiras e direções. É apostar na análise, como militância, que permitisse afirmar outros modos de subjetivação na correlação de forças que nos constituem.

Tomar a questão da formação como analisador nos permitiu que isso fosse colocado em movimento. Se estávamos renunciando ao nosso lugar instituído para que outros movimentos pudessem ser produzidos, eles também poderiam renunciar aos lugares fixos, estruturantes. Pensá-los como provisório era o risco que atravessa um modo sensível de produzir conhecimento. Repensar os sentidos da formação é arriscar-se ao novo, ao que conduz ao desconforto, à insegurança, frente aos “senhores da razão”, que, como suas políticas de condutas que normatizam a vida, “[...] esquadrinham continuamente quem somos, o que temos feito e deixado de fazer, [...]”, como alerta Veiga-Neto (2009, p. 23).

Problematizar o “lugar-comum” da formação continuada parecia se constituir em outros fios que o novo ia produzindo, e nos incluindo em um tempo não sequencial. Era necessário pensar a vida não como circunscrita a etapas lineares, específicas e prescritas nos ideários neoliberais, mas produzida em intensas experiências que nos permitiam colocar em análise o lugar também que ocupamos no dispositivo formação.

## Referências

ANTUNES, R. 2002. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: P. GENTILI; G. FRIGOTTO (orgs.). *A cidadania negada. Políticas de exclusão na educação*

*e no trabalho*. 3ª ed., São Paulo/Buenos Aires, Cortez/CLACSO, p. 35-48.

ARROYO, M.G.A. 2007. Condição docente, trabalho e formação. In: J.V.A. de SOUZA (org.), *Formação de professores para a educação básica. Dez anos da LDB*. Belo Horizonte, Autêntica, p. 191-210.

CANDIOTTO, C. 2010. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. *Filosofia Unisinos*, 11(1):33-43. <http://dx.doi.org/10.4013/fsu.2010.111.03>

CARDOSO JR., H.R. 2002. Foucault e Deleuze em co-participação no plano conceitual. In: M. RAGO; L.B.L. ORLANDI; A. VEIGA-NETO (orgs.), *Imagens de Foucault e Deleuze. Ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro, DP&A, p. 185-198.

CHAUÍ, M. 2003. A universidade pública sob nova perspectiva. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 12/05/2014.

COLLARES, C.A.L.; MOYSES, M.A.A.; GERALDI, J.W. 1999. Educação continuada: a política da descontinuidade. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a11v2068.pdf>. Acesso em: 12/05/2014.

COSTA, E.A. de P.; COIMBRA, M.C.B. 2008. Nem criadores, nem criaturas: éramos todos devires na produção de diferentes saberes. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n1/a14v20n1.pdf>. Acesso em: 15/04/2014.

DELEUZE, G. 1992. *Conversações*. Rio de Janeiro, Ed. 34, 240 p.

DELEUZE, G. 1997. *Crítica e Clínica*. São Paulo, Ed. 34, 176 p.

DELEUZE, G.; PARNET, C. 2004. *Diálogos*. 3ª ed., Valencia, Pré-Textos, 166 p.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. 1996. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro, Ed. 34, 120 p.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. 1995. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro, Ed. 34, 96 p.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. 2011. *O anti-Édipo*. 2ª ed., São Paulo, Ed. 34, 559 p.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. 1992. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro, Ed. 34, 288 p.

DEL PINO, M.A.B.; VIEIRA, J.S.; HYPOLITO, A.M. 2009. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: F. FIDALGO; M.A.M. OLIVEIRA; N.L.R. FIDALGO (orgs.), *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas, Papirus, p. 113-134.

DIAS, R.O. 2011. *Deslocamentos na formação de professores. Aprendizagem de*

- adultos, experiência e políticas cognitivas*. Rio de Janeiro, Lamparina, 286 p.
- FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M.A.M.; FIDALGO, N.L.R. (orgs.). 2009. *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas, Papyrus, 239 p.
- FRIGOTTO, G. 2001. *A produtividade da escola improdutiva*. 6ª ed., São Paulo, 234 p.
- FOUCAULT, M. 1979. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, 295 p.
- FOUCAULT, M. 2009. *A verdade e as formas jurídicas*. 3ª ed., Rio de Janeiro, NAU, 158 p.
- FOUCAULT, M. 2008. *O nascimento da biopolítica*. São Paulo, Martins Fontes, 496 p.
- GUATTARI, F. 1987. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. 3ª ed., São Paulo, Brasiliense, 229 p.
- LARROSA, J. 2008. Tecnologias do Eu e Educação. In: T.T. da SILVA, (org.), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 6ª ed., Petrópolis, Vozes, p. 35-86.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. 2012. *Educação Escolar. Políticas, Estrutura e Organização*. 10ª ed., São Paulo, Cortez, 543 p.
- LOURAU, R. 1993. *Análise Institucional e Práticas de Pesquisa*. Rio de Janeiro, UERJ, 115 p.
- PAIVA, V. 2002. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: P. GENTILI; G. FRIGOTTO (orgs.), *A cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3ª ed., São Paulo/Buenos Aires, Cortez/CLACSO, p. 49-64.
- PASSOS, E; BARROS, R.B. de. 2012. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: E. PASSOS; V. KASTRUP; L. da ESCÓSSIA (orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre, Sulina, p. 17-31.
- ROCHA, M. 2007. A formação como acontecimento: solidão, pensamento e autogestão. In: A. MARCONDES; A. FERNANDES; M. ROCHA (orgs.), *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo, Casa do Psicólogo, p. 37-48.
- ROLNIK, S. 2011. *Cartografia sentimental. Transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre, Sulina, 247 p.
- SENNETT, R. 2006. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro, Record, 189 p.
- SOUZA, D.T.R. de. 2006. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, 32(3):477-492. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300004>
- TADEU, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. 2004. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte, Autêntica, 205 p.
- VARELA, J. 2008. O estatuto do saber pedagógico. In: T. T. SILVA. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 6ª ed., Petrópolis, Vozes, p. 87-96.
- VEIGA, I.P.A; VIANA, C.M.Q.Q. 2011. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: I.P.A. VEIGA; E.F. da SILVA (orgs.), *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* 3ª ed., Campinas, Papyrus, p. 13-34.
- VEIGA-NETO, A. 2009. O Currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. In: M. RAGO; A. VEIGA-NETO (orgs.). *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte, Autêntica, p. 13-26.

Submetido: 04/08/2014

Aceito: 27/04/2015