

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO/UFES
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS/CCHN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
INSTITUCIONAL/PPGPSI

ELYRRANDRO HABYS SOARES MANENTE

FORMAÇÃO DOCENTE EM CORES: *Pintando a experiência como paisagem formativa*

Vitória-ES

2019

ELYRRANDRO HABYS SOARES MANENTE

FORMAÇÃO DOCENTE EM CORES: *Pintando a experiência como paisagem formativa*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional do Centro de Ciências Humanais e naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Institucional.

Orientador: Profa. Dra. Márcia Roxana Cruces Cuevas

Vitória-ES

2019

ELYRRANDRO HABYS SOARES MANENTE

FORMAÇÃO DOCENTE EM CORES: *Pintando a experiência como paisagem formativa*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Institucional

Vitória, 23 de setembro de 2019

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Marcia Roxana Cruces Cuevas (Orientadora)

Profª Drª Janaína Mariano César (Membro Interno)

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço (Membro Externo)

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus Su pela permissão de poder concluir mais uma etapa da minha formação acadêmica e por todos os encontros formativos que me proporcionou.

Em segundo lugar, gostaria de agradecer a Sônia, que foi literalmente um anjo da guarda que me guiou durante o processo seletivo do mestrado, sendo que, sem a sua ajuda, talvez nem estivesse concluindo esse trabalho hoje. Ela tem a minha eterna gratidão!

Também gostaria de agradecer a Márcia, por ter sido muito mais do que uma orientadora, mas sim, uma grande amiga. Ela me fez acreditar que é possível construir uma prática educacional baseada no amor, como é apresentado por Maturana e Varela, isto é, vendo o outro como legítimo outro. Ela não me mostrou isso apenas dizendo que era possível, mas sim, construindo essa prática comigo. Sou muito grato por ter tido esse encontro e tenho certeza que se não fosse por sua parceria não chegaria até aqui.

Por fim, gostaria de agradecer a todos que de alguma forma contribuíram com esse processo e com a escrita deste trabalho. Espero sinceramente, que esse trabalho possa contribuir para com a formação dos leitores da mesma forma que contribui com a minha.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma análise de implicação das práticas pedagógicas que realizamos como docentes em início de carreira. Para isso, utilizamos como ferramenta metodológica os registros realizados em diário de campo, no exercício cotidiano da docência, com o intuito de captar os momentos em que vivemos uma experiência formativa. Portanto, esta é uma pesquisa-intervenção que tem como base epistemológica os estudos da cartografia, a noção de intelectual implicado e as contribuições da análise institucional, pois, porque compreendemos que o conhecimento se constrói na ação contextualizada, por um movimento auto-organizativo presente na experiência. Salientamos que entendemos por experiência a ação que rompe uma forma de comportar-se promovida pelos eventos cotidianos. Portanto, não manejamos esse conceito no sentido de acumulação de tempo cronológico. Concluímos que a formação que acontece no exercício da docência diário é muito potente, impondo diversos desafios, impelindo o profissional a assumir uma postura cada vez mais flexível e cada vez menos enquadrada em métodos preconcebidos.

Palavras-chave: Formação. Docente. Experiência.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo realizar un análisis de implicación de las prácticas pedagógicas que realizamos como maestros en etapa inicial. Para esto, utilizamos como herramienta metodológica los registros realizados en el diario de campo, en el ejercicio diario de la enseñanza, con el fin de captar los momentos en que vivimos una experiencia formativa. Por lo tanto, esta es una investigación-intervención que tiene como base epistemológica los estudios de cartografía, la noción de intelectual implicado y las contribuciones del análisis institucional, porque comprendemos que el conocimiento se construye en la acción contextualizada, por un movimiento autoorganizativo presente en la experiencia. Señalamos que entendemos por experiencia la acción que rompe una forma de comportarse promovida por los eventos cotidianos. Por lo tanto, no manejamos este concepto en el sentido de acumulación cronológica de tiempo. Concluimos que la formación que se lleva a cabo en el ejercicio de la enseñanza diario es potente e impone varios desafíos, lo que lleva al profesional a asumir un método cada vez más flexible y menos adaptado a los métodos preconcebidos.

Palabras Clave: Formación. Docencia. Experiencia.

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	8
1	A FORMAÇÃO EM CORES COMO ANÁLISE DE IMPLICAÇÃO	10
1.1	O PINTAR COMO FORMA DE ANÁLISE DE IMPLICAÇÃO	20
	1.1.1 O que nos move?	23
2	ALGUMAS FERRAMENTAS CONCEITUAIS NECESSÁRIAS	33
2.1	O ACONTECIMENTO	34
2.2	A EXPERIÊNCIA COMO ENTRELAÇAMENTO DA EMOÇÃO COM A RAZÃO	36
3	DIALOGANDO COM OUTRAS PRODUÇÕES	41
3.1	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA INSTITUCIONAL (PPGPSI)	41
3.2	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES) E SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SCIELO)	46
	3.2.1 A experiência nas produções acadêmicas	47
4	PINTANDO A PAISAGEM DA EXPERIÊNCIA	52
4.1	OS PINCÉIS PARA UM QUADRO MENOR	52
4.2	CORES E MAIS CORES	57
	4.2.1 Cores análogas	68
	4.2.2 Cores complementares	75
5	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	79
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82

APRESENTAÇÃO

A presente dissertação focaliza a discussão sobre a formação docente que se dá a partir da experiência de vivenciar a docência. Sendo assim, temos como objetivo realizar uma análise de implicação (LOURAU, 2004; MONCEAU, 2008), isto é, as análises e considerações apresentadas emergem a partir da nossa própria vivência como docentes em início de carreira. Com isso, buscamos cartografar como os acontecimentos dão forma ao docente e as suas práticas. Portanto, não estamos nos referindo ao que é feito na academia, nem a nenhum projeto ou curso de formação continuada. O nosso interesse consiste em observar justamente a ressonância daquilo que não é planejado em nossos processos formativos.

Explicitamos que quando dizemos observar estamos partindo das afirmações de Maturana e Varela (2001) que dizem que “tudo o que é dito é dito por alguém” (p.31) e que “[...] somos observadores no observar, no suceder do viver cotidiano [...]” (MATURANA, 2014, p.25), sendo assim, não estamos falando de um observador passivo e externo ao campo, mas sim, de um observar que esta dentro, ativo, que participa do processo, isto é, implicado, pois como apontam Coimbra e Nascimento (2008), “[...] a Análise Institucional vai nos falar do intelectual implicado, definido como aquele que analisa as implicações de suas pertencas e referências institucionais, analisando também o lugar que ocupa na divisão social do trabalho na sociedade capitalista, da qual é um legitimador por suas práticas” (p.144).

Portanto, para nós “Todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer” (MATURANA, VARELA, 2001, p.31). Por isso, a nossa pesquisa consiste em fazer uma análise da nossa própria prática, buscando observar, por meio dos nossos relatos em diário de campo, como essa vivência no dia a dia escolar reverbera na nossa prática e formação

Salientamos que não temos o intuito de fazer nenhum juízo de valor, muito menos afirmar que uma dimensão da formação é mais importante do que a outra, acreditamos que todos esses aspectos são dobras e desdobras (DELEUZE, 2012) do mesmo todo, portanto, qualquer comentário que tenha o intuito de categorizar de modo hierárquico, nos parece pouco produtivo, em certa medida, podendo até mitigar a potência criativa e formativa da experiência. Com isso, afirmamos que o nosso intuito não é apresentar um modelo de formação, muito menos elaborar um discurso que busque avaliar a suposta eficiência de modelos formativos, mas sim, almejamos acompanhar processos (PASSOS, BARROS; 2015).

Nesse caso, observar o nosso próprio processo e nesse percurso nos constituir docentes ao fazer nossa análise de implicação.

Sendo assim, para desenvolver esse trabalho, temos como pressuposto epistemológico o trabalho desenvolvido por Deleuze (1996, 1997, 2004, 2012, 2014, 2015) e Guattari (1993,1996, 1997, 2011, 2012, 2014), que contribui para a discussão acerca de conceitos importantes para o nosso texto como, por exemplo, experiência, acontecimento, subjetividade e produção de subjetividade. Também trabalhamos com as contribuições no campo da biologia de Maturana (2001, 2002, 2014) e Varela (2001), sobre a percepção e a relação entre a emoção e a razão na constituição do ser humano. Para finalizar, utilizamos os textos de Kastrup (2001, 2005, 2007, 2013) e Dias (2009) para contribuir no entendimento sobre a formação docente e aprendizagem, assim como, o trabalho de Veyne (1998) acerca do conceito de prática via perspectiva Foucaultiana.

O trabalho está dividido em cinco partes, sendo elas: A apresentação do problema de pesquisa, seguida da apresentação dos conceitos importantes para a discussão da pesquisa. Posteriormente, fazemos uma breve explanação sobre como a temática da formação docente a partir da experiência vem sendo abordada pelas pesquisas acadêmicas. Por fim, dissertamos sobre a nossa análise de implicação seguida das considerações finais.

1 A FORMAÇÃO EM CORES COMO ANÁLISE DE IMPLICAÇÃO

*Em última análise, muitos não se comunicam
mais, bem ou mal, como você e eu: implicam-se*

René Lourau

A análise de implicação é uma ferramenta conceitual que nasce junto com a análise institucional, em meio ao movimento institucionalista da França, em meados dos anos 60. Esse movimento intelectual - que juntou trabalhos de *socioanalistas*, *analistas institucionais*, *institucionalistas* e *esquizoanalistas* - tinha e tem como objetivo comum, desnaturalizar processos tidos como naturais dentro das instituições sociais (ROSSI; PASSOS, 2014). Além disso, o movimento institucionalista visa produzir a autogestão de grupos e indivíduos, com isso, espera-se superar a dependência excessiva dos profissionais tidos como *especialistas* em diversas áreas que, mesmo quando estão fora do contexto sobre o qual falam, ditam o que é certo e errado produzindo demandas que não são nossas. Entretanto, não se almeja de modo maniqueísta demonizar os especialistas, mas sim, intervir para que os grupos sociais tenham a possibilidade de definir as suas próprias demandas.

Nesse contexto, ser professor não é apenas exercer uma função, mas também significa atuar como um agente da instituição educação. Nesse contexto, as instituições são “[...] lógicas, são árvores de composições lógicas que, segundo a forma e o grau de formalização que adotem, podem ser leis, podem ser normas e, quando não estão enunciadas de maneira manifesta, podem ser pautas, regularidades de comportamento” (BEREMBLITT, 1998, p. 27). Elas existem justamente para regular o modo que os seres humanos se relacionam.

Como aponta Lourau (2004b) “As instituições formam a trama social que une e atravessa os indivíduos, os quais, por meio de sua práxis, mantêm ditas instituições e criam outras novas (instituintes)” (p. 68). A princípio, é mais comum relacionar a instituição as regras, normas ou leis de determinada organização social, entretanto, salientamos que as instituições “[...] incluem também a maneira como os indivíduos concordam, ou não, em participar dessas mesmas normas” (Idem, p. 71). Quando nos referimos a uma instituição, estamos nos referindo não apenas a normatividade escrita, mas também, ao não dito, aquilo que “[...] atravessa todos os níveis dos conjuntos humanos e faz parte da estrutura simbólica do grupo” (Ibidem, p.71).

Sendo assim, as instituições estão presentes em todos os aspectos que constituem a relação humana, desde a linguagem até as pequenas escolhas que fazemos crentes de que estamos expressando nosso livre arbítrio, como se fossem naturais e inerentes ao nosso ser. Podemos tomar como exemplo o fato de que independente da posição social que ocupamos “[...] a instituição bancária e os organismos a ela aparentados me concernem: tenho relações com o banco mesmo se não tenho conta bancária nem poupança nem aplicações, porque o banco é a forma instituída da regulação no que diz respeito à circulação e acumulação do capital” (LOURAU, 2004a, p. 53). Por isso, não precisamos estar conectados diretamente a uma instituição para sermos afetados por ela.

A escola, nesse contexto, enquanto instituição é “[...] um sistema de regras organizado segundo uma estrutura espacial imediatamente expressiva, mais clara que a instituição do matrimônio ou do salário, que definem, todavia, o verdadeiro “nível” da instituição” (LOURAU, 2004b, p. 72). Dito isso, preferimos chamar a escola de estabelecimento, pois queremos demarcar que uma instituição é uma instância muito mais ampla e sutil presente em todos os níveis da organização social, não podendo ser reduzido a um local ou um espaço geográfico. De fato, a instituição perpassa e é materializada no espaço escolar, mas achar que a instituição se resume a isso seria um erro.

Outro ponto importante que gostaríamos de apresentar, é o fato de que existe um movimento dentro das instituições, um tensionamento entre duas forças, o instituído e o instituinte, sendo que:

Por “instituinte” entendemos, ao mesmo tempo, a contestação, a capacidade de inovação e, em geral, a prática política como “significante” da prática social. No “instituído” colocamos não só a ordem estabelecida, os valores, modos de representação e de organização considerados normais, como igualmente os procedimentos habituais de previsão (econômica, social e política) (LOURAU, 2004, p.47).

É importante ter a noção da existência desse tensionamento, pois as instituições tendem a se naturalizar, uma vez que, “produzidas pela história, elas acabam por aparecer como fixas e eternas, como algo dado, condição necessária e trans-histórica da vida das sociedades” (LOURAU, 2004b p.73). Desse modo, faz cair no esquecimento que um dia foram forças instituintes que subjugararam instituições que detinham anteriormente a hegemonia social.

Como, por exemplo, o caso de antigas religiões que ganham o status de bruxaria ou magia negra quando subjugadas por novas crenças que, rapidamente, surgem como algo natural uma vez que são instituídas.

Desse modo, o trabalho docente não consiste apenas em ensinar conteúdos com vistas a instrumentalizar alguém conceitualmente, mas, além disso, ele deve inserir os alunos dentro de uma lógica social, dentro de um modo de se relacionar e se posicionar em sociedade. As práticas docentes impelem os alunos a internalizar e operar conforme o que está instituído socialmente. Entretanto, por existir um tensionamento de forças, isso não significa que a educação sempre conseguirá perpetuar o que está instituído.

Com isso, salientamos que não reside aí uma relação determinista, muito menos maniqueísta, de modo que o instituído é “mau” e o instituinte é “bom”, uma vez que, “[...] a sociedade instituinte ameaça a sociedade instituída para progredir, ao passo que a sociedade instituinte necessita da sociedade instituída para erguer seu projeto de transformação permanente” (LOURAU, 2004a, p.63). A essa relação entre o que está instituído e a força instituinte podemos chamar de *institucionalização*, sendo ela “[...] o devir, a história, o produto contraditório do instituinte e do instituído, em luta permanente em constante contradição com as forças de autodissolução” (LOURAU, 1993, p. 12).

Nesse contexto, somos atravessados por práticas que, ao mesmo tempo, nos cobram e nos levam a cobrar daqueles que nos cercam um posicionamento frente a qualquer coisa. Ouvimos e dizemos ao outro que ele deve se *implicar* em seu trabalho. Seja por parte dos pais, da comunidade ou da própria gestão da educação, sempre somos cobrados e culpabilizados, pelo fracasso da educação, como se não estivéssemos nós implicando com o contexto ao qual estamos inseridos, entretanto como aponta Coimbra e Nascimento (2008):

Implicado sempre se está, quer se queira ou não, visto não ser a implicação uma questão de vontade, de decisão consciente, de ato voluntário. Ela está no mundo, pois é uma relação que sempre estabelecemos com as diferentes instituições com as quais nos encontramos, que nos constituem e nos atravessam. (p. 145).

Seguindo nessa lógica, segundo Lourau (2004c), “A implicação é um nó de relações; não é “boa” (uso voluntarista) nem “má” (uso jurídico-político)” (p.190). Ou como complementa Monceau (2008) a “[...] implicação é a relação que indivíduos desenvolvem com a instituição. Nós podemos dizer que o indivíduo é tomado pela instituição, querendo ele ou não. [...] Não podemos confundir implicação com engajamento, com investimento” (p.21). Ele ainda acrescenta que “[...] a implicação existe mesmo que não a desejemos. Trata-se, pois, de

analisar mais o modo de implicação do que sua existência” (p.22). Portanto, não é algo que possamos escapar, apenas caímos no erro de acreditar que podemos assumir um posicionamento neutro nessa rede, pois a “[...] ilusão institucional e o desconhecimento são necessários para que o sistema social se mantenha, para a estabilidade das relações sociais dominantes, produzida e reproduzida pelas instituições” (LOURAU, 2004b, p.77).

Portanto, quando somos impelidos a nos implicar em algo, uma vez que já somos implicados, o que acontece é a *sobreimplicação*. Sendo que, “a sobreimplicação, é por sua vez a ideologia normativa do sobretrabalho, gestora da necessidade do ‘implicar-se’” (p.190). Desse modo, a “[...] sobreimplicação é o plus, o ponto suplementar que o docente atribui ao trabalho do aluno se encontra esmero em seus cadernos” (Idem, p.192). Ou seja, como dito anteriormente, implicados todos estão, mesmo que digamos ou assumamos uma postura tida como passiva ou descompromissada com qualquer pauta, ainda assim, estamos implicados no contexto que habitamos.

Nesse contexto, a sobreimplicação, é uma noção que “[...] permite uma melhor compreensão do conceito de implicação, poderia ser definido como uma impossibilidade de analisar a implicação” (MORCEAU, 2008, p.23). Quando não conseguimos fazer esse exercício, a nossa prática fica comprometida, pois aceitamos a ideia de que as coisas são dadas, são naturais, perdendo de vista o movimento que constitui as instituições e como estamos inseridos nessa rede, pois não existe um sujeito *não-implicado* que se contrapõe a um *implicado*, mas sim, um implicado e outro *sobreimplicado* perdido na ilusão da neutralidade.

Para complementar essa discussão, recorreremos ao trabalho de Guattari (1993) para ajudar a entender os efeitos dessa sobreimplicação no corpo docente. Para isso, primeiro assumimos a noção de *produção de subjetividade*, isto é, partimos do pressuposto de que não existe um ego pré estabelecido, um *eu* anterior às relações sociais ou uma subjetividade que poderíamos apontar como natureza humana, de modo que possa existir uma consciência falsa que se sobreponha a uma verdadeira, portanto propomos “[...] a ideia de uma subjetividade de natureza industrial, maquina, isto é, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida (p.25).

Sendo assim, Guattari (2012a) aponta a subjetividade como “[...] o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir

como *território existencial* autorreferencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva” (p. 19).

Nesse contexto, o autor aponta uma distinção importante entre subjetividade e indivíduo, sendo que:

[...] os indivíduos são o resultado de uma produção de massa. [...] A subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. Uma coisa é a individuação do corpo. Outra é a multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social (p.31).

Portanto, habitar o estabelecimento escolar significa estar imerso nesse processo de produção de subjetividade. O indivíduo “[...] está na encruzilhada de múltiplos componentes de subjetividade” (GUATTARI, 1993, p.34). Na esteira dessa discussão outro ponto que gostaríamos de acrescentar é o de que existe uma “[...] subjetividade ainda mais ampla: [...] [a] subjetividade capitalística” (Idem, p.34). Entretanto, não é uma simples aglomeração de subjetividades individuais que resultaria na produção de eventos de expressão social, mas antes disso, “[...] é a subjetividade individual que resulta de um entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas, tecnológicas, de mídia, etc.”(Ibidem, p.34). Por isso, a produção de subjetividade capitalista, não é uma questão puramente ideológica:

O capitalismo pós-industrial [...] tende, cada vez mais, a descentrar seus focos de poder das estruturas de produção de bens e de serviços para as estruturas produtoras de signos, de sintaxe e de subjetividade, por intermédio, especialmente, do controle que exerce sobre a mídia, a publicidade, as sondagens etc (GUATTARI, 2012b, p.30).

Entretanto, não se resume a uma transmissão de significados, mas sim, “[...] 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” (GUATTARI, 1993, p.27). Ela, enquanto modelo instituído, está presente tanto na realidade do mundo quanto na psíquica, tanto que questioná-la é concebido pela população como questionar o próprio conceito de ordem e organização social, pois ela também regula a nossa relação com o tempo e com o que deve ser valorizado enquanto modo de viver a vida. Sendo assim, “O que faz a força da subjetividade capitalista é que ela se produz ao nível dos opressores, quanto dos oprimidos” (Idem, p.44), isto é, sua quase onipresença nas relações sociais.

Nesse contexto, falar em análise de implicação “[...] é tornar visível e audível as forças que nos atravessam, nos afetam e nos constituem cotidianamente” (COIMBRA; NASCIMENTO, 2008, p.147), pois existe um modo naturalizado, instituído, de ser docente que precisa ser questionado, uma vez que, como dito anteriormente, dentro de uma instituição existe um tensionamento de forças que podem possibilitar a criação de diferentes formas de ser docente, uma vez que, essa relação do indivíduo com a produção de subjetividade não é fatídica, ou seja, não irá produzir sempre a mesma coisa, não iremos vivenciar essa produção sempre do mesmo modo. Para Guattari (1993), existe uma oscilação entre dois extremos, sendo, “[...] uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo [...] de singularização” (p. 33).

Em suma, fazer essa análise é desnaturalizar mecanismos próprios da subjetividade capitalista que produzem tanta sobreimplicação, tais como a segregação, a infantilização e a culpabilização, que tem por objetivo sempre nos desautorizar, tirar a nossa capacidade de interrogar as práticas que somos impelidos a executar. Portanto, é justamente nesse contexto de implicação, sobreimplicação e produção de subjetividade que pensamos a formação. Dias (2009) aponta que “[...] uma formação não se estabelece por si só, mas no cotidiano, quando as práticas se materializam, ganham forma e movimento, de acordo com o uso que se faz delas” (p.170). e é essa formação que almejamos investigar realizando para isso uma análise de implicação da nossa prática docente, sendo assim pesquisadores e professores ao mesmo tempo.

Por isso, justamente por estarmos inseridos no campo que esse aspecto da formação apresenta-se para nós como uma demanda, uma vez que, a academia e conseqüentemente a sua produção, valoriza a formação propedêutica dos profissionais, tendo em vista que é de sua responsabilidade e é preciso oferecer ferramentas conceituais para que o docente possa atuar. Por extensão, isso talvez fortaleça a percepção de que a teoria e a prática são territórios opostos. Entretanto, a diferenciação entre esses dois aspectos é artificial, trata-se apenas de um subterfúgio linguístico e metodológico para apontar as diversas nuances e desdobramentos desse terreno. Como explica Deleuze (1979):

As relações teoria-prática são muito parciais e fragmentárias. Por um lado, uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio e pode se aplicar a um outro domínio, mais ou menos afastado. A relação de aplicação nunca é de semelhança.

Por outro lado, desde que uma teoria penetre em seu próprio domínio encontra obstáculos que tornam necessário que seja revezada por outro tipo de discurso (é este outro tipo que permite eventualmente passar a um domínio diferente). A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro (p.69).

Portanto, acreditamos que essa divisão não existe, por isso, falar de formação é falar da prática e vice e versa. Acrescentamos, ainda, que “[...] uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... é preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma” (DELEUZE, 1979, p. 71). Isto é, não vemos propósito em se pensar a formação docente que não seja imbricada com a prática. Pensamos que é ao vivenciar a docência que o profissional, de fato, se forma, pois nenhuma teoria serve se não puder ser executada. Por isso, não existe professor “não praticante”. Ser e fazer são indissociáveis.

Essa separação é apenas discursiva e metodológica com o intuito de facilitar a apresentação dos aspectos que buscamos investigar. Sendo assim, propomos pensar nessa relação como uma Dobra, “[...] teoria e prática se relacionando não como causa/efeito, mas como processualidade, na qual teoria e prática se co-engendram” (CLARETO; OLIVEIRA, 2010, p.73).

Dito isso, o que vem a ser uma dobra? “A dobra, como noção deleuziana, compõe um mundo dinâmico, em devir. Uma usina de produção contínua. As dobras não se cristalizam, mas dobram e se des-dobram, num movimento, numa processualidade” (CLARETO; OLIVEIRA, 2010, p.73). Como nos apresenta Deleuze (2012), “[...] o labirinto do contínuo não é uma linha que se dissolveria em grãos, mas é como um tecido ou folha de papel que se divide em dobras até o infinito ou que se decompõe em movimentos curvos, sendo cada um deles determinado pela circunvizinhança consistente ou conspirativa” (p.18). Portanto, a Dobra “[...] é inicialmente um conceito *antiexistencial* do múltiplo, uma representação do múltiplo como complexidade labiríntica diretamente qualitativa, irreduzível a qualquer composição elementar que seja. (BADIOU, 2015, p.25), isto é, trata-se de um conceito ontológico que “[...] apreende o múltiplo como *ponto-parte*, quer dizer, como extensão (desdobra) ou contração (dobra), sem átomo nem vazio. Estamos no oposto de um “conjuntismo” decidido, que tece do vazio as maiores complexidades e *reduz à pertença* as topologias mais enredadas” (Idem, p.26).

Nesse processo, o que nos chama a atenção é a Inflexão. Pois, a Dobra não é um ângulo reto, mas curvilíneo, sendo que, “O elemento genético ideal da curvatura variável ou da dobra é a inflexão. Esta é o verdadeiro átomo, o ponto elástico” (DELEUZE, 2012, p. 31). Perseguimos ela, pois, “[...] a inflexão é o puro Acontecimento da linha ou do ponto, o Virtual, a idealidade por excelência” (p.33). É nesse ponto que o acontecimento atua. Para nós, esse é o lugar da experiência enquanto acontecimento onde a relação dicotômica entre teoria e prática dissolve-se e já não conseguimos mais distinguir uma coisa da outra. “A dobra teoria-prática traz a *experiência* e o pensamento como coextensivos” (CLARETO; OLIVEIRA, 2010, p.85).

Não fazemos essa distinção, pois a palavra teoria pode remeter a um racionalismo, idealismo, que cria a noção de existem dois processos correndo em paralelo, a teoria e a prática, mas para nós existe apenas um processo onde ambos os aspectos estão imbricados e acontecem, no sentido de que são sempre uma ação, uma *praxis*. Por isso, entendemos a prática como uma *relação* no sentido apresentado por Veyne (1998), que afirma:

Os objetivos parecem determinar nossa conduta, mas, primeiramente, nossa prática determina esses objetos. Portanto, partamos, antes, dessa própria prática, de tal modo que o objeto ao qual ela se aplique só seja o que é relativamente e ela (no sentido em que um “beneficiário” é beneficiário porque o faço beneficiar-se de alguma coisa, e em que, se guio alguém, esse alguém é o guiado). A relação determina o objeto, e só existe o que é determinado (p. 249).

Ou seja, o “[...] objeto não é senão o correlato da prática; não existe, antes dela [...]” (VEYNE, 1998, p. 250). Com isso, entendemos que a prática não existe para responder a uma demanda pré-existente, mas sim, que ela produz o seu objeto ao atuar sobre ele, isto é, as coisas são produzidas na relação entre os elementos.

Por isso, quando nos referimos a prática docente não estamos nos referindo a didática, mas, ao modo que as relações vêm se configurando, pois, como dito anteriormente “[...] os objetos não causam nem determinam nada, ao contrário, eles são determinados, produzidos pela relação” (ESCÓSSIA; KASTRUP, 2005, p. 298).

Sendo assim, almejamos investigar uma prática escolar que não seja um mero executor de um planejamento, muito menos o manejar de um suposto saber abstrato. Mais do que isso, a prática escolar é também a criação de um território, é o lugar do processo de alteridade entre o docente e o aluno e que constitui ambos.

Pensamos na aula como acontecimento, pois, “[...] para ser mestre não basta transmitir informações novas, que logo serão substituídas por novas informações novas e igualmente descartáveis, mas produzir uma experiência nova, que não envelhece, que conserva sua força disruptiva e se mantém sempre nova” (KASTRUP, 2005, p. 1285). Portanto, a prática pedagógica da qual nos referimos não é apenas uma ação, mas também a criação de um território, pois o “pensar se faz na relação entre território e a terra” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 103), ou seja, no movimento, é um processo de deslocamento. Ou ainda, como aponta Kastrup (2001) “aprender não é adaptar-se a um meio ambiente dado, a um meio físico absoluto, mas envolve a criação do próprio mundo” (p. 21).

Entretanto, lembramos que não podemos produzir acontecimentos, pois não é da ordem do intencional, mas, minimamente podemos apostar em uma postura ética que facilite a abertura para passagem do fluxo de vida. Infelizmente, assumir essa postura não é algo tranquilo, como lembra Deleuze e Guattari (1997) “[...] Nada é mais doloroso, mais angustiante do que um pensamento que escapa a si mesmo, ideias que fogem, que desaparecem apenas esboçadas, já corroídas pelo esquecimento ou precipitadas em outras, que também não dominamos” (p.259), ou seja, nada mais cômodo do que buscar métodos e técnicas para nos dar o mínimo de segurança frente ao caos da sala de aula. Instituímos práticas como forma de lidar com a insegurança, por isso, é importante dizer, que se abrir para outras possibilidades de ser e fazer não significa martelar as instituições até que sobre apenas pó. Novamente, trazemos Deleuze e Guattari (1996) que nos alertam para a importância de se apropriar o mínimo que seja da subjetividade hegemônica, justamente para responder a ela:

É necessário guardar o suficiente do organismo para que ele se recomponha a cada aurora; pequenas provisões de significância e de interpretação, é também necessário conservar, inclusive, para opô-las a seu próprio sistema, quando as circunstâncias o exigem, quando as coisas, as pessoas inclusive as situações nos obrigam; e pequenas rações de subjetividade, é preciso conservar suficientemente para poder responder a realidade dominante. Imitem os estratos (p.23).

Entendido isso, ao se abrir para as possibilidades que o acontecimento nos traz, o docente, ao ensinar, também está aprendendo uma forma de ser e fazer, já que “[...] o aprendizado jamais é concluído e sempre abre para um novo aprendizado. Ele é contínuo e permanente, não se fechando numa solução e não se totalizando em sua atualização, precisando por isso ser sempre reativado” (KASTRUP, 2005, p. 1280), enfim, “[...] a aprendizagem, é sobre tudo, invenção de problemas, é experiência de problematização” (KASTRUP, 2001, p. 17), isto é, o processo de ensino e aprendizagem acontece em ato, não é o que foi planejado, muito menos

dar respostas prontas, ele é movimento e o que nos move é sempre a problematização, nunca as respostas acabadas. Esse movimento não acontece quando o professor assume uma postura fechada, preso em uma estrutura, nesse contexto ele apenas performa um papel institucional, executando uma prática inócua, vazia de sentido para ele e para o aluno.

Dito isso, na falta de um termo que nos ajude a expressar o intuito de investigar a formação nessa complexa teia, utilizaremos, ainda que provisoriamente, a expressão “formação em cores”. Esse termo surge a partir da seguinte reflexão, para Deleuze (2007), “a tarefa da pintura é definida como a tentativa de tornar visíveis forças que não são visíveis” (p.62), a partir disso, gostaríamos de fazer uma pesquisa que flertasse com essa noção de evidenciar as forças que incidem sobre nós. Ele continua: “[...] ao mesmo tempo eu *me torno* na sensação e alguma coisa *acontece* pela sensação, um pelo outro, um no outro. [...] Eu como espectador só experimento a sensação entrando no quadro, tendo acesso a unidade daquele que sente e do que é sentido” (Idem, p. 42). Sendo que, a força que a pintura almeja evidenciar esta imbricada com a produção de sensações:

A força tem uma relação estreita com a sensação: é preciso que uma força se exerça sobre um corpo, ou seja, sobre um ponto da onda, para que haja sensação. Mas se a força é a condição da sensação, não é ela, contudo, que é sentida, pois a sensação “dá” outra coisa bem diferente a partir das forças que a condicionam (DELEUZE, 2007, p.62).

Formação em cores, para nós, remete a noção de pintar as forças no campo escolar, aquilo que é sentido. Ela tem ligação com o acontecimento (conceito que será melhor explicado posteriormente), mas não se trata de falar apenas do que acontece, mas sim, do que é produzido a partir disso. Para isso, é preciso realizar um duplo trabalho de estar dentro (professor) e fora (pesquisador) ao mesmo tempo.

Por isso apostamos no movimento ensinar para aprender e aprender para ensinar, denotando assim, foco nas relações extrínsecas, pois, como diz Maturana (2014) em um de seus exemplos, o pé se molda ao sapato ao passo que o sapato se molda ao pé. Portanto, é preciso reconhecer as instituições que atravessam as nossas práticas para, justamente, saber responder às suas inquisições e para respondermos às demandas que não são nossas, não têm origem em nós, mas mesmo assim nos interpelam constantemente. Por isso fazemos essa associação entre aquilo que chamamos de formação em cores e a análise de implicação.

1.1 O PINTAR COMO FORMA DE ANÁLISE DE IMPLICAÇÃO

Como apresentado no início do trabalho, “tudo que é dito é dito por um observador” (MATURANA; VARELA, 2001, p.31). Logo, é central apresentar para o leitor “o observador” que escreve este trabalho, pois tudo será analisado a partir do lugar que ele ocupa e por termos justamente como objetivo realizar uma análise de implicação. Por isso, apresentaremos um breve memorial nosso com o intuito de contextualizar e justificar as escolhas das analogias que são utilizadas nesse texto.

Quando éramos criança adorávamos desenhar, ouvir e contar histórias. Essas práticas constituíram-se como um território potente de criação para nós que éramos tímidos, uma vez que não conseguíamos interagir de modo ativo com o mundo ao qual estávamos inseridos e preferíamos criar o nosso próprio universo. Muitas vezes pensávamos que deveríamos abandonar essa prática, por estar nos “fechando”, entretanto, percebemos que essa prática tem nos atravessado constantemente, pois, na vida, traçamos linhas, curvas, vislumbramos formas, manipulamos luzes, sombras e cores dando expressão para aquilo que nos afeta, assim como, também buscamos usar essa expressividade para afetar os outros ou o meio. Era isso que estávamos fazendo, sendo afetados e afetando outros, não estávamos apenas desenhando. Sempre buscamos perceber as linhas que compõem nosso cotidiano, estando atentos a tudo o que nos cerca e atravessa.

Esse modo de agir nos proporcionou o rótulo de autista na infância durante a primeira série do ensino fundamental. O fato, era que nós tínhamos medo da professora, portanto não sentíamos vontade para dialogar. Nesse caso, acontece que “(...) tratamo-nos uns aos outros como sistemas determinados estruturalmente: queixamo-nos quando o outro não se comporta de determinada maneira” (MATURANA, 2014a, p. 76), isto é, existe um modelo de criança instituído, na qual não estávamos nos enquadrando, desse modo, gera-se um estranhamento devido a falta de identificação com o que era esperado de nós. Com isso, criam-se categorias (no caso, a de autista) para lidar com as singularidades que surgem no processo escolar, mas isso não significa que exista algum problema independente de quem o observa.

Além do desenho, também tivemos a possibilidade de vivenciar outras práticas artísticas, como o teatro e a música. Por influência de nosso pai, que foi por muitos anos diretor de um grupo de teatro, tivemos a possibilidade de viajar pelo nosso estado apresentando diversas

montagens cênicas. Posteriormente, fizemos parte de uma banda de rock, que nos possibilitou conhecer outros companheiros músicos além de abrir, junto com o teatro, outras formas de nos expressar e de afetar o meio na qual estávamos implicados.

Todas essas vivências com a arte nos ensinaram o sentido do conceito de experiência com qual trabalhamos em nossa análise de implicação, que seria a noção de *travessia* (LARROSA, 2016), de se expor ao imprevisível, de estar vulnerável frente ao acontecimento, pois o palco nos deixa desse modo. Somos impelidos a nos reinventar em ato, sem termos fórmulas ou modelos para seguir. Esse processo de inventar-se no acontecimento é um co-emergir, isto é, não existe uma essência que aflora, mas que somos constituídos no encontro e na interação tanto com o meio quanto com o outro, pois segundo Maturana (2014):

A ontogenia de um ser vivo é uma deriva estrutural, na qual as mudanças estruturais que ocorrem são contingentes com as interações com o meio. Não são determinadas pelas circunstâncias do meio, mas são contingentes com elas, porque o meio apenas desencadeia no ser vivo mudanças estruturais. E vice-versa. (...) toda vida individual (...) é uma deriva de mudança estrutural contingente com nossas interações. E como resultado disso, a cada instante nos encontramos em correspondência com o meio (p. 86).

Em um espetáculo teatral ou musical uma apresentação nunca é igual à outra, mesmo se tratando do mesmo roteiro ou repertório, pois a interação sempre varia conforme o público, portanto a obra é construída em colaboração, uma vez que só podemos apresentar algo para alguém que aceita ser espectador, que está disposto a ouvir e responde positivamente ao que está sendo proposto, ele aceita o artista como tal. No final é tudo um grande jogo, não no sentido competitivo, mas cooperativo. Uma troca com os companheiros de cena e com o público. Só podemos atuar bem se todos aceitarem uns aos outros como legítimos.

Notamos que acontece o mesmo processo na pintura. A tinta escorre pelo papel como fluxo que as linhas não podem conter. Muitas vezes mesmo as linhas são dissolvidas e incorporadas ao movimento das cores. Há também o branco do papel que integra a composição, muitas vezes como área a ser superada, coberta, outras como área a ser preservada como ponto de respiro. Tentamos manipulá-las, delimitar até onde podem ir e com qual outra cor podem interagir, por vezes as reduzindo a um tipo de maquiagem, um cosmético que deve ser consumido com moderação, pois, nesse contexto ela é reduzida a um mecanismo que produz ilusões. Ela “[...] sempre esteve associada a algo não muito verdadeiro ou real. Em latim “colorem” está relacionado com “celare”, esconder, ocultar [...]” (BATCHELOR, 2007, p.62). A cor, portanto, pode ser tanto uma potência instituinte, como também, ser um instrumento do

instituído, pois “Amamos nossa ‘alienação’. Sentimos que é muito dolorosa a análise de nossas implicações; ou melhor, a análise dos ‘lugares’ que ocupamos, ativamente, neste mundo” (LOURAU, 1993, p.14).

Pintar, nesse contexto, pode ser considerada como uma analogia para a relação instituído e instituinte. Entretanto, não podemos nos enganar, produzindo uma analogia simplificada, achando que o branco do papel é apenas o instituído e as cores o instituinte. Achamos que é mais complexo do que isso, pois as cores podem ser instituídas (dominar toda a composição) e o pouco do branco do papel assumir a função de instituinte, de ponto de respiro em meio a um emaranhado de estímulos. Por isso, pintar, para nós, remete ao processo de *institucionalizar*, sendo que, “A institucionalização é o devir, a história, o produto contraditório do instituinte e do instituído, em luta permanente em constante contradição com as forças de autodissolução” (LOURAU, 1993, p. 12).

Goethe (1993) com sua *Doutrina das cores*, em contraposição a Newton, foi o primeiro a afirmar que a interpretação da cor também passa pelo crivo do observador, ela não é imutável, não tem uma “essência” que não varia dependendo de quem vê. Como aponta Pedrosa (1989) “[...] a cor não tem existência material: é apenas sensação produzida por certas organizações nervosas sob a ação da luz” (p.17). Ela é da ordem do imaterial, produzida por matizes (estímulos) compostos por luzes e sombras. Ou como nos explica Varela (1988);

[...] a cor de um objeto tal como nos aparece é, em larga medida, independente do comprimento de onda. Em vez disso, é um processo complexo (e só parcialmente explicado) de comparação cooperativa entre vários conjuntos de neurônios do cérebro que especifica a cor de um objetivo consoante o estado cerebral global, correspondente simultaneamente a uma imagem retiniana e a uma certa expectativa daquilo que o objecto é suposto ser (p.86).

Sendo assim, como ela ganha significado? Simples, na diferença, no contraste com as outras cores. Como demonstra o estudo desenvolvido no séc. XIX pelo químico Michel-Eugène Chevreul em sua obra *Da Lei do contraste simultâneo das cores*, “colocar cor sobre uma tela não é apenas colorir dessa cor a parte da tela sobre a qual o pincel foi aplicado, é ainda colorir da cor complementar dessa cor o espaço que lhe é contíguo” (CHEVREUL apud PEDROSA, 1989, p.167). Ou seja, a cor ganha sentido no contraste com outras cores, ela é sempre múltipla, pois necessitam uma das outras para ganhar e dar contorno. O vermelho nunca é o mesmo, se estiver do lado do preto produzirá um tipo de afetação, caso esteja do lado do verde desencadeará outro efeito.

Como podemos observar, a cor é uma substância bem complexa. Não tem como controlar os seus efeitos, pois, ela é fluida e de natureza caótica. Entretanto, é importante salientar que, por caótico, não queremos dizer desordem ou vazio de sentido, muito pelo contrário, como nos mostra Bergson (2011) “‘desordem’ e ‘nada’ designam, [...] realmente uma presença – a presença de uma coisa ou de uma ordem que não nos interessa, que desaponta nosso esforço ou nossa atenção; é nossa decepção que se exprime quando chamamos essa presença de ausência” (p. 24). Dizer que é uma questão de opor ordem à desordem seria impreciso, pois, o que existem são infinitas possibilidades de composição, e toda vez que um grupo não se agrada de uma forma de compor ela chama isso de caos. Portanto, dizer que a cor é de natureza caótica não é o mesmo que dizer que ela é ausente de sentido ou de positividade.

Dito isso, a partir de nossas vivências com a arte, para nós a linguagem artística dialoga de modo análogo com o que a análise institucional se propõe a fazer. Sendo assim, utilizamos essa analogia para nos ajudar a explicar os aspectos formativos que buscamos observar, para assim, talvez conseguir evidenciar para o leitor que falamos de desafios que só encontramos na escola, ao lidarmos com suas diversas “cores” e toda a sua composição de natureza caótica.

1.1.1 O que nos move?

Para nós, são sempre as perguntas que nos movem, mas é importante observar de onde essas questões estão surgindo, ou melhor, por que elas se apresentam para nós como questões? Para a nossa pesquisa isso é simples de entender, pois, as indagações surgem a partir da nossa própria vivência enquanto docente. Sendo assim, nesse movimento de investigação, indagamos:

- Quais as ressonâncias dos acontecimentos do cotidiano escolar na formação docente?
- Como isso afeta o exercício da prática docente?

Salientamos que, não esperamos encerrar nenhuma discussão, muito menos responder de modo absoluto nenhuma dessas perguntas, tendo em vista que, isso não seja algo passível de ser respondido em uma dissertação, entretanto, essas questões são importantes enquanto força motriz do nosso trabalho. Com isso, expressamos a vontade de acompanhar o que é produzido, o que está instituído e qual a subjetividade docente que está operando e

produzindo nossas práticas. A partir das indagações apresentadas realizamos o seguinte objetivo:

- Cartografar as extensões e intensidades dos acontecimentos e as experiências produzidas em um estabelecimento escolar.

Sendo mais específico:

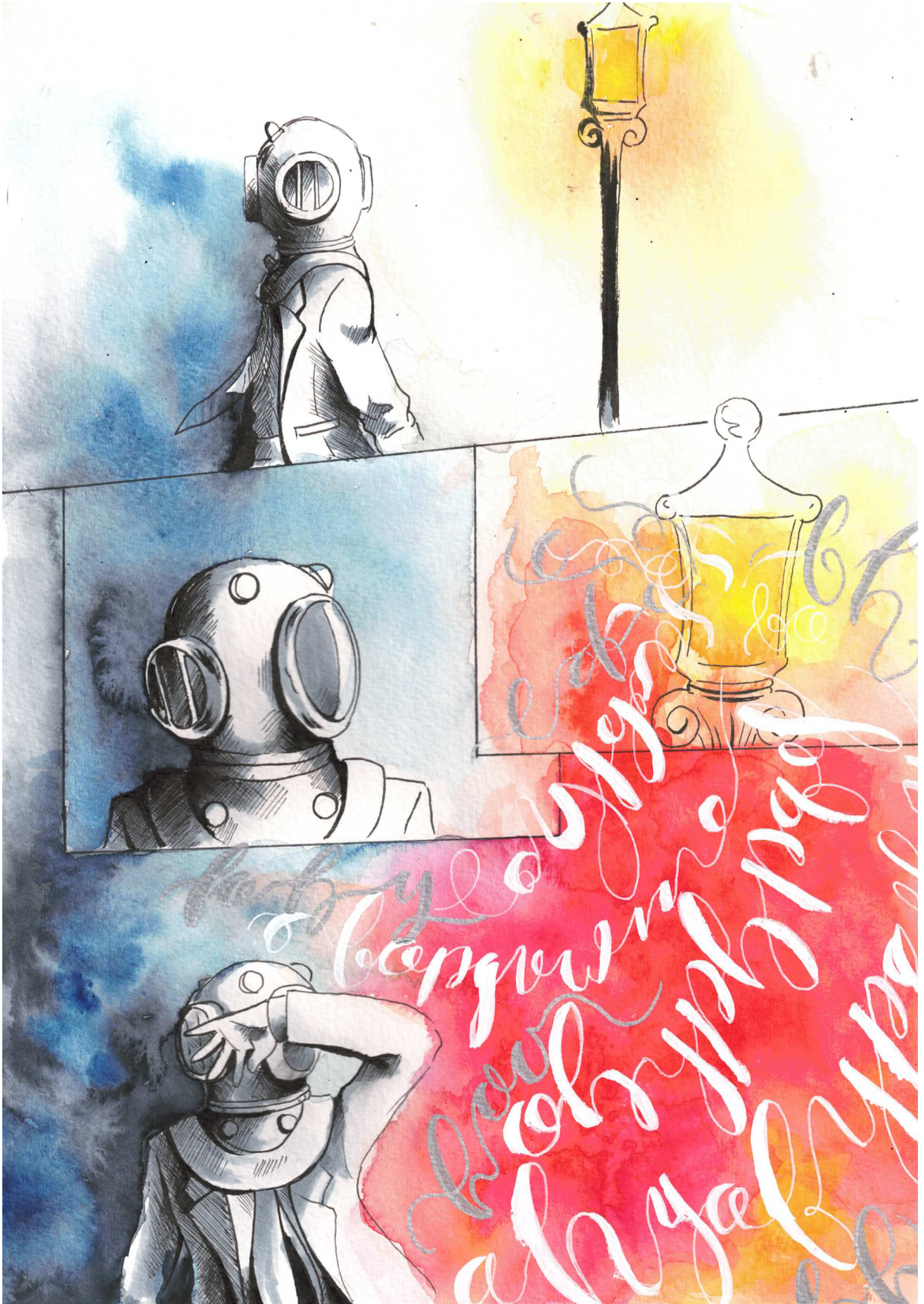
- Realizamos a análise de implicação de nossas práticas;

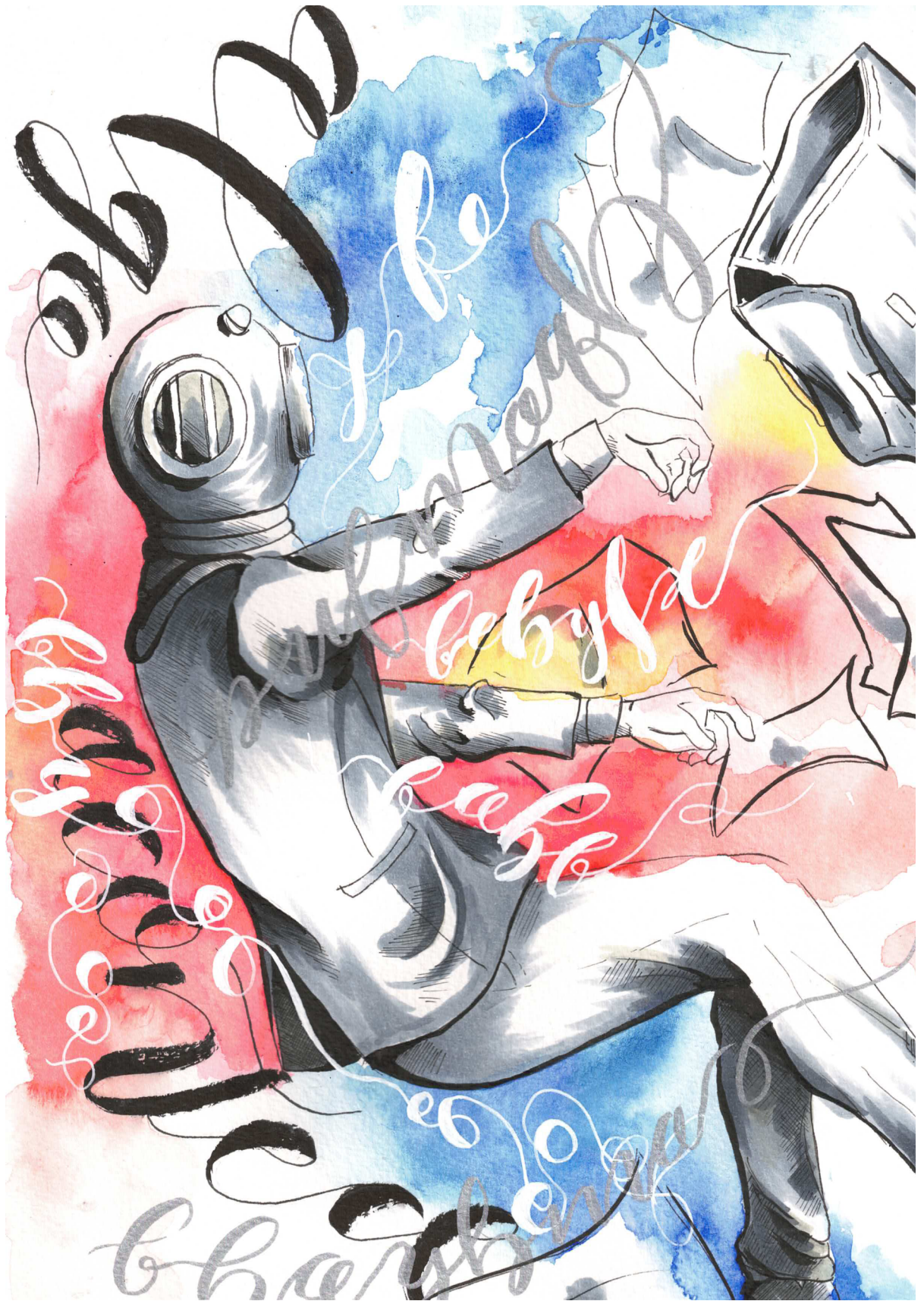
Dito isso, analisamos o nosso processo formativo em um estabelecimento escolar. Para isso, apresentaremos a seguir alguns conceitos importantes para a discussão que apresentaremos mais adiante em nosso trabalho como, por exemplo, o conceito de experiência que para nós está intimamente ligado ao conceito de acontecimento.

Para isso, além do texto, gostaríamos de proporcionar uma outra experiência estética, apresentando o conceito de experiência por meio de aquarelas. Como dito anteriormente, as cores representam as forças presentes no campo que nos impelem para diversas direções, nos atravessando e nos expondo. No nosso entendimento, apenas escrever sobre isso não seria o suficiente para expressar a potência desse conceito para a formação, por isso pintamos uma série de telas, não com o intuito de representar algo de modo didático, mas de produzir um efeito, sentidos que possam ir além do que está posto nas telas.

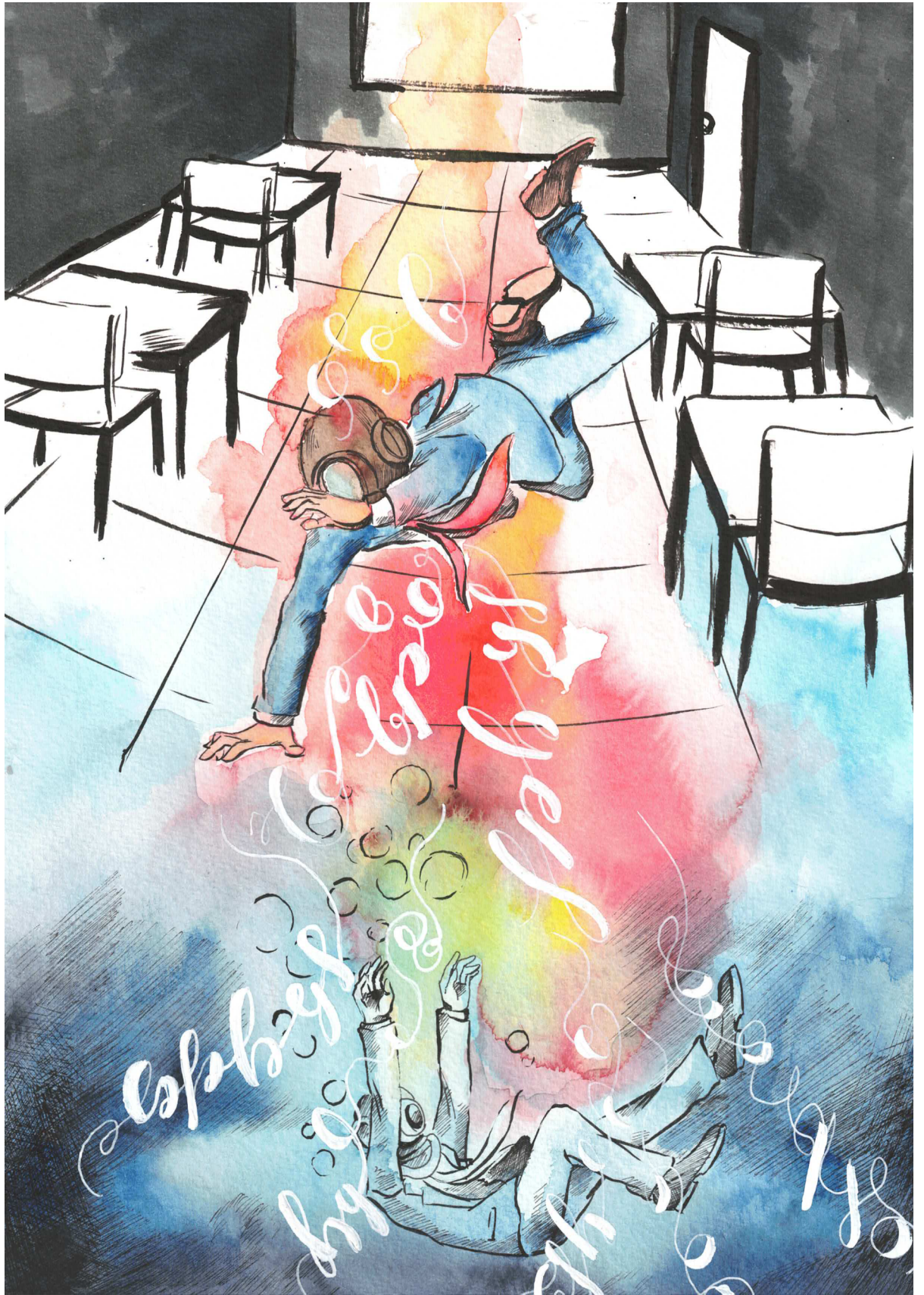
Essa escolha se deu por temos essa vivência desde nossa infância e, como dito anteriormente, por acreditarmos que pintar é fazer uma análise de implicação. Por isso, nos parece coerente, já que falamos em formação em cores, usar as cores de fato para compor esse trabalho. Aconselhamos que o leitor não se preocupe em interpretar a obra, mas sim, em senti-la, não buscar um significado por trás dos elementos apresentados, mas deixar que as cores envolvam sua percepção como sempre fizeram conosco.

















2 ALGUMAS FERRAMENTAS CONCEITUAIS

Comunicar uma ideia é sempre muito complexo, pois as palavras são fluxos das quais não temos muito controle. Muitas vezes utilizamos a mesma palavra, mas ela pode ter sentido e significado diferente para cada indivíduo envolvido no diálogo. Portanto, é fundamental explicitar como estamos operando com essas palavras/conceitos.

Por exemplo, uma das palavras recorrentes em nosso texto é *experiência*. Um termo utilizado por diversas inclinações epistemológicas, sendo que, cada uma delas apresenta uma definição própria. Por isso, acaba sendo uma palavra com grande plasticidade, agregando e produzindo sentidos diversos, o que torna o conceito complexo, pois é preciso ter atenção e delimitar bem a que tipo de experiência nos referimos.

Portanto, partimos da seguinte afirmação: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, e o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2018, p. 18). Ou seja, não estamos nos referindo a experiência enquanto substância passível de ser acumulada, algo que pertença a lógica do tempo cronológico e linear. Olhamos para a dimensão qualitativa da experiência e não quantitativa. Não temos o intuito de pensar na experiência como experimento, como algo produzido intencionalmente ou replicável. Buscamos a experiência do acontecimento.

Com isso, salientamos que a tarefa de elucubrar sobre conceitos é complexa, pois, “(...) os conceitos são exatamente como sons, cores ou imagens. São intensidades que vos são ou não convenientes, que passam ou não passam” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 14). Ou seja, o conceito não é uma descrição, nem designação, muito menos uma representação de algo exterior a si. Ele é em si um acontecimento que move o pensamento, não pode ser capturado por palavras, ele não pertence ao significante. Com isso, queremos evidenciar que não temos como objetivo criar uma definição final, pois, isso seria matar a força criadora do conceito, além de, provavelmente, ser impossível de se fazer tal coisa, uma vez que:

O conceito não tem outra regra senão a da vizinhança interna ou externa. [...] E é bem o que significa a criação de conceitos; conectar componentes interiores inseparáveis até o fechamento ou a saturação, de modo que não se pode mais acrescentar ou retirar um deles sem mudar o conceito; conectar o conceito com um outro, de tal maneira que outras conexões mudariam sua natureza (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.109).

Vamos conectando os componentes do conceito e desviando dos elementos que não compõem essa rede. Portanto, para tecer essa rede, de modo a buscar um entendimento mais denso sobre o tipo de experiência que almejamos abordar, contamos com os trabalhos de Maturana e Varela (2001, 2002) sobre a emoção e a razão, e como se entrelaçam na constituição humana. Aliado a isso, também recorreremos ao conceito de dobra apresentado por Deleuze (2012), que nos permitirá explicar a dinâmica entre teoria e prática na formação docente e o lugar da experiência nesse processo, assim como, nos aproximará do entendimento do que vem a ser um acontecimento, que é um dos pilares da nossa argumentação.

Nesse contexto, acreditamos que antes de continuar puxando os fios de conexão que compõe o conceito de experiência, precisamos dialogar um pouco sobre o conceito de acontecimento. Tendo em vista que tudo pode ser considerado um acontecimento, desde o Cristo Redentor no Rio de Janeiro até um simples tropeção na rua. O que nos convida a pensar sobre, de modo que, nem tudo possa ser chamado de acontecimento e tenhamos a mínima delimitação epistemológica. Sendo assim, começaremos elaborando o que entendemos por acontecimento, para posteriormente voltarmos ao conceito de experiência propriamente dito.

2.1 QUANDO ALGO ACONTECE

Algo acontece! Mas como sabemos? Acreditamos que não se trata apenas de saber, mas de sentir. O acontecimento, sobre o qual buscamos dialogar, nos parece ser algo com diferentes camadas, por isso, não basta apontá-lo ou explicá-lo, é preciso senti-lo também. Portanto, de partida, podemos afirmar que “[...] o esplendor do acontecimento, é o sentido. O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera [...]” (DELEUZE, 2015, p.152), ou seja, ele deve ser potente o suficiente para produzir um deslocamento, se o indivíduo permaneceu indiferente ao acontecimento, então nada aconteceu, pois, ele deve produzir sentido, tendo em vista que muitos eventos transcorrem em nosso cotidiano, mas nem tudo nos toca, na maioria das vezes estamos apenas seguindo a rotina e presos em práticas cristalizadas. Mesmo o que já foi um acontecimento significativo pode cair na rotina e deixar de produzir sentido, pois, ele nos muda de modo que já não somos tocados pelas mesmas coisas ou do mesmo modo que antes.

Sendo assim, o “[...] acontecimento é uma vibração como uma onda sonora, uma onda luminosa [...]” (DELEUZE, 2012, p. 135). É algo que tem a qualidade de se estender, de

reverberar, não é um simples impacto ou um susto. A sua vibração se estende ao infinito, elevando ou rebaixando diversos elementos pelo meio do caminho. Temos aí o primeiro elemento do acontecimento, a *extensão*, sendo que, “[...] há extensão quando um elemento se estende sobre os seguintes, de tal maneira que ele é um todo, e os seguintes, suas partes” (Idem, p.135). Nesse contexto, a vibração vai tomando tudo que está a sua volta até não conseguirmos mais separar os elementos periféricos do marco inicial do acontecimento.

Dando sequência, a segunda característica do acontecimento é a *intensidade*, pois, as séries extensivas tem características próprias, que formam novas séries ao infinito, de modo que, a “[...] matéria, ou o que preenche o espaço e o tempo, apresenta tais caracteres que, a cada vez, determinam sua textura em função dos diferentes materiais que aí entram. Já não são extensões, mas, [...] intensões, intensidades, graus. Já não é algo em vez de nada, mas isto em vez daquilo” (DELEUZE, 2012, p. 136). A vibração do acontecimento é tamanha que, ao se estender, vai produzindo novas qualidades por onde passa, tudo que é tocado e assimilado pela extensão do acontecimento se transforma em outra coisa, não algo totalmente diferente, mas com outra intensidade, outro timbre, outro matiz. Ainda é o mesmo elemento, porém, com mais intensidade. Portanto, se trata de uma ampliação e não de mera mudança que exclui o que se foi.

Nesse contexto, ainda temos o terceiro elemento nesse processo, o *indivíduo*. “[...] o indivíduo é uma “concrecência” de elementos. A concrecência é uma coisa distinta de uma conexão ou de uma conjunção, é uma *preensão*: um elemento é o dado, o *datum* de um outro elemento que o preende [...]” (DELEUZE, 2012, p.136). Por exemplo, os organismos vivos preendem a água, o oxigênio, os instrumentos musicais são uma preensão das notas musicais, as plantas preendem a terra e assim por diante. Sendo assim, “A preensão é a unidade individual. Toda coisa preende seus antecedentes e seus concomitantes, e de próximo em próximo preende o mundo” (Idem, p.136), por isso, “[...] toda preensão é preensão de preensão, e o acontecimento é ‘*nexus* de preensões’” (Idem, p. 137). Portanto, é de preensão em preensão que o acontecimento vai se estendendo até ser um todo.

Arelado a tudo isso, existe um último aspecto, pois, de fato é necessário um fenômeno empírico que encarne o acontecimento. Como acrescenta Deleuze (2015):

Em todo acontecimento existe realmente o momento presente da efetuação, aquele em que o acontecimento se encarna em um estado de coisas, um indivíduo, uma

peessoa, aquele que designamos dizendo: eis aí, o momento chegou; e o futuro e o passado do acontecimento não se julgam senão em função deste presente definitivo, do ponto de vista daquele que o encarna (p.154).

Deleuze (2012) chama esse aspecto que dá corpo ao acontecimento de *objetos eternos* e temos nele o último elemento que constitui um acontecimento. Os acontecimentos são fluxos que vão se estendendo tomando apreensão à apreensão de modo contínuo, por isso, “É preciso que uma permanência encarne-se no fluxo, que ela seja captada na apreensão” (DELEUZE, 2012, p. 139). As apreensões são sempre atuais, pois elas só são uma potência em relação a uma outra apreensão que também é atual, enquanto, “[...] os objetos eternos são puras Possibilidades que se realizam nos fluxos, mas são também puras Virtualidades que se atualizam nas apreensões” (Idem, p.139).

Nesse contexto, “Os objetos eternos ingressam no acontecimento. Algumas vezes são Qualidades, como uma cor, um som, que qualificam um composto de apreensões; outras vezes ainda são Coisas, como o ouro, o mármore, que recortam uma matéria” (p.140). Portanto, podemos afirmar que existe um elemento no estado de coisas que encarna, como um avatar, os fluxos do acontecimento. São como pistas que nos orientam para um mistério muito maior e, provavelmente, insolúvel. Então, o que nos cabe é seguir essas pistas que nos permitem acompanhar o processo de desdobramento do acontecimento.

Com isso, operamos com a noção de acontecimento como algo que flui, provoca vibrações que vão se estendendo ao infinito produzindo uma gama de intensidades por onde passa, tomando apreensão por apreensão, até que constitua um todo, um “*nexus* de apreensões”(DELEUZE, 2012), tomando forma e corpo em um objeto eterno que é atravessado por seu fluxo. É como um efeito borboleta, um bater de asas que se estende ao infinito. Nasce a experiência.

2. 2 A EXPERIÊNCIA COMO ENTRELACAMENTO DA EMOÇÃO COM A RAZÃO

Queremos explicitar que os termos razão e emoção podem gerar uma ideia de dualidade, de polaridades antagônicas, entendimento que está longe da formulação que almejamos construir. Sendo que, a razão “[...] é nosso operar em discursos, explicações, ou condutas que podemos justificar com discursos, explicações, ou argumentos que constituímos respeitando a lógica do raciocínio” (MATURANA, 1998, p.81). Portanto, “[...] o racional pertencem ao

âmbito das coerências operacionais das coordenações condutuais consensuais que constituem a linguagem [...]” (Idem, p.81). Portanto, não se trata de um racionalismo clássico, que coloca a razão como algo transcendental, descolada na emoção humana, pelo contrário, para nós, a razão nada mais é que um produto da linguagem e só existe nela. Sendo assim, para nós faz mais sentido falar em linguagem do que em razão. A linguagem por sua vez:

[...] consiste em um fluir de interações recorrentes que constituem um sistema de coordenações condutuais consensuais [...]. Disto resulta que a linguagem como processo não tem lugar no corpo (sistema nervoso) dos participantes, senão que no espaço de coordenações condutuais consensuais que se constitui no fluir de seus encontros corporais recorrentes. Nenhuma conduta, nenhum gesto ou postura corporal particular constitui por si só um elemento da linguagem, senão que é parte dele somente na medida em que pertence a um fluir recursivo de coordenações condutuais consensuais (MATURANA, 1998, p.80).

Com isso, pensamos que a linguagem não diz respeito apenas às palavras, mas as relações que estabelecemos com o outro ou com o meio. Pois, “[...] são palavras somente aqueles gestos, sons, condutas ou posturas corporais que **participam como elementos consensuais** no fluir recursivo de coordenações condutuais consensuais que constitui a linguagem” (MATURANA, 1998, p.80, **grifo nosso**). Com isso, podemos afirmar que a linguagem (assim como a razão enquanto produto da linguagem) não é algo exterior ao humano, mas sim uma relação consensual, pois é preciso que haja uma aceitação mútua para que os signos tenham o status de linguagem. “[...] As palavras são, portanto, nós de coordenações condutuais consensuais [...]” (Idem, p.80), de modo que, outros elementos também podem exercer esse papel de “nó”, como a linguagem de sinais e tantas outras linguagens artísticas.

Já por emoção nos aproximamos da noção de algo sensível, que é sentido e que não pertence a linguagem e que de algum modo constitui as possibilidades de ação perante as contingências da vida. Ou seja, o que “[...] conotamos com a palavra emoções, são disposições corporais que especificam em cada instante o domínio de ações em que se encontra um animal (humano ou não), e que o emocionar, como um fluir de uma emoção a outra, é um fluir de um domínio de ações a outro” (MATURANA, 1998, p. 82). Portanto, não se trata do que costumamos chamar de sentimentos, mas sim, de um campo de possibilidades de ação. Sendo assim, é pela emoção e na emoção que agimos, uma vez que, “todas as ações humanas acontecem num espaço de ação especificado estruturalmente como emoção” (MATURANA, 2014, p. 45). Nesse contexto, quando falamos de emoção e razão, não estamos nos referindo a uma relação

dicotômica. Pelo contrário, queremos dar ênfase no que Maturana chama de *Linguajar* e de *Emocionar*, isto é, nos movimentos e naquilo que é produzido no fluir dessa relação.

Nessa perspectiva, nos relacionamos apenas com o que o nosso *domínio de ações* (emoção) possibilitar aceitar. Um exemplo, bem contemporâneo, é a relação que desenvolvemos com a internet e com a tecnologia em geral, que nos desconecta do mundo material, sendo que, nessa relação somos moldados por esse universo virtual ao passo que também o moldamos, pois, “[...] toda vida individual [...] é uma deriva de mudança estrutural contingente com nossas interações. E como resultado disso, a cada instante nos encontramos em correspondência com o meio” (MATURANA, 2014, p. 86). A nossa emoção move nossas ações e nos moldamos e moldamos o meio nessa relação, sem que haja uma abertura para elementos externos a essa relação, pois, para isso, é preciso que mudemos de domínio de ação. Portanto, essas relações “não são determinadas pelas circunstâncias do meio, mas são contingentes com elas, porque o meio apenas desencadeia no ser vivo mudanças estruturais. E vice-versa” (MATURANA, 2014, p. 85). Com isso queremos deixar explícito que esse processo é simultâneo, não há um antes e depois, é um co-emergir.

Nesse contexto, o “[...] humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional” (MATURANA, 2002, p.18). Uma vez que, o emocionar-se é o agente que determina como vamos nos relacionar com os acontecimentos do cotidiano, já a razão, enquanto produto dessa relação, surge como um recurso criado pelos “[...] sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações” (MATURANA, 2002, p.18). A experiência, por sua vez, é produzida em meio a esse entrelaçamento. Como apontado por Larrosa (2018), ela necessita de uma postura específica por parte do indivíduo, ele necessita ser passional, passivo. O que nos leva a acreditar que existe um viés emocional na experiência, isto é, um processo de fluir entre domínios de ação, um emocionar-se.

Posteriormente, será a explicação que conferirá ao emocionar-se, produzido pelo acontecimento, o status de experiência, entretanto, é necessário dizer que “Nenhuma proposição explicativa é uma explicação em si. É a aceitação do observador que constitui a explicação [...]” (Idem, p.41), ela precisa ser percebida pelo outro como tal em uma relação de alteridade. Entretanto, gostaríamos de explicitar que “as explicações são reformulações da experiência, mas nem toda reformulação da experiência é uma explicação. Uma explicação é uma reformulação da experiência aceita por um observador” (MATURANA, 2014, p. 27).

Portanto, mesmo que o outro não aceite a nossa explicação como válida não significa que ela não seja, pois, “(...) o outro está em um domínio de realidade diferente do meu, que é igualmente válido, ainda que não me agrade” (MATURANA, 2014, p. 37). O que o autor aponta é que para ter o *status* de explicação válida ela precisa ser formulada de modo que o outro a entenda como tal, o que nem sempre acontece, pois como dito anteriormente, a linguagem é uma relação de aceitação mútua, não basta explicar, é preciso explicar de modo que o outro a reconheça como uma explicação válida. Prova disso, são os trabalhos acadêmicos, que precisam ser construídos de um modo consensualmente aceito para que seja percebido dessa forma.

Por esse motivo, a experiência só é percebida desse modo na linguagem, pois, [...] *se não estamos na linguagem não há reflexão*, não há discurso, não dizemos nada, simplesmente somos sem sê-lo, até refletirmos sobre o ser (MATURANA, 2002, p.38), mas o acontecimento somente ganha status de experiência (ou explicação do fenômeno) ao ser partilhada pelo outro, pois, “[...] aquele que escuta é quem constitui uma reformulação da experiência como *explicação*, ao aceitá-la como tal” (MATURANA, 2002, p.40).

Por isso, a experiência não tem a ver com o tempo que acumulamos, mas com aquilo que nos atravessa e nos move de certa forma, logo, se trata de se posicionar em um domínio de ação passiva e “[...] pensar a experiência não a partir da ação e sim a partir da paixão [...]. O sujeito da experiência não é, em primeiro lugar, um sujeito ativo e sim um sujeito passional, receptivo, aberto, exposto” (LARROSA, 2018, p. 42), para que o acontecimento possa produzir sentido e deslocamento, pois, se mantermos uma postura intransigente, não haverá espaço para vivenciar uma experiência na perspectiva que investigamos.

A experiência acontece no e com o corpo. Um corpo que mergulha na experiência e é por ela derrubado, arrebatado. O sujeito-da-experiência não possui a experiência, não faz a experiência, não é na experiência. Ele, ao contrário, se dissolve de si na experiência. Ele é a dobra da experiência (CLARETO; OLIVEIRA, 2010, p. 80).

Ou seja, somos o efeito da experiência, a sua dobra, que não é pessoal, mas que passa por nós de modo permanente, pois “A *experiência* é o processo de não conseguir ser o mesmo, quando afetado pelo fora” (CLARETO; OLIVEIRA, 2010, p.81). Por isso, embora o acontecimento seja um elemento fundamental da experiência, nem tudo que acontece constitui uma. Pois ela tem uma dimensão emocional, que possibilita *ser tocado* pelo o que acontece, e outra racional, que atribui sentido e significado ao acontecimento.

Sendo assim, acreditamos, que a experiência não pode ser produzida intencionalmente, muito menos reproduzida, pois, o elemento que desencadeou uma experiência, produzirá diferentes efeitos, diferentes sentidos, em diferentes indivíduos. Ela não é nossa, nem de ninguém, ela nos atravessa produzindo sentidos que são diversos para cada um. Como deixa bem claro Maturana e Varela (2001), na congruência estrutural desses elementos “[...] uma perturbação do meio não contém em si uma especificação de seus efeitos sobre o ser vivo. Este por meio de sua estrutura é que determina quais as mudanças que ocorrerão em resposta [...]” (p.108). Ou seja, o acontecimento não é uma instrução que definirá o quê como as coisas irão se desdobrar.

O que é possível ser reproduzido é o aspecto material que encarnou o acontecimento e foi o grau zero para a produção da experiência, mas isso não desencadeará o mesmo efeito, é impossível, cada experiência é única e intransferível. É como ler o mesmo livro por diversas vezes, a experiência nunca é a mesma.

3 DIALOGANDO COM OUTRAS PRODUÇÕES

Compartilhar experiências é sempre importante, principalmente quando estamos no âmbito acadêmico, pois possibilita a construção de um saber cada vez mais coletivo e democrático, de modo que a experiência perde o caráter pessoal e individual, uma vez que passa a ser de todos que por ela foram tocados, seja estando fisicamente no campo ou lendo o relatório de pesquisa

Por esse motivo, gostaríamos de apresentar o que tem sido produzido no âmbito acadêmico sobre o tema da formação pela experiência enquanto acontecimento e, para isso, buscamos o que tem sido problematizado sobre a experiência docente. Nesse contexto, primeiramente realizamos uma investigação no banco de dados do Programa De Pós-Graduação Em Psicologia Institucional (PPGPI), ao qual este trabalho está vinculado, buscando todas as dissertações de mestrado que já foram realizadas sobre a educação de modo geral. Posteriormente, investigamos o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Scientific Electronic Library Online (SciELO).

3. 1 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA INSTITUCIONAL (PPGPI)

Consideramos importante recorrer à memória do programa e dialogar com o que já foi produzido, pois, nos dá um contexto e ajuda a buscar novos caminhos a partir de contribuições já desenvolvidas por outros colegas de mestrado acadêmico.

Para isso, utilizamos o critério de buscar por todos os trabalhos que de alguma forma abordassem a educação como temática. Após esse processo, conseguimos identificar algumas categorias recorrentes na produção do PPGPI, sendo elas; Inclusão, Educação de Jovens e Adultos (EJA), medicalização/aprendizagem e formação docente/trabalho docente. Depois, selecionamos os trabalhos com temática similar à da nossa pesquisa.

Salientamos que a EJA é uma modalidade de ensino, portanto, ela pode atravessar qualquer temática relacionada à educação, como por exemplo, a formação ou a prática docente, de modo que também apareceria entre os trabalhos que busco dialogar, entretanto, ela aparece como uma categoria separada porque, em sua maioria, são trabalhos que tratam das políticas públicas da EJA , sendo assim, ela não atravessa as outras categorias que apresentamos.

Sendo assim, em 10 anos de existência do PPGPSI, foram defendidas 17 dissertações de mestrado acadêmico sobre a educação até o ano de 2017. Dentre essa produção chegamos ao total de 03 trabalhos sobre formação docente/ trabalho docente, como demonstrado na tabela abaixo:

Categorias	Inclusão	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Medicalização/problemas de aprendizagem	Formação/ Trabalho docente	Total
Total de trabalhos	02	07	05	03	17

Fonte: O Autor (2018)

Dentre os trabalhos selecionados temos o trabalho intitulado *Experimentações em clínica da atividade* da pesquisadora Teixeira (2008), *Produção de vida no trabalho docente* da autora Sá (2011) e *Gênero e sexualidade em cartaz na formação de professores/as* de Ramos (2016). As duas primeiras pesquisas são bastante similares, pois além da temática ser próxima, os dois trabalhos têm como pressuposto teórico a clínica da atividade. Já o terceiro é um pouco mais específico, pois, dentro da formação de professores ele delimita um tema a ser debatido que é a questão de gênero e sexualidade.

Toda a produção do programa tem como objetivo potencializar diferentes modos de se trabalhar e existir, e não de afirmar verdades absolutas sobre a prática docente. Sendo assim, esses trabalhos se caracterizam por serem pesquisas-intervenção, se apoiando em um diálogo com os pressupostos da cartografia. Posteriormente, explicaremos com mais detalhes o que vem a ser uma pesquisa-intervenção e uma cartografia, pois também compartilhamos dessa mesma perspectiva de trabalho. Porém, podemos adiantar que “[...] intervenção evidencia que pesquisador/pesquisado, ou seja, sujeito/objeto fazem parte do mesmo processo (ROCHA, AGUIAR, 2003, p.72), isto é, busca-se superar a noção de pesquisador neutro e afastado do campo, mas, pelo contrário, afirma o papel implicado que exercemos mesmo que não tenhamos conhecimento disso.

O trabalho de Ramos (2016), por exemplo, tem uma característica bem particular, pois, tinha como objetivo promover uma formação sobre uma determinada temática, não no sentido de informar, mas no caminho de fazer os professores/as discutirem sobre a questão de gênero e

sexualidade para provocar deslocamentos e aberturas para uma questão que, por muito tempo, vem sendo negligenciada na nossa sociedade e por extensão na escola.

Nesse contexto, apesar de não focalizarmos as questões de gênero, concordamos com a afirmação de que “[...] formar não se limita à aquisição de habilidades cognitivas, competências, treinamento, conscientização ou instrumentalização. Formar é invenção, invenção de problemas, de si e do mundo. É uma formação inventiva” (RAMOS, 2016, p. 96). Outra conclusão importante da qual compactuamos é a de que uma das condições “[...] inerente ao processo formativo é a necessidade de estar disponível e sensível às afecções. Além disso, interesse e confiança precisam ser compartilhados, mesmo que por apostas diferentes” (Idem, p. 96), isto é, afirmar um trabalho formativo baseado na alteridade, de modo que, mesmo tendo objetivos e concepções diferentes, é preciso construir um espaço comum, onde todos possam co-emergir nesse encontro.

Continuando o diálogo, acreditamos que nos aproximamos muito do trabalho de Teixeira (2008). Ela propõe discutir a formação docente a partir do seu labor, da sua atividade (aquilo que se faz) e a tarefa (aquilo que se tem de fazer), o que é bem similar ao que propomos. A autora tinha como meta realizar um trabalho que se conta com a participação dos docentes, pois, “[...] para pesquisar/intervir nos processos de trabalho necessitamos de metodologias que possibilitem a participação efetiva dos trabalhadores como coautores para que estes possam transformar seu trabalho/vida” (TEIXEIRA, 2008, p. 18). Essa pesquisa foi marcada inicialmente pela dificuldade de acessar o campo, pois a pesquisa foi realizada em meio a uma greve da categoria, o que os deixou menos receptivos, argumentando que não havia “tempo” para participar. Outro elemento que dificultou a realização da investigação é que muitas vezes a chegada de um indivíduo externo pode ser percebido como a chegada de um “avaliador”, ou uma espécie de fiscal, pois fotos seriam tiradas para registrar as atividades

Entretanto, não é disso que se tratava a pesquisa, pois enquanto pesquisavam “[...] produzimos realidade, como ato de invenção/intervenção e não simplesmente reconhecimento. Produzimos tanto objeto pesquisado quanto nos produzimos como pesquisadores. Isto quer dizer que momento de pesquisa é momento de intervenção, de produção de si, de subjetividades e de mundos” (TEIXEIRA, 2008, p.20), ou seja, não seria feita uma avaliação do trabalho docente, mas uma nova produção de sentido ao propor uma outra relação com o trabalho.

Elas contribuíram para o entendimento do processo de produção da docência, na qual chamamos de formação. Um dos pontos investigados é o adoecimento dos professores, que se dá no exercício de sua profissão. Existem vários fatores que propiciam esse adoecimento.

As formas de organização do trabalho endurecidas, o excesso de prescrições e burocracia sem sentido, a escassez de materiais, as cobranças, implicam, ao mesmo tempo, uma luta constante por parte dos professores e a recriação de outras formas para seu trabalho/vida que rompam com esta lógica. (TEIXEIRA, 2008, p. 122).

Os trabalhos contribuíram muito ao apontar as dificuldades que os professores encontram, pois somos pressionados por todos os lados, pois como aponta Teixeira (2008):

os educadores têm sofrido de exaustão emocional, insatisfação no desempenho das atividades provocadas por ambiente de trabalho estressante, desgaste nas relações professor-aluno, falta de autonomia no planejamento das atividades, ritmo acelerado de trabalho, pressão da direção, carga horária excessiva, desvalorização profissional, e etc., o que tem levado ao aumento da procura ao serviço médico e ao conseqüente afastamento do trabalho durante o ano letivo. Dessa forma, esses resultados indicam a progressiva desqualificação da atividade de ensinar e uma organização do trabalho pautada em processos de gestão verticalizados como sendo os aspectos fundamentais dos processos de sofrimento dos trabalhadores da educação, ou seja, aquilo que busca ou tenta impedir que o trabalhador se reaproprie e reinvente certas condições que se mostram desfavoráveis em seu ambiente de trabalho (p. 22).

Por isso, as práticas docentes tidas como ruins ou, que produzem efeitos negativos não são propositais, mas compõem contextos desfavoráveis de trabalho. Em consequência temos o adoecimento docente causado pela impossibilidade de agir e o sentimento de culpa e incompetência que é produzido.

Entretanto, mesmo com todas as dificuldades, outras formas de se relacionar vão surgindo como formas de resistir, principalmente nos corredores e intervalos, onde são feitas novas alianças entre os docentes na troca de experiências. Pensamos que esse é um ponto importante do trabalho das autoras, pois mostra que a formação se fortalece quando compartilhada com os colegas, tendo em vista que em muitos momentos só temos uns aos outros como apoio para resistir ao cotidiano escolar.

O cotidiano de trabalho nas escolas se dá pelas forças de insistência, de rupturas com políticas hegemônicas, de lutas que se multiplicam numa diversidade de experiências, que, mesmo no contexto atual de precariedade, o trabalho se mostra vivo, inventivo e criador (TEIXEIRA, 2008, p.23).

Com isso, o trabalho tinha como força motriz a produção de novas possibilidades e não apenas relatar uma realidade de precariedade e adoecimento, ainda que ela exista.

Com o trabalho de Sá (2011) podemos notar um percurso similar, pois ela aponta a princípio o mesmo quadro de adoecimento

Durante a realização de oficinas sobre saúde e trabalho com professores de escolas públicas, estes profissionais (numa não tão óbvia surpresa) também se queixavam de sentimento de fracasso, apresentando um estado de sofrimento imobilizador, o qual, diziam, estar relacionado ao trabalho. Estes também demandavam atendimentos individuais pela psicologia, diziam que a convivência com o próprio grupo de professores estava difícil, as agressões verbais eram constantes, uma sensação de conspiração no ar (p.14).

Contexto que produz a necessidade de pedidos de afastamento como forma de “fuga” de uma realidade tão dura. Mas, a pesquisadora logo percebe que permanecer investigando o adoecimento pelo adoecimento apenas endossaria uma realidade negativa, por isso, a autora, inspirada em Foucault, vai apontar a vida como uma obra de arte, como uma estratégia de resistência:

Por meio da abertura a uma estética da existência, fazendo da própria vida uma obra de arte, Foucault parte não dos estados de sujeição ou cerceamento de uma moral universal, mas de uma prática de liberdade fundada na própria criação de si. Não ver-se como simplesmente produzido, mas como coautor e produtor de sua vida, provoca um movimento de tensão, agonística geradora de um imperativo do sujeito sobre sua existência (SÁ, 2011, p. 30).

Desse modo, entendemos que ser professor exige um fazer estético para lidar com tanta precariedade e produção de alunos que não demonstram nenhum interesse com que está sendo ensinado. Além disso, pensar a vida como obra de arte é algo central por não haver separação entre vida e trabalho, as duas coisas estão imbricadas, de modo que, para se construir uma prática mais saudável, baseada em um movimento de alteridade, também é preciso pensar a questão: que tipo de vida se almeja constituir? Como ela exemplifica, “Ao falar do trabalho, a professora trazia falas que tamponavam as questões, explicando-as como problemas individuais” (SÁ, 2011, p. 109), sendo o fracasso algo relacionado com a não adequação da professora com os modelos ideais de docência que ela tinha, o que não é pessoal, mas uma atualização de uma produção de subjetividade que envolve a vida.

Para concluir, podemos afirmar que essas produções se aproximam de modo considerável da noção de experiência que gostaríamos de abordar aqui, não como acúmulo de tempo cronológico, nem como algo que se possui, mas sim, como algo que nos atravessa e nos faz atravessar de uma postura a outra. Dito isso, gostaríamos agora de abordar a mesma temática, mas em outros bancos de dados.

3. 2 COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES) E SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SCIELO).

Pesquisamos por trabalhos acadêmicos que abordassem o tema da formação de professores em início de carreira, tendo em vista que se trata de um marco, um acontecimento, propiciando a experiência que almejamos observar. Acreditamos que esse momento, o de adentrar e habitar o desconhecido, é em si um marco para todos nós.

Nesse movimento de investigação, iniciamos a nossa busca na plataforma digital do Scielo com os descritores “docente” e “início de carreira”, sem recorte de tempo. Obtemos como resultado apenas um artigo. O mesmo resultado foi obtido quando utilizado o descritor “professor” no lugar de “docente”.

Quando buscamos com as palavras-chave “professor”, “docente” e “experiência”, obtemos como resultado 10 artigos. Desses, foram selecionados 02 que se aproximam da temática do nosso trabalho.

Já na plataforma digital da Capes, na busca com os descritores “início de carreira” e “docente” obtivemos apenas um artigo, mas que não se alinhava com a nossa discussão por apresentar a noção de experiência distinta da que apresentamos anteriormente. Posteriormente, quando buscamos com as palavras-chave “experiência” e “formação docente” filtrando os trabalhos produzidos nos últimos 10 anos, encontramos 14 artigos, sendo que selecionamos 04 desses por se aproximarem da nossa temática. De modo geral, a partir dos descritores que utilizamos, obtivemos os seguintes resultados

	Capes	SciELO	Total
Trabalhos encontrados	14	10	24
Trabalhos utilizados	04	02	06

Fonte: O Autor (2018).

Salientamos que, o conceito de experiência é utilizado com frequência como algo acumulável ou como um elemento que confere status de detentor de um saber. Em poucos deles comparece a noção de acontecimento como potência formativa.

Acrescentamos ainda, que na maioria das vezes o termo experiência também ganha o sentido de experimento, por isso, muitos textos não se aproximavam da nossa temática, pois estavam

se referindo a algo que havia sido planejado e aplicado, o que não tem nada a ver com que investigamos, uma vez que, almejamos acompanhar processos formativos pela e na experiência, e não produzi-los intencionalmente.

3.2.1 A experiência nas produções acadêmicas

Inicialmente, é possível observar que os trabalhos têm uma grande influência do conceito de professor reflexivo, isto é, partem da noção da necessidade de realizarmos um exercício de constante reavaliação das nossas práticas. Ou seja, existe um ideal de docente balizando as análises, que é a de um profissional capaz de analisar a própria prática de modo constante com o intuito de aprimorá-la.

Podemos observar isso no artigo de Florentino (2016), que faz um relato da sua experiência como professor em início de carreira no ensino superior após o término do mestrado. É interessante perceber que nesse período – como apontado pelo autor – por estarmos inseguros, temos a tendência a sermos muito duros e cobrar muito dos nossos alunos, gerando muitas vezes um sobre-trabalho, como apresentado no seguinte relato;

Ao longo dos encontros, eu exigia muito de meus alunos – precisava mostrar para eles que possuía o domínio do conhecimento. Fato é que estava inseguro e preocupado em apenas transmitir os conteúdos. Estava preocupado em não saber responder algum questionamento ou dúvida que poderia surgir (FLORENTINO, 2016, p.319).

Nessa citação podemos perceber que uma das fontes da angústia do professor iniciante está intimamente ligada ao ideal que ele tem sobre o que é ser um docente. No caso em questão, o que impera é a ideia de docente como dono do saber, ou seja, um *expert* infalível. Portanto, o trabalho estava ancorado em uma noção de educação enciclopedista, que parte do princípio que o processo ensino/aprendizagem consiste em uma “transmissão” de conhecimento. Também é possível perceber isso em outro relato;

Constantemente questionava-me: E se fizessem perguntas, intervenções, será que eu saberia respondê-las da melhor maneira? O que é relevante para os meus alunos saberem, por exemplo, da anatomia do corpo humano, enquanto futuros profissionais da saúde? Seria eu um profissional capacitado? (FLORENTINO, 2016, p. 321).

Posteriormente, o autor percebeu que a mudança só ocorre se houver uma inversão epistemologia do ideal de professor e ser humano, pois, ele entende que ambos estão conectados, como está explicitado em sua fala: “Percebi que precisaria me esforçar

permanentemente para crescer como **pessoa** e como professor – porque um não está separado do outro” (p. 324, **grifo nosso**). com isso, ele aponta a demanda de aprimorar-se enquanto indivíduo, quase um preparar-se para a aula no lugar de preparar a aula, uma vez que outros elementos externos à escola influenciam em nossas condutas nela. O que está operando aí é o conceito de professor reflexivo, que em certa medida ajuda a fugir da visão de docente como um ser acabado, que não precisa aprender nada novo ou reavaliar o seu trabalho.

Após o início do movimento de reflexão sobre a própria prática, ele relata como um dos erros pedagógicos o fato de tentar seguir à risca o conteúdo programado, sem dar abertura para a reflexão sobre a profissão e, conseqüentemente, o ímpeto de tentar transmitir a própria experiência, como se ela fosse uma substância passível de ser compartilhada.

Ao refletir sobre essa primeira experiência em sala de aula, percebo que um bom professor precisa compreender que sua missão como educador não se resume a repassar o conteúdo da disciplina. Hoje, mais do que nunca, ele deve ser um guia, um facilitador. O professor precisa ensinar para a vida e com a vida. Com isso sigo pensando que cabe ao professor juntamente com a família difundir valores éticos e morais, fazendo com que seus alunos – independentes da faixa etária – sejam capazes de refletir criticamente (FLORENTINO, 2016, p. 320).

Nesse relato, fica evidente o caráter transcendental acoplado a noção de refletir criticamente, uma vez que, se utiliza de conceitos abstratos e complexos como, por exemplo, a ética e a moral. No final das contas, é nessa reta final do processo de reflexão que acreditamos estar a armadilha, pois, como podemos observar, a reflexão se alimenta de conceitos transcendentais para balizar as suas avaliações. Não parece existir nesse processo uma abertura para o acontecimento, mas uma constante readequação a um ideal de prática docente, que nos parece cercar a experiência em prol da construção de uma identidade.

Ainda no bojo dessa discussão, temos o artigo de Vasques e Sarti (2017) que investigou a disciplina de *estágio em práticas docentes* de um curso de especialização para professores que já atuam. Sendo assim, surge a pergunta: Qual seria o papel do estágio se os professores já trabalham na área? Segundo elas, o que se percebe é uma desvalorização da experiência do docente por parte da produção acadêmica. Entretanto, atrelado a isso, segundo Vasques e Sarti (2017), a “[...] importância da reflexão sobre a prática docente para a formação e o trabalho dos professores constitui tema recorrente nos discursos educacionais atuais, afinando-se a um movimento que fora iniciado no campo mais amplo da formação profissional” (p. 72). Ou seja, embora se discuta muito sobre a experiência enquanto vivência na área, pouco disso é levado em consideração nos espaços formais de formação.

Esse trabalho também se ancora no conceito de professor reflexivo como possibilidade de avanço para a formação docente, complementando com a noção de “aproveitamento” da experiência do professor, o que segundo elas, é um tema pouco explorado (VASQUES; SARTI, 2014). Sendo assim, elas apontam como alternativa uma formação centrada na prática, orientada por um modelo profissional, o que “[...] requer uma reestruturação da carreira docente, com a incorporação de uma nova identidade profissional por parte de professores experientes, capazes de assumir o papel de formadores de seus pares” (VASQUES; SARTI, 2014, p. 75). Portanto, também está presente a noção de experiência enquanto algo acumulativo e que deveria conceder certo status de *expert* aos docentes mais velhos, além de também estar ancorado em um ideal de identidade docente.

Corroborando com essa argumentação, temos o trabalho de PAPI (2014) que investigou a formação proporcionada pela experiência de professoras iniciantes. Entretanto, o trabalho entende experiência como vivência que possibilite a produção de algum “padrão”, alguma repetição que ajude a desenvolver ou aprimorar a prática. Novamente temos o conceito de professor reflexivo. É interessante observar que existe uma influência da vivência enquanto aluno da educação básica na prática das professoras, como aponta o relato de uma das docentes entrevistados:

As [professoras] dos anos iniciais são as que marcam, que são as que a gente lembra. [...]. Tanto que quando eu peguei a turma de quarta série, [...] tinha lá sistema respiratório, já lembrava o que a professora fez, com as bexigas, aí já fazia também. [...]. Você tem a vivência, principalmente assim, conteúdo de ciências, como é que a professora fez, por exemplo, o mapa político, [...]. Aí já procurava fazer. [...]. (Lu) (PAPI, 2014, p.215).

A partir desse relato podemos nos perguntar a influência da formação inicial e o peso que é atribuído à experiência, porque essa professora que é tida como referência é tomada como alguém experiente e que, portanto, possuía total controle sobre o que estava fazendo. Enquanto isso, o que era proposto na formação inicial não teve o mesmo valor. Isso é preocupante, pois existe a tendência a reproduzir os mesmos erros também, enquanto a formação inicial e a produção acadêmica não estão conseguindo se constituir como uma ferramenta potente para a construção de novas práticas, ficando a margem desse processo.

Outro ponto interessante é a necessidade que as professoras apresentam de ter alguém que ocupe o papel de “mentor”. Uma pessoa mais “experiente” e que, portanto, tem uma prática inquestionável que sirva de modelo para as suas práticas, imperando assim, uma relação

modelar e até representacional. Com isso, não queremos dizer que não seja útil ou produtivo trocar experiências com os colegas de trabalho em um processo de alteridade, entretanto, devemos tomar cuidado para não gerar uma relação hierárquica dentro de um mesmo cargo e função, de modo que o mais novo “deva” seguir o que os outros fazem, pois isso seria mera reprodução, podendo enfraquecer o processo de alteridade, uma vez que a diferença perde força para contrapor o que está em curso.

Como relata Papi (2014), “Os dados encontrados evidenciam que o desenvolvimento profissional das professoras pesquisadas é marcado por múltiplos intervenientes formativos, – muitas vezes determinantes – que se relacionam à experiência desencadeada por sua história pessoal” (p. 215). Isto é, a vivência como aluno é um fator determinante para a construção da própria prática, uma vez que, a formação profissional e humana parecem ser elementos indissociáveis.

Como dito anteriormente, em muitos momentos o início do trabalho docente é em muitos momentos angustiante, é justamente sobre esse aspecto que Zibetti (2004) faz sua análise. A autora investigou a vivência de professoras em início de carreira utilizando um viés psicanalítico como referencial teórico. Segundo ela, essa vivência é angustiante, uma vez que os docentes são formados visando um ideal muito elevado de docente, como alguém detentor do conhecimento e infalível, o que é inalcançável, portanto, inevitavelmente acaba gerando muita angústia. Em um dos relatos fica evidente a angústia da professora:

Assim que os pais se foram, começamos a nos conhecer. Pedi aos alunos que fizessemos a rodinha no chão para conversarmos mais de perto. Observei que dois alunos tremiam de medo. Mas não eram só eles que sentiam medo; eu também. Só que eu não estava tremendo. O meu medo era de não conseguir dar conta do recado. Rostinhos ansiosos me fitavam como se de mim iria sair todo o conhecimento que precisavam (Diário: 09/03/2000). (ZIBETTI, 2004, p. 221).

A angústia consistia no medo de não conseguir atender a uma demanda que muitas vezes não é nossa, mas do sistema educacional e da sociedade de modo geral. Como apresentado no relato acima, refletir ou fazer uma análise de implicação é uma ferramenta poderosa de pesquisa, entretanto, acreditamos, que também pode gerar mais angústia, pois pode gerar um sobre trabalho desnecessário, uma vez que a reflexão também é balizada por idealizações abstratas de identidade docente.

Atrelada a essa análise, entre os trabalhos encontrados, Tessaro e Guzzo (2004) apresentam uma reflexão pertinente. Em um cruzamento de dados quantitativos, entre os índices de

desempenhos de turmas do ensino básico e a auto-avaliação feitos pelos professores sobre o seu trabalho, ficou evidente uma incongruência, pois “[...] Esse resultado informa que os professores acreditam que detêm, com muita intensidade, um conjunto de habilidades e conhecimentos profissionais pertinentes à sua prática [...]” (p.164), entretanto, as suas turmas não apresentam um bom desempenho. Sendo assim, segundo as autoras:

Torna-se importante deixar claro que a intenção não é atribuir culpa a esses professores pelo fracasso dos alunos. No entanto, considera-se necessário conscientizá-los de que o sucesso da aprendizagem depende da qualidade de sua prática docente, ou melhor, da sua competência para ensinar (TESSARO; GUZZO, 2004, p.165).

Essa pesquisa traz uma reflexão preocupante, pois responsabiliza os professores pelo fracasso escolar, como se tudo estivesse nas mãos do docente. O que é uma análise bastante superficial e até injusta, pois, não leva em consideração as condições de trabalho e, muito menos, a lógica produtivista a qual a instituição educação está submetida, gerando apenas mais angústia e adoecimento.

Acreditamos que esse discurso atrelado aos anteriores evidencia a pressão que os docentes sofrem para *dedicarem-se, implicar-se*, no seu trabalho. Muitas vezes promovido de modo indireto pela perspectiva do professor reflexivo, não pela perspectiva em si, mas pela captura que qualquer campo pode sofrer quando cai em um processo de individualização, de modo que fique subentendido que o docente deve realizar essa reflexão sozinho, sem levar em consideração toda produção histórica da educação que atravessa a escola e o trabalho educacional. Pois, essa reflexão constante para *aprimorar* a própria prática produz uma *sobreimplicação*, como explicado anteriormente.

Portanto, fica evidente que o professor se encontra em uma encruzilhada perversa, pois tem o seu trabalho submetido a uma avaliação que usa como parâmetro uma identidade transcendental e sobre-humana de docência, de sujeito detentor do saber e ser infalível, logo, é inevitável que ele falhe. Também é preciso levar em consideração todas as demandas ao qual o professor responde, seja por parte dos pais, da gestão pública e inclusive dos próprios alunos, como apontado nos trabalhos de Teixeira (2008) e Sá (2011) apresentados anteriormente. Com isso, ficamos com algumas perguntas que podem servir de pistas para orientar a nossa prática, como por exemplo, o que é uma prática eficiente? Eficiente para quem? O que seria uma educação de qualidade?

4 PINTANDO A EXPERIÊNCIA COMO PAISAGEM FORMATIVA

Dividimos esse capítulo em duas partes. Na primeira apresentaremos os pressupostos metodológicos ou, os “pincéis” que utilizamos para pintar a experiência da qual gostaríamos de discutir. Em seguida, falaremos sobre os acontecimentos no campo, que subdividimos em outras duas partes, as cores análogas e complementares. Essa divisão ocorre, pois o momento inicial da pesquisa é onde podemos notar os acontecimentos mais significativos para nós, onde as “cores” surgem com mais intensidade.

Com isso, chamamos de *cores análogas* os acontecimentos subsequentes em outra escola, e que foram de outra intensidade, ainda que tivesse uma verossimilhança. Por fim, *chamamos de cores complementares* dois momentos formativos que ocorreram fora da escola, promovidos pela gestão do município. Foram momentos que nos fizeram questionar algumas práticas que a gestão instituiu com os docentes e que acreditamos serem relevantes para a nossa discussão.

4. 1 PINCÉIS PARA UMA METODOLOGIA MENOR

Como dito no início do trabalho, o nosso intuito foi o de realizar uma análise de implicação. Essa concepção metodológica nasce a partir do movimento institucionalista que surge na França nas décadas de 60/70 e que, posteriormente, ganha colaboradores na América Latina nos anos 80 (ROCHA, AGUIAR, 2003). Podemos destacar os seguintes aspectos que dão forma a essa perspectiva:

[...] mudança de parâmetros de investigação no que tange à neutralidade e à objetividade do pesquisador, acentuando-se o vínculo entre gênese teórica e social, assim como a produção concomitante do sujeito e do objeto, questionamento dos especialismos instituídos, ampliando as análises do nível psicológico ao microssocial [...], ênfase na análise da implicação, acentuando-se que, para além dos vínculos afetivos, profissionais ou políticos, a análise se realiza com as instituições que atravessam o processo de formação (ROCHA, AGUIAR, 2003, p.71).

Além desses pontos, gostaríamos de destacar também como característica recorrente e fundamental para nossa pesquisa a “[...] problematização das relações entre o investigador e o que é investigado, entre sujeito e objeto, teoria e prática [...]” (ROCHA, 2006, p.169). Nesse movimento, a pesquisa deve ser realizada de dentro da instituição que se almeja investigar, propondo assim, que [...] o método na análise institucional não é só uma questão de

procedimento, mas uma postura frente ao trabalho, ao outro, à vida [...] (Idem, p.170). Com isso, apontamos para uma concepção de método que não tem a pretensão de prever o percurso que será trilhado, mas sim, de constituir-se no percurso.

No Brasil, diversas pesquisas foram influenciadas pelos conceitos da análise institucional, gerando assim um desdobramento que chamamos aqui de *pesquisa-intervenção*. Por isso, para nós, realizar uma análise de implicação é o mesmo que fazer uma pesquisa-intervenção tendo em vista que, a “[...] intervenção como método indica o trabalho da análise das implicações coletivas sempre locais e concretas para acessar nas instituições os processos de institucionalização (ROCHA, 2006, p.178). Sendo assim, não nos referimos a uma espécie de “intervencionismo” realizada por especialistas a fim de aplicar regras gerais para uma mudança bruta do que está instituído. “Na pesquisa-intervenção, não visamos à mudança imediata da ação instituída, pois a mudança é consequência da produção de uma outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto” (ROCHA, AGUIAR, 2003, p.71).

Dentre os trabalhos ancorados na pesquisa-intervenção, apontamos como aliado metodológico da nossa pesquisa os estudos da *Cartografia*. Esses estudos surgem a partir de um esforço coletivo de pesquisadores brasileiros que tinham como intuito pensar em uma concepção metodológica que pudesse expressar a vontade de realizar uma pesquisa baseada nos pressupostos da análise institucional (e por extensão da pesquisa-intervenção também).

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. A reversão, então, afirma um hódos-metá. A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados. (PASSOS, BARROS, 2015, p. 17).

Nesse contexto, partimos da noção de que produzimos os dados e não a de que os coletamos, isto é, a relação com o campo não é extrativista, mas de habitá-lo, intervindo diretamente na sua composição, uma vez que, “todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer” (MATURANA; VARELA, 2003, p.31). Sendo assim, não partimos do pressuposto de que exista uma realidade a ser descoberta, como se as condutas humanas fossem preestabelecidas independente das relações que se dão, uma vez que, para nós, “[...] conhecer a realidade é acompanhar seu processo de constituição, o que não pode se realizar sem uma imersão no plano da experiência” (PASSOS; BARROS, 2015, p.31). Portanto, nós assumimos que:

A objetividade na pesquisa, assim, não está situada em uma anterioridade em relação à própria pesquisa, em um suposto domínio isento de subjetividade. A objetividade,

aqui, é a da própria articulação sujeito-objeto, que podem surgir, um para o outro, como interessantes ou como irrelevantes (BARROS, BARROS, 2013, p.381).

Sendo assim, a Cartografia é “[...] um método de investigação que não busca desvelar o que já estaria dado como natureza ou realidade preexistente. Partimos do pressuposto de que o ato de conhecer é criador da realidade” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 264). Cartografar é ao mesmo tempo acessar e traçar um plano comum entre os pesquisadores e colaboradores da pesquisa, sendo que o “[...] comum é aquilo que partilhamos e em que tomamos parte, pertencemos, nos engajamos” (Idem, p. 267).

Nesse contexto, também podemos afirmar que estamos realizando uma pesquisa participativa, pois a nossa investigação só é possível mediante um processo de co-emergência na interação entre o pesquisador e o que se almeja investigar, uma vez que, “[...] a cartografia lança luz sobre processos em que sujeito e objeto definem-se mutuamente, um em função do outro” (BARROS, BARROS, 2013, p.374). Com isso, um dos desafios, não só da pesquisa, mas também do trabalho docente, é fazer com que os alunos se engajem nas atividades, pois o plano comum do qual falamos é a prática docente, isto é, como dito anteriormente, a prática enquanto uma relação entre indivíduos, por isso, ela se constitui como o nosso campo de investigação das experiências que pretendemos analisar. Portanto, afirmamos que “[...] a pesquisa se efetiva como participativa na medida em que constrói uma experiência coletiva” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 273), pois a prática, enquanto relação, é um campo formativo para o aluno também.

Portanto, quando falamos que realizamos uma análise de implicação, também queremos dizer que realizamos uma pesquisa-intervenção com o auxílio do que vem sendo desenvolvido pela cartografia, uma vez que, “Não é possível analisar o mundo sem que essa análise envolve também quem o analisa: a análise supõe a participação da multiplicidade que se encontra articulada em um contexto e em um problema de pesquisa” (BARROS, BARROS, 2013, p.384). Por isso, nessa concepção:

Analisar é, de fato, sustentar um *ethos* analítico específico, permitindo que a pesquisa se volte para si mesma e se interroge acerca da implicação e da participação, levando à problematização e ao reposicionamento do lugar dos participantes. Daí o paradoxo da análise, o de constituir-se ao mesmo tempo como um acesso à objetividade e como um procedimento de proliferação de sentidos e de singularização ((BARROS, BARROS, 2013, p.388).

Ainda, temos como intuito, além da análise de implicação, realizar, também, um trabalho *menor*, ou seja, uma *literatura menor* no sentido desenvolvido por Deleuze e Guattari (2014),

“[...] não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (p.35). Isto é, almejamos uma metodologia menor, por assim dizer, pois somos uma minoria dentro de uma produção científica, que em sua maioria, ainda afirma uma postura neutra ou não implicada com o campo que se deseja investigar. Afirmar um texto menor, para nós, significa romper com esse paradigma, provocando torções dentro de uma linguagem maior, própria de especialistas, donos da palavra e de uma suposta “verdade”.

Acrescentamos que “as três características da literatura menor são a desterritorialização da língua, a ligação do indivíduo no imediato-político, o agenciamento coletivo de enunciação” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p.39), com isso, almejamos estar constantemente em um movimento de desterritorialização, um pesquisador que se desterritorializa e flui para o papel de docente e um docente que se desterritorializa para a posição de pesquisador. O que é possível, justamente por estarmos habitando o imediato-político do campo em questão e sendo permeado pelo agenciamento coletivo de enunciação que é produzido no estabelecimento escolar. Pois, “[...] o que o escritor sozinho diz já constitui uma ação comum, e o que ele diz ou faz é necessariamente político, mesmo que os outros não estejam de acordo. O campo político contaminou todo enunciado” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 37). Em segundo lugar, esse trabalho acaba tendo um caráter político, pois não se trata de um eu, mas de uma produção de subjetividade (GUATTARI; ROLNIK, 1993), de algo que é constituído nas relações e não dado a priori.

Portanto, acreditamos que os estudos da cartografia possibilitam a escrita de um texto menor, que consiste a priori em acompanhar processos e não em determinar verdades (o que é próprio das ciências modernas). Por isso, nos propomos a acompanhar o nosso próprio processo. Analisar o que é produzido pela prática docente e como o que está instituído molda as nossas escolhas, mesmo que não tenhamos a consciência disso.

Destacamos que o contexto na qual estávamos inseridos era o seguinte: Em 2017, a prefeitura de uma das cidades próximas a capital do Estado do Espírito Santo realizou uma convocação para empossar os candidatos aprovados no último concurso até então realizado. Entretanto, isso não ocorreu no início do ano letivo, mas sim no final, no mês de setembro. O que é péssimo, pois todos os professores que entraram nessa ocasião tiveram que assumir alguma turma e interromper o trabalho que vinha sendo desenvolvido durante o ano por outro professor. Sendo assim, os relatos que se seguem, contemplam a vivência em uma escola

durante o final de 2017 até o final 2018, onde temos outro contexto, pois, temos aí o relato da experiência de assumir uma turma desde o início do ano. A turma na qual estávamos inseridos era de ensino fundamental. Para ser mais preciso, em 2017 estivemos trabalhando em uma turma de 1º ano (início do período de alfabetização) e em 2018 assumimos uma turma de 3º ano (final do processo de alfabetização).

Isto posto, acrescentamos que para realizar essa investigação utilizamos como ferramenta metodológica um diário de campo, isto é, “[...] aqui o modo de dizer e o modo de registrar a experiência se expressam em um tipo de textualidade que comumente é designado como diário de campo ou diário de pesquisa.(BARROS; PASSOS, 2015, p.173). Nesse contexto, a intenção não era registrar tudo o que acontecia no dia a dia escolar, pois, como dito anteriormente, muita coisa acontece, mas nem tudo é um acontecimento. Portanto, queríamos registrar apenas aquilo que de alguma forma nos tocava, ou seja, que se constituía como um acontecimento conforme explicado anteriormente.

Dito isso, precisamos elucidar como funciona a nossa atenção nesse processo ao realizar os registros no diário. “Seu funcionamento não se identifica a atos de focalização para preparar a representação das formas de objetos, mas se faz através da detecção de signos e forças circulantes, ou seja, de pontas do processo em curso” (KASTRUP, 2007b, p.15), com isso, queremos dizer que apesar do nome *diário*, o registro nem sempre é diário, isto é, constante, de modo ininterrupto, uma vez que, a “[...] abertura da atenção do cartógrafo também não significa que ele deva prestar atenção a tudo o que lhe acomete” (Idem p. 18). Buscamos registrar aquilo que nos deslocava e, de algum modo, atraía a nossa atenção, ainda que não soubéssemos identificar o que havia nos atingido. Por isso, a nossa postura não era a de já entrar no campo com nosso olhar fixo em metas pré-estabelecidas, pois:

[...] praticar a cartografia envolve uma habilidade para lidar com metas em variação contínua. Em realidade, entra-se em campo sem conhecer o alvo a ser perseguido; ele surgirá de modo mais ou menos imprevisível, sem que saibamos bem de onde. Para o cartógrafo o importante é a localização de pistas, de signos de processualidade. Rastrear é também acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo. O rastreio não se identifica a uma busca de informação (KASTRUP, 2007b, p.18).

Desse modo, não sabíamos previamente o que olhar, apenas assumimos uma postura aberta ao que nos circundava, pois a “[...] atenção do cartógrafo é capturada de modo involuntário, quase reflexo, mas não se sabe ainda do que se trata” (KASTRUP, 2007b, p.19). nesse contexto, podemos dizer que se trata de uma:

concentração sem focalização, abertura, configurando uma atitude que prepara para o acolhimento do inesperado. A atenção se desdobra na qualidade de encontro, de acolhimento. As experiências vão então ocorrendo, muitas vezes fragmentadas e sem sentido imediato. Pontas de presente, movimentos emergentes, signos que indicam que algo acontece, que há uma processualidade em curso. (KASTRUP, 2007b, p.18)

Com isso, evidenciamos que o nosso objetivo ao escrever os relatos em diário de campo, não era o de descrever ou representar um objeto, tendo em vista que o “[...] texto diarista enuncia sua própria produção, liberando-se da pretensão do conhecimento definitivo sobre o objeto” (BARROS; PASSOS, 2015, p.175), por isso, buscamos registrar as pistas que nos possibilitaram realizar a análise de implicação, desse modo, não poderíamos chegar na escola com um olhar fixo em algo, pois não sabemos previamente o que nos aguarda ou o que chamaria a nossa atenção.

Sendo assim, os relatos foram escritos no dia do acontecimento em questão tentando expressar o sentido e a emoção que estavam sendo produzidos em nós pelo campo. Mas, mais do que relatar algo sobre o objeto da pesquisa, buscamos registrar o processo da pesquisa. Portanto, o que foi relatado é o desdobrar de um processo formativo, de modo que, “[...] acompanhamos, nesse processo, a coemergência do objeto e do sujeito da pesquisa que se apresentam em sua provisoriade” (BARROS; PASSOS, 2015, p.172).

4. 2 CORES E MAIS CORES

Quando ainda não exercemos determinada função, o impacto do primeiro dia de trabalho é grande, pois com muitas coisas novas para assimilar, pessoas para conhecer etc. principalmente, quando a pessoa passou anos estudando e se preparando para exercitar essa profissão. Portanto, podemos presumir que para algumas pessoas esse dia é um acontecimento significativo, e para nós foi. Por isso, começamos a nossa discussão acerca da formação profissional com o relato do diário de campo relativo ao primeiro dia de trabalho:

Ao chegar na escola para o meu primeiro dia de trabalho, fui recepcionado pela diretora e alguns funcionários que ali estavam. Cheguei cedo, pois queria ter tempo para conversar com a equipe antes da chegada das crianças.

Fui massacrado por inúmeras perguntas, o que era de se esperar, pois todas estavam curiosas ao meu respeito. Estavam me sondando, tentando estabelecer algum julgamento ao meu respeito. Estava bastante apreensivo, tendo em vista que estava assumindo uma turma no final do ano, de modo abrupto, pois, estava “tirando” a professora que ali estava.

Dentre as perguntas que me fizeram uma se destacou: Você já trabalhou antes? Nesse momento ficou claro para mim que, para algumas, essa era uma questão corriqueira, mas para outras, havia ali uma disputa de poder.

As professoras respeitam muito as pessoas com experiência no magistério e desconsideram a opinião daqueles que não têm, ou são iniciantes. Não é regra geral, mas é possível sentir esse tensionamento nas perguntas.

[...] não contei ainda que faço mestrado, pois isso pode fazê-las achar que estou disputando um lugar de dono do saber. Ainda não decidi se contarei.

Algumas professoras estavam me contando que assumiria o 1º ano, que essa era a pior turma da escola, que as crianças eram bagunceiras, que não aprendiam nada etc. Uma delas me falou que era o “1º ano das trevas”. Também me contaram que tinham duas crianças especiais na minha turma, uma com síndrome de down e outra que era autista. Senti que algumas das professoras me contavam isso com o intuito de me amedrontar.

Em contra partida a equipe da gestão tentou me tranquilizar, se mostraram solícitas e me pediram para ter uma abordagem mais afetiva com as crianças, pois, na visão delas, as crianças precisam desse contato por se tratar de crianças carentes e com famílias desestruturadas, pais dependentes químicos e uma delas nem em casa mora, mas sim em um abrigo.

Depois de conversar com a equipe, dialoguei com a professora que estava de saída para que eu se assume dali pra frente. Ela me contou o que havia trabalhado com a turma, mas de modo geral não passou de uma reclamação e desqualificação da capacidade das crianças e uma constante insistência de que as crianças precisavam de um laudo.

As crianças são bem pequenas e tem muitas carências, de fato não será um trabalho fácil, entretanto de modo geral as crianças são boas e me respeitaram, mas lidar com os diferentes níveis de desenvolvimento é o maior desafio didático que já enfrentei. Somado a tudo isso o que mais me preocupa são as crianças especiais, que ainda não falam e demandam muita atenção. Na turma tem uma estagiária que deveria acompanhar os alunos especiais, mas, pelo o pouco que reparei, ela é bem descompromissada com o trabalho.

Concluindo, estou muito preocupado com a turma, infelizmente eu sei que não posso fazer muito durante esse pouco tempo. Durante os próximos dias estarei desenvolvendo um diagnóstico melhor e assim conseguirei planejar um caminho que amenize as dificuldades das crianças (D. C. 15/09/2017).

Nesse relato inicial já é possível destacar um aspecto que dificulta o nosso trabalho, que no caso, seria a nossa postura inicial, todas as pré concepções sobre educação, família, trabalho docente, noção de qualidade etc. no momento que entramos na escola, atualizamos tudo que foi produzido na subjetividade hegemônica, nos apropriamos de um corpo para responder ao que nos é posto no campo.

Portanto, o primeiro e provavelmente o principal obstáculo a ser superado é a mudança de posicionamento. É justamente esse processo que buscamos acompanhar. Como aponta Larrosa (2017):

A educação é, em suma, a obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica, em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo concebido como um campo de possibilidades. Uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve se produzir segundo o que for previsto antes de iniciar (p. 241).

Sendo assim, podemos afirmar que, inicialmente, assumimos a postura de um especialista, de docente enquanto dono de um saber, mesmo que existisse em nós a vontade de produzir outra prática, é visível que muitas das preocupações e angústias que viriam eram justamente produtos dessa postura.

Com isso, atualizamos todas as diretrizes da instituição educação, que tem como objetivo iniciar o processo de individuação (GUATTARI; ROLNIK, 1993). É um trabalho de formatação. Absorver todos os processos de singularidade, isto é, terraplanar a turma. A professora anterior à nossa chegada nessa turma, estava adoecendo justamente por não dar conta de tantas singularidades, desse modo, a insistência em arrumar laudos, em categorizar, em desqualificar a capacidade de aprendizagem das crianças, quando, de fato, não era uma questão de ser capaz ou não de aprender, mas sim, o fato de ser incapaz de homogeneizar tantas singularidades. Novamente, Larrosa (2017) nos deixa uma pista a respeito disso:

[...] a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la(p.232).

Posteriormente padeceríamos dessa falha de percepção, pois inicialmente também achamos que não “daríamos conta” de controlar 100% do processo formativo das crianças.

Uma estratégia que nos ocorreu no momento da chegada foi o de não revelar que estávamos no processo de escrita de uma dissertação de mestrado. Essa atitude não foi planejada previamente, no momento apenas nos pareceu importante falar o mínimo possível e ficar atento ao que nos era dito, portanto, falar sobre o processo de escrita iria produzir outra composição no diálogo que não era a nossa intenção, além de poder deflagrar uma relação de competição.

De fato, não temos como avaliar se essa omissão foi boa ou ruim, uma vez que, ao não revelar isso, não sabemos que efeitos teriam produzido. Mas, provavelmente, esse impulso ocorreu por estarmos inseguros e apreensivos com a entrada no campo de pesquisa e de atuação profissional, com isso, não queríamos apresentar nada que pudesse nos distanciar dos colegas, pois, existe uma sensação de que estamos sendo avaliados constantemente, quando na verdade

essa avaliação está dentro de nós, uma vez que, não nos vemos como capazes de ocupar o lugar de docente, por isso, existe esse tencionamento na busca de autoafirmação e de legitimar o que é feito.

Essa legitimação pode ser feita de duas formas, uma é através de títulos como o mestrado e doutorado, mas a mais frequente é feita por meio da experiência. Logo, temos aí uma produção de significado para o conceito de experiência como acúmulo de tempo na mesma função. Por isso era tão importante perguntar se havíamos trabalho antes, qual era a nossa “experiência”, como se fosse um passe para podermos “sentar na mesma mesa que os adultos”.

Esclarecemos que o primeiro dia na escola foi para conhecer a equipe, saber qual turma ocuparíamos etc. Portanto, só fomos conhecer a nossa turma na semana seguinte:

Hoje estava bastante confiante, pois havia me planejado bastante, entretanto, o meu planejamento se mostrou falho e insuficiente para o tempo de aula, pois alguns resolveram muito rápido o que tinha apresentado enquanto outros estavam muito aquém do que estava sendo proposto.

Tentei dar suporte aos alunos com dificuldade, mas fui atropelado pelas crianças que a todo momento me demandavam atenção. Descobri que as crianças com dificuldade estão mais atrasadas do que pensei, principalmente os meninos especiais. Estou cansado e muito preocupado, não é que eu não saiba lidar com as crianças ou não goste delas, mas me sinto muito impotente frente ao desafio, não quero apenas ocupar esse espaço, quero de fato dar uma base para que as crianças tenham condições de cursar o ano seguinte.

O que me deu certo conforto foi o apoio pedagógico e de algumas professoras que se mostraram dispostas a me ajudar. [...] Não tenho um método, nem uma visão a longo prazo do que farei, mas sim, a consciência de que tudo será construído no dia a dia. (D.C. 18/09/2017).

Nesse primeiro dia foi possível perceber o tamanho do desafio que é assumir esse papel. Pois, apesar de não ter nenhum indivíduo externo cobrando diretamente, atualizamos por conta própria a noção de que o nosso trabalho enquanto educador é ensinar algo, seguindo o pressuposto de transmissão de conhecimento. Acreditamos que por estarmos em uma turma de 1º ano isso comparece com mais força, tendo em vista que a infância é silenciada constantemente sendo o principal objeto das instituições. Além disso, também existe o compromisso do trabalhador com os efeitos do seu trabalho que acabam potencializando essa cobrança interna.

Salientamos que nesse contexto no qual fomos inseridos, não tive a oportunidade de escolher com qual ano trabalhar, foi a gestão da escola que escolheu por nós e “caímos” justamente na turma que menos tínhamos afinidade. Nesse contexto, como não tínhamos nenhuma experiência no sentido de acúmulo, o que veio a seguir foi uma constante descrença na nossa capacidade de exercer o nosso trabalho frente a uma turma que segundo elas era complicada.

A pedagoga praticamente deu aula no meu lugar. A intenção dela foi me dar uma ajuda, me dar uma noção de como levar a aula. Me senti um estagiário de novo, pois ele passou por cima de todo o meu planejamento. Não posso reclamar, a intenção dela foi boa (D.C. 19/09/2017).

A princípio a presença da pedagoga gerou um sentimento de alívio, mas também foi um indicativo da total descrença na nossa capacidade de desenvolver o nosso trabalho com autonomia, justamente por não possuir “a experiência”. Isso continuou por mais um dia: “*A pedagoga continua me acompanhando na sala. [...] me sinto uma criança andando em uma bicicleta de rodinhas*” (D.C. 20/09/2017).

Também é possível perceber que, além da desconfiança, também existe um certo controle sobre a prática docente por parte da gestão, pois o auxílio dela também ditou um ritmo de trabalho, estabeleceu uma referência do que seria um bom trabalho. Dizemos isso, pois, constantemente as crianças querem escapar das atividades e brincar, entretanto, a gestão deixou claro que “*[...] O meu trabalho é justamente fazer o contrário, a escola me “pede” que os disciplinem, que os “domem” para poderem seguir o resto do percurso*” (D.C. 19/09/2017). É evidente que é mais fácil fazer a gestão de corpos dóceis do que de corpos caóticos e singulares.

Em decorrência disso, tivemos o começo de um adoecimento, como mostra o relato seguinte: “*[...] Estou acordando cedo para planejar e nem estava dormindo direito, de tanta preocupação*”. (D.C. 19/09/2017). Antes que nos déssemos conta já havíamos internalizado a função disciplinadora. Por isso, ter um planejamento ajuda a superar a angústia, pois, possibilita se antecipar e “controlar” o campo de atuação.

Já começo a ter uma noção de como planejar a rotina das aulas. Digo rotina, pois as crianças são muito apegadas a ela, pois me questionam e reclamam toda vez que mudo alguma coisa. Por exemplo: hoje escrevi no quadro “hoje é” no lugar de “data” e isso foi o suficiente para elas ficarem incomodadas, questionando o porquê de estar diferente e afirmando que eu estava escrevendo errado. Um deles até disse “nossa! O tio está mudando tudo” se recusando a escrever de modo diferente. (D.C. 20/09/2017).

A rotina não era apenas para as crianças, mas para o nosso próprio bem. Pensamos que as crianças também se aproveitam da rotina, pois, possibilita a elas se anteciparem ao que o professor irá fazer. A criança que reclamou, nem copiava a data do quadro, elas apenas antecipavam o que escreveríamos no quadro, assim a poupa de um esforço extra, proporcionando terminar as atividades com antecedência. Mudar a rotina significar proporcionar mais trabalho, pois ela vai ter de interagir ativamente com que está sendo proposto. Da nossa parte, a rotina e o planejamento devem ajudar a evitar o tempo ocioso em sala, também responde a uma demanda de ser produtivo. Não pode haver tempo livre, pois as crianças precisam aprender, mas isso não passa de uma insegurança.

[...] quando cheguei à escola, parte da minha angústia se deu pelo fato de achar que deveria passar muita coisa, devido à importância que dou a aquisição da capacidade de ler escrever. Mas não adianta, elas não vão fazer, pois começam a se irritar e usam de diversas estratégias para subverter a hierarquia imposta, como correr, gritar, cruzar os braços etc. (D.C. 20/09/2017).

O desenvolvimento de uma rotina é uma prática, é uma estrutura que construímos para interagir, não com as crianças, mas consigo mesmo, para responder uma demanda interna. Para ter um protocolo pessoal que responda a um ideal interno de docência. As crianças em si se aproveitam disso, da nossa previsibilidade, para subverter o que está sendo instituído.

Isto posto, não queremos dizer que o planejamento deva ser eliminado, ou que não tenha importância, nem nada do tipo, apenas gostaríamos de apontar as brechas que ele deixa para as crianças subverterem as nossas estratégias, pois, não existe planejamento nem prática que tenha um controle absoluto sobre um grupo.

Posteriormente, as docentes, com o intuito de colaborar com o colega iniciante foram dando conselhos sobre como desenvolver a prática pedagógica:

As professoras me orientaram a usar ameaças para controlar as crianças, como por exemplo, dizer que eles vão ficar sem recreio, sem educação física etc. Ainda não fiz isso, estou tentando estabelecer outro tipo de relação, mas não sei se consigo (D.C 20/09/2017).

Acreditamos que além de ser um conselho, essas falas, também eram uma forma de controle do nosso trabalho. Pois, se constituía aí um processo de assimilação de uma singularidade pelas práticas que já estavam instituídas. Um professor novo, sem experiência, representa uma possibilidade de singularizar, de romper, nem que seja minimamente, com o que está instituído. Não ter experiência, nesse caso, significa não ter sido formatado ainda pela regulação da instituição. Essa regulação é um peso que nos molda interferindo diretamente

nas nossas práticas. Aqueles já formatados, sem perceber vão se tornando agentes desse processo, ainda que também resistam. Portanto, o que está implícito nesses “conselhos” é o processo de acomodação do outro na instituição escola.

Não seguir os conselhos implica em se tornar um corpo estranho nesse plano, um paria do grupo, portanto, pela insegurança, sem ter consciência, acabamos não criando oposição a esse processo.

A turma é muito bagunceira e tive muita dificuldade de ajudar as crianças com dificuldade e percebi que é um trabalho impossível, não dá pra mover ninguém, as crianças têm que colaborar por iniciativa própria.

No final da aula, tive que ameaçar as crianças. Disse que começaria a deixar sem recreio ou educação física e terei de cumprir a ameaça. [...] precisamos interagir de uma maneira produtiva e saudável, [...] se tudo der certo talvez não precise cumprir a ameaça (D.C. 21/09/2017).

Era questão de tempo até ser absorvido, pois é um ambiente muito desgastante fisicamente e mentalmente, o professor tem que responder a muitas demandas, isso sem levar em consideração todas as outras demandas ao qual somos submetidos nos outros papéis sociais que desempenhamos. Como aponta o seguinte relato: “[...] qualquer atividade que exija mais atenção provoca descontentamentos. É uma constante luta, pois são muitas crianças para dar atenção e não consigo atender a todas” (D.C. 25/09/2017). Outro elemento interessante de se observar é o uso da palavra *ameaçar*, em nosso relato em diário de campo, pois, até então não estávamos percebendo o tipo de relação que estávamos estabelecendo com as crianças. Se, como dito anteriormente, somos movidos pelas emoções, uma prática ancorada na ameaça não poderia produzir uma relação de alteridade, tendo em vista que ameaças são uma tentativa de anulação e subjugação do outro, uma vez que, “[...] o ser humano adquire seu emocional em seu viver congruente com o emocional dos outros seres, humanos ou não, com os quais convive” (MATURANA, 1998, p.84), mudar a nossa forma de abordar e se relacionar com as crianças é central para não ensinar uma forma de emocionar-se distinta da que gostaríamos de construir com elas..

Por isso, tentamos dar pequenos passos que poderiam ajudar a fugir dessas armadilhas: “Decidi que não vou gritar. Essa é uma prática que não vou reproduzir e acredito estar tendo sucesso nesse objetivo” (D.C. 26/09/2017). Claro que podemos estabelecer uma relação de coação do outro sem necessariamente gritar, mas, ao assumir o compromisso de estabelecer outra prática nós minimamente deveríamos evitar falar de modo tão agressivo. Não assumir

uma postura agressiva que provoque mais tensionamentos já é um bom começo. Porém, não nos livrou de cair na cilada de desenvolver outras práticas:

Comecei a utilizar a estratégia de deixar as crianças sem educação física. Deixei alguns sem. Eles ficaram na sala comigo fazendo algumas atividades.

Isso surtiu efeito na maioria das crianças, mas tem alguns que não se incomodam nem um pouco. Na verdade, acredito que elas não pensam muito no depois, nas consequências, pois reclamam quando eu tiro a educação física, mas não se abalam com as minhas ameaças (D.C. 26/09/2017).

Em muitos momentos a prática surge como uma reação emocional. Como dito anteriormente por Maturana (1998), movidos por um emocionar-se, logo, naquele momento existem emoções que proporcionaram gradualmente com que fossem capturados pela regulação da instituição sem oferecer resistência. Uma delas foi a insegurança, a segunda, o desejo de realizar um bom trabalho e poder afirmar que se é um professor. Ou seja, assumir o papel de especialista, poder afirmar uma identidade. Porém, esses conceitos ainda não estavam evidentes.

Posteriormente, começamos a sentir que a prática não tinha a ver com o planejamento, mas sim a nossa postura e com o modo que nos relacionamos.

*Percebi que a prática pedagógica requer mais paciência do que planejamento, pois sou interrompido o tempo todo, tendo que separar brigas e resolver conflitos, além de **tentar suprir a carência afetiva**. Nesse ritmo uma coisa simples se torna extremamente complexo, pois as crianças simplesmente não escutam.*

Agora o que me preocupa são as crianças especiais. Na verdade não deveria, pois planejar e desenvolver atividades não chega a ser uma coisa difícil, mas não consigo dar a devida atenção. São muitas crianças, cheguei a triste conclusão que não é possível dar a devida atenção a todas. A escola é insuficiente, esse processo de formação tem que ser complementado em outros espaços e principalmente em casa (D.C. 27/09/2017).

A primeira coisa que deveríamos mudar seria como vemos a questão da carência. Essa análise aparece como um atestado de incapacidade como apontado no trabalho de Patto (1988), “A crença de que os integrantes das classes populares são lesados do ponto de vista das habilidades perceptivas, motoras, cognitivas e intelectuais está disseminada no pensamento educacional brasileiro e recebe forte impulso de resultados de pesquisa” (p.75), isto é, existe a noção de que o fracasso escolar está intimamente ligado a “carência” dos alunos, tanto no âmbito cultural quanto material, o que por sua vez pode se desdobrar no preconceito de que o aluno da escola pública é menos capaz.

Segundo a autora, a partir de uma pesquisa bibliográfica, podemos notar que historicamente o fracasso escolar está ancorado em uma ambiguidade:

[...] de um lado, afirma a inadequação do ensino no Brasil e sua impossibilidade, na maioria dos casos, de motivar os alunos; de outro, cobra do aluno interesse por uma escola qualificada como desinteressante, atribuindo seu desinteresse à inferioridade cultural do grupo social de onde provém. Estas interpretações do fracasso da escola, são, a nosso ver, inconciliáveis. Da maneira como estão enunciadas, não é possível nem mesmo afirmar que a uma escola desinteressante vem se somar um aluno desinteressado; é uma simples questão de lógica: enquanto a primeira não melhorar, não se pode afirmar a falta de motivação como inerente ao segundo (PATTO, 1999, p.191)

Nos anos 70, a partir de pesquisas realizadas nos Estados Unidos, chegou-se a afirmação de “[...] que a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar” (PATTO, 1999, p.124). Isso posteriormente ficou conhecido como “a teoria da carência cultural” que, como apresenta Patto (1999) em sua pesquisa, teve grande influência nos trabalhos acadêmicos da época, sendo ancorada em puro preconceito.

Atualizamos essa noção ao perceber o tamanho das dificuldades materiais enfrentadas por essa comunidade, além de ouvirmos esse discurso circulando na escola. Com isso, não ficamos preocupados por achar que as crianças não são capazes de aprender por serem pobres, mas por acreditar que isso demandaria uma grande habilidade enquanto docente, da qual não tínhamos a convicção de possuir, o que acabou gerando mais sobreimplicação.

Anteriormente, pensávamos que o bom professor seria o que dominasse muitos conteúdos, como uma grande enciclopédia humana, claro que ter conteúdo é importante e ajuda no desenvolvimento do trabalho, mas isso não é o ponto central da prática. Por isso, a origem do sofrimento e o desgaste que vem a seguir:

Estou exausto. Tenho tentado dar à devida atenção a aluna especial, mas é impossível desenvolver um bom trabalho. Ela corre pela sala o tempo todo, chora quando não atendem às suas demandas etc. Para impedir que ela saísse da sala e atrapalhasse os outros eu tive que ficar com ela um pouco no colo, mas foi uma péssima ideia, o desgaste físico foi enorme e não dei conta de dar atenção a todos.

Desisto de tentar dar atenção a todos, pela minha própria saúde mental, pois é visivelmente impossível desenvolver um trabalho do jeito que se quer nessas condições. É horrível dizer isso, mas não dá pra trabalhar com alunos especiais em sala. Ou damos atenção a turma ou ao aluno especial. Se for um aluno que consegue esperar que eu chegue até ele é possível, mas não é esse o caso. Tenho dois alunos especiais que correm pela sala e implicam com os outros (D.C. 29/09/2017).

O campo emocional no qual estávamos nesse período não era nem um pouco saudável. Como acreditávamos que um bom professor era o que fazia muitas atividades e trabalhava um volume grande de conteúdo, dar a devida atenção estava diretamente vinculado com passar mais atividades. Deixar as crianças um pouco que seja sem conteúdo era inadmissível, isto é, era preciso mantê-las sempre produzindo. O dilema com os alunos especiais se deu justamente por operarem em uma lógica que não se harmonizava com a das outras crianças, aliás, não existia uma lógica hegemônica, cada criança agia conforme sua própria lógica. Portanto, o equívoco era maior do que poderíamos presumir a princípio, pois julgávamos as crianças especiais a partir de uma normalidade idealizada que não as contemplava. O ímpeto de querer controlar e enquadrá-las é que produziu uma fadiga e um princípio de adoecimento, como apresentado no relato a seguir:

A minha aluna especial não foi hoje, e isso me deu uma certa paz. É péssimo pensar isso, não significa que vou deixá-la de lado, mas não posso negar que é mais tranquilo trabalhar com a turma quando ela não está. Ela demanda muita atenção e energia e dificulta tomar conta da turma quando ela está na sala (D.C. 02/10/2017).

O dar atenção estava intimamente ligado a vontade de controlar. Sem percebermos, demos um novo nome a uma prática bem antiga, a de disciplinar. Mas gostaríamos de salientar que esse é um processo desgastante para o docente, que é submetido a esse papel de agente executor dessa instituição.

Os dias estão ficando muito cansativos. Estou ficando preocupado com a minha voz, eu não estou gritando, mas mesmo assim ela está se desgastando muito rápido.

Eu tenho que repetir a mesma coisa muitas vezes. As crianças não querem fazer nada. Se eu não cobrar, não ficar em cima, eles não fazem nada. [...] Com um número alto de crianças por professor é impossível atender bem a todos, pois eles não sabem respeitar os outros, se estou falando com um logo sou interrompido por outros, que não param de me demandar atenção. É muita carência.

É inviável dar atenção a todos. A nossa relação até que está boa, mas é horrível ter que ficar fazendo pressão e cobrando as coisas, perco mais tempo fazendo isso do que ajudando quem tem dificuldade (D.C 05/10/2017).

Nesse ponto, é importante explicar que essa postura que tomamos inicialmente se deve em parte à nossa formação inicial, que foi baseada em uma perspectiva crítica e na crença da mudança social a partir da educação. Existe um viés emocional que fortaleceu essa postura, o desejo de poder “fazer a diferença”, de poder promover a ascensão social dessas crianças e dessa comunidade por meio da educação. Esse desejo de ajudar ganha mais força por se tratar de crianças com carência em diversos aspectos, seja material ou afetiva. Podemos observar no próximo relato, como, sem nos dar conta, já estávamos estabelecendo laços afetivos:

Hoje foi um dia terrível, a professora do outro primeiro ano faltou e a pedagoga pediu que eu ficasse na turma dela. Bom, eu fiquei enquanto ela colocou outra pessoa no meu lugar. [...] O mais engraçado é que senti falta da minha turma, já estou acostumado com eles, com os seus dilemas e dificuldades (D.C. 06/10/2017).

Acreditamos que existe aí um misto de afeição pelos nossos alunos com certo grau de comodismo, pois, quando nos habituamos a uma turma também é sinal de que os mecanismos de controle estão estabelecidos, é mais fácil de “lidar” com aqueles que já conhecemos os hábitos. Outra dedução possível seria a de que estávamos criando um sentimento de pertencimento a turma, vinculada a uma produção de vínculos afetivos criados a partir de um trabalho em continuidade, em processo.

Posteriormente, percebemos uma tática de um dos alunos especiais que se constituiu como um acontecimento, e foi forte o suficiente para nos fazer perceber o mínimo que seja a nossa postura:

Estou ficando preocupado. Os alunos que mais participam da aula estão ficando desanimados. O que é compreensivo, já que eu perco quase todo o dia separando brigas. Não sei nem como essas crianças aprendem, pois não consigo dar muita atenção.

*Antes eu achava que os alunos especiais são os que mais me dariam trabalho, mas está sendo o contrário, os ditos normais é que me dão dor de cabeça. O meu aluno autista adora jogar o jogo da velha e hoje fiquei surpreso com ele, pois, eu sempre deixo que ele vença para não o desanimar, **mas hoje ele estava me deixando vencer**. Pois é, um autista tem mais empatia para comigo do que as crianças ditas normais (D.C. 25/10/2017).*

Começamos a perceber que ao aceitar o outro como legítimo outro abria a possibilidade de também sermos aceitos. A consideração para com o nosso sentimento que essa criança demonstrou foi comovente. Com isso, podemos perceber que a prática não é algo unilateral e invariável, como se todos respondessem da mesma forma, ela é uma relação que estabelecemos, portanto tudo que é proposto tende a voltar para nós, pois estabelecemos um terreno de interação e seremos tratados da mesma forma que tratamos os outros. Entretanto, isso não é algo simples e fácil de se realizar, existe muita resistência:

[...] as crianças estão muito agitadas e agressivas umas com as outras. [...] E não é por causa das atividades que elas ficam revoltadas, mesmo quando proponho brincadeiras ou atividades mais lúdicas, como contar histórias ou passar um filme, mesmo no dia que propus fazermos uma massa de papel machê, eles não querem fazer. Não querem participar. Tudo o que eles querem é correr e brigar com os colegas.

Não tenho ideia do que fazer. Mesmo na educação física, que é uma coisa que eles gostam, a professora tem dificuldades em propor brincadeiras, pois as crianças têm dificuldades em aceitar o que é proposto (D.C. 10/11/2017).

A sensação de não saber o que fazer foi uma constante. Quando estamos nessa posição, qualquer planejamento se torna complicado, pois estamos em um campo emocional que dificulta estabelecer análises mais consistentes. Mas sempre há possibilidades;

[...] O que me dá certa esperança é o fato de ver momentos de solidariedade entre eles. Muitas vezes eles brigam e não gostam de ajudar o colega, mas em outros momentos eles são super solidários, mas é claro que só com quem eles têm mais afinidade, o que já é um começo (D.C. 21/11/2017).

Em suma, a maior preocupação nesse início de trabalho era com a relação que estávamos estabelecendo com as crianças, mas, na maioria das vezes caíamos em uma prática de coação e anulação do outro, algo que fugia completamente da nossa intenção inicial, entretanto, as emoções nos movem e só nos damos conta depois do ocorrido. Por mais que seja doloroso admitir, é preciso perceber essa dureza em nós que é movida por domínios de ações que buscam anular o outro.

4.2.1 Cores análogas

O modo como fomos convocados no ano anterior para o trabalho foi bastante abrupto. Chegamos na escola no final do ano com uma organização já estabelecida e um trabalho já praticamente se encerrando. Por isso, acreditamos ser importante complementar a investigação com a vivência do ano posterior, já em outro estabelecimento, tendo a oportunidade de vivenciar um ano letivo do início ao fim. Logicamente, não se tratava mais do contato inicial com a docência, ainda assim, foi uma vivência bastante formativa, pois estamos falando da formação *na* experiência e não *com* a experiência, logo, coisas novas continuam acontecendo e possibilitando novos deslocamentos.

Como feito anteriormente, começaremos apresentando o relato dos dois primeiros dias de trabalho do ano:

Começamos o ano letivo. O primeiro dia de ida a escola foi para apresentar o planejamento e algumas informações sobre a escola.

É uma escola com um grupo bem maior de docentes do que a escola anterior e com uma diversidade de formações iniciais.

Estava bastante preocupado, pois esse dia era muito importante, tendo em vista que é o dia em que se faz a escolha da turma na qual darei aula. Não queria ter de escolher, pois isso só aumenta a minha ansiedade, pois me dá a falsa sensação de que tenho o controle sobre o desdobramento dos eventos no ano.

Existem 8 turmas no primeiro ciclo e apenas 2 professoras efetivas. Portanto, a escola recebeu muitos professores novos, 2 efetivos contando comigo e 4

contratados. Das duas professoras antigas, uma me preocupa, pois parece está bem adoecida e por consequência com uma postura muito austera fechada em suas próprias ideias. Pelo que entendi, o ano anterior havia sido bem difícil com a turma e ela teve que enfrentar um trauma grande na vida particular. No final das contas eu acabei ficando com o 3º ano e espero que tenha sido uma boa escolha.

Durante o processo de apresentação do planejamento e da escolha da turma, eu senti uma diferença de tratamento muito clara entre quem é efetivo e quem é contratado. Quem é efetivo podia escolher primeiro em qual turma iria ficar, enquanto por outro lado era possível sentir que os contratados já se sentiam menores (hierarquicamente falando), pois, não faziam questão de turma nenhuma, aceitariam ficar na turma que sobrasse. De certo modo senti-me mau, pois essa composição inicial só deixava o ambiente mais duro, mais hierarquizado, dificultando a possibilidade de diálogos abertos. De modo geral, achei os professores mais distantes do que na escola anterior (D.C. 01/02/2018).

A escolha da turma foi um momento um pouco tenso, pois, cada ano tem um currículo particular e exige uma abordagem diferente, o que acaba gerando uma ansiedade, pois, ainda não sabemos em qual ano nos *daríamos melhor*, estaríamos mais confortáveis, o que em si já é uma questão a ser pensada, pois, o que seria esse se *dar melhor*, naquele momento não tínhamos noção disso, apenas existia uma produção de ansiedade atrelada a uma falsa noção de que existe um lugar predeterminado para cada um de nós.

No ano anterior não tivemos essa possibilidade de escolha, escolheram por nós. Além disso, também existe o desejo das colegas, então é um momento de negociação com as colegas. As professoras em designação temporária (DT) não fizeram questão de turma nenhuma, aceitaram ficar com o que não foi escolhido primeiro. Esse momento foi sentido como muito importante, tendo em vista que, existia a crença de que era uma escolha determinante para o andamento do resto do nosso ano.

No segundo dia, ainda sem crianças, tivemos um tempo para discutir sobre o planejamento anual da escola e organizar os nossos armários:

Hoje tínhamos que conversar sobre o calendário e planejar os eventos do ano. Não se desenvolveu da forma que se deveria, pois acredito que estávamos muito dispersos, tanto, que não decidimos o que tínhamos que resolver. Tivemos uma pequena pausa, mas depois os professores não voltaram para terminar o planejamento. A recepção por parte dos professores e da gestão não foi muito boa, me senti muito perdido, não somente eu, mas as outras colegas novas também.

Eu precisava arrumar meu armário, mas para isso ela [a professora do outro terceiro ano] precisava desocupar o armário dela que estava na minha sala. Eu me ofereci para arrumar o armário dela, nós tínhamos bastante tempo para isso, ela não tinha tantas coisas assim, mesmo assim, ela não quis fazer nada. Disse que ia fazer isso bem devagar durante a semana, ou seja, eu vou ficar sem armário por causa dela até o final da semana, isso é, se ela realmente tirar as coisas dela de lá.

Os professores mais velhos são muito fechados. É difícil dialogar com eles e me senti muito mal, pois queria tentar criar um canal de diálogo, mas não foi possível.

Essa professora reclama bastante de tudo e quando disse que era formado em pedagogia, após ela ter perguntado, eu percebi que ela fez uma expressão de desaprovação e disse “fez pedagogia, mesmo!”

As reuniões até agora não foram legais, os professores dispensam muito, principalmente os do 6º ao 9º. Essa é outra segregação que percebi. É difícil dialogar com os professores especialistas. Eles são muito fechados.

Eu me senti mal pelos colegas DT, eu senti que eles ficam muito separados do resto do grupo. Eu percebo que elas não se sentem a vontade para opinar sobre o planejamento da escola. Em grande parte, acredito que é de responsabilidade da gestão acolher melhor os novos professores. Todo esse contexto me deixa mais ansioso para o primeiro dia de aula (D.C. 02/02/2018).

Não foi surpresa perceber que a minha parceria foi mais fluida com as colegas DT, pois, dialogar com quem estava chegando, assim como nós, era mais fácil, uma vez que, quem já estava há muito tempo nessa escola, estava acomodado em seus hábitos. Desse modo, ficou clara a relação hierárquica na qual somos submetidos. Quem chega não tem voz ativa, o que enfraquece os laços gerando uma relação com o trabalho bastante desgastada.

Em certo momento desse dia, “[...] *uma das professoras veteranas daquela escola disse para os colegas tomarem cuidado com os pais, pois eles denunciam os professores por qualquer motivo, e de modo muito mais frequente do que em outras escolas*” (D.C. 02/02/2018). Essa fala, posteriormente, só fez crescer a minha ansiedade, dessa vez não por causa das crianças, mas pela recepção dos pais, o que eles pensariam de mim: “[...] *o que mais me preocupava eram os pais e como eles iriam me receber. Entretanto, foi bem tranquilo, nenhum deles me fizeram nenhuma pergunta e foram embora assim que deixaram as crianças na sala*” (D.C. 05/02/2018).

O motivo da ansiedade continua a mesma, a de não ser considerado um bom professor, mas antes não tínhamos levado em consideração o julgamento dos pais, que poderiam me cobrar o aprendizado das crianças.

[...] mantenho uma preocupação com relação a minha capacidade de ensinar algo. Ainda não me vejo como alguém capaz de fazer alguém aprender algo. Grande parte da preocupação vem da pressão e da responsabilidade de “ter” de fazer as crianças aprenderem (D.C. 06/02/2018).

Durante o ano inteiro a insegurança que sentimos no ano anterior persiste, mas foi intensificada, pois estávamos assumindo a turma desde o início do ano, portanto o planejamento estava inteiramente sobre nossa responsabilidade. Para complicar ainda mais, a nossa concepção de aprendizagem estava equivocada, pois tínhamos resquícios de uma noção de aprendizagem como um processo de transmissão, mas como afirma Maturana (1998) “[...]”

existe aprendizagem quando a conduta de um organismo varia durante sua ontogenia de maneira congruente com as variações do meio, e o faz seguindo um curso contingente a suas interações nele” (MATURANA, 1998, p. 31).

Em muitos momentos ficamos muito cansados e desgastados, pois as cobranças não são feitas de modo direto, mas, mesmo assim, elas existem e acabamos internalizando-as e temos que arrumar sozinhos formas de lidar com isso:

Hoje eu tive um esgotamento de energia. Pensar é muito cansativo e as crianças sabem disso. Elas fazem de tudo para economizar energia e terminar as atividades o mais rápido possível.

Eu repeti mil vezes a explicação de uma atividade do livro e toda vez tinha que chamar a atenção dos alunos para diminuir a conversa. Em certa altura do dia eu perdi as energias e a vontade de falar.

Então fiz o que eles mais odeiam que é fazê-los pensar. Disse que não ia explicar mais nada e que queria a atividade pronta até o final da aula, pois, pelo visto tudo deveria estar muito fácil já que eles não queriam me ouvir explicar.

Eu nunca vi a turma tão quieta, todo mundo ficou em silêncio até a hora de ir embora. [...] Eu odeio ter que fazer qualquer coisa desse gênero, mas eu estava esgotado, pois, em 90% dos casos quando o aluno diz que não entendeu “nada”, significa que ele não quer fazer nada e espera que eu dê a resposta por eles.

Eu conheço bem as limitações dos meus alunos e sabia que eles eram capazes de fazer o que eu pedi. Entretanto, para isso é necessário ler e pensar sobre o que estava sendo pedido tanto que a maioria conseguiu fazer sem a minha ajuda. Esse é com certeza o trabalho mais ingrato que existe (D.C. 06/04/2018).

É muito triste ter muito que dizer e ninguém querer te ouvir. Em muitos momentos parece que somos completamente invisíveis e só percebem a nossa importância quando não estamos mais lá. Temos o desejo de orientar e ficamos desgastados, visto que, em muitos momentos os alunos não querem ouvir, todavia, talvez sejamos vaidosos demais ao achar que somos tão relevantes assim. Emitimos discursos, mas nem sempre eles produzirão sentido ou moverão os nossos alunos, talvez o mais poderoso dos recursos discursivos que podemos utilizar seja o nosso silêncio. Contudo, com certeza somos o principal bode expiatório quando querem justificar o fracasso da educação, desse papel não escapamos.

Com o tempo, começamos a perceber que o desgaste não era apenas nosso, podíamos observar que esse era o estado geral dos profissionais da escola:

[...] A coordenadora está bem deprimida, já tirou vários atestados por conta disso e as colegas demonstram muito desânimo. Uma das professoras quase não vai a sala dos professores e está quase sempre sozinha. Ela me disse que o cansaço era um dos fatores que nos fazem repetir as mesmas atividades e as mesmas práticas e

geralmente as coisas mais antigas que já foram massivamente criticadas por inúmeras pesquisas.

De fato o cansaço nos faz repetir muita coisa antiga e tradicional. Entretanto, eu acredito que o pior é o fato de estarmos sós. Não estamos dialogando.

Isso que está nos adoecendo, a falta de amizade. Isso suga a nossa potência de viver. Torna-nos instrumentos e aí as paranóias sobre cobranças vem com muita força (D.C. 15/06/2018).

Revisitando esses relatos talvez pareça óbvio qual plano deveríamos ter tomado para escapar dessa condição de solidão, isto é, deveríamos nos unir, dialogar mais etc; entretanto, isso é difícil de perceber quando se está inserido nesse contexto. Por inúmeras vezes durante o ano tivemos os nossos planejamentos retirados para cobrir a falta de colegas, nesse contexto, em diversos dias permanecemos sozinhos em nossas salas sem conseguir conversar com os colegas e saber como anda os suas respectivas atividades. Posteriormente, tivemos a confirmação desse sentimento de solidão e desunião:

Antes de chegar na escola, almocei em um restaurante perto da escola, o que já fiz em outros momentos. O que me chamou a atenção quando sai. Foi o fato de ter mais duas colegas no mesmo lugar, mas sentadas em mesas distantes. Eu brinquei com elas e disse que estávamos muito desunidos. Uma delas respondeu “nós nunca fomos unidos nessa escola”.

Essa fala me incomodou e me fez refletir sobre o nosso cotidiano. Eu respondi em tom de brincadeira “Então temos de mudar isso”.

Eu já havia chegado a essa conclusão. Sentia uma falta de unidade nesse grupo e pelo visto não era uma impressão apenas minha (D.C. 31/07/2018).

O curioso é que por não percebemos que não estamos bem, acabamos atualizando com mais frequência o desejo por controle, por uma norma cada vez mais dura, que dê conta das singularidades das crianças. É como estar na areia movediça, quanto mais se mexe mais se afunda, como podemos observar no relato seguinte:

O coordenador da escola vai sair da função para ir trabalhar na secretaria de meio ambiente. Com esse acontecimento, o cargo ficou vago e gerou um diálogo sobre quem poderia ser o novo coordenador. As professoras queriam que fosse um homem, alguém “firme”, austero e disciplinador. Para elas somente um homem pode exercer esse papel.

Eu dei a idéia de indicar a professora do segundo ano, que já havia sido diretora, portanto, era uma pessoa com experiência e perfil para a coordenação. [...] No final das contas o professor de educação física é que assumiu o cargo. Um professor novo e sem experiência em gestão. Não desconfio da capacidade dele de desempenhar um bom papel, mas o que me chama a atenção é o fato de as professoras desejarem um homem para esse cargo (D.C. 22/06/2018).

No ímpeto por uma norma mais dura, foi atualizada a estrutura do patriarcado, ao se acreditar que o homem é que tem de ser o gestor e que uma mulher não tem o “perfil” para essa função. Entretanto, acreditamos que seja mais problemático do que isso, porque, o que está sendo posto é uma visão de gestão, tida como a certa, ou seja, um senso comum sobre o que é ser um bom gestor. Mesmo que seja uma mulher a assumir esse cargo, ela deve atualizar essa mesma lógica de gestão. Como por exemplo, o trabalho que a pedagoga é convocada a realizar:

[...] a pressão da pedagoga é grande, pois ela é pressionada pelos pais e a Seme, mas não faz nenhuma resistência e acaba repassando essa pressão. Eu tento estabelecer uma relação de diálogo e parceria, mas é difícil, e acabo entendendo a postura de distanciamento que algumas professoras têm (D.C. 10/07/2018).

Essa postura mais autoritária do gestor e nossa em diversos momentos também é compartilhada pela família:

[...] Um aluno me disse hoje no meio de uma explicação que estava entediado, ele falou alto pra turma inteira ouvir. Aquilo me quebrou de uma forma terrível. Eu respondi bravo que ali não era um cinema, nem teatro, nem nenhum tipo de espetáculo e que ele estava ali para estudar. A disciplina emergiu com força total e me deixou totalmente sem vontade de dar aula.

Posteriormente, eu conversei com os pais do aluno. E contei o que tinha acontecido. A mãe gostou da minha atitude e disse que queria isso mesmo, disciplina e cobrança, pois era isso o que a vida iria cobrar do filho dela. Eu realmente não sei o que pensar ou como avaliar isso (D.C. 10/07/2018).

Como dito anteriormente em diversos momentos, somos movidos pelas emoções e quando um aluno que não tem o mínimo de comprometimento com as atividades fala uma coisa dessas, em um contexto de desgaste como o que estávamos submetidos, isso é sentido como um golpe duro no coração, é muito difícil não pessoalizar, não entender isso como uma agressão a sua pessoa, por isso, a reação não pode ser outra que não a de reprimir para manter o controle da turma, pois essa atitude soa como insubordinação e, como agentes do que está instituído, não podemos deixar isso sem uma resposta disciplinar. No fundo, acreditamos que uma parte nossa não quer fazer isso e quando os pais afirmam que agimos certo, talvez não fosse o que gostaríamos de ouvir. Gostaríamos de ter uma prática menos repressora, mas no momento do acontecimento nem sempre conseguimos responder de uma forma mais alinhada com uma prática de alteridade.

Felizmente, podemos notar que tivemos momentos que mostraram o quão potente podemos ser em alguns momentos:

[...] Na aula de reforço, que tenho realizado sozinho, as crianças começaram a falar espontaneamente, sobre as experiências ruins que tiveram em outras escolas. A maioria deles é repetente. Todos relataram que eram abandonados, deixados de lado na sala.

Eles são meninos bagunceiros e por isso não estavam aprendendo, pois não paravam para entender o que era dito, logo, ficavam atrasados e as professoras não davam conta de recuperá-los e acabava deixando eles de lado.

Todos estavam felizes, pois sentiram que estavam progredindo. Tem me cansado muito, mas tem sido o mote do meu trabalho desconstruir essas identidades de incapazes e tentar gerar autonomia. Ouvir e ver a satisfação deles me deixa extremamente feliz, me deu muita potência e força para continuar. (D.C. 09/08/2018).

Na maioria das vezes podemos perceber que as dificuldades de aprendizagem se dão por uma relação muito negativa estabelecida entre a criança e o objeto de estudo, no caso, a leitura e escrita. Desde o início do ano percebemos identificamos esse fator, muitas crianças com laudo, mas que de fato não tinham problema nenhum, o que existia na maioria dos casos é um abandono, não apenas da escola, mas pior, da própria criança que se abandona, não acreditava ser capaz de aprender. As aulas de reforço que desenvolvemos serviram como um espaço seguro onde as crianças poderiam errar sem medo e recuperar a crença em si.

Além desses momentos nas aulas de reforço, dois momentos nos mostraram o quanto ainda podemos fazer, mesmo que em alguns momentos estejamos sem energia:

Um aluno me perguntou qual era o talento dele. Ele disse que tinha perguntado a mãe e ela disse para ele perguntar para mim.

Eu disse que ele era inteligente e observador, mas ele não ficou satisfeito. Disse que todo mundo podia ser inteligente, ele queria ter um “talento de verdade”.

Eu perguntei o que era um “talento de verdade” e ele respondeu que era algo que só ele teria.

Então eu disse que o talento dele era ter imaginação, a capacidade de criar, ele ficou desconfiado e perguntou quem tinha a maior imaginação da sala, eu disse que era ele e ele se tranquilizou, mas voltaria a perguntar, pois queria a minha ajuda para encontrar o seu talento.

Isso me pegou bem desprevenido, pois, não achei que um aluno meu poderia depositar tamanha expectativa no meu julgamento (D.C. 10/09/2018).

Isso posto, gostaríamos de fazer dois apontamentos. Primeiramente, pode parecer algo trivial, mas para um profissional que trabalha falando, orientando e explicando coisas e que estava muito descrente do interesse das crianças pelo que ele tinha para propor, perceber que a sua avaliação tem algum valor para seu aluno é muito motivador. Entretanto, com isso não queremos afirmar que o docente está sempre certo em tudo o que fala, mas sim, evidenciar o sentido que provoca no professor ter alguém que escute o que ele tem a dizer, não precisa nem

concordar, apenas se colocar aberto a ouvir. O segundo ponto que queremos apontar é o desejo por uma identidade que a criança mostrou, e quão insignificante o pareceu ser inteligente ou inventivo. Provavelmente ele já deve ter concebido o que é um talento ou de que precisa de um para ser alguém de valor, como se ele por si só já não o tivesse.

Em outro dia tivemos outra surpresa no meio de uma aula que é sempre complicada, pois é a que exige mais participação das crianças e elas sempre conversavam muito sobre outras coisas e não entravam no tema, entretanto:

[...] na aula de história, ao falar sobre a escravidão e os métodos de tortura e os castigos aos quais eles eram submetidos, um aluno se comoveu.

Ele é branco e tem os olhos bem azuis e quase chorando me disse: “tio, eu não quero mais ser branco”

Quando eu perguntei o porquê, ele respondeu:” porque o branco é muito mau”

Eu disse que não tinha problema ser branco o importante era apoiar trabalhos de assistência e desenvolvimento social como forma de compensar a desigualdade produzida pela escravidão. Ele ficou mais calmo e disse que iria demorar para poder ajudar (D.C. 04/10/2018).

Essas falas foram um acontecimentos, pois até então, ainda estávamos muito presos em nossas paranoias sobre fazer um bom trabalho ou ser um bom professor, mesmo que sem sabermos ainda o que isso significa, a partir desse momento sentimos todo o peso da responsabilidade sobre o que falamos, não que antes éramos negligentes ou não soubéssemos a relevância do nosso papel, entretanto, uma coisa é saber, outra é sentir. Acreditamos que somente quando esses dois elementos se encontram é que temos uma experiência formativa, no acontecimento. Provavelmente a nossa resposta não foi a mais assertiva, mas quando isso acontece, realmente não é possível elaborar uma fala que dê conta de responder a uma criança sobre coisas tão densas.

4.2.2 Cores complementares

Existe, de modo implícito, no dia a dia escolar uma concepção de trabalho docente, como alguém responsável por transmitir algo, dono de uma verdade, até mesmo as crianças chegam com essa noção a escola, pois como mostrado anteriormente em um dos relatos, quando um aluno nos pergunta qual é o seu talento, ele espera que tenhamos uma verdade pronta. Utilizamos durante nossa vivência essa noção, desse modo, tínhamos como formação ideal nesse contexto, uma que devesse oferecer ferramentas conceituais, modelos de prática a serem

seguidos, métodos. Em diversos momentos a nossa angústia se deu pelo fato de não termos um modelo definido, aumentando assim a nossa insegurança.

Sendo assim, a nossa expectativa em ter uma formação era grande, no sentido de responder essas angústias. Nesse contexto, no ano de 2018, tivemos a oportunidade de participar de dois momentos de formação promovidos pela gestão municipal. O primeiro aconteceu na escola:

Tivemos uma formação na escola. Eu fiquei quieto o tempo todo, apesar de discordar de praticamente tudo o que estava sendo dito. Eu achei a funcionária da Seme, que estava fazendo a formação, muito arrogante, pois, não era um espaço para diálogo, era um espaço de cobrança.

Ela apresentou diversos dados estatísticos sobre o desempenho do município, com relação à leitura e a escrita dos alunos. Segundo eles a situação está bem ruim.

O que mais me intriga são as incoerências do discurso. Eles dizem que essa é uma luta de todos e não apenas do professor alfabetizador e de português. Entretanto, pouco se fala na precarização da educação. A luta é de todos, mas no final das contas sobra tudo pra linha de frente.

Em certa altura da formação, um professor perguntou de quem seria a culpa de um resultado tão ruim? Eles responderam que não havia um culpado, que existiam diversos fatores que interferiam no processo educacional, como por exemplo, a questão familiar, social, a falta de recursos da escola, a desvalorização do docente etc. Nesse momento os dois funcionários da Seme fizeram uma análise de contexto bem assertiva, porém, logo em seguida o estado volta na seguinte fala, “mas isso não é motivo para não realizar um bom trabalho, porque temos professores que tiram muitas licenças médicas etc.”

Logo adiante eles falam que os professores não preenchem os formulários de avaliação direito, o que gera dados estatísticos confusos etc. e que os professores não fazem esse trabalho corretamente. Enfim, o que percebo é uma clara pressão para gerar um sobretrabalho, pois mesmo admitindo que as condições não são favoráveis somos cobrados.

É uma situação bastante injusta, temos uma responsabilidade enorme, mas somos abandonados por quem deveria nos dar um apoio mais consistente. Não tivemos nenhuma formação, apenas uma cobrança velada.

Outro fato interessante foi a fala da funcionária da Seme sobre a experiência dela de docente. Ela falou da experiência como se fosse uma medalha que lhe desse algum status para afirmar que era possível realizar um bom trabalho, pois, mesmo com condições precárias ela conseguiu um grande feito como docente de alfabetizar um aluno que estava em uma série bem avançada. É realmente pra fazer qualquer um chorar com uma fala dessas (D.C. 02/08/2018).

O primeiro descontentamento com essa formação se deu pelo fato de não responder às nossas expectativas. Nada de produtivo foi acrescentado. Mas, pior do que isso, foi perceber que essa visita nada mais era do que uma forma de fiscalização e cobrança disfarçada de formação. O governo tem uma preocupação grande com a estatística, então não é interessante ter um índice alto de reprovação, por isso essa preocupação com a recuperação de alunos com dificuldade, para não gerar mais reprovação.

O segundo elemento que promove o sobre trabalho é a culpabilização do docente pelo fracasso escolar. O que está claramente posto é isso, pois segundo a gestão, o professor é aquele que não preenche os formulários de avaliação direito, é aquele que falta muito, ou seja, o preguiçoso. Reivindicar melhores condições não é aceitável, a falta de apoio, de recursos também não justifica.

Não existe o mínimo de lógica nessa proposta de trabalho, pois, a gestão quer resultados sem investir. Tendo em vista que, mesmo que o docente seja de fato preguiçoso, não tenha tido uma boa formação inicial ou pouco domínio do conteúdo que leciona, ainda assim, a responsabilidade da gestão, que não desenvolve nenhuma forma de incentivar o aprimoramento desse profissional, ou não está fazendo uma boa seleção, dando a entender que esse é um trabalho menor e que pode ser desenvolvido por qualquer um mesmo sem a formação inicial adequada.

Posteriormente, tivemos outro dia de formação. Dessa vez foi fora da escola e fomos liberados para participar.

Hoje foi dia de formação. Na verdade foi o dia de ser informado e não formado. Ouvimos uma palestra sobre a BNCC (Base Nacional Curricular Comum). O que era completamente desnecessário, pois, bastava ler o documento, não era necessário ficar falando sobre ele. Parece-me que o que eles (gestão) querem é guiar a nossa interpretação sobre o texto como algo positivo.

Em certo momento, permitiram que quem tivesse alguma dúvida ou algum comentário falasse. Então, uma das professoras perguntou: “como vamos colocar isso em prática sem investimentos? Pois, realmente gostaríamos de fazer um bom trabalho, mas falta tudo na escola, nos precisamos sim de recursos e de colaboradores”. Ela ainda relatou que estava adoecendo e que nesse ano não conseguiria realizar o seu 100% de eficiência.

Ela foi aplaudida por todos que, agora, esperavam a resposta da gestão (na pessoa do palestrante) que simplesmente ignorou o comentário e disse que reconhece as dificuldades, mas que isso não pode ser desculpa para não trabalhar e que sempre era possível realizar algo por pior que possa ser o contexto.

Essa é uma prática recorrente, o professor nunca pode apontar os problemas e os descasos com a educação, nunca recebemos como resposta que tudo será resolvido ou que pelo menos se tentará melhorar. Não, a resposta é sempre um silenciamento e a tentativa de culpar o próprio professor.

É evidente que fazemos o que é possível, mas existe um limite para o que é possível de ser feito em situações desfavoráveis. O que a professora disse é que não consegue fazer 100% do que seria o ideal, pois não há apoio, apenas cobrança. Estamos adoecendo por causa dessa sobre trabalho (D.C. 30/10/2018).

Esse segundo relato apenas reafirma o que havíamos sentido no outro dia de formação. Refletir e analisar a própria prática são ferramentas importantes para o trabalho docente,

entretanto, o contexto material e imediato ao qual somos colocados para trabalhar é muito precário. Trabalhamos no abandono e descaso. Com isso, não pretendemos escrever uma ode ao sofrimento ou ao fracasso, mas sim lembrar que isso não pode ser negligenciado, pois qualquer proposta formativa que desconsidere toda essa produção de culpa, de solidão e de sobre trabalho, apenas servirá para produzir, mais desgaste e sofrimento.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para concluir, tentaremos responder as perguntas que nós fizemos no início dessa jornada, que foram: Quais as ressonâncias dos acontecimentos do dia a dia escolar na formação docente? Como isso afeta o exercício da prática docente? Como dito anteriormente, acreditamos que falar de formação é falar de prática e vice-versa, porém, no início desse processo investigativo ainda estávamos separando a teoria da prática. Nos preocupamos em saber como a formação (em um âmbito teórica) era afetada pelas contingências que surgem no exercício docente, entretanto, isso é uma falsa questão.

Em primeiro lugar, a partir da nossa vivência, podemos dizer que são os acontecimentos que nos formam e modelam a nossa prática. Não há ressonância, como se existisse uma formação a priori em processo que é afetada por algo secundário ou externo, mas sim, desdobramento de acontecimentos que geram outros acontecimentos. Portanto, acreditamos que a formação no dia a dia escolar é da ordem do acontecimento, fora disso, não há formação, apenas o exercício de um hábito. Sendo assim, por extensão, as nossas práticas também são moldadas por esses acontecimentos e tudo isso se desenrola de modo simultâneo, não há como afirmar que um é primário e o outro é secundário.

Gostaríamos de propor outras perguntas que foram surgindo com o decorrer da investigação, como por exemplo: o que significa dar a devida atenção? O que é um bom trabalho? O que significa ser docente? O que é uma boa formação? Existem diversas definições com diferentes abordagens epistemológicas, porém, durante a nossa vivência no dia a dia escolar não sentíamos falta de definições, o que de fato faltava era sentido. Dizer que o nosso trabalho é relevante socialmente é bem diferente de sentir isso. Muitas vezes o adoecimento ou falta de vitalidade se dá justamente por essa falta de sentido, quando trabalhar se torna mero hábito, de modo que, facilita que sejamos engolidos por uma rotina que não oferece espaço para realizarmos uma análise de implicação. Nesse contexto, é como estar na areia movediça, quanto mais tentamos agir mais afundamos.

Tocamos nesse ponto, pois, estas são questões que a princípio pareciam já superadas, entretanto, quando paramos para observar esses conceitos de perto, percebemos que são caixas vazias. Perspectivas de base positivista adoram dividir tudo em caixas e categorias, entretanto, nos parece que nem sempre as preenche com algo que produza sentido. Muitas vezes, sofremos tentando alcançar não se sabe o que, mas quando paramos pra fazer essas

perguntas recorreremos a essas categorias, como qualidade, adequado, atenção etc., porém quando abrimos essas caixas elas estão vazias, não temos nada dentro delas.

Tínhamos diversos vislumbres sobre o que é uma boa prática docente, porém, não tínhamos nada de substancial. Não existe nada de tangível, em termos de modelo ou método, que nos direcione, apenas a cobrança. Para nós essas questões são ilusórias, o seu propósito consiste em produzir uma *sobreimplicação*. Para isso, a simples menção da existência de um modelo que deve ser seguido já é o suficiente para nos fazer trabalhar mais, mesmo que não exista de fato um modelo. Com isso, não pensamos que deva haver um modelo definido que responda a essas questões, mas, queremos apontar que a situação é pior do que se imaginava, uma vez que, perseguimos conceitos muito vagos e por isso nunca alcançáveis, sendo que, justamente por serem vagos não conseguimos desconstruí-los ou superá-los, pois, não sabemos o que estamos fazendo.

Esse contexto, produz dúvidas sobre a existência de possibilidades de compor de diferentes formas com esse campo, o que tem como efeito o nosso adoecimento. Talvez não devêssemos tentar nadar para fora da areia movediça, pois é provável que não exista um fora. Com isso, não propomos um conformismo, apenas gostaríamos de lembrar que dureza apenas produz mais dureza, norma produz mais norma e assim por diante, portanto, se queremos produzir algo diferente disso, precisamos começar mudando o nosso próprio posicionamento.

Dito isso, outro ponto importante de ser abordado, é que existe uma certa vaidade atrelada ao desejo de professar algo, de sentir que “fizemos a diferença”, como se mudar algo dependesse apenas da nossa vontade, entretanto, o fato é que tudo é uma concessão mútua, não realizamos nada sozinhos, se não for assim estaremos apenas nos agredindo e nos anulando. Como nos explica Maturana (2014), a história da humanidade não é baseada na competição, mas na cooperação, sendo que, sobrevive quem consegue cooperar mais. Para isso, a emoção fundamental é o amor, não no sentido romântico da palavra, mas sim, como o campo de ação que nos possibilita ver o outro como legítimo outro, portanto, é com base nessa emoção que devemos construir as nossas práticas. Por isso, a demanda de “professar”, assim como a ilusão de ter o controle do processo de ensino e aprendizagem, é uma demanda produzida em nós, muito útil para produzir a *sobreimplicação*, ou pior, para nos fazer acreditar que temos 100% da responsabilidade sobre o fracasso escolar.

Isto posto, pensamos que um dos caminhos para resistir a *sobreimplicação* seja a amizade e o companheirismo, tanto com os colegas de trabalho, quanto para com as crianças. Precisamos avaliar se as nossas práticas se constituem como uma relação de alteridade. Uma possibilidade é a criação de momentos formativos com esse viés. Mais do que informações, precisamos dialogar, nos conhecer, entretanto, para isso, temos um grande desafio a ser superado que é desvincular-se uma produção de individualismos, ainda que seja difícil é necessário. É necessário se desapegar da ideia de essência, de que temos um núcleo transcendente e incorruptível, que alimenta a emoção orgulho, que pensamos ser uma das bases das práticas de anulação do outro, assim como a indiferença e a competição.

Para finalizar, gostaríamos de responder a uma reclamação sobre a formação inicial que sempre surgia na escola, que é a seguinte: a minha formação inicial não me preparou para a sala de aula! Bom, é evidente que não, pois nenhuma formação é capaz de nos preparar para ofício nenhum, no sentido de nos oferecer fórmulas prontas que solucionarão qualquer contingência possível. A formação é um processo infinito, nunca acaba, pois, a vida é um fluxo, e somos impelidos a nos mover pela força dos acontecimentos. O curso de formação inicial nos apresenta um campo de atuação e nos oferece algumas ferramentas conceituais, qualquer promessa além disso é falaciosa. A formação é sempre em cores, não em preto e branco (no sentido maniqueísta da expressão), não é isso ou aquilo, é isso e aquilo e... algo acontece!

REFERÊNCIAS

- BADIOU, A. **A aventura da filosofia francesa no século XX**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- BARROS, L. P. KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. in: PASSOS, E. KASTRUP, V. ESCÓSSIA, L. da (ORG). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p.52-75.
- BARROS, R. B de; PASSOS, E. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. in: PASSOS, E. KASTRUP, V. ESCÓSSIA, L. da (ORG). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 172 - 200.
- BATCHELOR, D. **Cromofobia**. São Paulo: Editora Senac, 2007.
- BEREMBLITT, G. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Record Rosa dos tempos, 1998.
- BERGSON, H. **Memória e vida**; textos escolhidos por Gilles Deleuze. 2 ° Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- CLARETO, S. M; OLIVEIRA, M. E. de. *Experiência* e dobra teoria-prática: a questão da formação de professores. In: CLARETO, S. M; FERRARI, A. (Org). **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010, p. 65-89.
- COIMBRA, C. M. B; NASCIMENTO, M. L. Análise de implicações: desafiando nossas práticas de saber/poder. In A. R. R. Geisler, A. L. Abrahão & C. M. B. Coimbra (Orgs.). **Subjetividades, violência e direitos humanos: produzindo novos dispositivos em saúde**. Niterói, RJ: EdUFF, 2008, p. 143-153.
- DELEUZE, G. **A dobra: Leibniz e o barroco**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- _____. **A lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- _____. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2007.
- _____. GUATTARI, F. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3 – Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- _____; _____. **O que é a filosofia?** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34.

1997.

_____; _____. **O Ante-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____; _____. **Kafka: por uma literatura menor**. Belo horizonte: Autêntica, 2014.

_____; FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder. in: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 23. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. PARNET, C. **Diálogos**. Lisboa: Ed. Relógio D'água, 2004.

DIAS, R. de O. 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.

ESCÓSSIA, L; KASTRUP, V. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 295-304, mai/ago. 2005.

FLORENTINO, J. A. A. A construção do eu professor – Relatos de uma experiência. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 317-333, Mai./Ago. 2016.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

_____. **Caosmose: um novo paradigma estético**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2012a.

_____. **As três ecologias**. 21 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012b.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo: Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

_____. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicol. Soc.** [online]. 2007b, vol.19, n.1, pp.15-22.

_____. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em estudo**, Maringá, v.06, n. 01, p.17-27, Jan./Jun. 2001.

_____. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

KASTRUP, V; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal**, Ver. Psicol. v.25 – n. 2, p. 263 – 280, Maio/Ago. 2013.

LARROSA, J. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6 ed, Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.

LOURAU, R. **René Lourau na UERJ - 1993**: Análise Institucional e Práticas de pesquisa. Rio de Janeiro: Eduerj. 1993.

LOURAU, R. O instituinte contra o instituído. In: ALTOÉ, S. (Org.). **René Lourau: análise institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004a, p. 47-65.

_____. Objeto e método da Análise Institucional. In: ALTOÉ, S. (Org.). **René Lourau: análise institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004b, p.66-86.

_____. Implicação e Sobreimplicação. In: ALTOÉ, S. (Org.). **René Lourau: análise institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004c, p.186-198.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. 2 ed. Belo horizonte: Editora UFMG, 2014.

_____. **Da biologia à psicologia**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. VARELA, F. **Árvore do conhecimento**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MONCEAU, Gilles. Implicação, sobreimplicação e implicação profissional. **Fractal, Rev. Psicol.** [online]. 2008, vol.20, n.1, pp.19-26.

PASSOS, E. BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. in: PASSOS, E. KASTRUP, V. ESCÓSSIA, L. da (ORG). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RAMOS, Hugo Souza Garcia. **GÊNERO E SEXUALIDADE EM CARTAZ NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS**. 2016. 115f. Dissertação (Mestrado em Psicologia

Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

ROCHA, M. L. da. Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento. **Psico**. v.37, n.2, pp. 169-174, maio/ago. 2006.

ROCHA, M. L. da; AGUIAR, K. F. de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 2003, vol.23, n.4, pp.64-73.

ROSSI, A; PASSOS, E. Análise Institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. **Revista EPOS**; Rio de Janeiro - RJ, v 5, n 1, jan-jun de 2014, p. 156-181.

SÁ, Daniele Amaral de. **PRODUÇÃO DE VIDA NO TRABALHO DOCENTE**. 2011. 134f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

TEIXEIRA, Danielle Vasconcelos. **EXPERIMENTAÇÕES EM CLÍNICA DA ATIVIDADE**: cartografias na escola. 2008. 133f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

PAPI, S. de O. G. Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, v. 25, n. 1 (73), p. 199-218, jan./abr. 2014.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 72-77, mai. 1988.

_____. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1999.

ROSSI, A; PASSOS, E. Análise Institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. **Revista EPOS**; Rio de Janeiro - RJ, v 5, n 1, jan-jun de 2014, p. 156-181.

TESSARO, N. S; GUZZO, R. S. L. AUTO-AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA PARA ENSINAR: ESTUDO PRELIMINAR DE UMA ESCALA. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 08, n. 02, p.157-165, 2004.

VARELA, Francisco J. **Conhecer**: as ciências cognitivas, tendências e perspectivas. Lisboa: Instituto Piaget, 1988.

VASQUES, A. L. P; SARTI, F. M. Entre o “aproveitamento” e o provimento da prática na formação continuada de professores. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 39, n.1, p. 67-77, Jan.-Mar, 2017.

VEYNE, P. M. Foucault revoluciona a história. In: VEYNE, P. M. **Como se escreve a história**. 4. Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

ZIBETTI, M. L. T. A ANGÚSTIA NO OFÍCIO DE PROFESSOR: Angústia docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 08, n. 02, p. 219-225, 2004.