



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**TORNAR-SE PROFESSOR NO COTIDIANO:
UM DESENHO METODOLÓGICO - EPISTEMOLÓGICO DE PROCESSOS DE
SUBJETIVAÇÃO CONSTRUÍDOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA**

Flávia Bastos da Cunha

Brasília, julho de 2012.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**TORNAR-SE PROFESSOR NO COTIDIANO:
UM DESENHO METODOLÓGICO - EPISTEMOLÓGICO DE PROCESSOS DE
SUBJETIVAÇÃO CONSTRUÍDOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA**

Flávia Bastos da Cunha

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: PROF(a). Dr(a). Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

Brasília, julho de 2012.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1001191.

Cunha, Flávia Bastos da.
C972t Tornar-se professor no cotidiano : um desenho metodológico - epistemológico de professores de subjetivação construídos no contexto da educação filosófica / Flávia Bastos da Cunha. -- 2012.
x, 118 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, 2012.
Inclui bibliografia.
Orientação: Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino.

1. Professores - Formação. 2. Educadores - Subjetividade.
3. Educação - Filosofia. I. Pulino, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. II. Título.

CDU 377.8

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Prof(a). Dr(a). Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Presidente
Universidade de Brasília

Prof(a). Dr(a). Bernardina Maria de Sousa Leal - Membro
Universidade Federal Fluminense, requisitada pela Defensoria Pública da União (BsB)

Prof(a). Dr(a). Silviane Barbato – Membro
Universidade de Brasília

Prof(a). Dr(a). Juliana Eugênia Caixeta – Suplente
Universidade de Brasília

Brasília, julho de 2012.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, pela partilha de sonhos e apoio incondicional;
ao meu querido, Leo, pelo companheirismo e pela disposição ao amor que ele tem me ensinado
incessantemente;
a todos educadores e educandos que alimentam utopias ativas, ultrapassando a denúncia e
lançando anúncios coloridos e improváveis em nossos cotidianos.

AGRADECIMENTOS

Um filme lento se passa em mim, enquanto me deixo levar pela emoção leve de agradecer. Um emaranhado de nomes vai se derramando em sentimentos indomáveis à ordem das palavras. Certamente, vários desses nomes se perderam nas intensidades fluidas do que gostaria de dizer. Certamente, vários desses encontros emprestaram suas cores ao desenho de mim mesma e, agora, já não sei o que é pincel e o que é tinta. Nesse caminhar feito de tantas delicadezas, lágrimas, conversas, descobertas, transpirações e alegrias compartilhadas, parece-me que ainda há tudo por dizer, por agradecer, inclusive a pessoas e situações ainda sem nome fixo. Nessa tarefa, arrisco-me.

Em especial e muito carinhosamente, gostaria de agradecer a minha querida orientadora e professora Lúcia Pulino. Esse agradecimento, Lúcia, não se restringe à alegria da conclusão de mais um trabalho acadêmico em que estivemos juntas. Agradeço a você por ser a minha maior inspiração profissional, por ter me ensinado tanto, sem nunca ter me dado uma aula. Por todos esses anos de afinidade intelectual e pessoal, por estar tão presente em meu tornar-me, eu agradeço a você. É uma alegria ter você tão perto de mim. Muito obrigada!

Agradeço aos meus pais por terem sido tão presentes desde sempre em minha vida. Pelas noites mal dormidas, pelo apoio em minhas decisões, pela paciência com meus arroubos emocionais. Tanto cuidado e carinho me ensinam diariamente que a vida vale a pena e que a superação de si é sempre possível com amor. Tudo o que faço em minha vida dedico a vocês, meus maravilhosos professores.

Ao meu amor, Leo, que, com compreensão, companheirismo, carinho e paciência, acalmou todas as angústias e inseguranças que permearam todo esse processo de Mestrado. Obrigada pela confiança em mim, meu amor. A beleza que seus olhos transbordam me contagia. Você me faz querer ser melhor.

Aos meus familiares queridos, que sempre estiveram atentos e carinhosos em todas as curvas desse processo. Vovó, Tia Yolanda, Tia Lenita, Tia Jussára, Mateus, Tia Suzete, Tia Clariza, Ludmila e Tia Silvia, muito obrigada pelas boas vibrações e pelo carinho.

Às minhas queridas amigas, Marina Figueredo, Natália Teles, Larissa Goulart e Juliana Avelar, e ao meu mais querido amigo de graduação, Thiago Marques, pela escuta sempre carinhosa e generosa. Meninas, vocês sabem bem o que é passar horas ao telefone, construindo um mundo de possibilidades sobre o invisível de um sentimento perturbado que me acompanhou por tantos momentos durante esses anos de Mestrado, né? Obrigada pela delicadeza de cada olhar e pela disposição de cada encontro renovador que tivemos. Marina, obrigada pelos nossos encontros, sempre tão potentes. Natália, obrigada por me ensinar, em um dos mais difíceis momentos desse processo, o valor do suco de laranja fresco e do pão com ovo quentinho. Laris, obrigada pela parceria nas aulas, pelas conversas férteis, pela sua tranquilidade imperturbável. Jú, obrigada por tudo o que partilhamos e aprendemos juntas e por ter sido minha primeira “coleguinha” de mestra-do. Sua chegada fez meu processo mais feliz. Thi, com você descobri uma amizade, não só pela sabedoria, mas pela alegria do filosofar. Obrigada pela parceria profissional e pessoal de tantos anos.

A toda equipe pedagógica da Escola Classe 312 Norte, em especial, à Cristiana e à equipe gestora da instituição, e às professoras participantes da pesquisa, pela disposição em acolher esse trabalho de pesquisa. Também agradeço a todos os estudantes que participaram das oficinas e construíram ativamente os sentidos revelados em nossas análises. Todo cansaço e toda atribulação se dissolvia na alegria de cada encontro de quinta-feira. Muito obrigada!

Aos estudantes de Psicologia e Bolsistas do projeto Aion, Wanessa, Luisa, Pedro, Carina e Poli pela participação ativa durante o processo de pesquisa de campo.

Às minhas colegas do LABPEP – *Ágora Psyché*, em especial, à Poli e Julinha, pelos momentos de troca, tão importantes para mim, e à Nicole, pela prestimosa e carinhosa ajuda que me prestou sempre que precisei.

Aos meus queridos e potentes colegas de curso de *Especialização em Esquizoanálise, Esquizodrama e Análise Institucional*, especialmente, Rosa, Chris, Gaúcho, Fred, Félix,

Luciana, Rafaela, Ádria e Bete, pela amizade e força inventiva tão intensa. Foi lá que eu tive certeza mesmo de que outros mundos são possíveis.

Agradeço aos meus colegas do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres, em especial, à Maria do Socorro e Rodrigo Gomide, por terem tornado minha vivência profissional mais crítica e alegre com nossas conversas e gargalhadas de corredor.

Gostaria de agradecer, também, às Profas. Dras. Bernardina Maria de Sousa Leal, Silviane Barbato e Juliana Caixeta, por terem aceito o convite para participar da Banca Examinadora.

Agradeço à Profa. Dra. Eliane Seidl que, à frente da coordenação do PG-PDS, conduziu o processo de prorrogação de prazo da defesa dessa dissertação com respeito e delicadeza definitivos para a conclusão da mesma.

Às Profa. Dras. Regina Pedroza e Ângela Branco, pelas contribuições ao meu projeto de mestrado e pelos momentos de aprendizagem partilhados em sala de aula.

À Dra. Christiane Inocente Messin, pelos cuidados médicos e pela escuta atenta e carinhosa, ambos fundamentais ao reestabelecimento de minha saúde física e emocional que me possibilitaram a continuação dessa dissertação.

E, finalmente, aos estudantes do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres que, há quase três anos, se arriscam comigo nessa aventura de devir-professora. Obrigada por serem atores nesse meu processo.

“A vida se revela como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante criação e combinação de novas formas de comportamento. Assim, cada ideia, cada movimento e cada vivência são uma aspiração de criar uma nova realidade, um ímpeto no sentido de alguma coisa nova. Assim a vida só se tornará criação quando libertar-se definitivamente das formas sociais que mutilam e deformam. Os problemas da educação serão resolvidos quando forem resolvidas as questões da vida. Dessa forma, a vida do homem se tornará uma criação constante, um ritual estético quando surgir não da tendência para a satisfação de algumas necessidades pequenas, mas de um arrebuo criador luminoso e consciente. O ato de alimentar-se e o sono, o amor e a brincadeira, o trabalho e a política, cada sentimento e cada pensamento se tornarão objeto de criação. O que agora se realiza nos campos estreitos da arte mais tarde penetrará toda a vida e esta se tornará um trabalho criador”

L. S Vigotski

RESUMO

A atualidade e relevância do tema da formação continuada de professores levantam discussões metodológicas, epistemológicas e políticas que mobilizam essa prática a partir das novas tendências e configurações que os contextos educativos vêm assumindo no século XXI. Fundado na interlocução entre a Psicologia, a Educação e a Filosofia acerca dos processos de subjetivação que participam do processo de tornar-se professor no cotidiano, o presente trabalho consiste no relato de uma pesquisa feita em uma escola pública de Ensino Fundamental do Distrito Federal. O objetivo principal de nosso estudo foi propor um referencial teórico-metodológico para a formação continuada de professores no ambiente escolar, apoiado na prática filosófica, e tendo como referencial os processos de construção da subjetividade do professor como sujeito social. Participaram da pesquisa duas turmas de 4ª. série (5º.ano) e suas respectivas professoras regentes. A partir dos pressupostos metodológicos da abordagem qualitativa associada à pesquisa-intervenção de base cartográfica, pretende-se incentivar a superação da dicotomia teoria/prática a fim de possibilitar uma compreensão do ambiente de trabalho docente enquanto espaço/tempo propício e desejável para sua formação continuada. A análise das entrevistas, das oficinas filosóficas e do diário de campo foi feita com base na análise construtivo-interpretativa associada ao método da cartografia e buscou identificar as zonas de sentido que se colocam nos processos de tornar-se professor no cotidiano escolar no contexto de oficinas filosóficas.

Palavras-chave: Processos de subjetivação, tornar-se, educação filosófica, subjetividade, professor.

ABSTRACT

Teacher continuing training and education is an ongoing and relevant issue which triggers methodological, epistemological and political discussions and musters its practice from new tendencies and configurations that educational contexts have adopted in the 21st Century. Based on interlocutions between Psychology, Education and Philosophy on subjectification processes that are part of the process of becoming a teacher on a day-to-day context, this paper consists on the report of research carried out at an elementary public school in Distrito Federal. The aim of our work is to offer a theoretical-methodological reference to teacher continuing training and education in the school environment that is sustained on philosophical practices and that regards the processes of the construction of the subjectivity of the teacher as a social subject. Two fourth grade (fifth year) classes and their respective teachers have participated in the research. Founded on the methodological pretexts of the qualitative approach associated with cartography-based intervention research, the goal is to encourage transcending the theory/practice dichotomy in order to enable a comprehension of the faculty work environment as a space and time favorable and desirable towards teacher continuing training and education. The analysis of the interviews, the philosophical workshops and the field journal was made in accordance with the constructive-interpretative analysis associated with the cartographical method, and has sought to identify the sense zones set in the process of becoming a teacher in daily school life in the context of philosophical workshops.

Keywords: Subjectification processes, becoming, philosophical education, subjectivity, teacher.

Índice

DEDICATÓRIA	v
AGRADECIMENTOS	vi
RESUMO	ix
ABSTRACT	x
I – APRESENTAÇÃO	1
II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	6
Capítulo 1: Desenvolvimento Humano	6
1.1 <i>Uma visão de ser humano</i>	6
1.2 <i>A subjetividade</i>	8
1.3 <i>Apresentando a concepção piagetiana</i>	11
1.4 <i>O desenvolvimento humano na perspectiva sócio-histórica de Vigotski</i>	12
1.5 <i>A Psicogênese da Pessoa Completa de Henri Wallon</i>	14
Capítulo 2: A Formação Continuada de Professores	15
2.1 <i>Concepções legais e políticas que balizam as práticas de formação continuada</i>	15
2.2 <i>Um esboço histórico contextualizado da educação brasileira e suas respectivas implicações com o processo de formação continuada</i>	17
2.3 <i>A experiência como processo de formação continuada de professores e sua perspectiva no desenvolvimento humano adulto</i>	25
2.4 <i>O cuidado de si como dispositivo do tornar-se professor no cotidiano</i>	29
2.5 <i>Tornar-se professor: uma releitura acerca dos processos tradicionais de formação continuada</i>	32
Capítulo 3: Educação Filosófica	36
3.1 <i>Educação e Filosofia</i>	36
3.2 <i>Uma filosofia da educação</i>	39
3.3 <i>A educação filosófica</i>	45
III - OBJETIVOS	52
IV - METODOLOGIA	52
4.1 A psicologia e a constituição histórica da noção de sujeito e objeto	52
4.2 O desenvolvimento humano a partir da perspectiva da epistemologia qualitativa	56
4.3 – A Pesquisa-Ação	58
4.4 – O Método da Cartografia	60
4.5 – A Análise Construtivo-Interpretativa e o Método da Cartografia	66
V - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	69

5.1- Contexto/ Instituição Participante	69
5.2- Participantes	71
5.3 - Equipamentos e Materiais	72
5.4 - Procedimentos	73
5.4.1 - <i>Contato com a Escola</i>	73
5.4.2 - <i>Entrevistas</i>	73
5.4.3 - <i>Planejamento das oficinas filosóficas</i>	74
5.4.4 - <i>Obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos</i> <i>participantes da pesquisa</i>	74
5.4.5 - <i>Oficinas Filosóficas realizadas em sala de aula com a participação dos</i> <i>alunos</i>	74
5.5 - Procedimentos de Análise dos Indicadores Empíricos	76
VI - ANÁLISE E DISCUSSÃO	78
Zona de sentido: tornar-se o outro	78
Zona de sentido: tornar-se com o outro	88
Zona se sentido: tornar-se outro	95
Zona se sentido: tornar o outro	83
Zona se sentido: tornar-se para o outro	91
Discussão geral das zonas de sentido	98
VII- CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	102
ANEXOS	110
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das Professoras	111
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Responsáveis para a Criança	113
ANEXO C - Declaração de Autorização de Uso de Imagem	115
ANEXO D- Roteiro da Primeira Entrevista com as Professoras	116
ANEXO E- Roteiro da Segunda Entrevista com as Professoras	118
ANEXO F - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde	119

I – APRESENTAÇÃO

“Quando se vai escrever um texto ou um livro acontecem dois processos. O primeiro, fundamental e original, é uma orgia de ideias. As ideias vêm por conta própria, irracionalmente, inexplicavelmente, atropelando, saltando, dançando, numa enorme farra sem ordem alguma. O que o escritor faz é apenas anotar as ditas ideias para que não sejam esquecidas. Nesse momento elas se parecem com as centenas de peças de um quebra-cabeça espalhadas sobre a mesa. O segundo é um processo racional de juntar as peças na ordem certa, para que se forme o quebra-cabeça. O que se dá ao leitor, geralmente, é o quebra-cabeça montado e pronto, artigo ou livro. O leitor nada fica sabendo da farra que o antecedeu. Isto é: o leitor não participa da dança das ideias.”

(Rubem Alves)

O início de uma caminhada

Lendo o trecho do livro *Fomos Maus Alunos*, o qual cito na epígrafe acima, consegui entender uma questão que me acompanha há anos: a dificuldade que é produzir um texto. Percebi que a ansiedade do produto, pronto e acabado, acabava mingando a intensidade da experiência da escrita, que sempre me fascinou. Pensava com muita frequência em modos mais vivos de escrita que ultrapassassem a imagem de um decalque desbotado do que se passou. O relato como reinvenção de uma experiência, compartilhada e interferida com/por muitos olhares e sentidos. Por isso, apresento esse trabalho de mestrado começando por onde fui fisgada, pelo primeiro afeto que me perpassou e me trouxe até esse momento. Certamente essa é uma opção ético-estética que faço e denuncio ao leitor desde já a forma que o texto que se segue assumirá. Contudo, e, talvez, antes de tudo, essa também é uma escolha que vai ao encontro de uma concepção epistemológica, a qual baliza os rumos dessa dissertação.

O caminho desse trabalho passa por um entardecer frio do outono brasiliense. Era maio de 2008, quando a professora Lúcia Pulino e eu, fomos à Escola Classe 312 Norte. A nova diretora da escola, recém-empossada no cargo, decidiu pedir ajuda aos professores do Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de Brasília para a construção do PPP (Projeto Político-Pedagógico) da escola. Para isso, ela escreveu à chefe do PED (à época, a professora Lúcia) uma carta simples, onde se identificava e pedia ajuda para a realização daquela tarefa. A professora Lúcia Pulino deu o informe ao colegiado em reunião e, ela mesma, atendeu ao chamado e me convidou para ir junto com ela. Seria o meu primeiro contato com toda a equipe pedagógica, a qual foi convocada para essa reunião, e o meu primeiro contato com a instituição. Naquele primeiro momento, sabia que a professora Lúcia tinha em mente fazer uma primeira aproximação com o grupo voltada para a sondagem da possibilidade do trabalho de construção do PPP, por meio da realização de uma oficina filosófica e, talvez por isso tenha me convidado, já que vimos trabalhando juntas desde 2006 realizando oficinas filosóficas em atividades de extensão.

Durante essa primeira oficina, iniciou-se a “dança das ideias”, como diz Rubem Alves. Eu, como professora de Filosofia, atuando no Ensino Fundamental estava, em um outro contexto, ouvindo colegas de profissão também do Ensino Fundamental descreverem suas práticas em sala de aula, suas dificuldades, suas alegrias, suas dúvidas e, principalmente, suas certezas. O distanciamento que aquela situação me proporcionou do meu cotidiano docente, uma vez que ali eu não estava no papel de profissional (professora), mas como extensionista da universidade (estudante), me fez pensar no meu próprio processo de desenvolvimento profissional a partir de um outro olhar. Apesar de fazerem sentido no meu próprio cotidiano enquanto professora, o discurso que ali se desenvolvia parecia interferido e, até mesmo negado, por outras experiências por mim já vividas. As falas dos professores¹ ao longo daquela oficina deixavam transparecer suas certezas acerca da profissão, crenças que vinham sendo há muito construídas e naturalizadas como as únicas vias para sua prática docente. Aceitando o desafio do jogo filosófico que ali acontecia, os professores passaram a problematizar suas práticas e suas concepções sobre todos os atores presentes no cotidiano escolar e sobre o próprio território da escola². A presença de cada componente daquela roda, enchia aquele tempo-espço com um misto de esperança e desilusão. Esperança porque, por maior que fosse o cansaço e por mais fortes que fossem as dúvidas, alguma coisa ainda ecoava naquele grupo e mantinha, em cada um, a certeza, mesmo que pálida, de que a educação enquanto profissão ainda fazia sentido. Desilusão que se expressava em seus corpos, subjulgados por um trabalho tão exaustivo que não gera resultados imediatos, pela desvalorização dos seus fazeres e saberes e por um sentimento de abandono e invisibilidade. É nesse contexto, cheio de falas, rostos e sentimentos que vejo, pela primeira vez o território que é abrigado e que abriga esse trabalho. Enquanto professora me senti afetada por aquela discussão como um todo, mas, principalmente, pelo tom com que tudo aquilo ia sendo dito.

Conforme a oficina ia acontecendo, percebia que os professores iam se afastando dos seus lugares de pressuposto saber e iam trazendo suas angústias à baila. Talvez a presença da

¹ Gostaria de deixar claro que a opção pela utilização de generalizações masculinas para referir-me a um grupo heterogêneo, composto por homens e mulheres, não segue, irrefletidamente, as orientações da gramática normativa da Língua Portuguesa, pois se entende que tais generalizações servem a interesses relacionados à opção ético-ideológica que privilegiam o gênero masculino. Essa é uma opção que atende simplesmente à praticidade e fluidez no processo de escrita. Assim, onde se leem “professores”, leiam-se “professoras e professores”, e assim por diante em todo esse trabalho.

² Na referida oficina filosófica, foi sendo feita uma associação metafórica entre um barco e a escola, o comandante e os professores, os viajantes e os estudantes, etc. Isso teve início porque, ao chegar, a professora Lúcia, depois de feita a apresentação de todos os participantes que ali estavam, contou que havia aceitado o “convite” que a diretora da escola fizera e que estava ali para pensar a escola junto com a equipe e, assim, construir juntos o PPP. Ao ficar claro que a presença da professora Lúcia não tinha a intenção de fiscalizar, ensinar ou definir como se elabora um PPP, mas apenas propiciar e participar dos momentos de discussão e reflexão sobre o envolvimento dos professores com a escola, ela foi percebida como sendo membro do grupo. Na tentativa de confirmar que o seu papel tinha sido entendido e, talvez, quebrar a formalidade/tensão que aquele momento representava, uma participante disse: “Estamos todos no mesmo barco, então!” A partir dessa fala, toda a oficina se desenrolou.

professora Lúcia, enquanto psicóloga que é, tenha influenciado alguns a tomarem aquele momento como uma oportunidade terapêutica. A queixa que mais chamou minha atenção foi a de uma professora que reclamava da forma como estava sendo implantada a política pública de inclusão na escola³. Segundo ela, o processo foi feito repentinamente e os professores não haviam sido previamente preparados para lidar com a heterogeneidade que aquela política gerava na escola. Depois desse depoimento, corroborado por outros participantes, confesso que pouco mais consegui ouvir. Fiquei presa naquele depoimento que acabou, mais tarde, me fazendo encontrar tantas linhas de fuga à guisa de conclusões. Quando se está preparado para o que uma sala de aula nos apresenta? O que faz um professor ser um professor? Seria ela uma má professora por não saber o que fazer com os estudantes de sua turma? Se a resposta for afirmativa, o que se deve fazer? A que tipo de formação inicial foi submetida essa profissional que se vê incompetente em seu trabalho? De quem é a responsabilidade por esse não saber? A quem se pode cobrar uma formação que dê conta do cotidiano escolar, do fazer docente? Com essas questões na mochila, comecei a estudar o processo de tornar-se professor no cotidiano, suas implicações e suas (im) possibilidades, à luz de um trabalho que venho desenvolvendo desde a graduação em torno de uma proposta de educação filosófica e que, ao final do curso, foram, inclusive, objeto de escrita das minhas duas dissertações filosóficas. Seria a educação filosófica identificada pelos professores, como um instrumento de formação continuada, o qual os auxiliaria nesse processo contínuo de tornar-se professor?

Todas essas são questões, grávidas de tantas outras, permeiam esse processo de escrita, assim como permearam o processo de pesquisa. Ao iniciar a escrita dessa dissertação desse modo, convido o leitor a experienciar os matizes de um território que se constituiu no momento em que todas essas questões começaram a habitá-lo. Um convite-experiência que conta com o movimento do olhar do espectador-protagonista, que, participando da beleza criativa da “farra das ideias”, consegue extrapolar a compreensão do que aqui se delinea e, de fato, experienciar um processo em seu fluxo.

Justificativa

Compreendida como necessidade premente dos educadores, a formação continuada já ocupa lugar importante no cotidiano escolar. É crescente o número de professores que, incentivados por políticas públicas, tais como a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (MEC, 2008), se engajam em novos processos formativos. Ao compreendermos a escola como sendo um contexto que é, dialeticamente, gerado e gerador de mudanças sociais (Almeida, 1997), a possibilidade de formação continuada do professor surge

³ A Política de Inclusão Escolar se refere à consolidação do modelo de escolas inclusivas, o qual entende que as matrículas de pessoas com deficiência e/ou altas habilidades devem ser prevalentemente feitas em classes comuns e não mais exclusivamente em Centros de Educação Especial, como vinha ocorrendo até o fim da década de 90 (Brasil, 2005).

como uma tentativa de manter a dinamicidade das construções que têm lugar no contexto educativo (Mercado, 1999). Contudo, a formação continuada é um fenômeno multifacetado e, por isso, apresenta-se fundamentado por diferentes teorias da educação, o que modifica a intencionalidade de sua prática.

Sejam baseadas em uma necessidade de aprendizagem de novas práticas educativas, sejam pautadas em uma urgência de atualização dos conteúdos (Mercado, 1999), gerada pela era da pós-modernidade, as políticas de formação continuada não são capazes de abranger toda a complexidade do processo de ensino-aprendizagem (Pereira, 2008). Isso se mostra porque não basta a um programa de formação continuada fornecer um aparato técnico ou uma atualização em relação ao conteúdo, como enfatizam os próprios objetivos contidos no programa de educação continuada promovido pelo Ministério da Educação, o qual foi citado acima.

A primazia do conteúdo, seja ele relacionado ao aprimoramento técnico ou a um acúmulo de informações, jaz no sistema educacional desde o fim do século XIX, momento histórico onde a educação tinha por finalidade última o desenvolvimento de um modelo de vida marcado pelo capitalismo (Sacristán, 1999). Essa gama de conhecimentos, que devia ser acessada no período de escolarização, era tomada como um construto teórico produzido pela humanidade que deveria ser visto sob um paradigma de universalidade, não considerando, assim, que esses conhecimentos nada mais são do que saberes particulares que expressam determinadas concepções de um momento na história e seus respectivos interesses (Chauí, 1981).

As falhas do modelo conteudista de formação de professores podem ser identificadas desde os modelos de formação inicial. Não raro é possível perceber o desconforto de novos professores que, ao iniciarem suas atividades profissionais, se deparam com dificuldades em sala de aula que não conseguem resolver. O professor licenciado que, seguro de seu conteúdo, não consegue fazer com que seus alunos aprendam. Ao buscar um curso de formação continuada, entendido, muitas vezes, como um momento de atualização (Carvalho, 2003) o professor não é atendido em sua demanda, já que suas questões não estariam relacionadas com a obsolescência do que ensina. Tampouco podemos pensar que lhe falte conteúdos sobre o ato de ensinar, uma vez que o currículo das licenciaturas contempla disciplinas nas áreas pedagógicas, as quais mantêm uma interface com a sociologia, a filosofia, a antropologia e a psicologia.

Entendemos que o desafio que se apresenta aos processos de formação de professores, especialmente ao profissional que já se encontra no exercício da profissão, é a abordagem crítica e dialética da relação entre teoria e prática, uma vez que a *práxis* se perde com facilidade em meio à compartimentalização de processos de conhecimento. Tempos, espaços e atores do processo de formação também se cristalizam em lugares estanques, não permitindo ao professor perceber as brechas de formação que existem em seu cotidiano profissional. Assim, ele busca

outros espaços, outros atores, outros tempos que sejam capazes de dar conta das questões que o incomodam em seu cotidiano profissional, desprezando, por vezes, a riqueza da experiência que vivencia diariamente em seu próprio ambiente de trabalho.

A presente pesquisa surge a partir da intenção da criação de um espaço-tempo onde o professor, consciente de sua condição humana de ser em processo de desenvolvimento (Freire, 1996), possa reconhecer sua implicação contínua com sua *práxis*, uma vez que esta é reflexo de uma opção epistemológica feita pelo sujeito a partir de sua leitura de mundo e de suas vivências. Assim, aberto esse espaço-tempo dentro do contexto de trabalho do professor, procura-se promover uma leitura dialética das dicotomias presentes na educação (Pulino, 2001, 2002).

Nesse primeiro capítulo, nos dedicamos à apresentação de uma justificativa pessoal e uma justificativa acadêmica para esse trabalho. Utilizamos o momento de justificativa pessoal para contar ao leitor o que nos motivou a chegarmos onde chegamos, como nos implicamos com o trabalho que aqui se desenha. A justificativa acadêmica localiza a pesquisa em seu contexto social, o qual apresenta brechas que acolhem a temática e a abordagem de nossa temática.

O segundo capítulo, apresenta a Fundamentação Teórica de nosso estudo, a qual se divide em três temáticas básicas. No primeiro capítulo, apresentamos algumas considerações acerca das teorias do Desenvolvimento Humano. Começando por uma visão de ser humano, seguimos, apresentamos a noção de subjetividade que sustentamos e, em seguida, as teorias de Jean Piaget, Lev Vigotski e Henri Wallon, as quais fundamentam a leitura por nós sustentada, de um indivíduo em processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem. Em seguida, nos dedicamos a um esboço histórico e legal da formação continuada de professores no Brasil. Em seguida, tomamos as possibilidades de compreensão do processo de formação continuada de professores enquanto um momento no processo de desenvolvimento privilegiado do adulto professor. Aprofundando a noção de desenvolvimento humano dos processos de subjetivação, trazendo a noção da experiência e do cuidado de si (Foucault, 2006). No terceiro capítulo, nos referimos às relações possíveis entre educação e filosofia, com a finalidade de estabelecermos nosso conceito de educação filosófica.

Depois de apresentarmos rapidamente os Objetivos de nossa pesquisa, abordamos, no quarto capítulo, o referencial epistemológico de nossa metodologia. Desde uma contextualização histórico-metodológica da psicologia, apresentamos a metodologia utilizada em nossa pesquisa, o qual se vincula à Epistemologia Qualitativa (Rey, 2003, 2005) e ao Método da Cartografia (Deleuze e Guatarri, 1992; Passos, Barros e Escóssia, 2010). No quinto capítulo, descrevemos as etapas da pesquisa e os procedimentos de análise que utilizamos para a análise dos indicadores empíricos. Tendo por base a Análise Construtivo-Interpretativa e a própria Cartografia, nos dedicamos a uma investigação das zonas de sentido (Rey, 2005) que o

território de nossa pesquisa nos apresenta. É no sexto capítulo que apresentamos, à luz do referencial teórico estabelecido no segundo capítulo, a análise dessas zonas de sentido.

No sétimo e último capítulo, tecemos nossas considerações finais acerca de todo o nosso processo de escrita e pesquisa, apontando para a perspectiva do tornar-se na formação continuada de professores.

II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo 1: Desenvolvimento Humano

1.1 Uma visão de ser humano

Tecer considerações sobre o ser humano e seu desenvolvimento exige que apresentemos ao leitor o terreno epistemológico que habitamos, uma vez que diversas leituras acerca do humano são possíveis. Se lançarmos um olhar para a humanidade enquanto espécie, é possível perceber que há determinantes biológicos que nos configuram de modo a nos diferenciarmos dos outros animais. Apesar de não podermos ser vistos, filogeneticamente, apartados da natureza, o ser humano tem a capacidade, diferentemente dos animais, de compor uma segunda natureza para si a partir do seu potencial criativo (Andery, Micheletto, Sérgio, et al., 2007). Além de interagir com a natureza de forma a prover e manter sua sobrevivência, o ser humano é capaz de modificar a natureza de modo a suprir suas necessidades básicas (biologicamente determinadas) e, também, de criar formas capazes de suprir suas necessidades que sobredeterminam o biológico, visto que são construídas nas interações sociais que o ser humano vai estabelecendo ao longo de sua existência.

A ação humana não é apenas biologicamente determinada, mas se dá principalmente pela incorporação das experiências e conhecimentos produzidos e transmitidos de geração a geração. A transmissão dessas experiências e conhecimentos – por meio da educação e da cultura – permite que a nova geração não volte ao ponto de partida da que a precedeu. Dessa maneira, ao mesmo tempo que o ser humano se constitui, ele vai modificando a natureza a sua volta. É nesse processo dialético, que vai surgindo o que conceituamos humano. (Andery, Micheletto, Sérgio, et al., 2007, p.10)

Percebemos, assim, que a definição de humano excede sua configuração biológica. Por isso, nesse trabalho, assumimos que o ser humano é um ser do tornar-se, do devir. Não há ser humano pronto. Uma teia de acontecimentos, desejos, condições sociais e expectativas compõe a matriz geradora que acolhe a partícula biológica, dando-lhe, assim, a possibilidade de se tornar humano. Portanto, a humanidade, da mesma forma que é fruto de uma conjuntura biológica e natural, é também produto-produtora de uma realidade sócio-histórica (Vigotski, 1998). Dessa maneira, percebe-se a relação dialética que se estabelece entre a produção do humano em relação à natureza, pois

o homem altera a si próprio por intermédio dessa alteração; ele vai se construindo, vai se diferenciando cada vez mais das outras espécies animais. A interação homem natureza é um processo permanente de mútua transformação: esse é o processo de produção da existência humana. (Andery, Micheletto, Sérgio, et al., 2007, p. 10)

O que foi exposto até agora trata de uma visão geral e mais abrangente da espécie humana. Vista a perspectiva filogenética, nos debruçamos sobre a perspectiva ontogenética, a qual trata da história do indivíduo, com a intenção de entendermos melhor os meandros da complexidade humana e, assim, nos aproximarmos cada vez mais da temática escolhida nesse trabalho.

Se entendermos que o Desenvolvimento Humano, enquanto área de estudo da Psicologia, “busca compreender como as pessoas chegam a perceber, compreender e agir no mundo e como esses processos mudam com a idades” (Maciel e Pulino, 2009, p.10), concebemos que há algumas especificidades nos processos de desenvolvimento que se diferenciam, de um ser humano para outro. Apesar de já compreendida a relevância social na composição humana, o que nos diferencia e nos faz, ainda sendo igualmente humanos, sermos diferentes uns dos outros? Com essa questão alcançamos um conceito chave em nosso trabalho, que é a noção de subjetividade.

Segundo González-Rey, a subjetividade é entendida enquanto “um complexo e plurideterminado sistema, afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem dentro do contínuo movimento das complexas redes de relações que caracterizam o desenvolvimento social.” (2003, p.X). Para o autor intitula-se subjetividade esse campo que o indivíduo, a partir de vários processos de subjetivação, vai compondo e, ao mesmo tempo, vai sendo composto por ele. Tal conceito, expresso recorrentemente por expressões tão fluidas e, possivelmente, confusas, suscitaram reflexões ao longo da história da ciência, as quais influenciaram as pesquisas em psicologia.

Já vimos que o humano é uma formação que se dá social e historicamente através de diversas interrelações. Assim sendo, uma questão filosófica impulsiona a reflexão: como se pode compreender objetivamente aquilo que escapa à esfera do objeto, transfigurando-o em condições multifacetadas e mutantes? O ser humano, assim, já não mais cabe apenas no papel de sujeito. Pelo apelo das ciências sociais e da psicologia o sujeito agora é o foco do olhar, um sujeito-objeto. O que fazer? Tal interrogação, que aponta para uma resposta metodológica, ainda está presa a uma dúvida epistemológica básica: afinal, quem é o sujeito? Onde reside aquilo que faz do sujeito, sujeito? Os caminhos para essa resposta se entrecruzam com a psicologia e a filosofia. O exercício de percorrer tais caminhos será feito com mais vagar e maior aprofundamento na própria história da ciência psicológica no capítulo dessa dissertação destinado à metodologia. Por enquanto, nos deteremos em analisar, ainda dentro da história da

psicologia, um momento relevante e fundamental para a concepção de subjetividade que seguimos nesse trabalho.

1.2 A subjetividade

A questão da subjetividade permeia todo o nosso estudo, visto que tratar da formação humana é tratar do sujeito e de sua condição. Uma das vozes que mais ecoam em nosso trabalho provém das contribuições que o estudioso González-Rey tem produzido acerca do tema da pesquisa sobre a subjetividade, analisando como as correntes psicológicas lidam e lidaram com o tema (2003, 2005). Segundo o autor, a compreensão da subjetividade acontece apenas com os trabalhos apoiados na perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento humano, calcado na compreensão dialética dos mecanismos de construção do sujeito. Antes disso, não havia espaço para as elaborações teóricas capazes de abarcar a subjetividade, pois, entre tantas visões dicotômicas e restritivas, típicas do pensamento cartesiano, não havia a possibilidade de compreensão e construção teórica de uma temática tão complexa. Contribuições valiosas como as de K. Abuljanova, L.S. Rubinstein, A. R. Luria, L.S. Vigotski e, mais tarde, Castoriadis e Félix Guatarri, deram ao tema uma abordagem possível a partir da instauração de novos planos de possibilidades de investigação e produção do conhecimento.

Na minha opinião, as condições epistemológicas para o desenvolvimento do tema da subjetividade na psicologia aparecem com a ruptura que significou a apropriação dialética pelos psicólogos, (...). A apropriação de um paradigma filosófico que na psicologia não tinha encontrado uma expressão concreta e a significação social de um processo revolucionário foram, sem dúvida, duas condições que se conjugaram na profunda revisão crítica que os psicólogos soviéticos começaram a realizar em torno do próprio desenvolvimento da psicologia russa. (González-Rey, 2003, pp. 73-74)

Tomamos como definição de subjetividade a noção de González-Rey, que compreende a subjetividade como algo que não aparece somente em nível individual, mas que “a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual, e da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade.”(González-Rey, 2003, pg. 78) Assim, a subjetividade começa a se delinear para nós como uma rede, e não mais como um ponto.

Levando essa leitura para o contexto escolar, não se trata, portanto, de considerar a subjetividade do aluno, do professor ou da escola. Todas essas se constituem mutuamente, sendo impossível estabelecermos relações dicotômicas e restritivas para empreendermos uma compreensão do fenômeno que tem por palco a sala o contexto escolar. Tanto é assim, que ainda tomamos outra acepção descrita por González-Rey e que introduz a constituição de subjetividades não-humanas, bem como a subjetividade de instituições, como a escola, a qual ele denomina subjetividade social. González-Rey, ao introduzir a categoria de subjetividade

social, tinha a intenção de romper com a ideia arraigada na psicologia, de que a subjetividade é um fenômeno individual, e apresentá-la como um sistema complexo e, sobretudo, coletivo. Cada ser colaborador da instituição escolar vai contribuir para a subjetividade social daquela instituição, colocando-se como mais um fio que se mistura à grande teia que é a própria organização escolar. A subjetividade social não é uma soma das subjetividades individuais. Essa compreensão ainda se localiza na relação dicotômica de singular e plural, partes e todo.

Um marco nas mudanças acerca do tratamento da temática da subjetividade, Félix Guattari, constrói um paradigma radicalmente inovador. Buscando uma saída para o reducionismo estruturalista, Guattari propõe um novo paradigma que ultrapasse a dimensão epistemológica de forma a redefini-la e redimensioná-la. É na instauração de um paradigma ético-estético que Guattari recoloca a subjetividade

Invocando paradigmas éticos, gostaria principalmente de sublinhar a responsabilidade e o necessário “engajamento” não somente dos operadores “psi”, mas de todos aqueles que estão em posição de intervir nas instâncias psíquicas individuais e coletivas (através da educação, saúde, cultura, esporte, arte, moda, etc.). É eticamente insustentável se abrigar, como tão frequentemente fazem tais operadores, atrás de uma neutralidade transferencial pretensamente fundada sobre um controle do inconsciente e um *corpus* científico. De fato, o conjunto dos campos “psi” se instaura no prolongamento e em interface aos campos estéticos (Guattari, 1990, p.21).

Ao exaltar a importância do engajamento como um processo de intervenção, o autor extrapola o próprio paradigma ético-estético e o relaciona ao político. Toda ação interventiva vincula-se à esfera política. Aqui não nos referimos necessariamente a uma política de Estado que conta com a relação entre instituições, entre classes, a qual Guattari chama macropolítica. Entendemos a atividade política enquanto ação humana que conta com a relação intersubjetiva, articulando-se segundo regras ou normas não necessariamente jurídicas e legais (Passos e Barros, 2010). Essa política se faz em arranjos locais, entre sujeitos, diferentemente da macropolítica. É uma micropolítica que conta com potencialidades moleculares, práticas não institucionalizadas. No contexto da micropolítica, Guattari denuncia que toda produção de conhecimento está vinculada a uma posição que assumimos em relação ao mundo e a nós mesmos. Estamos sempre implicados, portanto, ética, estética, política e epistemologicamente, em nosso engajamento no mundo.

É esse o terreno de relações que abriga o entendimento da subjetividade para Guattari. A subjetividade é essencialmente produzida com o social, através de dispositivos macro ou micropolíticos. Para enfatizar esse aspecto da subjetividade, o autor propõe, então,

operar um descentramento da questão do sujeito para a da subjetividade. O sujeito, tradicionalmente, foi concebido como essência última da individuação, como pura

apreensão pré-reflexiva, vazia, do mundo, como foco da sensibilidade, da expressividade, unificador dos estados de consciência. Com a subjetividade, será dada, antes, ênfase à instância fundadora da intencionalidade. Trata-se de tomar a relação entre o sujeito e o objeto pelo meio, e de fazer passar ao primeiro plano a instância que se exprime (Guattari, 1992, p.35).

Ao fazer esse movimento, o autor focaliza mais os processos de produção da subjetividade em detrimento de uma instância individual, tal era o Inconsciente para a Psicanálise, alvo de tanta crítica de Guattari. “A subjetividade não é fabricada apenas através das fases psicogenéticas da psicanálise ou dos "matemas do Inconsciente", mas também nas grandes máquinas sociais, mass-mediáticas, lingüísticas, que não podem ser qualificadas de humanas.” (p.20). Portanto, percebemos um plano de forças instaurado nos processos de produção da subjetividade. Neste plano, Guattari (1990) relaciona diretamente os modelos de produção capitalista pós-industrial e o movimento de singularização possível ao sujeito. É na macropolítica capitalista que se encontra um modo de produção de subjetividade mediado pelo Estado e pela pulverização de sua ideologia dominante. O capitalismo opera capturas subjetivas por meio da lógica de competição e consumo alienadoras do sujeito. Dispositivos de sequestro do desejo, implicam o sujeito em práticas perversas de desapropriação de si pela desconexão autêntica com o outro. O sujeito solapa em sua solidão, ficando cada vez mais impotente afetivamente. Nada mais se cria em um sujeito alheio a si

A subjetividade capitalística, tal como é engendrada por operadores de qualquer natureza ou tamanho, está manufaturada de modo a premunir a existência contra toda intrusão de acontecimentos suscetíveis de atrapalhar e perturbar a opinião. Para esse tipo de subjetividade, toda singularidade deveria ou ser evitada, ou passar pelo crivo de aparelhos e quadros de referência especializados. Assim, a subjetividade capitalística se esforça por gerar o mundo da infância, do amor, da arte, bem como tudo o que é da ordem da angústia, da loucura, da dor, da morte, do sentimento de estar perdido no cosmos (pp.33-34).

A singularidade é a potência inventiva do processo de constituição da subjetividade e, por isso, tem de ser evitada segundo as pretensões capitalistas. É nessa dimensão individual que o sujeito opera rupturas dando margem à inventividade de si, uma autopoiese radical. Para o sujeito que se engaja em processos de heterogênesse nada está pronto. Tudo está por fazer, já que a invenção de si é um processo automodelador de resistência, de rejeição ao que já está instituído (Guattari, 1996). Assumir a singularidade enquanto instância potencial constitutiva da subjetividade é ressignificar a lógica binária entre interno/externo, individual/social. O processo de produção de subjetividade é imanente à tensão, assim como o é ao desenvolvimento humano

Constrói-se no meio das relações, por entre as linhas que a desenham. Não há instância melhor ou pior, mas um campo de forças em que se afetam desejos diversos.

1.3 Apresentando a concepção piagetiana

Com a intenção de entender melhor os conceitos que fundam a compreensão de subjetividade que escolhemos nesse trabalho e que constituem nosso estofo teórico, empreenderemos agora uma compreensão mais aprofundada do desenvolvimento humano na perspectiva sócio-histórica. Entendemos que, os estudos que inauguram uma nova perspectiva de desenvolvimento humano, rompendo com as concepções inatistas e ambientalistas, são anteriores aos esforços dos psicólogos russos (Davis e Oliveira, 2010). No cenário dos estudos acerca dessa temática, Jean Piaget inaugura a concepção interacionista do desenvolvimento a partir de sua noção de epistemologia genética. Nas palavras do autor, “O caráter próprio da epistemologia genética é, assim, procurar distinguir as raízes das diversas variedades de conhecimento a partir de suas formas mais elementares, e acompanhar seu desenvolvimento nos níveis ulteriores até, inclusive, o pensamento científico” (Piaget, 2007, p. 2). Piaget, com o construtivismo, descentra o conhecimento tanto do objeto, quanto do sujeito. Segundo o construtivismo piagetiano, o conhecimento é um fenômeno que será construído na interação entre sujeito e objeto. Com esse conceito, Jean Piaget inaugura uma visão menos estanque dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que entende o conhecimento como processo não passível da clássica dicotomização sujeito-objeto.

Além dessa perspectiva acerca do conhecimento, Piaget lança uma teoria que explica e descreve, pormenorizadamente, como e quando ocorrem os processos fundamentais ao desenvolvimento e à aprendizagem. Definindo estágios fixos demarcados por faixas etárias e processos componentes do ato de aprender (assimilação, acomodação, equilíbrio, saltos qualitativos), Jean Piaget desenvolve um sistema complexo e relevante à compreensão da teoria do desenvolvimento humano. Contudo, entendendo que o nosso objetivo é o aprofundamento da leitura sócio-histórica do desenvolvimento humano, nos contentamos em apenas apresentar o trabalho de Piaget, como condição de possibilidade para o abandono do paradigma positivista e introdução à concepção de construção do desenvolvimento humano, pois, seguindo o conselho de Vigotski (1998), percebemos que

estudar alguma coisa historicamente, significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência uma vez que é somente em movimento que um corpo mostra o que é. (p.74)

1.4 O desenvolvimento humano na perspectiva sócio-histórica de Vigotski

Uma das primeiras lições que Lev Vigotski nos ensina é que não há dissociação possível entre as dimensões política, social e histórica e a psicologia. Apropriando-se da concepção histórico-dialética de Karl Marx, o autor desenvolve sua teoria psicológica do desenvolvimento e da aprendizagem. Tal concepção marxista, baseia-se em duas crenças primordiais: a) é impossível perceber o sujeito apartado de sua história; b) a síntese que se gera do confronto entre tese e antítese contempla uma leitura mais ampla e articulada da realidade. Vigotski leva essa leitura a sua teoria psicológica do desenvolvimento humano, que busca entender o sujeito em seu contexto sócio-histórico, procurando extinguir as dicotomias na educação. Um exemplo disso é a leitura que o autor faz da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Para ele, não há preponderância de um momento em relação ao outro, visto que é clara a relação de interdependência entre esses dois diferentes fenômenos. Exemplificando essa noção o autor diz que

embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável. (Vigotski, 1998, p. 119).

Quando Vigotski discorre sobre o descompasso entre processos de desenvolvimento e aprendizagem, creditando esse descompasso à diferença entre “as relações complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado”, ele nos chama atenção para o contexto sócio-histórico em que o indivíduo está inserido. Ninguém se desenvolve alheio a suas oportunidades concretas de desenvolvimento – ideia contrária a concepção inatista -, tampouco se desenvolve somente em relação ao que o ambiente lhe apresenta – ideia contrária a concepção ambientalista/empirista. A concepção construtivista sócio-histórica crê que o ser humano é, a um só tempo, produto e produtor de seu contexto social, cultural, histórico e político.

Um outro conceito fundamental à compreensão vigotskeana do desenvolvimento humano é a noção de mediação. Ao longo de seu processo de humanização, é necessário que o ser humano vá se apropriando de todo o legado cultural de sua espécie. Esse processo de apropriação só é possível pela existência de instrumentos mediadores construídos pela espécie humana ao longo do tempo. Segundo Davis e Oliveira (2010), “se os animais estão condenados a viver no aqui e agora e a sempre agir diretamente sobre seu entorno, esse não é o caso dos seres humanos, que ao empregar instrumentos mediadores, agem em seu mundo físico e social

de modo indireto, mediado” (p. 63). Tais instrumentos mediadores são construtos fundamentais tanto para a vida coletiva, quanto para a vida individual. Dentre esses instrumentos, Vigotski (1998) citando alguns sistemas sócio-culturais, tais como a linguagem (oral e escrita), desenhos, obras de arte, o sistema algébrico, etc, introduz a noção de mediação simbólica, fundamental para a sua teoria. Segundo o autor, o contato do ser humano com o mundo se dá por meio de mediações, sejam elas concretas, sejam simbólicas. No contexto escolar, o professor pode ser entendido como um mediador entre o estudante e o mundo. Em um nível simbólico, a linguagem, por exemplo, pode ser entendida enquanto um mediador entre a realidade interna e externa do ser humano. Esses elementos mediadores corroboram a ideia de que há sempre uma instância de interlocução entre dois extremos, os quais mantêm uma interação entre si (sujeito/objeto; realidade interna/ realidade externa). Explicitando a noção de mediação, Vigotski ressalta que há mediações explícitas – as quais são feitas de maneira intencional e voluntária, e mediações implícitas, que ocorrem cotidianamente, sem que haja a direção da ação para o cumprimento de um objetivo. A mediação explícita é a mais comum em sala de aula e o autor ressalta, ao relacionar sua teoria com a dinâmica entre professor-aluno, o seu valor para o aprendizado dos estudantes (Vigotski, 2004).

A noção de aprendizado também merece destaque na compreensão sócio-histórica de desenvolvimento humano. Vigotski aprofunda a leitura dos processos de aprendizado ao introduzir a noção de zona de desenvolvimento proximal. Até o momento em que se lança sua obra intitulada *A Formação Social da Mente*, era comum a medida da inteligência considerando apenas o que o indivíduo seria capaz de realizar sozinho. A esse nível do desenvolvimento, denominava-se nível de desenvolvimento real. Contudo, Vigotski chama a atenção para uma zona de desenvolvimento que é ativada através do processo de mediação, implícita ou explícita. Nessa zona de desenvolvimento, o indivíduo se mostra capaz de executar tarefas com o auxílio de um outro (Vigotski, 1998). A partir do trabalho de Vigotski nessa matéria, ressignificou-se a concepção da testagem de inteligência, a qual passou a considerar aquilo que ainda está em curso de se desenvolver. A esse espaço-tempo preñado de possibilidades de aprendizagem, pelo indivíduo ainda não internalizada, Vigotski chamou zona de desenvolvimento proximal. Esse é um dos conceitos mais relevantes da teoria do autor no contexto escolar. A um só tempo, a noção de zona de desenvolvimento proximal chama atenção para a importância do outro no processo de aprendizagem, mais uma vez ressaltando o caráter social do desenvolvimento e da aprendizagem, e reforça a concepção processual do desenvolvimento humano, o qual não pode ser analisado fora de seu fluxo de constituição.

1.5 A Psicogênese da Pessoa Completa de Henri Wallon

Ainda seguindo a concepção materialista dialética adotada por Vigotski, outros teóricos abordam a questão do desenvolvimento humano. Henri Wallon, psicólogo francês menos prestigiado do que seus colegas antecessores no cenário do desenvolvimento humano, intrigado com as contradições que jaziam entre a Psicologia idealista e o materialismo mecanicista de seu tempo, busca uma síntese capaz de sustentar as suas preocupações de base epistemológica em relação à ciência psicológica do início do século XX. É no materialismo dialético que o autor consegue superar dicotomias e análises reducionistas em relação aos métodos e objeto de estudo da psicologia (Galvão, 1999).

Crendo em uma concepção de ser humano biológico e social, Wallon empreende sua Psicogênese em busca da origem dos processos psíquicos, buscando entender como os campos funcionais (afetividade, motricidade e inteligência) se desenvolvem na pessoa inserida em seu contexto social. Por isso, sua teoria é chamada psicogênese da pessoa completa, a qual busca a compreensão do ser humano em sua estrutura “geneticamente social”(Dantas, 1990).

Um dos pontos mais explorados na teoria de Wallon é a consideração de emoção e da afetividade no processo de desenvolvimento humano. Se no cotidiano, afetividade e emoção são vistos como sinônimos, na teoria walloniana eles constituem noções diferentes. Segundo o autor, a emoção é a expressão contagiante que se encontra interligada a modificações do estado fisiológico e orgânico do indivíduo. No bebê, a sua expressão orgânica de dor, fome, prazer, insatisfação constituem exemplos do conceito de emoção (Wallon, 1984). Já a afetividade é uma ação onde os reflexos orgânicos são menos visíveis, pois assume um caráter, por vezes, intencional do sujeito. A afetividade pode constituir o estabelecimento de um vínculo calcado na diferenciação entre o eu e o outro de maneira mais consciente. Nas palavras do autor

As emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só serão o ponto de partida da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo, no qual elas começam por fundi-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais, sem os quais lhe seria impossível efetuar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e de si mesmo (Wallon, 1986, p.64).

As emoções tem um caráter bastante interessante para a sua compreensão na relação professor-aluno em sala de aula. Não há dúvida de que o contato entre esses dois atores do processo educativo não se restringe a uma relação apenas cognitiva. Um aspecto da emoção fundamental para a leitura dos acontecimentos em sala de aula, é o que Wallon chama de poder

de contágio. Esse aspecto diz respeito à força que uma situação emocional exerce nas relações interpessoais.

Em situação de crise emocional (quando o sujeito mergulha-se completamente nos efeitos da emoção e perde o controle sobre suas próprias ações), a tendência é que os efeitos da emoção se desvançam caso não haja reações por parte do meio. Ou seja, na ausência de “plateia” as crises emocionais tendem a perder sua força (Galvão, 1999, p. 65)

Essa situação de contágio confunde os limites entre o eu e o outro, já que, por vezes, o indivíduo, pelo contágio, se mescla ao processo emocional do outro. Por isso, a noção de individualidade, numa situação tal qual a descrita acima, se torna uma pálida imagem do eu que, no encontro emocional com o outro, se perde de si. Nesse ponto, voltamos à questão da subjetividade, por perceber a relação que a emoção mantém com o processo de subjetivação.

O poder subjetivador das emoções (que volta a atividade do sujeito para suas disposições íntimas, orgânicas) incompatibiliza-se com a necessária objetividade das operações intelectuais; como se a emoção embaçasse a percepção do real, impregnando-lhe de subjetividade e, portanto, dificultando reações intelectuais coerentes e bem adaptadas (Galvão, 1999, 66-67).

A tentativa de afastamento do potencial emocional das atividades que pedem uma maior racionalização dos fatos, é a tentativa de fuga de processos de desenvolvimento de subjetividade. Ou seja, ser sujeito inclui a emoção, necessariamente. A sobrevivência da racionalidade objetiva, exige, como premissa, o arrefecimento emocional.

O ambiente profissional do professor demanda uma postura mais racionalizada por parte do profissional do ensino. Não raro, é comum ouvir, em reuniões pedagógicas ou corredores de escolas, professores que exaltam uma postura mais objetiva em sala de aula, a qual não deixa transparecer seus estados emocionais no contato com seus alunos. Dessa forma, o professor conseguiria ensinar a seus alunos mais eficientemente, já que procuraria acessar aspectos cognitivos a partir de uma postura racionalizada. Contudo, a elaboração lógica que acabamos de apresentar não afasta as questões que impulsionam esse trabalho: seria esse o papel do professor? A formação continuada do professor deve ser calcada no cognitivo? Se for calcada apenas em aspectos lógicos e racionais, onde estaria a subjetividade do professor? A essas questões daremos atenção na próxima seção do texto.

Capítulo 2: A Formação Continuada de Professores

2.1 Concepções legais e políticas que balizam as práticas de formação continuada

O tema da formação continuada de professores vem sendo cada vez mais estudado no meio acadêmico. Esse fato se nota pelo crescente número de publicações e apresentações em

congressos sobre tal temática (Carvalho, 2003a) e pelo incentivo governamental para o desenvolvimento de pesquisas na área educacional, mais precisamente no que diz respeito à formação de professores, seja ela inicial ou continuada. Acompanhando o ritmo dos estudos dessa natureza, as quais impulsionam a produção científica, cresce o número de professores que, incentivados por políticas públicas, tais como a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, se engajam em processos de formação continuada. Essa iniciativa governamental, a qual foi instituída em 2003 e finalizou seu processo de implementação em 2008, estabelece convênios e parcerias com universidades com a intenção de articular a formação docente à formação continuada e à pesquisa e produção acadêmica (Brasil 2005). Assim, desenvolvem-se Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, os quais são coordenados pelo Ministério da Educação (MEC).

O incentivo à participação dos profissionais da educação é garantido, enquanto direito e dever, pela própria LDBEN 9.394/96 (lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira). No inciso V do Art. 13º, está colocado que os docentes incumbir-se-ão de “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar, integralmente, dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional” (Brasil, 1996). Contudo, bem como toda literatura legal, essa lei permite interpretações e, conseqüentemente, práticas diversificadas, as quais se constroem a partir dos entendimentos possíveis da mesma. O texto desse artigo sugere que, juntamente com a atividade exercida em sala de aula, os docentes terão um espaço-tempo dedicado ao seu processo de formação continuada ao atentarem para o seu desenvolvimento profissional. O texto dos incisos II, IV e V do Art. 67º da LDBEN 9.394/1996 reforçam a ideia exposta anteriormente e indicam o provimento das condições para o exercício da formação continuada.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

Com a intenção de balizar uma política de valorização dos profissionais da educação pública, coloca-se claramente o incentivo ao aperfeiçoamento profissional por meio da concessão de licenças remuneradas para estudo (inciso II), pelo estabelecimento da progressão funcional por titulação e avaliação do desempenho (inciso IV), e pela inclusão de um período protegido para estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho (inciso V).

Baseadas nessa lei, carta magna da Educação Brasileira, apóiam-se políticas públicas direcionadas à formação continuada dos profissionais da educação, especialmente dos docentes. Assim, práticas e condições de formação continuada em serviço vão se desenvolvendo por todo país conformadas em cenários político-econômico-sociais diversos. Por isso, a oferta de formação continuada é garantida legalmente como direito e dever, apesar de estar vinculada às possibilidades de fato para sua realização. Dessa forma, atentamos para a dimensão política da oferta de programas de formação continuada, já que o que é posto de fato não se apresenta idêntico ao que é de direito (Prada, 2007).

Essa incongruência entre lei e realidade nos interessa, pois tem a ver diretamente com a qualidade das práticas de formação continuada de professores. Por vezes, no afã de oferecer o que a lei determina, algumas políticas de formação se apresentam sem refletirem a elaboração de uma questão fundamental: por que é importante a formação continuada de professores? À primeira vista, essa pergunta já parte de uma resposta dada, inclusive, pelo próprio texto da LDBEN: sim, a formação continuada de professores é importante. Contudo, sem a consciência de seu porquê, a importância da formação continuada se perde e dá origem a um sem número de práticas que não sabem bem a que e a quem servem. A falta de clareza dessas práticas é percebida pelos professores, que se mostram insatisfeitos com alguns dos processos de formação continuada aos quais tiveram acesso. (Nóvoa, 1992)

Uma crítica recorrente é a que se refere ao descompasso entre teoria e prática. Alguns trabalhos (Sayeg, 2005; Mazzeu, 1998; Gama, Terrazzan, 2006) relatam a dificuldade que os professores têm em relacionar a teoria que é estudada durante os cursos e seu cotidiano profissional. Se os esforços de formação continuada de professores têm como foco auxiliá-lo profissionalmente em seu fazer docente, como os cursos ofertados podem parecer distantes do seu cotidiano?

2.2 Um esboço histórico contextualizado da educação brasileira e suas respectivas implicações com o processo de formação continuada

A leitura dessa situação pode ser feita ao analisarmos o panorama histórico da educação brasileira. Nos anos de 1980, a cena política e econômica brasileira estava em efervescência. No que diz respeito à educação, novas ideias veiculadas desde o início do século

XX, como a Escola Nova, se confrontavam com as práticas seculares da pedagogia tradicional, de base essencialista e iluminista (Saviani, 1983).

Na pedagogia tradicional, a educação é um processo passivo por parte do estudante, que deve apenas absorver o que é dito pelo professor. Uma educação desse tipo, exalta o professor como o detentor do saber e, por isso, detentor dos métodos relevantes ao aprender e ao ensinar. A função do professor é

difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. (...) A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (Saviani, 1983, p. 18)

Tantas críticas à educação tradicional acabaram por gerar uma outra leitura do fazer pedagógico. As fortes influências da psicologia foram determinantes para o surgimento do movimento escolanovista, o qual ressignifica o papel do professor. Ao invés da tentativa universalizadora dos métodos da educação proclamados pela pedagogia tradicional, a Escola Nova parte da diferença para fundar suas bases. A partir desse momento, o professor já não mais é o foco do processo de ensino. Aliás, o próprio ensino deixa de ser o centro das atenções. O escolanovismo traz a concepção de aprendizagem de uma maneira mais forte, explorando o trabalho ativo do estudante sobre o mundo, com a intenção de entender processos pelos quais se aprende, e não mais o cumprimento dos objetivos previamente traçados (Niskier, 2001). Apesar de trazer à baila um cenário oxigenado por novas concepções acerca do processo educativo, a Escola Nova também falha em seus propósitos, bem como a pedagogia tradicional. Segundo Galvão (1995)

A educação tradicional, tendo por objetivo transmitir aos alunos a herança dos antepassados e assegurar-lhe o domínio de ideias e costumes que lhe permitiriam melhor se adaptar à sociedade tal como é estabelecida, prioriza a ação dos adultos sobre a juventude e acena com a perturbação da ordem social. Por outro lado, o movimento da Escola Nova, ao buscar romper com a opressão do indivíduo pela sociedade, acabou por desprezar as dimensões sociais da educação, preconizando o individualismo. (p.90)

Assim, na transição de uma tendência pedagógica a outra, vários papéis tiveram que ser revistos e ressignificados. Uma reflexão em torno de conceitos, finalidades e atores da educação entrou em pauta em busca de um horizonte educacional que desse conta dos anseios dos educadores da época, os quais já estavam contagiados pelos pressupostos teórico-metodológicos de uma pedagogia emancipadora e crítica. As políticas públicas em educação, no

entanto, tinham que ser readequadas às exigências do Estado Brasileiro que tomava forma naquele momento.

Nesse período de intenso debate no qual as políticas sociais deveriam se adequar ao cenário de reformulação política e econômica do sistema, estava em pauta uma nova configuração da educação do país, e a formação do profissional da educação, em especial do professor, tornava-se objeto de discussão e controvérsias seja na esfera governamental, seja no âmbito da sociedade civil. (Brasil, 2005, p. 12).

Assim, a educação brasileira, frustrada, tanto com as experiências da pedagogia tradicional, quanto com o exercício das práticas escolanovistas, toma uma terceira via advinda das políticas neoliberalizantes seguida largamente também pelos países da América Latina (Saviani, 1983; Brasil, 2008). Surge, assim, o tecnicismo, o qual aparece com o intuito de, já na segunda metade do século XX, dar conta da formação da mão de obra necessária e fundamental ao sistema capitalista (Saviani, 1983). Assim, o processo educacional se assemelha ao processo fabril, totalmente organizado para sofrer o mínimo de intervenções subjetivas. Dessa forma, a escola começa a assumir, em suas práticas, os pressupostos teórico-metodológicos tecnicistas, o que se concretiza não só pela estrutura organizacional da escola, mas, principalmente, pelo trabalho do professor.

A partir desse breve percurso histórico, podemos retomar a questão da formação do professor, entendendo que a mesma não se dá alheia ao seu contexto sócio-histórico, ou, tampouco, às demandas sociais e políticas de tal contexto. Por isso, entender o que se quer da formação de um professor é fundamental para que se possa entender o fenômeno da educação. Estudar a formação continuada de professores é buscar a compreensão de um cenário entremeado por várias concepções educacionais, de um professor que foi formado em um contexto político-histórico-cultural diferente do que atua. Como pode a formação continuada dar conta da dinamicidade cotidiana? Que tipo de formação abarca a velocidade dos acontecimentos? O estudo da literatura acerca da formação continuada de professores aponta algumas diretrizes para os processos formativos de professores (Balencia, 1997; Dubar, 1997; Marcelo, 1999; Marin, 2000; Mizukami, 2004; Gama, Terrazan, 2006). Em nossa análise, conseguimos identificar duas grandes concepções teórico-metodológicas que abrangem tais diretrizes.

A primeira delas indica um processo formativo calcado no conteúdo que o professor ensina. É a mudança nos conteúdos e metodologias de ensino que trazem a necessidade da formação continuada. Daí termos identificado diversos trabalhos direcionados à formação continuada de professores de matemática, ciências, geografia, história, etc. (Carvalho, 2003a). Essa compreensão dos processos formativos se justifica pelas mudanças e novas leituras que as áreas temáticas sofrem constantemente. Segundo Carvalho (2003 a)

O professor precisa atualizar-se no seu conteúdo, pois a produção de conhecimento em cada uma das áreas do conhecimento cresceu imensamente nestes últimos anos, ocasionando um vácuo entre o que se ensina na escola e o que acontece no mundo fora de lá. Não sendo mais possível transmitir às novas gerações tudo o que foi produzido pelas gerações anteriores, temos de fazê-las compreender o essencial de cada área, como elas constroem seus conhecimentos e como cada uma delas interage com as demais, se modificando e modificando a compreensão do mundo. (...) Trazer para a sala de aula esses novos conteúdos em uma linguagem acessível aos adolescentes, por meio de atividades intrigantes e motivadoras que os ajudem a construir um conhecimento duradouro e significativo, é a principal função do professor. E isso é o que a sociedade e a escola esperam desse profissional (p. VIII - IX)

O professor, a partir dessa compreensão, é um tradutor do processo histórico de constituição de uma determinada área do conhecimento. Sendo essa a sua função social, quanto mais seguro e capacitado a lidar com seu conteúdo de maneira contextualizada, mais apto está para o exercício de suas funções na escola. Essa concepção de professor como “tecnólogo do ensino”, enunciada por Tardiff (Tardiff, Lessard e Gauthier, s/d), está em consonância com o exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena (Brasil, 2001). Assim, o professor se torna um agente do processo de formar cidadãos dentro de uma lógica político-econômica adaptada à realidade atual, ou seja, ele está ligado à realização do projeto neoliberal de uma educação direcionada ao suprimento das demandas do mercado globalizado (Veiga, 2009). Sobre essa concepção de formação do educador, a autora diz que

A formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseando-se no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar. Os conhecimentos são mobilizados a partir da definição do que fazer. Essa perspectiva de formação centrada nas competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz e não conhece os fundamentos do fazer, restringindo-se ao microuniverso escolar e esquecendo-se da relação com a realidade social mais ampla, que, em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada (p.17).

Segundo Feldmann (2009) esse é um paradigma denominado racionalista-instrumentalista, o qual, “baseado na concepção positivista de ciência, o ensino se faz a partir de modelos extraídos de várias ciências, tornando quase sempre o professor um aplicador desses modelos às situações concertas encontradas no cotidiano escolar” (p. 74). Mesmo que o professor tenha uma leitura histórica dos processos de constituição de sua ciência, ele não se coloca, nesse contexto, enquanto participante produtor de um contexto social em movimento. Ele se relaciona com o dinamismo de uma realidade de produção de conhecimento apenas como

executor de seu processo. Ele mesmo não está em questão, como ser humano. Dilui-se, nessa concepção de formação de professores, a humanidade do professor e exalta-se a sua função reduzida à transmissão de uma série de concepções já estabelecidas por uma determinada área de conhecimento.

A crítica recorrente a esse entendimento sobre os processos de formação continuada repousa sobre a pergunta filosófica acerca da especificidade da profissão do professor e da sua própria condição identitária: O que é um professor? Qual é sua função social? Ao discorrerem sobre o papel do professor, todos os teóricos do desenvolvimento que apresentamos no capítulo anterior descentram de seu papel a primazia do conteúdo em detrimento da experiência dialética que ocorre entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Vigostki (2004), partindo das críticas à pedagogia tradicional que já trilhamos anteriormente, enuncia o novo papel do mestre, dizendo que

Cabe-lhe tornar-se um organizador do meio social, que é o único fator educativo. Onde ele desempenha o papel de simples bomba que inunda os alunos com conhecimento pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa, uma excursão. Quando o professor faz uma conferência ou explica uma aula, apenas em parte está no papel de professor; exatamente naquele que estabelece a relação da criança com os elementos do meio que agem sobre ela (p.448).

Ao focalizar a função de professor enquanto mediador do conhecimento, ele acaba por considerar a humanidade do professor, que se coloca enquanto um ser em movimento no processo de ensino-aprendizagem, e não apenas como um transmissor ou tradutor do que está posto. Por isso, a noção de professor que domina uma técnica específica relacionada a uma quantidade de conteúdos e métodos de ensinar não cabe na compreensão sócio-histórica do papel do professor. Enfatizando o desenvolvimento da pessoa completa, Wallon (1989) descreve a ação pedagógica como uma práxis que deve ser capaz de compreender o desenvolvimento toda a dimensão humana, em seus planos afetivo, cognitivo e motor.

É possível que a leitura superficial da teoria sócio-histórica permita a dúvida acerca do papel do professor, uma vez que retira a ação educativa dos ombros solitários deste, reposicionando-a em um âmbito social mais amplo, considerando as interações sociais como sendo o fator determinante para o desenvolvimento. Essa leitura é possível devido ao fato de, por muito tempo, o papel do professor ter estado vinculado ao autoritarismo, tanto em relação ao conteúdo, quanto em relação à dimensão disciplinar e controladora dentro de sala de aula. Deixar a cargo das interações, as quais serão apenas mediadas pelo professor, retira das mãos dele a sua possibilidade de controlar a ação educativa, direcionando-a corretamente de maneira a cumprir os objetivos previamente estabelecidos. A visão dialética walloniana dessa tensão

entre essas duas noções do papel do professor aponta para a síntese capaz de esclarecer a leitura sócio-histórica do papel do professor.

Numa luta permanente pela atualização e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, continuamos nos debatendo contra o autoritarismo das concepções tradicionais, infelizmente ainda predominantes no cenário educacional. Neste combate, mantém-se no nosso horizonte o risco de espontaneísmo que Wallon atribui à Escola Nova. No cenário atual, é comum que, em nome do respeito aos interesses e necessidades do aluno, negue-se a importância do ensino sistematizado e anulem-se as possibilidades de intervenção do professor, transformado num mero espectador do desenvolvimento da criança. A superação do dilema entre autoritarismo dos métodos tradicionais e o espontaneísmo das práticas que se pretendem renovadas demanda um raciocínio dialético, que enxergue as complexas relações de determinação recíproca entre indivíduo e sociedade. (Galvão, 1995, p.92).

Por isso, um processo formação continuada de professores que volte seus esforços para a simples atualização dos conteúdos e técnicas a serem implementados pelo professor, reforça o papel do professor como disseminador de conteúdos, sem considerar a sua dimensão crítica e criativa em relação a si mesmo. Dessa maneira, não há um momento de reflexão acerca dos sentidos e concepções em que aquelas práticas atualizadas implicam. Ou seja, apenas os conteúdos estão em processo de formação. Aos professores, cabe a assimilação e conseqüente multiplicação desse processo.

A segunda concepção de formação continuada de professores também se justifica pela transitoriedade em que se encontram as construções humanas. Contudo, longe de estar vinculada à ideia de adaptação à mudança, de atendimento de demandas já estabelecidas em um contexto hegemônico e globalizado, a mudança aqui é “entendida como aprimoramento da condição humana, como liberdade de expressão e comunicação e como desenho de possibilidades de um mundo melhor, de uma melhor convivência entre as pessoas” (p.77). De acordo com essa noção de formação do professor “não se pode discutir a ação do professor na escola apenas pelo seu caráter instrumental, desconsiderando-se a importância de sua identidade pessoal e profissional no processo educativo”(p.78).

Nesse sentido, o profissional da educação não mais é entendido como um técnico da educação, sendo, agora, visto como um ser humano, abarcado em toda a sua dimensão dinâmica de tornar-se humano. Não se entende, portanto, que a formação continuada de professores deva versar sobre sua formação profissional apenas. Em um campo complexo como é a educação, que lida com as dimensões estética, política, epistemológica, técnica e cultural de uma sala de aula entendida não só como um grupo de estudantes, mas como uma comunidade escolar que participa do projeto político-pedagógico daquela instituição, não é possível desconsiderar o

emaranhado de expectativas e subjetividades que se encontram no contexto escolar. Falar sobre a formação continuada de professores é, nessa perspectiva, fazer um exercício metalinguístico. É falar sobre um processo educativo dentro de um outro processo educativo, onde os dois se mantêm em uma relação dialética, pois se trata de um tornar-se contínuo, dos atores e do contexto sócio-político em que estes estão inseridos. Sem assumir a dinamicidade de seu processo educativo também em curso, o professor se torna incapaz de refletir sobre sua práxis, pois não se compreende também permeável ao encontro com a comunidade escolar, não se vê em processo, desconsiderando, assim, toda a sua esfera subjetiva de atuação. Assim sendo, nos sentimos confortáveis para entendermos os processos de formação continuada de professores sob a ótica dos processos de educação como um todo. Nesse sentido, percebemos que a compreensão sobre a educação da criança exposta pelos teóricos que nos fundamentaram até o momento, podem, em grande medida, ser estendidas à educação do professor.

Corroborando esse entendimento do processo de formação de educadores enquanto um tornar-se contínuo já expresso, nesse trabalho, pelos teóricos afiliados à proposta sócio-histórica e pós-moderna, Freire (1996) indica a exigência da consciência do inacabamento humano por parte do professor.

Como professor crítico, sou um aventureiro responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia de* mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. (p.50)

Ao entender a existência humana sob a condição ontológica de inacabamento e relacionando essa concepção ao fazer pedagógico do professor, mais dúvidas se apresentam em nosso caminhar. Vimos elaborando um quadro epistemológico que esboça a importância da relação entre o contexto social e histórico em que a educação se insere, ressaltando, particularmente, a formação continuada dos professores. Ao identificarmos a formação continuada como processo de reelaboração de uma práxis profissional que não ocorre alijada da dimensão pessoal de seus participantes, adentramos campos do saber pedagógico, psicológico, sociológico, antropológico e filosófico, os quais auxiliam uma leitura contextualizada de um fazer e de um fazer-se. Nos programas de formação continuada não é raro que se apresentem conteúdos de tais áreas com a finalidade de balizar os estudos que ali se desenvolvem. Por vezes, apesar de um pano de fundo epistemológico diferenciado ser apresentado para o desenvolvimento desse processo formativo, é possível encontrarmos semelhanças entre a

primeira diretriz de formação anteriormente apresentada – a qual focaliza os conteúdos e as técnicas aplicados ao ensino - e essa segunda diretriz, que focaliza o desenvolvimento do “ser humano professor”. Apesar de não terem uma teleologia direta, os conteúdos ministrados com a finalidade de propiciar um aprofundamento reflexivo do professor em relação a sua leitura de si e do mundo, são confundidos com construtos teóricos que devem ser apreendidos e não experienciados. Daí a crítica que os professores fazem aos processos formativos, os quais são considerados válidos e importantes, contudo pouco associados à sua prática (ver análise dos indicadores empíricos). Entendidos como conteúdos descolados de uma realidade vivencial, os conteúdos das ciências humanas passam a ter um papel prescritivo sobre a prática do professor, que não consegue enxergar a validade daquilo em seu cotidiano. Um exemplo desse papel prescritivo que uma determinada ciência assume sobre uma experiência pode ser visto com a relação entre a psicologia e a educação, no início do século XX, ao chegar ao Brasil. Com vistas a atender uma demanda pedagógica, o modelo psicológico norte-americano chega ao Brasil com a finalidade de tratar os problemas de aprendizagem. Lima (1990) nos fala dessa relação prescritiva mantida entre psicologia e pedagogia.

Por tratar, ou dever tratar, das questões relativas à aprendizagem e ao comportamento humano, ela foi fonte natural de conhecimento para que educadores pudessem fazer frente à crescente massa de crianças que entram na escola pública e às dificuldades, também crescentes, para alfabetizar e ensinar estas crianças. Esta relação da Psicologia com a Pedagogia nunca foi uma relação harmônica e caracterizou-se, na maior parte das vezes, por ser uma relação assimétrica, na qual a Psicologia tanto assumiu quanto foi considerada portadora de uma autoridade que ultrapassou, evidentemente, os limites de sua competência. Isto também não ocorreu sem razões políticas muito precisas, surgindo a Psicologia em muitas situações para validar posições ideológicas claras, que serviram à marginalização e ao rotulamento de grande parte das populações em função de etnia, de classe sócio-econômica e de grupo cultural (p.2)

A aproximação que ocorre entre as áreas do conhecimento nos processos de formação continuada assume, além do caráter prescritivo, o papel de resolver problemas típicos das relações complexas que se estabelecem no contexto escolar. Esse cenário não se compõe apenas pelas demandas localizadas de um professor ou de uma comunidade escolar, mas também pelas relações que se estabelecem entre a escola e outras instituições, relações essas marcadas pela dimensão micropolítica e, também macropolítica, como nos indica o trecho citado acima. Por isso, o tempo de fruição da experiência que uma leitura filosófica, antropológica ou psicológica de mundo sugere é substituído pela lógica da compreensão de conceitos e métodos da Filosofia, da Antropologia ou da Psicologia que podem resolver os problemas que afligem os professores. Assim percebida, essa segunda abordagem da formação continuada se assemelha à primeira,

pois focaliza ainda um conteúdo a ser trabalhado e “aplicado” no trabalho docente. Nesse sentido, perde-se, mais uma vez, o foco do professor enquanto ser humano em formação e fixa-se seu tornar-se em uma acumulação teórica. Com esse exemplo, mais uma vez fica clara a dificuldade de articulação das dicotomias que permeiam a práxis docente: teoria/prática, fazer/estudar, formação/atuação.

É tênue e delicado o limite entre a compreensão e a experiência. As duas grandes abordagens de formação continuada que vimos explicitando são tentativas de articulação dessas duas dimensões. Ao mesmo tempo que não se desconsidera a importância do que está constituído e faz parte de um construto conceitual de uma determinada área do conhecimento - práticas-teóricas de construção e desconstrução que, em algum momento, encontraram um ponto de fixação – é importante também lidar com o processo de construção, o qual só se dá em fluxo, experiência pura, devir indeterminado e sem contratos conceituais. Mas como se pode calcar um processo de formação em algo tão fugidivo quanto a experiência, que, de tão instável se torna impalpável em seu metamorfosear? Para que consigamos ao menos caminhar esse conceito-experiência que constitui o próprio conceito de experiência, cabe apresentarmos melhor a noção de experiência que nos trouxe até aqui para que, a partir dela, possamos prosseguir problematizando os processos de formação continuada docente.

2.3 A experiência como processo de formação continuada de professores e sua perspectiva no desenvolvimento humano adulto

Optamos por revisitar a noção de experiência, uma vez que esta assume diversas possibilidades de compreensão. Tanto no cotidiano da vida comum, quanto no território conceitual acadêmico, a palavra experiência pode ser lida de diversas formas. A trilha que escolhemos para iniciarmos a investigação dessa noção é a etimologia, assim como faremos ainda algumas vezes ao longo dessa dissertação com alguns outros conceitos. De onde vem a palavra experiência?

O termo experiência vem do latim *experientia*, que por sua vez deriva do verbo *experior* que significa "provar", "ter a experiência de". No grego há um substantivo originário *peîra* (prova, experiência), do qual se derivam algumas palavras interessantes: *empeiría* (experiência), *péras* (limite, fim), *ápeiron* (não atravessável, imenso, sem limite, infinito), *póros* (passo, caminho), *aporía* (sem caminho, sem saída, impossibilidade), *empóron* (centro de trânsito, mercado), e *peiratés* (aquele que atravessa o mar, pirata). Em português, algumas palavras que derivam desta raiz são: experto, perito ("que tem a experiência") e perigo. Perigo vem de *periculum* que, originariamente significa ensaio, prova. De forma tal que na raiz da palavra experiência há uma preposição (*ex*) que indica origem, procedência, e um tema verbal

(*perí*) que indica um movimento que atravessa, um percurso que não tem destino certo e por isso é indeterminado, perigoso. Como o indica sua etimologia, toda autêntica experiência é uma viagem, um percurso que atravessa a vida de quem a sustenta. É também um perigo (Kohan, 2000)

Partindo da etimologia da palavra experiência, é possível percebermos que, desde sua origem, ela indica uma dimensão processual. A experiência, nesse sentido, não existe senão em movimento, um movimento em direção ao que ainda não se sabe. Essa noção contraria diretamente a ideia de experiência como acúmulo de vivências, diversas vezes relacionada com o universo do trabalho. Nessa esfera, o indivíduo tido como “mais experiente” é aquele que conseguiu amearhar mais situações vividas, o que já conseguiu incorporar, em seu fazer, um número significativo de momentos passados. A essa noção de experiência, relacionada ao que se guarda, Larrosa (2002) dirige uma crítica, a qual define que, quanto mais estamos, enquanto sujeito modernos, ligados à quantidade de atividades e informações, menos chegamos perto da experiência.

Nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece. A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (p.24)

Vista por esse ângulo, a experiência se distancia da ideia cotidiana que costumamos ter do termo. Ao invés da quantidade, Larrosa aponta para a qualidade dos momentos, que podem ou não ser experiências, já que esta exige uma aproximação específica e, acima de tudo, uma disponibilidade do sujeito. Um sujeito disposto à contemplação, que se permita atravessar pelos encontros. Portanto, o sujeito que experiencia está num perigo constante, pois se transforma em relação ao que com ele se passa, ao que o afeta. A segurança imóvel, que guarda a certeza previsível do porvir, ofertada pela experiência, no sentido comum, só se justifica na lógica dos créditos que a experiência nos dá. Contudo, nessa nova leitura do termo que sugerimos nesse trabalho, a experiência nada tem a ver com o que se obtém, mas aquilo que se é capaz de ofertar. “Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa

maneira de pormos), nem a ‘o-posição’ (nossa maneira de opormos), nem a ‘imposição’ (nossa maneira de impormos), nem a ‘proposição’ (nossa maneira de propormos), mas a ‘ex-posição’, nossa vulnerabilidade com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco” (p.25).

A denúncia da experiência em sua faceta paralisadora foi trabalhada pelo filósofo Walter Benjamin, no início do século XX. Em *Experiência e Pobreza* (1933), Benjamin aborda o contexto sócio-econômico da Europa pós Primeira Guerra Mundial. Os efeitos devastadores da guerra impelem os cidadãos europeus a um novo terreno existencial: a pobreza de experiência.

Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano. (p.115)

Apesar de uma experiência vivida e intensa, Benjamin explicita o fator empobrecido da experiência da guerra e do pós-guerra de seu tempo, localizada em um contexto de franco desenvolvimento burguês e, conseqüentemente, capitalista. Essa experiência, entendida como pilhagem de conhecimento e identificada como um acúmulo de páginas no calendário da vida, não pode ser identificada com a acepção mais profunda do termo. Isso, porque falta a ela a articulação com a noção de sentido. A experiência é algo que só se pode fazer em primeira pessoa. Não há como transferí-la ou ofertá-la a alguém. Seu caráter subjetivo é condição ontológica de sua existência e é aí que a noção de sentido se faz importante para sua própria compreensão. Buscando diferenciar as noções de sentido e de significado, Vigotski elabora uma teorização que nos parece interessante nesse momento de nosso trabalho.

Para o autor, a linguagem e o pensamento são instâncias interdependentes e dialeticamente constituídas. Por meio de sistemas sígnicos, o ser humano vai construindo a linguagem e, também uma compreensão do mundo. As palavras, portanto, tem uma função importante nesse processo, pois a elas constituem a unidade básica tanto do pensamento quanto da linguagem. É a palavra que carrega o significado, pois

A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. ... deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno do discurso. (...) Do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos.

Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento (Vigotski, 2001, p.398).

Definido a relação que une pensamento, linguagem, Vigotski demonstra a importância do significado para a constituição da palavra. Ao ser significado, um conjunto de sons, adquire um reconhecimento coletivo e, assim, nasce a palavra. Contudo, o autor coloca a possibilidade de mutação que o significado sofre, a depender dos jogos de linguagem em que se inserem as palavras. Em jogos de linguagem infantis, por exemplo, o significado da palavra “água!” pode exprimir um desejo da criança. Já em outros jogos de linguagem, a palavra “água!” pode significar um sinal de alerta. Contudo, quando nos referimos assim à expressão “água!” já não mais falamos de seu significado, uma vez que extrapolamos, em nosso exemplo, a dimensão externa do termo em questão. Ao buscarmos a interioridade, a pluralidade das compreensões de uma expressão, no caso da linguagem, nos referimos ao sentido de um termo. Nas palavras do autor,

o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (2001, p.495)

O desejo da criança transborda o significado da expressão “água!” já que adentra um terreno particular dela, uma percepção de mundo que não é obviamente compartilhada, pois diz mais do que o significado da expressão. Assim, chegamos a um ponto onde poderíamos estabelecer uma relação dual entre sentido e significado. Contudo, Vigotski nos traz uma leitura dialética entre essas duas noções, ressaltando o caráter social na constituição de ambas as noções.

Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto. (Vigotski, 2001, pp. 465 - 466).

Apesar do caráter sócio-histórico-cultural do processo de construção do sentido, o autor ressalta que há possibilidades múltiplas para sua composição, a depender das interações afetivas e experienciais entre o sujeito e o significado. Portanto, o sentido pode ser entendido a

partir de processos de singularização que o sujeito promove a partir do seu contato com signos socialmente compartilhados. Assim, ao falarmos sobre o sentido de uma experiência, nos referimos a um acontecimento irrepetível que se dá singularmente, a partir do encontro com um cenário signíco. Daí o caráter único da experiência, a qual não se dobra a fórmulas de composição exteriores ao sujeito.

Uma concepção de formação continuada, balizada pela possibilidade de o sujeito recriar seus modos de vida ao dedicar-se à experiência com o outro está diretamente relacionada à noção de educação filosófica que apresentaremos no capítulo seguinte. Essa característica criativa do sujeito que, ao voltar-se sobre si em uma prática reflexiva e intensa, se reinventa Foucault chamou cuidado de si. Vamos a esse conceito ainda com o intuito de chamar o leitor a habitar esse território conceitual-experiencial que a pesquisa em questão delinea.

2.4 O cuidado de si como dispositivo do tornar-se professor no cotidiano

A temática do cuidado de si é pontuada na obra do filósofo francês Michael Foucault em seus últimos trabalhos. Retomando os processos de subjetivação pelos quais o sujeito passa em sua constituição enquanto tal, Foucault, em seus trabalhos anteriores (2000), ressalta a relação entre verdade e a formação da subjetividade, já que o sujeito está submetido, em sua existência, a discursos que pretendem dizer uma verdade acerca dele. Seja nos jogos científicos ou teóricos, seja nas regras sociais, o sujeito vai trilhando um processo de subjetivação calcado sobre uma série de verdades estabelecidas. “Procurei saber como o sujeito humano entrava nos Jogos de Verdade, tivessem estes a forma de uma ciência ou se referissem a um modelo científico, ou fossem como os encontrados nas instituições ou nas práticas de controle.”(Foucault, 2004,p.264). Para Foucault, essas verdades perfazem todos os processos de subjetivação. Por isso, o entendimento acerca do contexto que circunscreve o conceito de verdade na obra de Foucault é fundamental para um aprofundamento no próprio conceito de subjetividade. Em seus últimos trabalhos, ao autor continua a problematizar a relação verdade-subjetividade/processos de subjetivação, contudo através de um outro prisma. “Em meus cursos no *Collège de France*, procurei considerá-lo através do que se pode chamar de uma prática de si, que é, acredito, um fenômeno bastante importante em nossas sociedades desde a era Greco-romana, embora não tenha sido muito estudada.”(Foucault, 2004, p.265)

As práticas de si podem ser entendidas como um instrumento autoformativo do sujeito. O conceito de prática de si rejeita uma visão essencialista do sujeito, já que a subjetividade não se refere “à identificação do sujeito como categoria ontologicamente invariável, mas a modos de agir, a processos de subjetivação modificáveis e plurais.” (Candioto, 2008, p. 88). Não havendo nada com que o sujeito deva se identificar em seu processo formativo (processo de subjetivação), Foucault pressupõe a liberdade enquanto

condição ontológica para que o sujeito possa construir processos de subjetivação, entendidos pelo autor como práticas de si. Tal qual criam os gregos, Foucault entende que a relação entre as práticas de si e a liberdade se dão pela primazia de uma vida ética e estética que o sujeito deve construir para si.

Os gregos problematizavam efetivamente sua liberdade e a liberdade do indivíduo, como um problema ético. Mas ético no sentido de que os gregos podiam entendê-lo: o *êthos* era a maneira de ser e de se conduzir. Era um modo de ser do sujeito, e uma certa maneira de fazer, visível para os outros. O *êthos* de alguém se traduz pelos seus hábitos, por seu porte, por sua maneira de caminhar, pela calma com que responde a todos os acontecimentos etc. Esta é para eles a forma concreta da liberdade; assim eles problematizavam sua liberdade. Um homem que tem um belo *êthos*, que pode ser admirado e citado como exemplo, é alguém que pratica a liberdade de um certa maneira. Não acredito que haja a necessidade de uma conversão para que a, liberdade seja pensada como *êthos*. Mas, para que essa liberdade tome forma de um *êthos* que seja bom, belo, honroso, respeitável, memorável e que possa servir de exemplo é preciso todo um trabalho de si sobre si mesmo. (Foucault, 2004, p.270)

É no contexto de uma estética da existência que Foucault vai colocar o seu conceito de cuidado de si. Para ele, assim como para os gregos, ética e estética são indissociáveis nos processos de subjetivação. Uma vida boa é uma vida bela. As técnicas de si são responsáveis pela condução do sujeito a uma existência estética a partir de uma vida livre e autônoma, uma vida ética. Esse trabalho do sujeito sobre si mesmo vai ser denominado por Foucault como cuidado de si.

A compreensão do conceito de cuidado de si se volta para a relação que o autor estabelece entre os jogos de verdade e os processos de subjetivação. O processo do conhecer está na base da filosofia ocidental. Foucault focaliza a instrução inscrita no Templo de Delfos e constantemente associada ao filósofo Sócrates como prova disso: conhece-te a ti mesmo (*gnôthi seautón*). Contudo, o autor diz que é ao cuidado de si que se dirigem as orientações dos antigos. Na verdade, é o ocupar-se de si, o cuidar de si mesmo (*epiméleia heautoû*) que os gregos enfatizam. O conhecer a si mesmo não se esgota em si mesmo, sendo apenas um dos princípios do cuidado de si.

O *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo) aparece, de maneira bastante clara e, mais uma vez, em alguns textos significativos, no quadro mais geral do *epiméleia heautoû* (cuidado de si mesmo), como uma das formas, uma das consequências, uma espécie de aplicação concreta, precisa e particular da regra geral: é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidado contigo mesmo.

É neste âmbito, como que no limite deste cuidado, que aparece e se formula a regra “conhece-te a ti mesmo”. (Foucault, 2006, p. 7)

Partindo de trabalhos feitos por historiadores e arqueólogos, Foucault procura estabelecer uma leitura do cuidado de si a partir do conhecimento de si, explorando a leitura que a filosofia tradicional moderna não privilegiou. Segundo Foucault, é na modernidade que a noção do conhecimento de si se sobrepõe ao cuidado de si. Ao se debruçar sobre a investigação acerca de um sujeito capaz de conhecer, tentando perceber os seus limites e condições para o exercício dessa tarefa, a filosofia moderna prescinde “do modo de ser do sujeito, ao privilegiar as regras de formação do método ou a estrutura do objeto a ser conhecido. Considerada tal como ela é, a verdade não transforma o sujeito, na medida em que ele, tal como é, já é capaz de verdade.” (Candiotto, 2008, p.90). Assim, funda – se o hiato entre conhecimento e verdade na perspectiva do cuidado de si. Durante um longo período de sua produção filosófica, Foucault atentou para os dispositivos utilizados pelas instituições nos processos de subjetivação. Já em seus últimos ensaios, o autor se volta ao cuidado de si para estabelecer o potencial criativo e construtor que o sujeito tem em relação a si mesmo através das práticas de si. Agora, a ênfase dada pelo autor ao processo de subjetivação, o qual pressupõe uma subjetividade em curso e, por isso, passível de transformações, focaliza o processo pelo qual o sujeito se torna sujeito de si, e não mais as formas utilizadas para seu assujeitamento.

Ao estudar as práticas ascéticas nas escolas greco-romanas, Foucault observa nelas uma constituição do sujeito singular. Ele deixa de ser constituído somente pela imanência de práticas que o sujeitam; ao mesmo tempo, torna-se sujeito e objeto para si próprio, denotando uma subjetivação ética irreduzível aos mecanismos disciplinares e às regulações do biopoder das modernas sociedades ocidentais. (Candiotto, 2008,p.89).

Portanto, o cuidado de si pressupõe um trabalho de si sobre si mesmo, ao qual Foucault denomina ascese. A ascese filosófica reposiciona o sujeito em relação à verdade, já que ela faz de nós os sujeitos dos discursos verdadeiros. Ao promover a subjetivação dos discursos verdadeiros, o autor sugere uma apropriação do conhecimento a partir da utilidade que estes têm na medida em que promovem algum tipo de modificação na maneira de ser do sujeito. Contrária a uma objetivação dos discursos, a verdade, dentro do contexto do cuidado de si deve orientar-se em relação ao sujeito, e não ao mundo.

A ascese é o que permite, de um lado, adquirir os discursos verdadeiros, dos quais se tem necessidade em todas as circunstâncias, acontecimentos e peripécias da vida, a fim de se estabelecer uma relação adequada, plena e acabada consigo mesmo; de outro lado, e ao mesmo tempo, a ascese é o que permite fazer de si mesmo o sujeito dos discursos verdadeiros, é o que permite fazer de si mesmo o sujeito que diz a verdade e

que, por essa enunciação de verdade, encontra-se transfigurado e transfigurado precisamente pelo fato de dizer a verdade. (Foucault, 2006, p.400)

É pela ascese que o sujeito é capaz de construir para si uma caixa de ferramentas que lhe permita dizer a verdade de si. Não se trata, como na ascese religiosa, de uma conversão de si que resulte numa renúncia de si, mas em entender a prática de si como finalidade última da existência. A ascese filosófica, entendida como processo de construção de uma caixa de ferramentas úteis ao sujeito, carrega em si uma ideia de resistência. Se na ascese espiritual de matriz religiosa, as práticas de restrição e sacrifício são recorrentes como forma de elevar o indivíduo a um patamar transcendente, por meio da resistência às paixões, na ascese filosófica, ao contrário, “trata-se de dotar-se de algo que não se tem, de algo que não se possui por natureza. Trata-se de constituir para si mesmo um equipamento de defesa contra os acontecimentos da vida (*paraskeuê*).”(Foucault , 2006, p.400). Essa proteção a que se refere Foucault consiste em não permitir que o sujeito se perca de seu processo de construção de si. Por meio de diversas práticas de si (a escrita, a meditação, a escuta, por exemplo) vai ocorrendo a transformação do *lógos* em *êthos*. O sujeito vai se constituindo por entre os discursos de verdade, e não pela apropriação deles.

Identificamos o cuidado de si a partir de uma perspectiva do desenvolvimento humano, na medida em que, pelos processos de subjetivação, o sujeito vai se desenhando enquanto tal. Tornar-se sujeito: a isso estão vinculadas todas as perspectivas de desenvolvimento humano que vimos apresentando até agora. Pela via do materialismo dialético, entendemos o indivíduo enquanto um ser que, pela interação com seu meio social, vai formando e sendo formado por ele. Pela via da pós- modernidade, percebemos o sujeito enquanto um ser ainda componente e composto do/pelo social, mas, além disso, como um ser criativo, capaz de deslizar por entre as linhas do real em direção ao virtual. A pós-modernidade ressalta o sujeito enquanto instância possível de subversão da realidade. A noção de cuidado de si, na perspectiva foucaultiana, atenta para o trabalho que o indivíduo faz sobre si mesmo – com a ajuda do outro - e que o constitui sujeito. Tornar-se sujeito na perspectiva do cuidado de si é construir uma dimensão autêntica, porque ética e estética, de vida. Uma relação de co-autoria com a verdade, e não de assujeitamento.

2.5 Tornar-se professor: uma releitura acerca dos processos tradicionais de formação continuada

Toda essa leitura feita até agora nos permite delinear uma outra maneira de entendermos os processos de formação continuada de professores. Ao falarmos de formação continuada de professores, nos referimos ao processo de desenvolvimento humano adulto, o qual se dá pela capacidade de aprender do ser humano. Individual e coletivamente, o ser humano vai aprendendo e, assim se desenvolvendo em meio às teias diversas de relações nas

quais está envolvido. No contexto adulto, não se pode ignorar o ambiente de trabalho como constituinte dessa teia de aprendizagem e desenvolvimento. Daí dizermos que o processo de desenvolvimento e aprendizagem do professor é também entendido como um processo de formação. Contudo, nessa seção, gostaríamos de reposicionar a leitura acerca da formação continuada. Assim, repetimos as questões que já nos guiaram em outros momentos desse trabalho: a que correntes ideológicas se ligam as políticas de formação continuada de professores? A quem servem? Por que se configuram de uma maneira específica? Por que se denominam assim?

A questão acerca das denominações sinônimas de formação continuada parecem nos conduzir a considerações sobre todas as outras. Treinamento, atualização, reciclagem, formação, capacitação são algumas das expressões utilizadas para denominar as ações de formação em serviço dirigidas aos professores. Tais denominações guardam em si uma série de concepções ideológicas e metodológicas que vêm sendo reproduzidas ao longo da história.

Denominações do tipo capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, entre outras, correspondem a uma ideologia e uma concepção tecnicista da educação que apresentam preocupação com a eficácia e a eficiência na educação tal como acontece na indústria, no comércio e no mercado de capitais cujo foco principal é apenas o lucro. Essas denominações correspondem mais a uma concepção de manipulação, de implementação de cursos curtos e rápidos, de palestras e encontros esporádicos que permitem a implantação de “pacotes” propiciadores de um maior grau de instrução ou aptidão para seguir modelos predefinidos externamente que remendam, completam algo que supostamente falta e, por sua vez, corrigem defeitos visíveis na educação. Estas concepções têm implícita, de um lado, a desconsideração dos saberes dos educadores e, de outro, o entendimento de que o faltante são os conhecimentos “científicos” que devem ser adquiridos de seus possuidores para tirar os professores de sua incapacidade. (Alvarado-Prada, Freitas e Freitas, 2010, p.374).

As políticas públicas implementadas pelo governo, portanto, seguem modelos de formação que garantam a reprodução da lógica educacional vigente. Isso demonstra que o professor é visto apenas como um executor de uma série de práticas elaboradas e executadas nos eventos de formação continuada. Essa leitura nos faz perceber que o professor encontra-se alheio a seu processo de formação em serviço e, por isso, assujeitado. Isso contradiz a visão de ser humano em desenvolvimento que vimos construindo ao longo das últimas duas seções, pois não há lugar para a construção de um sujeito autônomo e autor de seu processo de subjetivação. Em meio a um contexto reprodutivo, o professor também acaba por se reproduzir e ser reproduzido, sem que haja um incentivo à sua inventividade, já que este se encontra alheio a si mesmo, voltado para uma gama de conteúdos e práticas descoladas de si e de seu cotidiano.

Assim, as práticas de formação se apresentam como práticas de conformação do professor, - ou seria deformação? Essa compreensão acerca dos processos de formação continuada levam o professor ao exercício de um papel específico. O que é um professor? Qual é o seu papel? Mais questões se levantam em nosso caminhar. As palavras de Vigotski (2004) negam a formação de um professor tecnólogo da educação. Para ele, quando o conteúdo parece maior e mais importante no processo educativo

O professor começa a sentir-se no papel de instrumento da educação, no papel de um gramofone que não possui a sua própria voz e canta o que o disco lhe dita. É necessário dizer que toda profissão docente marca o seu agente com os seus traços típicos e indelévels e cria figuras deploráveis que exercem o papel de apóstolos da verdade corrente (p. 448).

Seguindo a crítica de Vigotski, fica claro que o professor não é um repetidor de conteúdos e que sua relação com os objetos do conhecimento deve ser outra, visto que “para a educação atual não é tão importante ensinar certo volume de conhecimento quanto educar a habilidade para adquirir esses conhecimentos e utilizá-los (idem)”. Apesar das décadas que nos separam de Vigotski, sua teoria não nos parece assim tão distante de nossa realidade. É uma tendência da educação contemporânea lidar com o processo de construção do conhecimento. Nos documentos da educação brasileira, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, percebe-se a ênfase dada aos saberes (saber-aprender, saber-ser, saber-fazer). O domínio de um conteúdo tem valor na medida em que o estudante e o professor conseguem lidar com ele de maneira dinâmica, relacionando-o com a realidade.

Dando continuidade a essa visão que nega o professor enquanto um executor de uma série de conteúdos e, por isso mesmo, formado enquanto um tecnólogo do ensino, Freire (2006) confirma as palavras de Vigotski

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido. Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. (Freire, 2006, pp.47-48)

Além de corroborar a tese vigotskeana, Freire, no trecho supracitado, sugere que ao professor cabe um modo de ser. É esse modo de ser que ensina, no sentido mais amplo que o

termo possa ter. Freire descentra o conteúdo e focaliza uma maneira de o professor se colocar junto ao estudante e ao próprio conteúdo: é preciso experienciar o que se ensina, insuflar vida na teoria e na prática, fundando uma prática-teórica em curso. Essa maneira de entender o processo de ensino-aprendizagem, nos conduz a uma nova leitura do papel do professor e, por isso, entender os (des)caminhos pelos quais ele vai passando (ou não...) em seus processos de formação continuada. Pressupor uma vivência desse tipo em relação a sua prática, indica uma postura reflexiva e dinâmica do professor, que é capaz de se transformar, dialeticamente, em contato com o que ensina e com o que aprende; com quem ensina e com quem aprende; com quem ensina o que aprende e com quem aprende ensinando. O professor, comprometido com sua *práxis*, constitui-se em função dela, em função do que ele percebe, criticamente, sobre si mesmo, sobre o lugar que ocupa.

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo. Evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada de sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. (Freire, 2006, p.97)

Ao educador, segundo Freire, o comprometimento do professor é o que mobiliza o processo de transformação deste. Mirando sua *práxis* e a si mesmo como centro, o professor toma decisões que, além de constituírem seu fazer pedagógico, acabam por constituir-lo a si mesmo. Não há receita a seguir, fórmula a ensinar ou a aprender: ser professor é perceber-se em fluxo, em processo. Assim, o que está em questão não é ser professor, mas o processo pelo qual um professor se torna professor.

Com essa compreensão, expomos um pouco do que os referenciais teóricos que seguimos nos sugerem. O que se pretende nessa dissertação é a investigação acerca do tornar-se professor porque entendemos que não há nada fixo ou exterior que acompanha um professor. Certamente, um professor não se resume à assunção de um título ou a um conteúdo que ministra. A dinamicidade e imprevisibilidade do processo educativo extrapolam qualquer possibilidade de definição ontológica engessada do professor. É essa característica que

problematiza os processos de “formação continuada de professores”. Sim, a partir de agora não mais cabe falarmos sobre a “formação continuada”, dado tudo o que foi dito até então. De agora em diante, lançaremos luz sobre os processos pelos quais passa o professor e que o levam a uma dimensão do tornar-se professor. Nessa dissertação propomos ser a educação filosófica um campo aberto para as possibilidades de tornar-se professor. A fim de caminharmos em direção à noção de educação filosófica, vejamos como se articulam a educação e a filosofia.

Capítulo 3: Educação Filosófica

3.1 Educação e Filosofia

Para que compreendamos o conceito de educação filosófica, tão caro a investigação que se desenvolve nesse trabalho de mestrado, é fundamental discutir alguns conceitos. Para isso, pensamos em recorrer ao dicionário para iniciar essa discussão conceitual, a qual nos leve a uma reflexão acerca das bases da filosofia e da educação. A partir de um exercício teórico de filosofia da educação, pensamos ser possível traçarmos os moldes para o conceito de educação filosófica.

Pensamos ser interessante a busca de uma definição em um dicionário etimológico também. Às vezes na etimologia de uma palavra, jazem significados que ela própria não revela. Daí nosso interesse pelas bases em que se fundam os conceitos. O que será que guardam os dicionários etimológicos, quanto aos conceitos que buscamos? Será que algumas surpresas nos revelam?

A princípio, não. O conceito de filosofia não revela nada além do que já nos é sabido há muito. *Philosophia*, palavra de origem grega: *philos*: que ama; *sofia*: sabedoria (Cunha, 2007). Em que essa definição poderia nos ajudar na reflexão acerca de uma educação filosófica? O que esse amor à sabedoria poderia nos trazer? O que primeiro nos ocorre, é uma possibilidade de a filosofia funcionar como um motor a nos impulsionar em direção ao conhecimento. Um movimento de amante da sabedoria. Parece-nos que o amor vem qualificar a forma com que se busca a sabedoria. Mas de onde viria esse amor? Seria uma forma que a própria pessoa traz, uma característica inata? Não pensamos que as características inatas tenham muita relevância. Pensamos que o que mais importa é a construção que o sujeito faz de si durante sua existência. Não desconsideramos a possibilidade de o indivíduo conseguir desenvolver tal maneira de aproximar-se do conhecimento. Mas por que uns desenvolvem esse amor e por que outros não costumam ter cuidado com a sabedoria, que dirá amor? Pode parecer pueril a questão que colocamos, visto que a pergunta nos parece, à primeira vista, uma mera contingência, algo relacionado à história de vida de cada um. Não negamos essa hipótese. Aliás, nossa análise

começa aqui. Como se dá a nossa aproximação com o conhecimento? Melhor, como tem se dado esse processo em nossas vidas?

Pensemos, na tentativa de responder a pergunta, de que modo nosso “chegar mais perto” do conhecimento se dá nos primeiros anos de nossas vidas. Como nos iniciamos nesse processo? Acreditamos que o que há para conhecer é conhecido na relação com o outro, pela experimentação do mundo, por trocas no nível simbólico e prático. Por exemplo, a criança começa a conhecer o que seus pais querem dizer ao esboçarem uma expressão facial um pouco mais séria, com o passar do tempo, com a troca de afetos, com os testes a que ela os submete. A criança faz de seu ambiente familiar seu verdadeiro laboratório (Pulino, 2001). E, assim, chega, a sua maneira, a um tipo de “conhecimento”, típico de seu momento de desenvolvimento. Sua curiosidade busca dar sentido ao novo que se lhe apresenta a todo o momento (Piaget, 1964):

Criança de 2 anos e 5 meses: “Quem fez o sol?” (p. 207)

Criança de 3 anos e 6 meses: “ Quem põe as estrelas à noite no céu?”(p. 207)

Criança de 5 anos: “Papai, por que os nossos olhares não se misturam quando se encontram?” (p. 41)

Criança de 3 anos e 8 meses: “ Mamãe, de onde eu vim?” e “De onde vêm todas essas crianças?” (pp.293-4)

Criança de 5 anos e 4 meses: “ Quando a gente morre, a gente cresce de novo?” e “ Quando a gente morre, a gente vira ... nada.” (p. 294)

Criança de 6 anos: “Por que vocês nunca se enganam?” (perguntou à sua professora) (p.308)

Com o passar do tempo, internalizados todos esses saberes afetivos, a criança se introduz em um outro tipo de investigação. Aí, entram em nossas vidas os saberes a que se considera, formalmente, conhecimento (Vigotski, 1998). São os aprendizados que nos aproximam da cultura em que estamos inseridos de maneira formal, aqueles que, geralmente, aprendemos na escola. Entendemos que, a partir de então, é o ambiente escolar que nos propicia esse aproximar com a sabedoria. Dentro do contexto escolar, há aqueles que nos apresentam aos saberes que devem ser aprendidos. Os professores são os responsáveis por nos ensinarem tais conhecimentos. Aqui, abrimos espaço para mais uma pergunta: se já temos alguém para nos ensinar, será que há a necessidade de algum movimento de nossa parte para que aprendamos? Será que o amor que a filosofia traz em sua origem etimológica e que parece mover a criança pequena a filosofar, ainda é requisitado para qualificar o movimento em direção à sabedoria?

Como nossa intenção é levantar questões, e não respondê-las, deixemos essas interrogações no ar e passemos a um outro conceito que se faz necessário analisarmos: o conceito de “ensinar”. O dicionário nos diz que ensinar, deriva da expressão latina *insignare*; *in*: sobre, *signare*: marcar, gravar (Cunha, 2007). Sem dúvida esse é, sim, um conceito que muito nos chamou atenção por sua etimologia. Ensinar, segundo sua origem, é o mesmo que gravar sobre, o que é, segundo a fonte consultada, sinônimo de instruir, educar. Quem ensina, portanto, marca o ensinado com o conhecimento. Se levarmos em conta essa definição, percebemos que não há a necessidade de nenhum movimento no ato de aprender. O único agente é o mestre, o qual tem o dever de gravar sobre o aprendiz o seu conhecimento. Isso é chamado, ato ou efeito de educar. Mas como será que esse ato se dá?

Entrando um pouco mais nessa questão, vamos agora a um ambiente de ensino anterior. Remetamo-nos a um dos diálogos de Platão, o *Mênon*, (1992) que se inicia com a seguinte questão: é possível ensinar as virtudes? Nessa obra, Sócrates demonstra que não há ensino, mas apenas um rememorar por parte do pretense aprendiz. Assim, Sócrates coloca algumas questões sobre geometria a um escravo na tentativa, ou melhor, na certeza de que vai provar a sua teoria da reminiscência, fonte da teoria inatista do desenvolvimento e aprendizagem humanos. E assim o faz. Convidamos o leitor e a leitora a uma análise mais atenta das perguntas feitas por Sócrates. Vejamos um trecho do diálogo entre Sócrates e o escravo:

Sócrates: Diz-me, rapaz, sabes que isto é um quadrado?

Escravo: Sim.

Sócrates: O espaço quadrado, não tem iguais estas quatro linhas?

Escravo: Sim.

Sócrates: E estas outras linhas que o atravessara pelo centro, serão também iguais?

Escravo: Sem dúvida.

Sócrates: Se este lado medisse dois pés, e este outro também dois pés, quantos pés mediria o todo? Repara bem: Se este lado fosse de dois pés e aquele de um pé somente, não é verdade que o espaço seria de uma vez dois pés?

Escravo: Sim.

O que dizer dessa maneira de mostrar que alguém já sabe algo? Para muitos educadores, Sócrates é o primeiro grande educador da História. Por essa pequena parte extraída do texto, sem dúvida o “aluno” chegou ao objetivo pretendido pelo filósofo: à reminiscência dos conhecimentos que já trazia consigo de outra vida, o que, por nós não é considerado, e denominado como o ato de aprender. Foi o mestre que o fez chegar a conclusões, como que a

guiá-lo pela mão até um destino certo. Seria isso, o que queremos ao pretendermos uma educação que tenha por motor a filosofia? Será que a intenção de Sócrates, de querer que o escravo chegasse a uma lembrança, até então esquecida, o fez chegar ao real rememorar? Daí, podemos estender a questão até o nosso olhar sobre a educação: será que o simples fato de o professor ensinar, geraria o efeito de aprender? Ou seja, o ensinamento engendra o aprendizado? O amor à sabedoria, por parte do professor, seria transmitido ao aluno que, então, se apropriaria dele?

Aqui, somos levados a encarar a realidade que a educação nos apresenta atualmente. Como agem nossos professores? Como Sócrates? E como agem nossos alunos? O que os move ao conhecimento? Mais ainda: que tipo de sabedoria é apresentada aos alunos nas escolas? Muitas questões para refletirmos. Foi por sentirmos a necessidade de irmos mais a fundo na reflexão dessas interrogações, que escolhemos abordar o tema da educação em nossa dissertação. Não vamos tentar responder o que aqui foi proposto de forma definitiva. Afinal, nada, a nosso ver, pode ser entendido assim, em uma instância finita de possibilidades. Tentaremos, sim, fazer dessas questões oportunidades de ponderação, de nossa parte. Por isso, nosso próximo passo continua a nos levar a um nível de re-significação de conceitos. Como já dissemos na apresentação do trabalho, nossa tentativa aqui, é de fazer uma filosofia da educação, que nos oriente para uma educação filosófica. O que queremos dizer com isso? É o que veremos a seguir.

3.2 Uma filosofia da educação

É comum ouvirmos falar sobre a filosofia da educação. Esta, geralmente, é proposta por filósofos que se debruçam sobre a temática educacional. Mas, por isso, uma pergunta se faz necessária: refletir sobre a educação é algo reservado a filósofos? Quem mais poderia refletir sobre a educação? Cada educador não deveria, ele mesmo, refletir sobre sua prática educativa? Mais ainda, cada educando não deveria também refletir sobre a educação a que é submetido? Poderíamos dizer que qualquer um pode pensar a educação, bastando engajar-se nesse projeto. Assim, cada um se envolveria em um exercício de pensar sua experiência em educação. Seria isso um exercício de filosofia de educação?

É aqui que começamos nossa reflexão. Poderíamos dizer que o fato de estarmos envolvidos nesse movimento reflexivo, já constitui uma postura filosófica perante a educação? Talvez essa pergunta pudesse ter resposta afirmativa, se identificássemos a atividade filosófica com a atividade da reflexão. Deleuze e Guattari (1992), contudo, desconstroem essa noção ao dizer que

ela não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperam jamais os filósofos para refletir

sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música; dizer que eles se tornam então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence à sua criação respectiva.” (p.14)

De acordo com as palavras dos autores, concluímos que a filosofia não se identifica com a mera atividade reflexiva. Não queremos dizer que Deleuze e Guattari subestimam a atividade reflexiva. Eles diriam que a reflexão pode sim ser um instrumento da filosofia, mas, sem dúvida, não é a que a filosofia se destina como objeto primeiro. Segundo os filósofos franceses, o objetivo maior da filosofia vai além dessa atividade circular e que discute o que já está posto. Para eles, a filosofia se encaixa em um outro campo: o campo da criação de conceitos. Entendida como um simples agente, Deleuze e Guattari não acreditam que a reflexão seja território único e exclusivo da filosofia e nem que a natureza da filosofia seja essencialmente reflexiva. É importante que se faça essa distinção. Um grande número de pessoas identifica a filosofia com a reflexão. As aulas de filosofia, dentro do contexto escolar, são defendidas por fazerem os alunos refletirem, mais do que em outras disciplinas, como se a reflexão fosse o campo preferido (senão o único!) da filosofia (Lipman, Sharp e Oscanyan, 2001). Como essa noção de filosofia, que Deleuze e Guattari nos aportam, pode nos ajudar a pensar sobre a filosofia da educação? Existiria alguma possibilidade de pensar a filosofia da educação como não sendo uma reflexão sobre a educação? Pensamos que, a partir de Deleuze e Guattari, colocar a filosofia como algo a atuar sobre a educação com a intenção de pensá-la com certa profundidade, subestimaria demais o conceito de filosofia da educação. Sobre a função verdadeira da filosofia, vejamos o que Deleuze e Guattari (1992) têm a nos dizer:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos [...] Criar conceitos sempre novos, é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência [...] Que valeria um filósofo se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos? (pp. 13-14)

Contudo, há outras possibilidades de pensar a função da filosofia na educação. A filosofia ditaria os fundamentos, as bases da educação. Sobre tais bases filosóficas, é que a educação se fundaria. As ideias de alguns filósofos já se direcionaram para as questões tocantes à educação, abordando-as de forma a poderem servir de fundamento para a prática educativa. Nossos autores, mais uma vez, pensam diferentemente. Entendemos que eles nos apresentam uma ideia um pouco pessimista sobre essa forma de fazer filosofia. Eles dizem que

Não fazemos nada de positivo, mas também nada no domínio da crítica ou da história, quando nos contentamos em agitar velhos conceitos estereotipados como esqueletos destinados a intimidar toda criação, sem ver que os antigos filósofos, de que são emprestados, faziam o que já se queria impedir os modernos de fazer: eles criavam seus conceitos e não se contentavam em limpar, em raspar ossos, como o crítico ou o historiador de nossa época. Mesmo a história da filosofia é inteiramente desinteressante, se não se propuser a despertar um conceito adormecido, a relaná-lo numa nova cena, mesmo a preço de voltá-lo contra ele mesmo. (Deleuze e Guattari, 1992, p.109)

Transpondo tal conceito para a educação, pensamos que seja pura perda de tempo remexer velhos conceitos já cheirando a mofo na intenção de neles basear algum presente. Esse tipo de filosofia de educação, é vazia de sentido, na opinião de Deleuze e Guattari. Eis aí um grande problema de algumas filosofias da educação. Sem se perceberem, acabam por ter essa atitude circular, que não abre espaço para o universo de possibilidades, pensando sempre sobre as velhas bases em que repousam os conhecimentos, os quais, muitas vezes, são alvos de suas críticas. Mas essa tarefa criativa não é algo que se alcance pelo simples desejo. Sim, é preciso criar os próprios conceitos, desenvolver o próprio estilo; mas isso só é possível depois de uma longa jornada. Que não se confunda essa longa jornada com uma simples imersão na história da filosofia. Para Deleuze e Guattari, essa jornada tem muito a ver com a experiência, com a vivência. Analisando a seguinte fala dos autores (1992), podemos ter uma ideia do que o filósofo considera como sendo característica do conceito.

O conceito filosófico não se refere ao vivido, por compensação, mas consiste, por sua própria criação, em erigir um acontecimento que sobrevoe todo o vivido, bem como qualquer estado de coisas. Cada conceito corta o acontecimento, o recorta a sua maneira. (p.47)

Por estas palavras, podemos ver o quanto é exigido do filósofo para que ele possa realmente fazer filosofia, ou seja, criar conceitos. Há que se ter uma disponibilidade grande para observar o possível e o incerto. Por isso, pensamos que o filósofo ignore a história da filosofia como um caminho a ser seguido, não como um reconhecimento do que já existe. Ele mesmo faz referências, na maioria das vezes para fundamentar suas críticas, às teorias filosóficas já lançadas. Mas, o filósofo não deve se prender a essa trajetória já posta. A ele cabe a criação dos conceitos (Gallo, 2003).

Há um outro problema que Deleuze certamente focaria caso se debruçasse sobre a educação. É a busca eterna que, não só a educação, mas qualquer área que se pretenda ciência tem: o reducionismo. Sendo a educação transversalmente perpassada pela

filosofia, ela poderia ser palco para uma verdadeira multiplicidade teórica. Contudo, ela teima em aderir a uma identidade histórica atávica e única. Tudo na tentativa de se tornar científica, na busca dessa “vontade de verdade” descrita por Foucault (1987) e inventada pelo positivismo. Nessa busca educativa, bailam olhares de diversas áreas: filósofos, sociólogos, psicólogos. Assim propaga-se o esforço de opinião, tentando tirar a educação do caos que ela engendra. Todos buscam sem cessar a identidade da educação, a definição de educação. E quanto mais se tenta livrá-la desse buraco negro, mais tais opiniões a lançam em direção ao nada. Deleuze e Guattari (1992) afirmam que vivemos sob o império da opinião. À maneira dos gregos, que viviam dominados pela *doxa*, pelas aparências sensíveis e só a filosofia poderia desvelar o verdadeiro mundo, vivemos, dizemos aqui, dominados pelas “verdades” ditas no *Jornal Nacional* e pelas irrefutáveis verdades dedutivas que os vendedores de manuais que pretendem ter função heróica em nossa vida nos oferecem (Freire, 1996). Fáceis certezas de quem “tudo sabe”. Isto é reconhecido quando os filósofos dizem que “o problema da filosofia é de adquirir uma consistência sem perder o infinito no qual o pensamento mergulha. (Deleuze e Guattari, 1992, p. 59). A opinião luta contra o caos que é a multiplicidade de possibilidades. É uma tentativa de empobrecimento da realidade. Incapaz de viver no caos, as opiniões afiam suas lanças e tentam vencê-lo a qualquer custo, afirmando a homogeneidade de pensamento. Quando Deleuze e Guattari (1992) falam do caos, eles jamais propõem que o vencamos dessa forma. O interessante da experiência está exatamente no saber conviver com ele e fazer com que o caos nos proporcione possibilidades criativas.

Em nome de uma filosofia da educação crítica, devemos repensar o papel do filósofo nessa atividade. Acreditamos que a inspiração deleuzeana pode ser muito útil nessa busca. Segundo Deleuze e Guattari, filosofia é a criação de conceitos. Portanto, o filósofo da educação deve ser um criador de conceitos que se remetam à educação e criador de um plano de imanência que perpassa os saberes educacionais (Deleuze e Guattari, 1997). Instaurar um plano de imanência que atravesse o campo educacional, criando conceitos que digam respeito a ele significa dizer que o filósofo deve ter intimidade com os problemas educacionais, deve vivenciá-los, sentir-se tocado por eles. Isso não quer dizer que ele deve ser íntimo do conjunto de opiniões sobre a educação, pois sua tarefa é exatamente combater tais opiniões, resgatando o que há de consistência sem perder o infinito platô da Educação, essa zona de intensidades palco dos devires (Deleuze e Guattari, 1992). Vivenciando esse platô, ou o tendo como projeto, o filósofo se faz apto a reagir aos problemas que lá se apresentam. Resumindo, o papel do filósofo da educação é de pensar filosoficamente questões colocadas pelo plano de imanência que atravessa transversalmente o campo de saberes em que se constitui a educação.

Com essa conclusão, parece que voltamos à estaca zero. Será que essa tentativa de repensar o papel do filósofo da educação mudou muito, em vista daquele que fazia uma mera “reflexão sobre a educação”? Procuremos, agora, tentar entender a definição que Deleuze dá ao plano de imanência, na tentativa de delinear-mos com mais clareza o objetivo de nossa filosofia da educação. Esse plano de imanência não gera problemas referentes apenas à educação, ele tende ao infinito. Isto quer dizer que os problemas de que trata a filosofia, suscitados pela educação, não são exclusivamente educacionais, mas muito mais abrangentes. É esse entendimento que livra a filosofia da educação, às luzes de Deleuze, de cair no senso comum. Há que se ressaltar que o filósofo de educação é, antes de tudo, um filósofo, um pensador, um criador de conceitos que dão consistência a acontecimentos no campo da educação, sem perder o infinito do caos em que mergulha, já que é esse sem limite que permite a criatividade, que permite que uma gama de novos conceitos possa brotar no plano de imanência (Gallo, 2003). Contudo, a questão de pensar a educação de forma filosófica traz consigo outra questão, um eminente perigo. Ouçamos Deleuze e Guatarri (1992):

Pensar suscita a indiferença geral. E, todavia não é fácil dizer que é um exercício perigoso. É somente quando os perigos se tornam evidentes que a diferença cessa, mas eles permanecem frequentemente escondidos, pouco perceptíveis, inerentes à empresa (p.58).

É importante que se leve em conta o que a criação pode desvelar. Em um mundo onde se busca constantemente uma verdade, um manual de instrução que oriente uma prática, ressaltar a multiplicidade e as interconexões por ela produzidas, provavelmente vai provocar a indiferença geral a que se referiram os autores. Não é exatamente o que acontece hoje, na sociedade, na educação, nos alunos, na escola? Daí a urgência em busca de uma filosofia da educação criativa e frutífera. É necessário que a filosofia seja o antídoto e a própria picada da cobra. É necessário que se tome o risco de mergulhar no mar de opiniões. Só criando conceitos, assumindo uma feição verdadeiramente filosófica é que a filosofia da educação poderá ser mais ativa e interventora na atividade educacional.

Um outro aporte teórico que pode ser interessante para uma filosofia da educação diz respeito a ideias trazidas por Michel Foucault (2000), colega e contemporâneo de Deleuze. Foucault exalta a necessidade de descobrir, de desvendar para além das teorias. Ele pretende utilizar-se de uma perspectiva de mapeamento das ascendências, na forma de condição de possibilidade para a emergência do que hoje é dito pensado e feito. A essa tentativa Foucault chama *genealogia*. É uma tentativa de não considerar o dado como simplesmente dado. A *genealogia* não parte de pontos de apoio para explicar os acontecimentos, mas parte sim dos acontecimentos para explicar como se inventaram esses

pontos de apoio. Por isso a *genealogia* não pode ser considerada apenas como uma visão histórica dos fatos. Há ainda uma outra ação que parece interessante para que se faça uma boa filosofia da educação; que pretenda estar a serviço de uma boa filosofia e de uma boa educação. Foucault fala, além da *genealogia*, da *arqueologia*. É possível que esses dois conceitos sejam confundidos, pois ambos têm uma perspectiva de buscar algo em um passado, com uma motivação “histórica”. O filósofo explica o que quer dizer com o termo *genealogia* ao explicar dizer que “é uma forma histórica que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc.” (p.7) Contudo, o uso da expressão *arqueologia* indica que se trata de um procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos pronunciados, muitas vezes de discursos do passado, conceitos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos, discursos talvez já esquecidos. Nas palavras de Foucault, a arqueologia busca definir

os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como documento, como signo de outra coisa,...]; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um “outro discurso” mais oculto. (1987, p.159)

A partir desses fragmentos – muitas vezes aparentemente desprezíveis - podem-se compreender as epistemes antigas ou mesmo a nossa própria epistemologia e entender como os saberes apareciam e se transformavam. É olhar com mais atenção cada ossinho deixado para trás na história dos discursos. A leitura arqueológica de um objeto não entra nele, mas procura olhá-lo de fora. Assim, para tratar de um objetivado, a *arqueologia* faz do seu objeto as práticas que estão por fora e que principalmente sustentam o objetivado. Seu objeto está submerso, sustentando o *iceberg*.

Mas de que forma isso poderia ajudar em uma reformulação da filosofia da educação? A *arqueologia e a genealogia* vêm na tentativa de revisitar as práticas discursivas que se fizeram como bases da Pedagogia como ela é hoje. Muitos autores se servem da arqueologia para criticarem a ordem natural das coisas, provando que as teorias e as verdades são construídas e arbitrárias. Foucault traz uma visão social e política do dever da filosofia da educação. Ousando fazer uma articulação entre os dois pensadores, pensamos que uma legítima filosofia da educação precisaria, além da criação de conceitos, como quer Deleuze, lançar um olhar sobre o que já está posto, na tentativa de desconstruir e ressignificar conceitos, o que não deixa de ser um potencial criador.

3.3 A educação filosófica

As duas seções anteriores foram fundamentais para a explicitação do conceito de educação filosófica, sobre o qual nos debruçaremos a partir de agora. Ao colocarmos os termos “educação” e “filosofia” juntos, desejamos adjetivar a educação, dar a ela um tom diferenciado. A filosofia adjetiva a educação dando a ela uma natureza diferente. Aqui não nos referimos a uma natureza ontológica, mas a uma natureza prática, pragmática. Portanto, não usamos o termo “educação filosófica” como sinônimo de ensino de filosofia. É à prática do filosofar que o termo se dirige. Uma filosofia em movimento, que extrapola uma gama de conteúdos circunscritos nos manuais de história da filosofia. Com a finalidade de estabelecer esse conceito tão caro à metodologia de nossa pesquisa, trilhemos um percurso histórico de compreensão dessa concepção de filosofia.

A proposta de relação entre filosofia e educação que, nessa seção, nos propomos a analisar, ao qual intitulamos educação filosófica, vem de uma prática que tem seu início com Matthew Lipman. O autor é um expoente no trabalho da filosofia para crianças em sala de aula. Uma das grandes contribuições de seu trabalho é o próprio trabalho com as crianças e a filosofia. Desde antiguidade grega a criança ocupa uma condição menos na existência, principalmente no que diz respeito à sua habilidade intelectual. Associada a essa incapacidade, a criança apresenta uma potencialidade. Contudo, essa potencialidade “não a torna melhor enquanto projeta o que para Platão há de inferior no ser humano e na ordem social que o abriga: a desordem, a falta de harmonia, a desproporção” (Kohan, 2005, p. 43). A grande inovação de Lipman é trazer a filosofia para o contexto das crianças em sala de aula. Disciplina eminentemente racional, a filosofia ousa chegar perto das crianças por meio de uma dinâmica bem peculiar.

No programa de Filosofia para Crianças, a intenção é trazer os conteúdos filosóficos adaptados à realidade infantil. Segundo Lipman, Sharp e Oscanyan (2001)

A teoria alternativa da educação – que os que propõem Filosofia para Crianças, de certo modo, aceitam – sustenta a afirmação de que o processo educacional deve gerar atividades de pensamento entre os que aprendem. De acordo com os defensores dessa teoria, do mesmo modo que o ensino de história gera pensamento histórico e o ensino de matemática gera pensamento matemático, o ensino da filosofia deve gerar o pensamento filosófico, seja qual for a idade do estudante. É característico desse enfoque a pressuposição de que o pensamento filosófico envolve, por um lado, uma apreciação de ideias, dos argumentos lógicos e dos sistemas de conceitos e, por outro, uma evidente facilidade de se lidar com os conceitos filosóficos, para separá-los e unificá-los de novas formas (pp.68 – 69).

Para alcançar o desenvolvimento do pensamento filosófico, a proposta do Filosofia para Crianças se calca numa abordagem dos grandes temas filosóficos traduzidos em novelas filosóficas. As novelas filosóficas são textos que levantam as ditas grandes questões filosóficas, como por exemplo, a existência, a morte, o bem, a existência de Deus, etc. Metafísica, lógica e ética são os grandes temas que o Filosofia para Crianças utiliza com a finalidade de desenvolver o pensamento, o pensar certo. “Um programa de habilidades de pensar deve ajudar as crianças a pensarem tanto de uma maneira tanto mais lógica como mais significativa”(Lipman, Sharp e Oscanyan, 2001,p.36). O pensar corretamente está diretamente relacionado ao domínio de algumas habilidades lógicas e linguísticas. A expressão dessa habilidade, no referido programa, tem espaço nos espaços que se criam, chamados comunidades de investigação. Por comunidade de investigação se entende o próprio espaço de sala de aula transformado em uma arena de pensamento filosófico.

A construção de uma comunidade de investigação é uma realização mais substancial do que uma simples ideia de um ambiente aberto. Certas condições estabelecem-se como pré-requisitos essenciais: a prontidão para a razão, o respeito mútuo e a ausência de doutrinação. Já que essas condições são intrínsecas à própria filosofia, são, por assim dizer, parte da sua verdadeira natureza, não é surpresa que a sala de aula se converta numa comunidade de investigação sempre que servir de palco para estimular, de forma efetiva, a reflexão filosófica das crianças (p. 72)

Apesar de seu pioneirismo, o Filosofia para crianças começa a receber algumas críticas. A primeira delas se direciona à incoerência entre o fato de identificar-se as oficinas como ambientes sem doutrinação e a ênfase no pensar certo. Ora, pensar certo é certo ou errado é algo que se define em relação a regras pré-determinadas. Portanto, mesmo que sutilmente, o pensar certo é uma categoria que define limites para o pensamento da criança, o que acaba por conformá-la dentro de um registro possível do pensamento, o que pode ser entendido como uma espécie de doutrinação. O segundo aspecto contraditório, ainda vinculado ao primeiro, é a maneira como esse programa de filosofia enxerga a atividade do professor. É ele quem regula, quem dita os rumos da reflexão filosófica. Ele se posiciona nas oficinas como um juiz, responsável maior pela fidedignidade do filosofar. Talvez isso possa fazer sentido em uma concepção do que vem a ser a filosofia. Entendida como um conjunto de saberes e práticas, com as quais, para sua boa execução, aluno e mestre devem seguir uma sequência básica de aprendizado, as comunidades de investigação não carecem de uma coerência interna. Contudo, a “natureza da filosofia” não está necessariamente em seus temas ou em sua

execução de uma determinada forma. De acordo com o que foi apresentado anteriormente, para Deleuze e Guattari (1992), a filosofia é entendida como criação de conceitos. Em um processo criativo, toda a tônica da atividade repousa na produção, e não na identificação ou numa sequência de tantos outros passos.

Essas e outras críticas ao programa Filosofia para Crianças suscitam um outro entendimento acerca do que vem a ser o processo de filosofar. Nesse contexto crítico, emerge o referencial teórico metodológica que baliza uma outra prática de filosofia. Ao invés de pensar a filosofia por um viés instrumental e diretivo, a nova proposta busca um fazer filosófico compartilhado e inventivo. O trabalho com a filosofia, assim, é uma relação dialética entre teoria e prática, a qual constitui uma prática teórica, que assume seu sentido na interioridade das relações que os sujeitos implicados em uma prática filosófica assumem com uma filosofia em curso de se fazer, já que não é entendida como uma disciplina pronta, mas como um fazer que se dá nas entrelinhas de um processo.

Na Universidade de Brasília, dois Projetos de Extensão tomam esse referencial teórico-metodológico para a elaboração de suas práticas: o Projeto Filosofia na Escola e o Projeto Espaço de Reflexão, Prática e Divulgação em Filosofia, Artes e Humanidades - Espaço AION. O primeiro projeto se dedica, desde 1997, à prática da filosofia *com* crianças e professores na escola pública. Já o Espaço Aion, constitui-se enquanto um fazer filosófico plural e multietário que tem lugar no espaço público. Os dois projetos pressupõem a filosofia enquanto ato, uma experiência (Larrosa, 2002) que acontece sempre com outros. Essa experiência coletiva tem uma dinâmica própria de oficinas filosóficas, momentos de trabalho sobre um pensar, que constituem uma releitura do conceito de comunidade de investigação. A dinâmica das oficinas filosóficas se organiza, metodologicamente, em três etapas: preparação, discussão e avaliação (Pulino e Generoso, 2009). A primeira delas, a preparação, é o momento quando se lança um pretexto para o início do diálogo. Podendo ser de qualquer natureza, o pretexto não tem a pretensão de ser texto, de se constituir enquanto centro da discussão, nem mesmo de se fazer o tema do encontro. O pretexto é um pontapé inicial para a conversa. Não há uma necessidade de seguir suas pistas e chegar a uma conclusão ao final da jornada. O exercício que se pretende em uma oficina é que os rumos da discussão sigam um caminho singular, construído coletivamente, com a participação de todos. Não raro, por exemplo, uma poesia é levada enquanto pretexto para uma oficina e os participantes acabam por direcionar seus esforços ao fazer poético, fazendo uma leitura metapoética. A esses rumos incertos de uma oficina se chama discussão, o desenvolvimento de um processo de construção, destruição, crítica, invenção e descoberta. Ao mediador da oficina cabe a articulação das questões que vão sendo levantadas. Não se trata de

conduzí-las a um fim, mas de reposicioná-las em um meio, fazendo-as reverberar vozes que as ampliem. Não há roteiro. A discussão é o momento em que, em uma oficina filosófica, se instaura um plano de problematização reflexiva do mundo e de si mesmo. Constitui-se, assim, uma arena. Tal como em um jogo, cada participante dá seu lance, sua entrega, correndo o risco de assumir o que diz, o que pensa. O terceiro momento é a avaliação, etapa na qual os participantes relatam como (se) perceberam (n)aquele momento. Não há uma meta avaliação do encontro feita pelo mediador. Cada um tem o direito de colocar o seu ponto de vista, sem a obrigatoriedade de um consenso.

Além desse referencial metodológico, ambos os projetos compartilham um território conceitual que sustenta suas práticas. Tanto para um projeto, quanto para o outro, o fazer filosófico nos remete à dimensão da infância.

Nasce uma criança. Um novo ser humano começa a habitar nosso planeta, a fazer parte de um meio social, de uma família. Uma vida se inicia. De certa forma, essa vida já estava sendo desenhada, antes mesmo do nascimento. Existia, já, enquanto possibilidade. E já havia, para ela, uma promessa: o que uma tal sociedade, num certo tempo histórico, num certo lugar do mundo reserva para seus futuros membros. (...) Essa promessa, ou história possível, é a primeira identidade da criança, ainda difusa, até porque não designada especificamente para uma determinada criança, mas importante o suficiente para dar os contornos esperáveis de sua imagem. (...) É o primeiro cenário - este de que falamos. Um cenário que não é sempre igual e homogêneo, que pode ser desdobrado, composto e recomposto, para dar conta da multiplicidade de promessas possíveis de se realizarem em histórias específicas que vão se sobrepondo a ele (Pulino, 2001, p. 35)

Não vinculado a uma etapa/momento marcado por um lugar no tempo, o conceito de infância se dirige não a uma falta ou a uma cronologia. A infância enuncia um novo radical, o nascimento. Contudo, esse nascimento não se resume ao sentido literal da palavra, mas à erupção do novo. Portanto, a infância pode ser entendida como um modo de ser disponível ao novo, um espaço - tempo de vida aberto, inconcluso. Falamos, aqui, de uma condição de infância.

A infância enquanto algo que resiste, algo que insiste em habitar-nos, exige que aprendamos com ela; que a deixemos acontecer; que preparemo-nos para o seu encontro. Calma e pacientemente, que atentemo-nos ao seu devir. Encontrar o que não se sabe, ou mesmo o que já existia em nós, significa romper com a linearidade do tempo e movimentar-se nos diversos tempos do processo de aprendizado. A infância assim o exige. Ela não se submete a demarcações

espaço-temporais. Não se restringe a uma etapa, um período de vida ou uma categoria comportamental. A infância pode ser uma experiência. E, se alcançada, uma experiência de aprendizagem. (Leal, 2011, p.21)

Diríamos mais. Além da infância poder ser uma experiência, ela é uma condição para a experiência, para o acontecimento (Kohan, 2004). Um acontecimento que, assim como a própria infância, se dá de maneira não-linear, pois se instaura no tempo da experiência. Não nos referimos, aqui, ao momento cronológico que abriga a experiência. O tempo experiencial é anacrônico, pois é uma dimensão intensa e não marcada. Entendemos esse conceito atrelado ao conceito de temporalidade específico da condição da infância. Contrariamente ao tempo *chrónos*, dimensão temporal com contornos fixos, bem delimitada e, por isso, passível de uma divisão precisa, em anos, segundos, dias, uma temporalidade escapa. Uma esfera do tempo que se confunde com o espaço, uma mobilidade que só existe enquanto existe a experiência (Pulino, 2008). A esse espaço-tempo chamamos *aión*. Heráclito, filósofo pré-socrático, é quem enuncia o conceito: “*aión* é o tempo da criança-crianças” (Costa, 2002) Um tempo que cria um espaço singular para sua existência. É o tempo da experiência enquanto a disponibilidade ao novo, e não enquanto acúmulo. Assim, as fronteiras entre adultos e crianças se dissolvem e todos se encontram, horizontalmente. Os lugares de cada um são ressignificados, pois ao adulto não é dado o lugar da experiência, do ensino, da fala. Uma nova dimensão de tempo, recoloca os lugares de cada um.

O fazer filosófico ao qual nos vinculamos, se dá nessa dimensão espaço-temporal, que racha os próprios limites convencionais do pensar, pois se configura como um palco criativo para o exercício do pensamento. Ao invés de ser marcada pela falta, essa leitura da infância aponta para as potências da infância, seu potencial subversivo forjado na inadequação, na instauração de uma outra lógica de mundo.

É um espaço de jogo, que permite o exercício de brincar de perguntar e perguntar, tentando compreender o outro, o mundo e a nós mesmos. É um espaço cujo único compromisso é continuar buscando, é não fechar as possibilidades de imaginarmos e compartilharmos novas formas de mulheres, homens e crianças viverem sua vida. É uma experiência de abertura, de desnaturalização e crítica do óbvio, do dado, do imposto. (Pulino, 2008, p.240)

Assim é o ambiente das oficinas filosóficas, o espaço-tempo do filosofar em que tem se dá a nossa educação filosófica. Não se trata de ensinar nada, mas abrir uma possibilidade de encontro entre pensares, um encontro com o outro enquanto outro. Pelo diálogo, o encontro se dá, convidando todos e cada um a um momento de se revisitar a si,

repensar o que pensa, reinventar maneiras de ver e estar o/no mundo. Assim, entende-se que

O outro não é alguém que, mediando o diálogo, será como eu. O outro é aquele com quem, através do diálogo, podemos compartilhar um mundo mais diversificado. O diálogo filosófico vem a ser, então, aquilo através do qual os sujeitos que dialogam aprendem e crescem na diferença (Kohan, 2000, p. 58)

Todos aprendem mutuamente. Aprendem longe da obrigação do consenso, da palavra de ordem. Não há autoridade externa que se sobreponha ao fazer filosófico. Não há juízes ou inspetores que ditem a legitimidade do que se pensa e do que se deixa de pensar. O pensar é algo que se faz em primeira pessoa e é tarefa intransferível, pois nos incita ao papel de sujeitos de nós mesmos. A pergunta filosófica exige do indivíduo uma atitude. Ela é um caminho sem saída, uma aporia.

Com efeito, a pergunta filosófica comporta um certo posicionamento perante o mundo e perante as possíveis respostas à pergunta. Como Sócrates diz no *Menon* (80c-d), quem pergunta filosoficamente não leva o outro a um caminho sem saída (*aporeîn*) estando ele em conhecimento da boa saída (*euporôn*), mas só pode fazer isso porque ele mesmo está sem saída, em aporia, mais do que qualquer um (*pantôs mállon aporôn*). De modo que a pergunta filosófica comporta, em primeiro lugar, o compromisso interrogativo de quem a lança. Neste sentido, talvez seja mais próprio caracterizar um perguntar filosófico do que perguntas filosóficas. Para perguntar é preciso perguntar-se. Por isso não é possível perguntar filosoficamente as perguntas de outro, se antes não as fiz “minhas” perguntas. (Kohan, 2000, p.54)

Assim, pela maneira como os sujeitos se implicam nas oficinas filosóficas, acreditamos que elas possam ser momentos propícios à emergência de processos de subjetivação singulares. A construção da subjetividade da qual falamos agora, tem como essência a mudança, inclusive a mudança da própria essência. É uma subjetividade que se constrói junto com o objeto. Aqui nos apoiamos nas ideias do filósofo francês Gilles Deleuze e Félix Guattari para irmos adiante em nosso pensamento. Um dos pontos fortes dessa filosofia diz respeito à noção de *devenir*. Segundo Deleuze, “o devir não é ser” (Deleuze e Guattari, 1992, p.87). O devir é pura criação, pura invenção. O que queremos aqui é propor uma subjetividade dos devires dentro do contexto escolar a partir de uma educação filosófica. Uma subjetividade que não tenha nenhuma intenção de se atrelar a uma identidade consigo mesma, contudo, uma subjetividade imprevisível, que se cria e, ao mesmo tempo, cria algo. Os autores propõem uma quebra da noção de sujeito e objeto como sendo entidades separadas, estanques e pré-existentes. Poderíamos dizer que subjetividade e objetividade são efeitos, agenciamentos coletivos. Para deixarmos mais claro o que queremos

dizer, recorreremos ao texto da professora Virgínia Kastrup para elucidarmos um pouco mais essa relação entre subjetividade e objetividade

Os processos de subjetivação e objetivação fazem-se num plano aquém das formas, plano de forças moventes que, por seu agenciamento, vêm a configurar formas sempre precárias e passíveis de transformação. As formas distinguem-se, mas não se separam do plano de forças de onde elas emergem, permanecendo nele imersas por meio de uma zona de adjacência. O conceito de devir procura dar conta de um movimento involutivo que opera um desmanchamento das formas, relançando-as no plano das forças informes. Nesta medida, o devir corresponde a um momento de dessubjetivação, que é condição para que o processo de produção de subjetividade se mantenha em curso. É preciso sublinhar que a novidade do conceito de “subjetividade” é ser indissociável da noção de produção. (Kastrup, 2005, 1276)

Como podemos perceber pelo texto de Kastrup, a subjetividade, vista como puro potencial criador, e a objetividade, vista como o fruto da criação, estão imbricadas de tal forma que estão sempre em processo de transformação, sempre em processo de criação. Entendido como criação de conceitos, o processo do filosofar é um devir. Em uma oficina filosófica estão em xeque o pensamento, a atitude, a visão de mundo, um modo de estar no mundo, a relação com o outro. O sujeito se coloca em questão e, ao fazer isso, se desidentifica consigo mesmo, pois, o filosofar promove uma desterritorialização, um processo de ocupação de outros lugares do pensar, do estar e do agir. “É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do seu lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados” (Kohan, 2004, p.34). Associado ao conceito de infância já descrito por nós, o conceito de devir-criança, colocado por Deleuze e Guattari (1997) instaura um plano para a experiência filosófica, já que

Devir –criança não é tornar-se uma criança, infantilizar-se, nem sequer retroceder à própria infância cronológica. Devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica. (...) O devir-criança é, assim, uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma “involução criadora”, a “núpcias antinatureza”, a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada. (Kohan, 2004, p.36)

Pelo exposto, sugerimos que as oficinas filosóficas possam, a um só tempo, ser uma forma de intervenção – já que possibilitam um processo autoral de subjetivação – e de pesquisa acerca da maneira pela qual se constituem as subjetividades no contexto escolar. As oficinas, espaços-tempos de encontro, incitam o diálogo, o reconhecimento do outro enquanto diferença

possível e a abertura para a invenção de si e do mundo. Como funcionariam, portanto, as oficinas nesse processo com professoras em serviço? Que intensidades podemos identificar no mapa de multiplicidades de uma sala de aula que influenciam os processos de subjetivação dessas professoras? Essas são as questões que nos provocam a caminhada que apresentamos nesse trabalho de pesquisa.

III – OBJETIVOS

O principal objetivo desse estudo foi propor um referencial teórico-metodológico para a formação continuada de professores no ambiente escolar, apoiado na prática filosófica, e tendo como ponto referencial os processos de construção da subjetividade do professor como sujeito social, que se produz na interrelação com os alunos. Esse objetivo geral se desdobra em outros seis objetivos específicos:

1. Fazer um diagnóstico das questões relevantes à formação continuada de professores com um breve levantamento das expectativas da equipe pedagógica e das professoras participantes.
2. Investigar as concepções de formação continuada da equipe pedagógica.
3. Avaliar como as professoras participantes concebem seus respectivos processos de formação a partir das atividades filosófico-reflexivas propostas.
4. Analisar como as professoras são afetadas durante a experiência de realizar oficinas filosóficas com crianças.
5. Investigar como as professoras percebem o espaço/tempo das oficinas filosóficas realizadas com a equipe pedagógica.
6. Analisar a elaboração discursiva de professores, durante entrevistas e oficinas filosóficas, sobre as concepções de estudante, professor, coordenador, escola, família e políticas públicas enquanto participantes do processo de formação docente continuada.

IV - METODOLOGIA

4.1 A psicologia e a constituição histórica da noção de sujeito e objeto

Apesar de ser uma ciência recente, – ou, talvez, por essa razão – a psicologia convive com algumas dúvidas ontológicas sobre si mesma. Haveria uma só psicologia? Qual é objeto de estudo dessa ciência? Como seria possível estudar o objeto da psicologia? Afinal, seria a psicologia, de fato, uma ciência? Todas essas questões, apesar de parecerem bastante díspares, guardam um ponto de ligação que as une: todas se referem a algum tipo de base teórica que

sustente uma experiência empírica, seja ela a prática profissional do psicólogo, sejam as perspectivas da pesquisa sobre o tema. Assim, relacionadas diretamente ao trabalho em Psicologia, essas dúvidas acompanham o fazer psicológico e despertam discussões e tentativas de teorização no meio acadêmico.

Quando a questão se refere à natureza da psicologia, as opiniões divergem. Afinal, o que poderia determinar a natureza de uma área do conhecimento composta por tantas possibilidades diferentes? A própria pergunta já sugere uma possibilidade de convergência, por mais sutil que seja, dentro dessa fragmentação dos saberes psicológicos. Figueiredo (2004) sugere que sejam abordadas várias maneiras de compreender a psicologia e, por isso, não há apenas uma Psicologia, mas sim, psicologias, uma vez que a psicologia é compreendida enquanto um “espaço de dispersão”. Nas palavras do autor “ (...) a ocupação do espaço psicológico pelas teorias e sistemas não deu lugar à formação de um continente, mas sim de um arquipélago conceitual e tecnológico. Ou seja, não se trata de um território uno e integrado, embora também não sejam ilhas totalmente avulsas e desconectadas” (p. 17).

Assim, convivendo nesse “espaço de dispersão” os profissionais e estudantes da área de psicologia experimentam um grande mal-estar. Na tentativa de encontrar um espaço comum às psicologias, Figueiredo (1991), através de uma genealogia da psicologia, procura compreender a história de constituição e, ao mesmo tempo, de fragmentação do saber psicológico. Ao revisitar as bases do pensamento psicológico, as quais ele denomina *matrizes*, o autor identifica a consolidação do fazer psicológico com os caminhos trilhados pela ciência. Dessa maneira, a psicologia que vem sendo concebida e praticada como uma ciência natural, pressupõe que a finalidade do conhecimento psicológico estaria relacionada a uma possibilidade de previsão e controle dos eventos psíquicos e comportamentais. Poder-se-ia entender a psicologia praticada nesses moldes, como uma espécie de apêndice das ditas ciências duras, tais como a física e a biologia. Contudo, correntes que se opunham ao racionalismo iluminista, a partir de uma interlocução com o processo de constituição do conhecimento psicológico, influenciaram também o fazer psicológico, tanto no que diz respeito ao seu objeto de estudo, quanto ao que se refere aos métodos adequados para tal pesquisa. Assim, a psicologia inspirada por esse tipo de concepção “romântica” da realidade, como denomina Figueiredo (1991), passa a não mais se debruçar sobre o estudo de eventos naturais e volta seus esforços para a compreensão de uma subjetividade singular a partir do estudo de suas formas expressivas, produtos e obras. Enquanto o fazer psicológico de base cientificista tinha por objetivo o controle, a concepção romântica direcionava a psicologia ao objetivo de ampliar a capacidade de comunicação entre os homens e de cada um consigo mesmo.

Essa breve compreensão das matrizes do pensamento psicológico permite que sejam analisados os caminhos percorridos pela psicologia durante sua consolidação enquanto área do

conhecimento. É essa história, essa lógica que constitui uma organização subterrânea comum “ a partir da qual podem ser confrontadas, aproximadas ou contrapostas as correntes, as escolas, as seitas, enfim, todos os habitantes graúdos ou miúdos do espaço psicológico” (Figueiredo, 2004, p. 24). Por isso, não cabe a questão que busca identificar um objeto único para todas as psicologias que se apresentam na atualidade. O que determina a que se dedicará a pesquisa em psicologia tem a ver com as concepções epistemológicas que margeiam um fazer psicológico específico. Assim, “as noções de ‘realidade’, de ‘psiquismo’, de ‘comportamento’, variam; igualmente varia o que se entende por ‘teoria’, por ‘conhecimento’ e por ‘verdade’; em decorrência, variam os critérios de avaliação do conhecimento e dos métodos e procedimentos adequados” (p. 23).

A partir dessa concepção, é possível perceber que metodologia e epistemologia são dimensões intrínsecas uma à outra. O próprio fazer científico não se consolida se não denunciar a que tipo e ciência ele se refere, uma vez que não há mais uma única noção de ciência. Porém, a relação duvidosa que se cria entre ciência e psicologia origina-se da clássica concepção do termo “ciência” e da relação que se estabelece entre sujeito e objeto. Por isso, pensar sobre a história de constituição da ciência moderna faz-se necessário não só para que sejam identificadas as trajetórias trilhadas até a contemporaneidade mas, também para que sejam compreendidas as relações de poder que subjazem legitimando ou marginalizando as várias possibilidades do fazer científico. Dessa forma, é possível perceber que as visões ontológica e epistemológica vigentes em um determinado período não surgem alheias às vozes de sua época. Partindo de uma compreensão dialética, os movimentos intelectuais influenciadores do processo de construção científica surgem dentro de um contexto e, ao mesmo tempo, geram um contexto específico, real e concreto, onde interesses políticos e sociais balizam as concepções e os avanços do processo de construção do conhecimento.

A Revolução Científica do período iluminista inaugura uma diferenciação fundamental para que a ciência possa se estabelecer. Sujeito e objeto, antes unidos, passam a ser reconhecidos enquanto instâncias opostas e apartadas uma da outra. Dicotomizando essas duas realidades, torna-se possível a exploração dos recursos naturais e o seu conhecimento apoiado no método da observação. No entanto, uma observação qualquer não seria capaz de conferir legitimidade ao processo de apreensão da realidade. Esse conhecimento dependeria de uma metodologia específica, a metodologia experimental, que uniria a pureza do pensamento lógico-matemático à necessidade de conhecimento do funcionamento do mundo para que este fosse passível de controle. Assim, o conhecimento legítimo e, por isso mesmo, válido, passa a ser aquele construído a partir desses parâmetros, sendo desconsiderado e invalidado tudo o que fugisse dessa perspectiva. Dessa forma, tudo o que se pretendesse verdadeiro, deveria seguir a metodologia postulada pela ciência positivista. Só dessa maneira seria possível que se chegasse

ao “ideal científico”: partindo da observação criteriosa dos particulares é possível a formulação de leis gerais. Esse é o modelo de ciência que influenciou a compartimentalização dos saberes e, por isso, levou a construção do conhecimento a níveis tão especializados quanto os que são proclamados atualmente. O fazer científico, forjado em rígidos moldes cartesianos, passou a ser reconhecido como a melhor maneira – talvez a única! – de se explorar e controlar a realidade da maneira mais eficaz e precisa possível. Ou seja, “a Ciência” teria as chaves para que o sujeito pudesse chegar o mais próximo possível da Verdade.

Para tanto, contudo, o projeto científico da modernidade só poderia se fundar e se estabelecer de maneira irrefutável se pudesse ser executado por um sujeito específico. Da mesma maneira que ao desvelamento da realidade não bastava qualquer tipo de observação, um sujeito qualquer não poderia dar conta de apreender o conhecimento. Seria preciso, então, que o sujeito seguisse um método capaz de afastar todas as possibilidades de erro, uma vez que os sentidos confundem a dimensão racional e impedem o acesso à Verdade, como sugere Descartes (s.d). Assim, a modernidade engendra o sujeito epistêmico que, como o próprio nome indica, é um ser capaz de abarcar a Verdade em si mesmo e, através de um exercício metódico, poderia contemplar o mundo através de um esquema racional independente de qualquer estímulo sensorial e, por isso mesmo, estaria livre de toda e qualquer possibilidade de ilusão e garantiria a legitimidade da experiência. Com isso, a subjetividade, enquanto condição humana, é extirpada do processo de conhecimento. Melhor dizendo, a subjetividade é considerada enquanto empecilho ao fazer científico e ao ideal de neutralidade, devendo, por isso, ser controlada e combatida por meio de uma metodologia adequada.

Como já foi dito anteriormente, a psicologia esbarra nessas tendências intelectuais ao longo de sua constituição histórica. Diante dessa ideologia de verdade propagada pela ciência positivista e por seu método de investigação da realidade, a psicologia rompe com a filosofia em busca de um estatuto de cientificidade e, apoiando-se em técnicas laboratoriais emprestadas pelas ciências exatas, passa a se declarar enquanto uma ciência autônoma na segunda metade do século XIX (Patto, 1984). Com isso, o desenvolvimento das pesquisas e teorias psicológicas apenas segue um método historicamente imposto por outras áreas da ciência. Assim, a pesquisa realizada no início da história da psicologia, postula uma metodologia de estudo completamente dissociada de seu objeto, uma vez que o método não é construído em função das especificidades do seu objeto de estudo: o próprio homem. Como uma ciência pode, metodologicamente, estudar um objeto que também ocupa o lugar de sujeito? Como, dentro do contexto positivista, essa cisão entre sujeito e objeto poderia ser ignorada se foi exatamente essa separação que possibilitou o surgimento da ciência? Essas são as questões que jazem na base da dúvida acerca do teor científico da psicologia. Contudo, quando se questiona a entrada de uma área do conhecimento no terreno científico, já se pressupõe uma única possibilidade de ciência, a qual

está diretamente relacionada com os referenciais modernos positivistas. Mesmo divididas em Humanas ou Exatas, as ciências guardam entre si, tradicionalmente, um ideal de previsibilidade e capacidade de controle.

Impulsionadas por um mal-estar acerca do lugar da psicologia, surgem teorizações que visam uma ressignificação dos pilares científicos na tentativa de uma nova compreensão do fazer legitimamente científico da psicologia. Uma das áreas que tem avançado nessas reflexões é a psicologia do desenvolvimento humano. Propondo novas possibilidades metodológicas e epistemológicas, o estudo do processo de desenvolvimento vem revisitando suas bases históricas com a finalidade de propor alternativas interessantes ao estudo de seu objeto. A partir da abordagem sócio-histórica do desenvolvimento humano, as páginas que se seguem visam explicitar as possibilidades metodológicas enunciadas por Fernando González Rey (2003, 2005) no estudo das subjetividades enquanto constituintes necessárias ao processo de pesquisa.

4.2 O desenvolvimento humano a partir da perspectiva da epistemologia qualitativa

A perspectiva epistemológica cartesiana evoca uma concepção maquínica e natural da realidade. Para Descartes, o mundo é composto por leis matemáticas exatas, quantificáveis e reguláveis através de um estudo detalhado. Por isso, a metodologia de estudo parece conseguir abarcar toda a possibilidade de estudo de um determinado objeto, prescindindo, assim, de discussões teóricas ou epistemológicas. Devido a esse fato, a discussão metodológica assumiu um papel fundamental na compreensão das pesquisas científicas, enquanto as discussões teóricas pareciam ficar cada vez mais distantes da prática científica. Assim, os métodos quantitativos, não se adequando ao estudo de alguns objetos, passam a ser substituídos por possibilidades qualitativas de exploração da realidade. Apesar de uma mudança metodológica considerável, o esforço metodológico empreendido parece não avançar, uma vez que não consegue romper com a perspectiva positivista ainda vigente (González Rey, 2003, 2005). Dessa maneira, a mudança de métodos na pesquisa em psicologia repete o mesmo erro cometido no início de sua consolidação enquanto área do conhecimento científico. Não articulando as possibilidades metodológicas enquanto instâncias fundamentais ao processo dialético de construção do conhecimento, o desenvolvimento da ciência psicológica como um todo não consegue se encontrar com seu objeto de estudo.

Em busca de uma alternativa que pudesse romper com a lógica de produção científica positivista, González-Rey propõe que a dimensão de construção empírica possa incluir a discussão acerca das bases epistemológicas em que se fundamenta uma determinada pesquisa. Assim, a metodologia seria considerada enquanto um momento absolutamente articulado com o amplo processo de construção do conhecimento (Branco & Valsiner, 1997; Branco & Rocha, 1998). Partindo desses pressupostos, González-Rey sugere uma epistemologia qualitativa, a

qual seria capaz de compreender a realidade em sua complexidade e dinamicidade. O autor não visa leis universais capazes de controlar uma realidade que se apresenta. Pelo contrário, oposta a uma ideia de quantificação da realidade, a epistemologia qualitativa, baseada em outras possibilidades do fazer científico, propõe a ressignificação dos conceitos de objetividade, cientificidade e neutralidade, o que indica um reposicionamento da relação sujeito-objeto. Colocando a subjetividade humana não somente enquanto passível de estudo, mas, também, como sendo imprescindível para que o sujeito pesquisador possa desenvolver seu trabalho, o autor desenvolve todo um arcabouço teórico que sustenta as bases de uma nova alternativa de pesquisa em psicologia.

A noção de sujeito introduzida por González-Rey na pesquisa em psicologia foi imprescindível para a abertura de novas possibilidades de estudo no campo do desenvolvimento humano. A partir da compreensão do conhecimento enquanto uma produção construtivo-interpretativa, não é possível que se fale em dados, uma vez que os indicadores que se constroem durante o momento empírico só se dão a partir da interação entre pesquisador e o contexto pesquisado. A ênfase na construção durante o processo de pesquisa

(...) permite superar um dos maiores fantasmas da pesquisa tradicional que ameaça constantemente os pesquisadores: a especulação. Onde há pensamento devem existir especulação, fantasia, desejo e todos os processos subjetivos envolvidos na criatividade do pesquisador enquanto sujeito. Creio que o perigo não está na especulação, mas sim na sua separação em relação ao momento empírico, na reificação do especulativo que termina sendo uma forma de rotulação acrítica como a que caracteriza os artefatos instrumentais, os quais se tornam *a-históricos* e universais (González Rey, 2005, pp.7-8).

Assim, a epistemologia qualitativa propõe a queda do sujeito epistêmico e dá início à possibilidade de pesquisa que consegue dar conta de uma realidade dinâmica, que devem a todo instante e da qual participa o pesquisador. Afinal, pensar em desenvolvimento humano é pensar em processo. Por isso, a abordagem materialista histórico-dialética, a qual entende o homem em uma relação dialética com sua história, vai basear os estudos de González Rey.

A perspectiva do materialismo sócio-histórico parte de uma visão complexa do desenvolvimento humano, compreendendo-o como um processo de transformação qualitativa que acontece com base nas interações dos indivíduos com seu ambiente e entre si mesmos. Dessa forma, essa abordagem enfatiza a natureza eminentemente social do desenvolvimento humano, ressaltando a relação dialética entre indivíduo e sociedade. Portanto, o desenvolvimento humano compreendido a partir da epistemologia qualitativa, não pode ser compreendido de maneira universal, ou seja, independente do contexto histórico que constitui cenário para seu acontecimento (González-Rey, 2003).

A compreensão dos fenômenos, desde o ponto de vista da singularidade histórica, implica em um processo de significação por parte do pesquisador. González-Rey parte de uma compreensão da pesquisa científica baseada no caráter interpretativo da realidade. Tendo a análise construtivo-interpretativa como base de construção do conhecimento, o processo de compreensão da realidade se dá de forma não-linear, à luz da relação dialética que se mantém entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. Assim, entende-se o conhecimento como um processo que se constitui de maneira processual e dinâmica, uma vez que vai sendo permeado por diversos olhares que inserem novas realidades, modificando a sua essência constitutiva. A partir dessa concepção, é possível o surgimento de uma outra visão que supere a dicotomia externo/interno, pois que, compreendendo a “realidade subjetiva”, interferindo e sendo interferida na/pela “realidade objetiva”, não mais é possível o entendimento dicotômico que prega a separação definitiva das esferas citadas, “como se não estivéssemos implicados, de maneira orgânica em seu próprio funcionamento” (2005, p.5).

Partindo de pressupostos teórico-epistemológicos que recolocam a ciência em um novo campo de significação, a epistemologia qualitativa permite uma compreensão sócio-histórica e subjetiva do fazer científico, rompendo, assim, com a lógica positivista dominante. Além de apresentar um sistema teórico que torna a possibilidade de estudo do desenvolvimento humano mais factível, a epistemologia qualitativa ressalta instrumentos metodológicos, subvertendo o sistema estímulo-resposta, conseguindo, assim, abarcar a dimensão processual necessária ao estudo do desenvolvimento humano.

Por esse motivo, acreditamos que a alternativa que se delineia no cenário científico a partir dos estudos de González-Rey constitui uma possibilidade interessante e fundamental à pesquisa científica em processos de desenvolvimento humano, uma vez que consegue articular a teorização metodológica com a dimensão epistemológica. Afinal, “a significação de cada registro empírico durante o desenvolvimento de um sistema teórico é, necessariamente, um ato de produção teórica, pois é inseparável do sistema teórico, o qual, em seu conjunto, está por trás desse ato de inteligibilidade” (2005, p.7).

4.3 – A Pesquisa-Ação

A interface entre a psicologia e as ciências sociais é determinante para que novas abordagens metodológicas sejam criadas. Entendendo o caráter social do desenvolvimento, a psicologia sócio-histórica não restringe os seus esforços investigativos nem à análise da dimensão intrasubjetiva, nem à análise dos processos intersubjetivos. Articulando as duas dimensões de maneira dialética e historicamente contextualizada e entendendo a complexidade dos processos humanos, a psicologia sócio-histórica lança mão do arcabouço conceitual e instrumental de outras áreas do conhecimento. O próprio método materialista dialético utilizado

tanto por Wallon, quanto por Vigotski, é um método oriundo do trabalho de pesquisa do filósofo e sociólogo Karl Marx. Segundo as ideias de Wallon sobre o materialismo dialético, Galvão (1995) diz que, “Buscando a compreensão dos fenômenos a partir dos vários conjuntos dos quais participa e admitindo a contradição como constitutiva do sujeito e do objeto, este referencial apresenta-se como particularmente fecundo para o estudo de uma realidade híbrida, como é a da psicologia” (p.30).

É do campo das ciências que surge o conceito de pesquisa-ação, também chamada pesquisa intervenção. Criada por Kurt Lewin, a pesquisa-ação, em sua origem, surge no cenário mundial para resolver questões relacionadas ao período pós-Segunda Guerra Mundial. Tais questões abordadas pela metodologia de Lewin estavam diretamente relacionadas ao crescimento industrial da época. Lewin, atuando nos Estados Unidos da América, vê a possibilidade de uma metodologia interventiva como sendo útil à adequação da sociedade aos propósitos do franco desenvolvimento capitalista da época (Barbier, 1985). A proposta de Lewin, portanto, não está afiliada, por exemplo, aos pressupostos epistemológicos do materialismo dialético, mas aos propósitos da psicologia social americana da época, como exposto nas palavras de Barbier:

É preciso reconhecer que Kurt Lewin praticamente ignorou um outro tipo de intervenção exercida não por psicólogos, mas por revolucionários: a intervenção cujo objetivo é transformar radicalmente as estruturas sociais e políticas da sociedade de classes. Na verdade, quando K. Marx propõe que se faça sistematicamente uma “pesquisa operária”, realizada pelos próprios operários, está propondo também uma “intervenção” bem diferente da Pesquisa-Ação de Lewin. Enquanto K. Lewin procura ganhar a simpatia das operárias para, no fundo, usando a sua competência de psicólogo do trabalho, chegar a fazê-las produzir mais, através do mecanismo de estimulação e competição, K. Marx recusa o sistema que conduz a essa exploração (1985, p.40).

Ao longo do tempo, as práticas de pesquisa-ação foram assumindo uma leitura mais crítica do conceito de intervenção, apoiado em sua dimensão sócio-político-econômica, mais interessante para o desenvolvimento da pesquisa que se apresenta em nossa dissertação. A leitura feita por Thiollent, por exemplo, traz esse conceito crítico de intervenção relacionado às ideias marxistas ao definir que “uma pesquisa pode ser qualificada como pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação” (Thiollent, 1947/2008, p.17). Sob essa ótica, o trabalho da pesquisa-ação é gerado dentro de uma comunidade, a qual deve estar implicada com o processo de pesquisa que se pretende constituir.

Segundo o autor, um trabalho de pesquisa-ação deve seguir, não necessariamente de forma linear, um roteiro, no qual constam os seguintes momentos: (a) fase exploratória, (b) o

tema da pesquisa, (c) a colocação dos problemas, (d) o lugar da teoria, (e) seminário, (f) representatividade qualitativa, (g) aprendizagem, (h) plano de ação, (i) divulgação. Todos esses passos não podem ser seguidos sem que haja a interação entre a comunidade pesquisada e o pesquisador. Essa proposta se articula com a Epistemologia Qualitativa já que também entende “o qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. Reduzir a ciência a um procedimento de processamento de dados quantificados corresponde a um ponto de vista criticado e ultrapassado, até mesmo em alguns setores das ciências da natureza (Thiollent, 1947/2008, p. 26).

Apresentamos a pesquisa-ação como sendo um referencial interessante para nossa pesquisa, uma vez que supera a dicotomia sujeito-objeto e possibilita, à pesquisa, processos de elaboração capazes de possibilitar uma intervenção em uma determinada realidade social de maneira criativa, e não prescritiva. Contudo, a concepção de pesquisa-intervenção que escolhemos circunscreve-se em um método denominado cartografia, o qual entendemos como uma oportunidade de ampliar a discussão iniciada pelo método materialista dialético.

4.4 – O Método da Cartografia

O paradigma da ciência moderna, sustentado pela lógica da objetividade, universalidade, sistematização, causalidade e regularidade, ao adentrar os corredores das ciências humanas e sociais se vê obrigado a um processo de adaptações que, por vezes, para que a ciência se faça, há que se reduzir - ou, quem sabe, perder? – o que de subjetivo, impenetrável e dinâmico um determinado objeto de pesquisa carrega. Reflexões acerca dessa postura geram uma crise nas ciências, marcando a queda da hegemonia de uma ordem científica, já que esta se vê impelida a uma revisão de seus valores e destinos (Santos, 2002). Afinal, como fazer ciência no/do cotidiano, esse emaranhado de linhas que se entrecruzam e se alimentam? A emergência do paradigma da complexidade, por exemplo, é um reflexo dessas tentativas de leitura mais abrangente e complexa. Morin (1983) sugere a teoria da complexidade como uma forma de compreensão que não opere uma disjunção entre objeto e sujeito. O esforço do autor, se volta para a quebra da lógica da simplificação, a qual pretende perceber a realidade por disjunção e redução, buscando leis gerais que acabam por reduzir e simplificar o que se estuda.

Esta implica em uma abordagem não dualista, que não faz a separação ente natureza/cultura, objetivo/subjetivo, e insiste na produção de um conhecimento local e transitório que reconhece a necessidade de uma pluralidade metodológica. Ou seja, a complexidade é um desafio, que considera o irreduzível, o não homogêneo e a imperfeição, conhecendo a realidade através das incertezas, dos problemas e das contradições. (Romagnoli, s.d, p. 2)

Dessa crise, ficam brechas, ansiosas pelo por vir, pelo que ainda está virtualmente lançado em um horizonte do fazer científico. Surgem, assim, diversas iniciativas teórico-metodológicas. O método da cartografia, o qual compõe o contexto prático-teórico desse trabalho, é parte desse cenário de inventividade.

O método da cartografia não assim se denomina gratuitamente. Imediatamente, intitular um método utilizando o referencial cartográfico pode remeter o leitor ao campo da geografia, já que a cartografia é tradicionalmente conhecida como os desenhos descritivos e úteis à contextualização geográfico-espacial do ser humano. Construções imagéticas que desenhavam e descrevem realidades territoriais, sociais, culturais, físicas e humanas. A carta, o mapa, é imagem-imaginação do caminhar. “Para os geógrafos, a cartografia é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem.” (Rolnik, 1987, p.15). O método da cartografia vai se delinear nessa perspectiva imagética que conta com o encontro dos olhares dos atores que habitam um determinado território existencial e, por isso, o constroem coletivamente. Não há fatos estáticos aguardando um descobrimento por parte do pesquisador, - daí, também, a opção pela não-utilização de termos tais como “coleta de dados” e “sujeitos”, bem como nos sugere González-Rey

O modelo como produção teórica em processo, o qual acompanha a pesquisa, é inseparável de uma posição ativa e produtiva do pesquisador que, ao assumir-se como sujeito da pesquisa, deve superar a imagem de coletor de dados que tem dominado o imaginário da pesquisa científica as ideias que se vão integrando em um tecido dinâmico articulado pela reflexão do pesquisador, onde diferentes aspectos da informação aparecem articulados em uma construção teórica, é o que denominamos modelo, o qual é um sistema que se desenvolve a partir da tensão permanente entre o momento empírico e a produção intelectual do pesquisador, mas que se constitui de significações produzidas não evidentes nos fatos (2005, p.119).

O paradigma da pesquisa cartográfica sugere uma maneira de habitar um *território* que não se fixa, que não pode ser capturado, mas sim acompanhado. Uma vez entendido que o tornar-se professor, a partir de um paradigma ético-estético-político acontece numa dinâmica processual, permeada por contradições, retrocessos, saltos e interferências, assumimos que o método da cartografia oferta um referencial teórico-metodológico interessante ao processo de pesquisa que aqui se apresenta, já que sua realização se apoia no interesse pelo acompanhamento de processo em constante fluxo e refluxo. Uma metodologia que acolhe a inventividade e incita a recolocação de todos os fatores que a ela tocam, - sujeito, objeto, método, pesquisa, realidade, pesquisador, insere-se no cenário científico também de maneira inventiva, cunhando para si um espaço.

O caráter inventivo coloca a ciência em constante movimento de transformação, não apenas refazendo seus enunciados, mas criando novos problemas e exigindo práticas originais de investigação. É nesse contexto que surge a proposta do método da cartografia, que tem como desafio desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividades. (Barros e Kastrup, 2010, pp. 55-56).

Portanto, o método da cartografia surge em nosso cenário em meio às dificuldades que encontramos para nomear as estratégias empregadas em nossa pesquisa, visto que o nosso próprio objeto de estudo não se enquadra, nem no modelo da ciência moderna, que recomenda métodos de representação de objetos preexistentes, nem no próprio conceito de “objeto de pesquisa”. As diferenças entre os caminhos que a ciência moderna e seus métodos positivistas e a nossa pesquisa vêm sendo explicitadas desde o início dessa seção. Nesse momento faz-se importante que recoloquemos a questão de nosso “objeto de pesquisa”. Os processos de produção da subjetividade do professor em exercício são o cerne de nossa investigação. Contudo, a compreensão dessa dinâmica em nosso contexto, exige uma imersão não em um fenômeno, mas em um território, espaço-tempo palco para o encontro de atores, de afetos, de desejos, de experiências e de fazeres. Deleuze e Guattari nos aportam a noção de *território* enquanto algo feito pela existência-experiência, e não pré-existente a ela.

Ele (o território) é construído com aspectos ou porções de meios. Ele comporta em si mesmo um meio exterior, um meio interior, um intermediário, um anexado. (...) Precisamente, há território a partir do momento em que componentes de meios param de ser direcionais para se tornarem expressivos. Há território a partir do momento em que há expressividade do ritmo. É a emergência de matérias de expressão (qualidades) que vai definir o território. (Deleuze e Guattari, 1997, p.121)

Um *território*, portanto, é matéria móvel, construída no encontro de intensidades e planos diversos. No estudo da subjetividade, “a cartografia se apresenta como valiosa ferramenta de investigação por abarcar a complexidade e a zona de indeterminação que a acompanha, colocando problemas, investigando o coletivo de forças em cada situação.” (Romagnoli, s.d, p.3) Essa zona de indeterminação, esse *território* móvel é o que se dá na experiência de construção da subjetividade. A indeterminação se deve à impossibilidade de captar de maneira regular e sistematizada as intensidades que se desenham durante o processo de criação de um determinado *território* de constituição da subjetividade, território de passagem.

Acompanhar processos exige do pesquisador uma coerência. Habitar um *território* de pesquisa não apenas se lançar nele como um estranho absoluto em suas águas e se deixar levar ao sabor dos acontecimentos. Há um *ethos* que o pesquisador deve também habitar na medida

em que ele mesmo, em seu esforço de cartógrafo, afina a sua atenção para/no acontecimento, desloca pontos de vista sem cair em uma empreitada solipsista, cria estratégias e dispositivos de imersão e escrita. Habitando assim um determinado espaço, o cartógrafo assume-se como um ser que, pela sua simples presença, intervém no território a ser pesquisado. Por isso, entendemos que o método da cartografia não se dissocia do que se chama pesquisa-intervenção (Passos e Barros, 2010).

Essa compreensão do *território* que desejamos explorar também foi tematizada por Deleuze e Guattari em sua obra a partir da noção de *rizoma*, outro conceito relevante ao método da cartografia. A ideia de rizoma é inspirada em um tipo de estrutura estudada pela botânica. A característica básica de um rizoma é a sua capacidade de se reproduzir de qualquer ponto de sua estrutura. O rizoma pode ser talo, caule, ramo ou raiz, subterrâneo ou aéreo. Sua inespecificidade permite a ele transformar-se em estruturas como bulbos ou tubérculos. A transformação é imanente ao rizoma. Tornar-se é sua condição de existência. É desse conceito cunhado pela biologia, que Deleuze e Guattari se apropriam para a fundamentação de uma epistemologia que caracteriza um sistema ético-estético-político de uma prática-teórica filosófica, artística e científica.

Os autores descrevem os seis princípios do *rizoma* na tentativa de explorarem suas características. Os primeiros princípios, intitulados *princípios da conexão e heterogeneidade*, se relacionam à própria natureza conectiva do *rizoma*. Retomando a própria estrutura física do rizoma descrito pela botânica, Deleuze e Guattari ressaltam o movimento em direção à conectividade feito pelo *rizoma*. Um rizoma é só meio, não há início, nem fim. “De qualquer ponto o rizoma pode e deve ser conectado a outro ponto” (Deleuze e Guattari, 1995, p.14). A esse processo de conexão, os autores chamam *agenciamentos* ou *dispositivos*, os quais podem ser definidos como “montagem ou artifício produtor de inovações que gera acontecimentos e devires, atualiza virtualidades e inventa o novo radical” (Baremlitt, 1992, p.135). Das diferentes conexões, geram-se *dispositivos* que fundam para si novos modos de funcionamento, já que ignoram o instituído. Isso ocorre exatamente pela heterogeneidade das conexões, a qual produz realidades radicalmente novas e revolucionárias. O terceiro princípio, *o princípio da multiplicidade*, diz respeito à impossibilidade de redução do *rizoma* ao Uno. Ele é, imanentemente, múltiplo, sem poder ser apreendido por algum substantivo equivalente. “Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza.” (Deleuze e Guattari, 1995, p.14). *O princípio da ruptura a-significante* retoma o terceiro princípio uma vez que descreve o rizoma como algo que não tem um significante externo, nada que com ele se identifique. Nem mesmo o mapa, desenho do conjunto das linhas componentes do *rizoma*, é capaz de apreender e fixar sua estrutura, já que este está sempre sujeito a *linhas de fuga*, campos de força vetoriais

que apontam outras virtualidades, extrapolando o real. Nada é capaz de mimetizar, corresponder ou se identificar com o *rizoma*.

O mimetismo é um conceito muito ruim, dependente de uma lógica binária, para fenômenos de natureza inteiramente diferente. O crocodilo não reproduz um tronco de árvore, assim como o camaleão não reproduz as cores de sua vizinhança. A Pantera Cor-de-Rosa nada imita, nada reproduz; ela pinta o mundo com sua cor, rosa sobre rosa, é o seu devir-mundo, de forma a tornar-se ela mesma imperceptível, ela mesma assinificante, fazendo sua ruptura, sua linha de fuga, levando até o fim sua “evolução a-paralela” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 19).

Os quinto e sexto princípios, *os princípios da cartografia e da decalcomania*, apontam para duas maneiras de perceber a realidade. A opção pela cartografia surge, em Deleuze e Guattari, pela proximidade do mapa com o *rizoma*.

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas; a toca, neste sentido, é um rizoma animal, e comporta às vezes uma nítida distinção entre linha de fuga como corredor de deslocamentos e os estratos de reserva ou habitação. Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre “ao mesmo.” (Deleuze e Guattari, 1995, p.21)

No primeiro capítulo do primeiro volume de *Mil Platôs*, os autores diferenciam a ideia de rizoma, contrapondo-a à lógica arborescente. É possível, ao olharmos uma árvore, entendemos a sua estrutura, o que veio antes, o que se origina de que. Há uma lógica previsível, repetível na árvore. Deleuze e Guattari comparam a lógica arborescente com a forma como se pretende a produção de conhecimento compromissada com os objetivos da ciência moderna, árvore frondosa sustentada pelas fortes raízes (premissas verdadeiras) que produzem galhos e mais galhos. Diante da lógica arborescente o que se produz é apenas uma imagem do mundo, um *decalque* dele, ou seja, nada se produz. O que há é apenas uma repetição, uma imagem da realidade. A essa leitura de mundo, voltada para a *dcalcomania* os autores lançam um outro horizonte ao explicitarem o que entendem pelo mais forte símbolo do conhecimento: o livro.

É a mesma coisa quanto ao livro e ao mundo: o livro não é a imagem do mundo segundo uma crença enraizada. Ele faz rizoma com o mundo, há evolução a-paralela do livro e do mundo, o livro assegura a desterritorialização do mundo, mas o mundo opera uma reterritorialização do livro, que se desterritorializa por sua vez em si mesmo no mundo (se ele é capaz disso e se ele pode). (1995, p.19)

O rizoma está diretamente associado a uma potência transversal. O conceito de transversalidade, uma das importantes contribuições de Guatarri ao delineamento do método da cartografia, propõe uma superação da lógica bidimensional, instaurando outros planos de ação que se comunicam todos a um só tempo.

Operar na transversalidade é considerar esse plano em que a realidade toda se comunica. A cartografia é o acompanhamento do traçado desse plano ou das linhas que o compõem. A tecedura desse plano não se faz de maneira só vertical e horizontal, mas também transversalmente. (Passos e Barros, 2010, p.26)

A transversalidade é, portanto, uma postura ética-estética-política- epistemológica que busca as conexões da realidade, as conexões que se criam entre as realidades, aquilo que se passa no *intermezzo* das relações, o que escapa à leitura majoritária e direta. Entre o horizontal e o vertical cria-se um espaço de encontros minoritários, improváveis, e também o espaço fixo das coordenadas, que levam a pontos que se encaixam em uma lógica, tal como num plano cartesiano, por exemplo. A transversalidade cria lógicas ao abrir trilhas para diversos trânsitos intraprocessuais, alargando as superfícies de contato. As linhas que compõem essa rede da transversalidade escapam ao real e conectam-se ao possível, ao improvável, ao virtual.

O livro-mapa aponta caminhos, dá pistas. O livro-raiz conta, define, estabiliza. Contudo, a citação acima deixa claro que não é o caso estabelecer uma ideia maniqueísta entre uma e outra leitura de mundo. Há uma relação dialética entre esses dois momentos do processo de conhecimento já que “se é verdade que o mapa ou o rizoma têm essencialmente entradas múltiplas, consideramos que se pode entrar nelas pelo caminho dos decalques ou pela via das árvores-raízes.” (p.23). Da mesma que se dá com o livro, ocorre com a pesquisa. O método da cartografia lida com as tensões que se apresentam compondo o território de pesquisa, percebendo e explorando o que há de potente em um determinado contexto, o que escapa ao *decalque*.

É preciso sempre projetar o decalque sobre o mapa. E esta operação não é de forma alguma simétrica à precedente, porque, com todo rigor, não é exato que um decalque reproduza o mapa. Ele é antes como uma foto, um rádio que começaria por eleger ou isolar o que ele tem a intenção de reproduzir, com a ajuda de meios artificiais, com a ajuda de colorantes ou outros procedimentos de coação. É sempre o imitador que cria seu modelo e o atrai. O decalque já traduziu o mapa em imagem, já transformou o rizoma em raízes e radículas. Organizou, estabilizou, neutralizou as multiplicidades segundo eixos de significância e de subjetivação que são os seus. Ele gerou, estruturalizou o rizoma, e o decalque já não reproduz senão ele mesmo quando crê que reproduzir outra coisa. Por isto ele é tão perigoso. Ele injeta redundâncias e as propaga. O que o decalque reproduz do mapa ou do rizoma são somente os impasses, os

bloqueios, os germes de pivô ou os pontos de estruturação.(Deleuze e Guattari, 1995, p.22)

A opção por essa leitura, que exalta o que há de irregular e inventivo, é o que garante o caráter produtivo proposto por essa epistemologia. Não se trata de uma proposta negativa, de negação do *decalque*, mas de exaltação do anômalo, do devir. É da reprodução do que falha que se alimenta a lógica da representação, pois nada mais se cria quando o objeto de nossos esforços é exatamente o empobrecimento do que há de potente. O trabalho que aqui se desenvolve se baliza nas pistas do método cartográfico, o qual se desenha, em processo nessa dissertação pela pulsão da própria temática a ser trabalhada. Apenas o afeto que nos levou até o recorte de pesquisa, o qual constitui nosso território, foi definido *a priori*. Todo o resto foi interferido pelo que se apresentou. Aceitamos o convite que González-Rey (2005) nos lança, incitando-nos à criatividade de novas leituras teórico-metodológicas. Ao propor as bases da pesquisa qualitativa, calcada na epistemologia qualitativa o autor adverte que

A flexibilidade, a abertura e a criatividade por nós salientada como necessária para o tipo de pesquisa proposta não podem levar-nos a pensar que se trata de uma pesquisa para “eleitos”, mas para pesquisadores que começam a formar-se de um modo diferente, aprendendo, desde o início de sua formação, os recursos indispensáveis para se converterem em autores, em sujeitos da pesquisa. É certo que tal processo tem como desvantagem a própria ideologia dominante na instituição educativa, a qual é essencialmente reprodutiva. No entanto, temos tido a experiência, no transcorrer desses anos, como a modificação da relação com nossos alunos facilita o surgimento desse sujeito necessário para esse tipo de pesquisa. (pp.124-125)

4.5 – A Análise Construtivo-Interpretativa e o Método da Cartografia

Na seção anterior, procuramos demonstrar, por meio de citações, a relação possível existente entre a cartografia e a análise construtivo-interpretativa. Fazemos isso, porque sentimos a necessidade de compor um contexto teórico metodológico que consiga abarcar a leitura do território que nos propomos estudar. “Em geral, qualquer abordagem fundamentalmente nova de um problema científico leva, inevitavelmente, a novos métodos, adequados às novas maneiras de se colocar os problemas, requer muito mais do que uma simples modificação dos métodos previamente aceitos” (Vigotski, 2007, p. 77). Entendemos que a análise construtivo-interpretativa proposta de González-Rey (2003, 2005) e a cartografia podem, juntas, constituir um *dispositivo* interessante a essa pesquisa de mestrado. Ao dizer que “a ciência está muito mais envolvida com a criação e o desenvolvimento de zonas de sentido do que com uma apreensão finalista do real” (González-Rey, 2005, p. 121) percebemos que a epistemologia qualitativa vai ao encontro da inventividade que propõe a metodologia da

cartografia. Os indicadores que González-Rey propõe para a construção empírica e sua respectiva análise nos sugerem uma possível complementaridade em relação à cartografia.

A pesquisa se fundamenta nos pressupostos epistemológicos da pesquisa qualitativa, enfatizando aspectos que visam uma construção teórica em detrimento de uma possível quantificação das realidades que se revelam nos instrumentos de pesquisa (González-Rey, 2005), e da pesquisa-intervenção, a qual parte de uma concepção de que não há como existir uma dissociação entre o processo de pesquisa e os processos de aprendizagem e a criação que ocorrem no nível dos participantes ou grupos implicados na situação onde se constrói o estudo (Passos, Kastrup e Escóssia, 2010).

Tendo a análise construtivo-interpretativa como base de construção do conhecimento e de análise dos indicadores empíricos componentes do *território* de pesquisa, o processo de compreensão da realidade se dá de forma não-linear, à luz da relação dialética e criativa que se mantém entre pesquisador e processo de pesquisa. Assim, entende-se o conhecimento como um processo que se constitui de maneira paulatina e dinâmica, uma vez que vai sendo permeado por diversos olhares que inserem novas realidades, modificando a sua essência constitutiva. A partir dessa concepção, é possível o surgimento de uma outra visão que supere a dicotomia externo/interno, pois que compreendendo a “realidade subjetiva” interferindo e sendo interferida na/pela “realidade objetiva”, não mais é possível o entendimento dicotômico que prega a separação definitiva das esferas citadas, “como se não estivéssemos implicados, de maneira orgânica em seu próprio funcionamento” (González-Rey, 2005, p.5).

Podemos perceber que a proposta teórico-metodológica de González-Rey (2003) pressupõe a ideia de *rizoma* em seu conceito de *lógica configuracional* enquanto campo de pesquisa em subjetividade. Segundo o autor, entende-se por *lógica configuracional*

a tentativa de organizar e significar uma realidade em movimento, que não encaixa em nenhuma lógica que a anteceda, em que o pensamento é obrigado a produzir e organizar o mundo na forma diferenciada e única em que este se apresenta ao investigador num determinado momento. Isto não quer dizer que todos os fenômenos do mundo tenham essa característica, mas sim a têm aqueles fenômenos que estão de forma simultânea implicados no curso e cruzamento de diferentes sistemas que, em sua colisão ou integração, dão lugar a novas e inesperadas qualidades, como ocorre no nível da subjetividade (p. 99)

A *lógica configuracional* constitui, assim, uma dimensão de construção não ortodoxa em que o pesquisador se implica ao compor o seu método. Não se identificando com o conceito de “lógica” corrente, a *lógica configuracional* permite e estimula, a partir da habitação de um território existencial, a construção de um mapa que indique como as linhas de força se estabelecem em um determinado plano de intensidade.

Assim sendo, o processo do conhecer, por meio da exploração das realidades implicadas na pesquisa, engendra conceitos próprios à dimensão pesquisada, os quais são definidos por Rey (2003, 2005) como *zonas de sentido*. Essa construção de significado, a qual não prima por uma visão reducionista da realidade, mas, ao contrário, expande a possibilidade compreensiva, abrindo novos caminhos de estudo e ação sobre a realidade, é o que vai dotar a análise construtivo-interpretativa de uma potência criativa, capaz de instaurar planos conceituais que não cessam em apontar novas possibilidades compreensivas, *linhas de fuga*, denotando o caráter hermenêutico da metodologia escolhida. As *zonas de sentido* são definidas

como aqueles espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão que, pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica. Tal conceito tem, então, uma profunda significação epistemológica que confere valor ao conhecimento, não por sua correspondência linear e imediata com o “real”, mas por sua capacidade de gerar campos de inteligibilidade que possibilitem tanto o surgimento de novas zonas de ação sobre a realidade, como de novos caminhos de trânsito dentro dela através de nossas representações teóricas (González-Rey, 2005, p.6).

A citação acima deixa clara a relação entre as *zonas de sentido*, como produção de realidade, e a ideia do *conhecimento rizomático*, em contraposição ao *conhecimento arborescente*. As *zonas de sentido* são produzidas ao longo do processo de pesquisa com a interferência do fazer interpretativo do pesquisador, extrapolando este e revelando matizes imprevisíveis, intempestivos. Daí o fato das *zonas de sentido* não se darem *a priori*.

A associação da metodologia escolhida com a dinâmica das oficinas filosóficas, entendidas como *dispositivos* produzidos durante a pesquisa, as quais constituem as dimensões espacial e temporal da ação pretendida, de acordo com o que foi exposto anteriormente, se justifica na maneira como são encarados os processos de significação. É nessa tensão entre o social e o individual, entre o exterior e o interior que vão se constituindo os caminhos de exploração da realidade (Pulino, 2000), via esforços construtivos e interpretativos.

Junto ao caráter de construção do significado, a oficina filosófica também abre um outro espaço/tempo de expressão/construção por meio da *dinâmica conversacional* (González-Rey, 2005). Tal dinâmica, nas palavras de González-Rey “facilita-nos acessar os espaços de produção subjetiva que representam complexas sínteses de momentos culturais e históricos impossíveis de serem captados pela razão dominante” (2005, p.126). Pelas dimensões aporística e criativa engendradas na oficina filosófica, e, também, pelo desvelamento intempestivo que as falas/ações produzem, a *dinâmica conversacional* constitui um método interessante ao estudo e à intervenção do/no *território* da pesquisa, uma vez que são capazes de levantar as questões

relevantes à comunidade pesquisada, direcionando a atividade da pesquisadora e dando legitimidade processual à pesquisa. A ênfase no processo de construção/expressão dos significados é o que aproxima o conceito de *dinâmica conversacional* e a dinâmica das oficinas filosóficas, fundamentando a utilização de ambas para os fins-meios visados pela pesquisa em questão.

Apesar da ênfase que se dá à construção conceitual de caráter teórico, não é a intenção criar nenhum tipo de hierarquia entre a teoria e a empiria, uma vez que o teórico se constitui em contato com o empírico e vice-versa. O esforço metodológico que se empreende nessa pesquisa tende a uma possibilidade conciliatória e criativa, de base dialética, em relação às mais diversas dicotomias cartesianas que se sustentam na pesquisa científica ao longo dos anos (González-Rey, 2003). Por isso, compreendendo participantes e pesquisador como sendo agentes produtores das realidades pesquisadas, postulamos que a metodologia por nós composta seja entendida como uma opção ética-estética-política-metodológica que entende sua legitimidade e validade enquanto potência criadora de realidade que parte de um esforço hermenêutico. Em nossa pesquisa, o território que se funda não tem a pretensão de universalidade ou significação externa. Dessa forma, ao mesmo tempo que tecemos nossa estrutura metodológica também enquanto escrevemos essa dissertação, convidamos o leitor, mais uma vez, - e mais seriamente - à experiência de um espaço-tempo, um acontecimento que se dá inclusive quando interferido pelos olhos dadivosos que leem essa dissertação. Nas brechas que ficam, cabem as *linhas de fuga* que se geram pelas conexões improváveis entre leitor-texto.

V - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1- Contexto/ Instituição Participante

A pesquisa foi realizada na Escola Classe 312 Norte, localizada no Plano Piloto, na cidade de Brasília, Distrito Federal. Tentando entender/vivenciar melhor o lugar onde nossa pesquisa toma forma, fomos em busca de um panorama histórico de sua constituição. Contudo, a história da Escola Classe 312 Norte não nos chega por uma fria análise documental. Ao entrevistarmos a Diretora da Instituição soubemos de um personagem fundamental para a Fundação da Escola. Do alto de sua experiência pioneira, a voz que preenche essa seção do texto atende pelo nome de Antunes, Seu Antunes. Foi ele quem descortinou a história dessa escola, desde quando ela era apenas um desejo de moradores daquela quadra. Em uma conversa com seu Antunes, pude ver intensidades diversas que se desenham naquele espaço-tempo. Nosso encontro se deu duas semanas depois da escola completar seu 49º aniversário. Nas comemorações, lá estava a voz de Seu Antunes, contando para toda a comunidade escolar sobre o nascimento da instituição. Uma história pioneira e movida por pioneiros.

A Superquadra 312 Norte ainda hoje é uma quadra pulsante culturalmente. Eu, habitante de Brasília há pouco menos de duas décadas, participo de eventos artísticos e culturais que acontecem periodicamente na parte comercial da quadra. A passagem de carros é interdita e diversos shows e conversas acontecem, gratuitamente, a céu aberto, no meio da rua. O que, para mim, era apenas fruto de uma iniciativa isolada e belíssima, segundo Seu Antunes, se deve à especificidade dos moradores que habitaram aquela quadra desde o início. Um grande número dos pioneiros intelectuais de Brasília foram morar naquela quadra, no início da década de 60 e boa parte dos familiares dessas pessoas ainda ali habitam. Talvez isso explique a vida cultural agitada que a quadra tem desde a sua origem.

Ao perguntarmos sobre a escola, Seu Antunes, nos pergunta:

- Você sabe quem construiu essa escola?

Dirigindo a mim um olhar com um misto de alegria e mistério, ele grita, mais ansioso pela resposta do que eu mesma:

-Fui eu!

À minha surpresa, segue-se a explicação. Havia, já no projeto arquitetônico da Superquadra 312 Norte, a previsão de uma Escola Classe. O projeto educacional de Brasília, vinha sendo pensado por Anísio Teixeira, mentor da estrutura educacional composta por Escolas Classe e Escolas Parque, até hoje vigente em Brasília, e executado pela NOVACAP (Companhia Urbanizadora da Nova Capital) desde 1957. A estrutura pensada tinha o objetivo de ser exemplo e demonstração para a educação nacional (Teixeira, 1961). Em 1962, a Asa Norte ainda era uma Região Administrativa pouco desenvolvida, apesar de já ter moradores. Os moradores da Superquadra 312 Norte, entendendo a importância e a necessidade que da Escola Classe, resolveram tomar para si a responsabilidade da construção da instituição na Superquadra. Assim, um grupo de moradores, - o qual incluía Seu Antunes - começou a ir, de porta em porta recolhendo assinaturas para a composição de um abaixo-assinado que solicitava, à NOVACAP, a aceleração na construção da Escola Classe 312 Norte. Tanto esforço não foi em vão, pois em 17 de abril de 1963 era inaugurada a primeira Escola Classe da Asa Norte. Desde então, a instituição mantém sua história de pioneirismo, tendo sido Centro de Referência em Alfabetização na década de 80 e, já no final da década de 90, uma das primeiras escolas que se tornaram inclusivas no que tange à deficiência intelectual. Essas informações nos chegam pela atual diretora da instituição, ao me apresentar um pequeno documento que resgata o histórico da escola constante da agenda escolar dos estudantes. Desde janeiro de 2008 à frente da Direção da escola, Cristiana Almeida Magela une sua voz à de Seu Antunes e nos conta um pouco mais da história recente da instituição, além de nos apresentar alguns documentos que nos permitem conhecer um pouco mais sobre a constituição atual da Escola Classe 312 Norte. Enquanto isso, deixamos Seu Antunes sentado, na porta da Escola, admirando o que ele mesmo ajudou a

construir. Segundo Seu Antunes, é maravilhoso, hoje, ver que não sujou seus pés de barro à toa, andando por entre os blocos, explicando as intenções daquela lista de assinaturas aos moradores. A beleza que Seu Antunes vê nesse processo concretizado ainda está lá, nos olhos de um pioneiro, que, passando pelas ruas da Superquadra, se dispõe, generosamente, a contar e reviver toda essa história a quem quer que por ela se interesse.

Cristiana nos conta e, ao mesmo tempo, nos mostra, os números da instituição no ano de 2011, ano em que foi realizada nossa pesquisa. Composta por 14 turmas e 260 estudantes, a escola funciona ofertando a primeira etapa do Ensino Fundamental (1º. ao 5º. ano), com 7 turmas no turno matutino e 7 no turno vespertino. Segundo Cristiana, o estudo aprofundado e a luta pela concretização do que está posto enquanto possibilidade no papel, possibilitaram à escola um número significativo de turmas reduzidas, além de 2 classes especiais. A equipe pedagógica da escola é composta por 21 educadores, sendo 14 professores regentes efetivos e 2 temporários, e 5 educadores participantes da equipe gestora. Quanto à comunidade escolar participante, temos um cenário composto por aproximadamente 50% de estudantes oriundos do Plano Piloto e 50% de estudantes moradores das mais diversas Regiões Administrativas do Distrito Federal e que estudam na escola pela proximidade da mesma com o local de trabalho dos pais. Essa divisão se repete no que tange ao nível de escolaridade dos pais das crianças, dos quais 50% possuem Ensino Médio ou Técnico Completo ou Nível Superior Completo, e 50% têm um baixo nível de escolaridade.

5.2- Participantes

Participaram efetivamente de nossa pesquisa:

1. Duas turmas regulares da 4ª série do Ensino Fundamental (equivalente ao 5º. ano) da instituição, sendo uma do turno matutino e outra do turno vespertino - cada turma era composta por, respectivamente 25 e 26 estudantes.

2. Duas professoras regentes e voluntárias, responsáveis pelas turmas acima citadas.

3. A diretora e a equipe pedagógica da escola participaram como coadjuvantes da pesquisa, já que a composição do diário de campo contempla conversas informais com membros da equipe gestora, além de impressões do próprio ambiente escolar como um todo.

A seguir algumas informações mais precisas sobre as professoras, Maria e Cristina⁴, regentes das turmas em que aconteceram as oficinas filosóficas

Professora Maria - 40 anos, pedagoga, professora há 20 anos. Antes de formar-se pedagoga, cursou o magistério na Escola Normal de Brasília por 3 anos, de 1987 a 1989. No

⁴ Os nomes aqui colocados são fictícios para resguardar a identidade das professoras participantes.

terceiro ano de curso de magistério, fez um curso de curta duração sobre alfabetização em uma escola particular e, em 1990, foi convidada para trabalhar lá, com Educação Infantil por um ano. Em 1993, começa a trabalhar na Secretaria de Educação do Distrito Federal como professora regente concursada. De 1994 a 1996, inicia o curso de Pedagogia na Universidade Católica de Brasília, na modalidade de Licenciatura Curta. Em 2001 inicia o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade de Brasília. Em 2002, enquanto ainda estudava, foi convidada a trabalhar como professora de apoio, atuando no Ensino Especial e o fez por 6 anos. Em 2009, Maria chega à Escola Classe 312 Norte. Ao longo de seu percurso, fez mais de 10 cursos de formação continuada, em sua maioria voltados para o Ensino Especial

Professora Cristina – 35 anos, pedagoga, professora há 11 anos. cursou magistério durante o Ensino Médio. Iniciou a carreira na Secretaria de Educação em 2000 e, já trabalhando, decidiu cursar pedagogia, formando-se em 2004. Essa foi a primeira vez que ela trabalhou como professora. Em 2005, assumiu o Laboratório de Informática, mas em 2007, por determinação da Secretaria de Educação, voltou à regência em sala de aula. A Escola Classe 312 Norte foi sua primeira e única experiência em educação. Atualmente, faz um curso de Pós-Graduação.

A rotina de trabalho das professoras é de oito horas diárias de trabalho, sendo, de terça à quinta, um turno de planejamento e outro de regência. Na segunda-feira, as duas professoras se reúnem para um planejamento juntas e não há aulas nesse dia, pois os estudantes da 4ª. série passam o período de aulas na Escola Parque. Nesse dia, as professoras avaliam juntas suas práticas e planejam as atividades. Na sexta-feira, as professoras ficam comprometidas apenas com a regência em sala, não tendo a obrigatoriedade da presença na escola durante o contraturno. Às quintas-feiras, são feitas duas reuniões pedagógicas, com todas as professoras e coordenação da escola. As professoras participam da reunião no horário em que não estão em sala de aula.

5.3 - Equipamentos e Materiais

Uma vez que todas as entrevistas, sessões de planejamento e oficinas filosóficas realizadas foram objeto de análise, utilizamos o equipamento necessário à gravação de imagem das oficinas – câmera filmadora -, à gravação do áudio das sessões de planejamento e das entrevistas – gravador digital – e à transcrição desse material – computador. Além dos equipamentos citados também foi construído, ao longo do processo de pesquisa, um diário de campo, onde foram registradas conversas informais com os participantes da pesquisa e atividades/acontecimentos imprevistos no processo de pesquisa ou que não sejam passíveis de gravação, além de minhas próprias impressões durante o meu processo de imersão naquele contexto escolar. A construção de um diário de campo constitui instrumento imprescindível para

a ampliação dos limites de compreensão das relações e dos discursos que apóiam crenças e práticas das docentes participantes. Por isso, boa parte dos relatos que estão contidos na seção de análise e discussão são fruto de reflexões que compõem o diário de campo.

5.4 - Procedimentos

5.4.1 - Contato com a Escola

Foi realizado um primeiro encontro formal com a equipe pedagógica da escola com a finalidade de apresentar a proposta de pesquisa e convidar os professores e coordenadores a participarem, no dia 08 de julho de 2011. Imediatamente, a diretora da escola (motivada pelo interesse por participarem de eventos de “formação” anteriormente explicitado pelas professoras) indicou duas professoras para a pesquisa. Apenas uma estava presente no local e aceitou de imediato o convite. Já a outra professora, estava hospitalizada. Dias depois, entrei em contato com ela via email e ela aceitou o convite. Outras professoras se voluntariaram para participar, contudo, apenas as professoras indicadas se enquadravam nos termos da pesquisa (duas professoras da mesma série, em turnos opostos e que pudessem participar uma da atividade na turma da outra).

Uma vez que o foco da pesquisa foi a investigação dos processos de tornar-se professor no contexto de educação filosófica, as turmas participantes foram escolhidas devido ao interesse e à disponibilidade de horário das duas professoras participantes, as quais participaram das oficinas em ambos os turnos. Tanto a professora do turno matutino, quanto a do turno vespertino trabalham com turmas de 4ª série do Ensino Fundamental, o que abre um espaço de troca de experiências e análise mais próximo da realidade das professoras participantes. Talvez isso não acontecesse caso as professoras fossem responsáveis por turmas de séries diferentes. Portanto, não foi utilizado nenhum critério relacionado à classe social, idade, gênero por parte da pesquisadora em relação às turmas escolhidas.

5.4.2 - Entrevistas

As duas entrevistas com cada uma das professoras foram realizadas, uma no início e outra no final da pesquisa, a partir de um roteiro de entrevista semi-estruturado. A primeira entrevista teve por objetivo conhecer um pouco da história das professoras na educação; suas concepções acerca do ideal de estudante, escola e professor; compreender qual a visão das participantes sobre a formação continuada de professores e o que elas julgam que poderia/deveria ser contemplado durante esses momentos de formação. Já a segunda entrevista buscou compreender como as professoras avaliavam sua participação na pesquisa-intervenção, se as professoras perceberam mudanças em suas práticas e concepções de formação continuada,

estudante, escola e professor, e se consideravam válida a educação filosófica enquanto possibilidade de formação continuada. Além disso, também foi alvo investigação o fato de as professoras considerarem ou não os educandos como atores participantes de seus processos formativos, refletindo um indicativo de desconstrução de algumas dicotomias que habitam os pressupostos de formação docente. Os roteiros das duas entrevistas semi-estruturadas individuais com as professoras foram elaborados depois do primeiro contato com as professoras participantes.

5.4.3 - Planejamento das oficinas filosóficas

Todas as oficinas filosóficas realizadas em sala de aula com os estudantes foram planejadas em conjunto com as professoras participantes, com exceção da primeira e da última oficinas. Assim, foram realizadas duas sessões de planejamento com as professoras. O planejamento aconteceu por telefone e por email, devido à dificuldade de encontrar-me com elas em dias anteriores aos dias marcados para as oficinas. As oficinas filosóficas realizadas com a equipe pedagógica foram planejadas e mediadas por mim, tendo por base as necessidades que a pesquisa apresentou longo de sua construção. .

5.4.4 - Obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos participantes da pesquisa

Cada uma das professoras se encarregou de, em uma reunião de entrega dos boletins, entregar, para os pais dos alunos participantes, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido visando à participação de seus filhos nas oficinas. As professoras leram o documento juntamente com os pais e responsáveis e esclareceram possíveis dúvidas em relação à segurança e anonimato das crianças durante o processo de pesquisa e de análise. Foi ressaltado a todos os participantes que não seriam revelados os nomes de nenhum deles no relatório da pesquisa. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido das professoras foram assinados logo após a primeira entrevista com cada uma.

5.4.5 - Oficinas Filosóficas realizadas em sala de aula com a participação dos alunos

Foram realizadas quatro oficinas em cada turma. Foi solicitado às professoras que, simplesmente, participassem da oficina, deixando a parte da mediação por minha conta. Participaram das oficinas estudantes de graduação que fazem parte do projeto de extensão Espaço de Reflexão, Prática e Divulgação em Filosofia, Artes e Humanidades: *Espaço AION* e do Laboratório de Psicologia no Espaço Público e suas interdisciplinaridades, *LABPEP*, *Ágora Psyché*, e, eventualmente, a própria orientadora da pesquisa.

Conforme indicado anteriormente, a dinâmica das oficinas filosóficas segue os seguintes passos: preparação, discussão e avaliação (ver a seção intitulada “Educação Filosófica”). Apesar de planejadas com as professoras, as oficinas não foram reduzidas a

discussões engessadas por um direcionamento prévio. Ao contrário, ao se sentirem participantes do processo das oficinas, as professoras conseguiram perceber que a tônica do processo das oficinas filosóficas é a abertura para a discussão livre, inclusive em relação à temática.

Foram escolhidos 4 diferentes pretextos, os quais foram motes para as 8 oficinas realizadas. Chamamos pretextos as temáticas ou dispositivos que funcionam como eliciadores da discussão no momento de preparação. A seguir, uma breve descrição das oficinas realizadas.

1. **Primeira oficina:** Foi feita uma apresentação coletiva e, em seguida, iniciamos uma conversa perguntado o que os participantes mais gostavam na escola e o que elas menos gostavam na escola. Ao final, como atividade avaliativa, os participantes foram convidados a fazer um desenho da escola ideal para eles.
2. **Segunda oficina:** A oficina se realizou na área externa da escola. Foi dito aos participantes que na sala de aula haveria algo novo e diferente. Antes da oficina começar, colocamos um espelho na sala de aula. Um a um os participantes iam até a sala de aula e observavam o espelho. Feito isso com todos os participantes, começou o processo de discussão. Ao final da oficina, foi feita uma avaliação oral por todos os participantes, com o auxílio de três imagens de diferentes carinhas: feliz, indiferente e triste.
3. **Terceira oficina:** O mote para essa oficina foi a leitura compartilhada da fábula da Cigarra e da Formiga. O livro ia passando de mão em mão e cada participante lia um parágrafo da fábula. Antes do final da história (a “moral da história”), paramos de ler o livro e foi pedido que cada participante encenasse o melhor final para a história na sua opinião. Assim, os participantes iam se revezando entre os papéis de cigarra e formiga. Entre as cenas, ia acontecendo a discussão. Ao final, os participantes escreveram em pequenos pedaços de papel o que acharam das oficinas. Essas avaliações foram colocadas em uma caixa e foram sorteadas algumas para serem socializadas entre e pelos participantes.
4. **Quarta oficina:** A última oficina se iniciou com a apresentação de algumas fotos em preto e branco, feitas pelo fotógrafo Sebastião Salgado. A temática dessas fotografias girava em torno de imagens de crianças, em sua maioria, em situações relacionadas à educação (escola, sala de aula, dever de casa...). Foi pedido que os participantes se agrupassem por sua afinidade com as fotografias. Feitos os grupos, foi pedido que os participantes organizassem alguma forma de expressão corporal que ressaltasse o que eles julgaram ser o mais relevante/interessante nas fotografias escolhidas. A partir das apresentações, iniciou-se a discussão. Ao final, foi feita uma avaliação oral da oficina.

5.5 - Procedimentos de Análise dos Indicadores Empíricos

Antes de iniciarmos a análise dos indicadores construídos por meio dos procedimentos de pesquisa, resgatemos o objetivo dessa investigação, para que ele sirva de fio condutor para nossas interpretações. Nesse trabalho, temos a intenção da proposta de um referencial teórico metodológico para formação continuada de professores no ambiente escolar, apoiado na prática filosófica, e tendo como ponto referencial os processos de construção da subjetividade do professor como sujeito social, que se produzem na inter-relação com os alunos. Com essa finalidade, o procedimento de análise dos indicadores empíricos foi feito com base na análise construtivo-interpretativa (Rey, 2003, 2005) e no próprio método da cartografia (Passos, Kastrup e Escóssia, 2010). Foi feita a análise do diário de campo, associada às entrevistas e à análise dos registros em vídeo (Rose, 2007). Os indicadores empíricos construídos em todos os momentos da pesquisa (diário de campo, entrevistas e oficinas) foram agrupados em *zonas de sentido*, buscando identificar os devires que emergem nas relações que compõem o *território existencial* da pesquisa. Nesse momento de nosso trabalho, fazemos a separação das *zonas de sentido*, com a finalidade didática de apresentá-lo ao leitor. Contudo, é preciso não perder de vista a relação imanente que essas instâncias mantêm umas com as outras. Elas se retroalimentam e se dissolvem num processo de se (re) fazerem o todo tempo.

Em nosso trabalho, conseguimos perceber a emergência de cinco *zonas de sentido* no que tange aos processos de subjetivação dos professores no contexto das oficinas filosóficas, cinco instâncias do tornar-se: tornar-se para o outro, tornar-se com o outro, tornar-se o outro, tornar-se outro e tornar o outro. Com o auxílio do diário de campo e seguindo uma *política da narratividade* (Passos e Barros, 2010), a qual entende que, não importa só o que é dito, mas a maneira pela qual dizemos o que dizemos também compõe o *êthos* de uma pesquisa. Por isso, as análises que se seguem partem de um tecido experiencial e se apresentam em processo, pela escrita narrada de cada uma delas. As análises se iniciam e extrapolam os registros feitos no diário de campo e se conectam de maneiras improváveis. Por isso, não há divisão entre as análises de entrevistas e oficinas. Por vezes, esses momentos da pesquisa se conectam de maneira a tecer uma mesma *zona de sentido*, o que não nos permite apartá-los.

A escolha por analisar os devires que aparecem ao longo das oficinas e das entrevistas realizadas, com o auxílio do diário de campo, é uma escolha pela potência dos encontros que percebemos, em detrimento da analogia ou da falta, do ausente na pesquisa. Uma vez que o todo esforço teórico-metodológico que empreendemos busca o processo em que as experiências se constituem, e não o resultado a que elas nos levam, nossas análises buscam a compreensão e o anúncio das brechas possíveis ao/do tornar-se professor no cotidiano escolar.

A leitura do diário de bordo que nos acompanhou durante todo o processo é o primeiro referencial usado para a construção desta zona de sentido. A partir daí, procedemos a uma costura, uma conversa entre os registros escritos, filmados, gravados e observados.

VI - ANÁLISE E DISCUSSÃO

Zona de sentido: tornar-se o outro

Hoje é meu primeiro dia na escola para as oficinas e, também, a primeira vez que encontro as duas professoras juntas. Até então, só havia encontrado as duas separadamente, para as entrevistas iniciais. Chego à sala dos professores e encontro as duas conversando sobre estratégias para fazer uma atividade com os estudantes. Sou recebida cordialmente pelas professoras. Uma certa tensão em relação ao novo para no ar: de minha parte, as imprecisões que um projeto de pesquisa nesses moldes comporta, me dão até uma leve sensação de mal-estar físico; da parte delas, o desconforto de pouco saber e entender sobre as minhas intenções. Nos encontros anteriores (coletivos ou individuais), eu já havia dito que a pesquisa focalizava o processo delas, de “formação continuada” delas e que elas não deviam fazer nada artificialmente. O meu único pedido, foi que elas participassem das oficinas duas vezes, uma em sua sala de aula e outra na da colega.

Entre um café e outro (é hora do recreio), mais uma vez, elas me perguntam se eu vou precisar de algum material extra para a oficina (já havíamos conversado sobre isso por email). Respondo que não e aproveito para dizer que elas não se preocupem com a atividade, que podem deixar comigo e com os bolsistas do projeto *Aion* a responsabilidade pela mediação da oficina. Enfatizo que gostaria que elas participassem daquele momento, juntamente com os meninos, sem maiores preocupações. Elas concordam. Mais um café e uma água e vamos para a sala de aula. No percurso entre a sala dos professores e a sala de aula alguns alertas e pedidos de desculpas prévios pelo comportamento dos meninos: *“eles são terríveis, mas eles já estão cientes da atividade. Vim conversando com eles ao longo da semana toda (hoje é quinta-feira), mas sabe como é que é menino, né?”*

Entro na sala de aula e as crianças já estão organizadas em círculo. Atentamente, depois de um “bom dia” efusivo, eles observam a nossa chegada e instalação. Peço licença para filmá-los e a ideia de ter uma câmera ali lhes parece “muito legal”, como diz uma menina que meio que verbaliza o burburinho festivo da turma depois do meu pedido. Feito isso, começamos. Pra nos conhecermos, melhor, dizemos nossos nomes e idades. A idade das professoras é revelada com constrangimento por elas mesmas. As crianças percebem e, querendo desfazer aquele sentimento, consolam as professoras imediatamente: *“tia, você parece ter 18, no máximo!”*. Uma expressão de cuidado que dispara uma sequencia de tantas outras ao longo da oficina. Como pretexto inicial perguntamos sobre a escola, sobre o que eles mais gostam na escola. Aqui, começamos a análise do que se passou no contexto dessa oficina como um todo, que ocorreu tanto de manhã quanto de tarde. Fazemos isso pela interface mantida entre os sentidos das duas oficinas.

Em nossas entrevistas, perguntamos sobre o que as professoras entendem por escola e educação ideais. Uma das professoras colocou suas opiniões sobre a postura e a leitura, feita tanto pela família, quanto pelos estudantes, acerca da escola e da educação, fazendo uma relação entre o que foi a escola, o que ela é e como ela deveria ser.

“A escola antigamente era vista como... tava implícito o respeito na escola, não é? Isso também contava no contato no processo de aprendizagem, o respeito pelo professor, o silêncio quando alguém tá falando. Isso são coisas que se perderam, os valores se perderam ao longo desses anos. Hoje tá muito mais difícil você dar uma aula, você manter esses meninos na sala e isso pesa na rotina” (Maria)

“O ideal é que as famílias se aproximem mais dos filhos e deem a importância que a gente dá pra educação. Por que fica parecendo que só a escola dá importância para a escola. A maioria dos pais não dá a importância pra escola, e isso acaba passando pras crianças.” (Maria)

Estabelecendo uma relação entre a escola e a família, Maria ressalta, nos trechos citados acima, a questão da postura de desvalorização e desrespeito pela educação e pela figura do professor. Já Cristina, a partir de uma crítica, coloca o seu ideal de escola e educação na função de formação do estudante, no papel da educação.

“Na teoria, eu vejo que se busca a formação de um caminho de formação de um sujeito crítico, mas na prática tem uma barreira muito grande, porque pra você deslanchar uma criança com essas características, você tem que dar mais liberdade pra ela e, muitas vezes, essa liberdade esbarra na questão da disciplina, do comportamento, porque aí gera barulho, aí, pra muitos, o barulho não é construção de conhecimento, é bagunça mesmo. E aí, a escola ainda não entende isso.” (Cristina)

Durante as oficinas, percebemos que esses conceitos das professoras são problematizados nas falas dos estudantes. Depois de feito o convite à expressão do que mais gostavam na escola, duas falas nos chama atenção. A primeira fala de uma das oficinas é categórica:

“O que eu mais gosto aqui na escola é o carinho e a competência das professoras. Eu já estudei em outras escolas e aqui é diferente. As professoras cuidam da gente, se a gente aprende.”

Na oficina realizada no mesmo dia e no turno contrário, uma outra estudante diz:

“O que eu mais gosto é da atenção que a tia consegue dar pra cada um de nós. Ela vê cada um como especial dentro de sala de aula.”

Essas falas são recebidas com espanto pelas professoras. Um espanto alegre compartilhado. As duas se entreolham, tomando pé da surpresa que acaba de acontecer. Para

Cristina, cai por terra o conceito sobre o valor que as crianças davam à escola. Na fala da professora, em nossa segunda entrevista, ela percebe as incoerências dos conceitos mantidos pelos professores sobre o que pensam os alunos:

“E eles falarem, também, do profissionalismo dos professores!? Gente do céu! Nós temos um discurso, em nossas reuniões de professores, que o aluno não valoriza a escola, que a família não valoriza a escola, e olha o que essas crianças estão falando! Que nós somos competentes, experientes. Isso foi muito surpreendente” (Cristina)

Na oficina, depois dessas falas, as professoras percebem que talvez ainda haja muitas outras coisas a serem descobertas. E é nesse momento em que se entrevê uma mudança de lugar. Depois de tantas falas, as professoras começam a perceber a sua participação na oficina como uma oportunidade de conhecimento dos alunos, do que pensam sobre a escola, a educação, as aulas, elas mesmas. Enquanto isso, os alunos experimentam o lugar da fala, de quem tem algo a dizer e é legítimo que o faça. Todos ali brincam de ocupar outros lugares, inclusive o lugar do outro. As oficinas filosóficas, nesse contexto, funcionam como um *dispositivo* de desterritorialização. Não é apenas a ocupação do lugar do outro, vista de uma maneira simples e direta. É mesmo a fundação de um outro lugar a partir do momento em que se encontra o outro. Cristina, ao dizer como ela pensa que poderia ser um curso ideal de “formação continuada”, expressa a possibilidade de abertura que a percepção do lugar do outro apresenta:

“Eu penso que poderia ser tipo um teatro, montar um ambiente com materiais, do jeito que se ensina na teoria transpondo pra prática. em sala de aula. E a gente se colocar no lugar, por exemplo, se é um trabalho de oficina de texto, que a gente se colocasse no lugar da criança. Porque é muito fácil a gente dizer em sala de aula: “eu quero uma redação com 20 linhas, em discurso indireto, na primeira pessoa.” É muito fácil você falar. Agora, vai vivenciar! É totalmente diferente, é complicado. E como se daria essas intervenções no momento da prática, da dificuldade? Aí entra essa questão mesmo, de poder vivenciar o processo do ponto de vista deles, e não simplesmente você sentar e alguém ficar te falando pra fazer isso, aquilo ou aquilo outro.” (Cristina)

Contudo, além de um mecanismo de alterização, de compreensão de uma outra visão de mundo, falamos do engendramento de um outro mundo, de uma outra lógica que funda um novo território existencial, agora compartilhado pelos participantes da oficina. Um se torna o outro: quem aprende ensina, quem ensina aprende, quem fala ouve, quem ouve ocupa o lugar da fala, falar é aprender, ouvir é aprender a ensinar. Afinal, em que espaço-tempo foi parar essa sala de aula? Essa era a sensação que eu tinha quando percebia as professoras ali, atentas ao que se passava. Parecia um encontro esperado há séculos e eclipsado diariamente por 5 horas seguidas de contato.

Continuando a oficina, eu pedi às crianças que dissessem o que elas achavam que poderia melhorar na escola, que sugestões elas davam. Nas duas oficinas ocorreram fatos que marcaram as falas das professoras no segundo momento de entrevista. Os relatos das crianças se dirigem tanto às questões físicas da escola, quanto ao trabalho em sala de aula:

“Eu acho que tinha que consertar a porta do banheiro dos meninos, trocar o filtro do bebedor e trocar as lâmpadas queimadas.”

“Podia construir um campo pra gente jogar queimada sem dar bolada nas pessoas, porque aqui na frente é muito ruim.”

“Eu acho que tinha que colocar um trinco na porta do banheiro das meninas e trocar as lâmpadas da sala. Olha essa aqui (apontando par uma lâmpada que estava piscando)! Ela fica dizendo o dia todo: eu vou queimar, eu vou queimar...”

“Pra mim toda sexta-feira devia ter filme, porque é muito chato ter aula , só aula ,durante a semana toda.”

“Devia ter duas professoras na sala, pra uma ir olhando a tarefa, enquanto a outra copia no quadro. Porque é muita gente pra tia atender fazer sozinha...”

“Eu acho que deveria ter mais filme, na sexta, mas tinha que ser filmes legais. Assim, tia, porque aquele vídeo dos bonecos, “A história do Brasil contada pelos bonecos” (a menina fala em tom debochado, modificando propositalmente o nome da coletânea de filmes.) é muito chato. O som é muito ruim e a gente não entende nada”

Todas as falas são seguidas de algum riso, contudo, a última, é acompanhada de uma enorme gargalhada, que parte, principalmente da professora regente da turma. Sobre as potências dos o riso, Larossa (2006) diz:

O riso destrói as certezas. E especialmente aquela certeza que constitui a consciência enclausurada: a certeza de si. Mas só na perda da certeza, no permanente questionamento da certeza, na distância irônica da certeza, está a possibilidade do devir. O riso permite que o espírito alce voo sobre si mesmo (p.181).

São os assobios que se interpõem nesse encontro entre professores e alunos – quem no lugar de quem? -, os risos do reconhecimento daquilo que acaba de se romper, do novo que acaba de nascer. A gargalhada de Maria expõe a insegurança de seu lugar, de seu papel, da importância do encontro com o outro para sua prática. Na segunda entrevista ela diz:

“Inclusive, eu tive uma mudança na minha prática aí, depois das oficinas. Porque as aulas de História eram todas acompanhadas com os vídeos dos bonecos e tal. Nossa! Quando eles disseram, na oficina, que não gostavam, eu nunca mais coloquei aquele filme. Engraçado é que os meninos da Cristina adoram. Isso também é legal, porque são momentos diferentes e as turmas respondem de formas diferentes. E eu achando que era a coisa mais legal do mundo. Eu ri muito depois. Aí eu parei mesmo, porque

era a minha impressão do que era legal. Mas, pra eles, era chato, com um som ruim. Então eu mudei toda a dinâmica das aulas de história. Porque, naquela oficina, foi uma avaliação do trabalho, né? Do meu trabalho. A partir desse momento tudo foi mudando pra mim porque eu passei a prestar mais atenção, fiquei mais aberta a ouvir e a mudar, perceber o que eles gostam e o que não gostam. Antes de planejar, eu passei a perguntar mais pra eles.”(Maria)

A possibilidade de um encontro genuíno é inerente ao comprometimento do professor (Freire, 1996). É por se entender enquanto ativo na relação com seu aluno e com seu fazer que o professor é capaz desse encontro, impossível dentro de uma lógica binária, onde professor e aluno não se encontram. Nesse sentido, as oficinas filosóficas são entendidas enquanto *dispositivos* que permitem a cada um a abertura ao deslocamento, à criação de novos lugares de ser e fazer. Ao fazer isso, professor e alunos rejeitam os lugares instituídos para si, rompendo uma lógica fixa e binária organizada: professor/aluno. Tornar-se o outro é operar na *transversalidade* do encontro (Deleuze e Guatarri, 1995), criando trilhas em que tantos outros possíveis se criam e se recriam.

É nesse encontro com o outro que se dissolvem as fronteiras da subjetividade e, nesse momento, é possível perceber que a produção da subjetividade é um fenômeno social (Rey, 2003). Tornar-se o outro ao perceber-se nós. Como exemplo, citamos mais uma situação que vivenciamos no contexto das oficinas filosóficas realizadas.

No momento final de uma de nossas oficinas, foi pedido aos participantes que, com o auxílio de um desenho de 3 diferentes carinhas (uma alegre, uma triste e uma indiferente), dissessem como avaliaram a atividade. Naquela tarde, as professoras ficaram bastante impacientes com a postura dos alunos, devido à polarização que aconteceu durante o momento de discussão. Essa oficina aconteceu na área externa da escola. Dentro da sala de aula, colocamos um espelho. Cada aluno, então, era convidado a ir, individualmente à sala de aula. Dizíamos apenas que, lá eles encontrariam algo diferente. Toda a discussão se deu em torno da diferença. Os participantes problematizavam o que tinham visto: alguns viram um espelho e outros viram sua imagem. Além disso, foi problematizado se eles gostaram do que viram. Daí por diante as questões estéticas se constituíram no mote que aquele grupo utilizou para expressar as animosidades entre eles. Assim, a discussão, a todo momento, era permeada por farpas. No momento de avaliação, então, a grande maioria dos participantes avaliou o encontro negativamente. As crianças reclamaram das ofensas veladas nas discordâncias expressas nos argumentos e, também, da desorganização da turma, a dificuldade para se ouvirem e colocarem suas opiniões.

“Hoje eu não gostei, porque eu quase não consegui falar.”

“Eu achei chato, porque a gente não se comportou bem e, aí, ninguém se escutava.”

“Eu não gostei porque ficou muito barulho.”

“Eu não gostei porque esses dois ficaram brigando aí (aponta para dois colegas que, durante a oficina, polarizaram várias discussões) e a gente, que queria falar, ficava esperando a briga acabar”

“Eu fiquei entediado porque ninguém cumpriu o combinado do microfone”

Toda essa avaliação das crianças ressalta as características do grupo, os impasses e, também, as potências. Isso se dá porque as oficinas filosóficas, enquanto momentos propícios à invenção da subjetividade, funcionam como um espelho de um processo, de um encontro. Por não ter uma diretividade clara, um alvo moral, afetivo ou intelectual definido previamente, a oficina constitui-se em um território singular, um espaço-tempo que assume uma existência própria e a-significante. Nada se parece com uma oficina, nem mesmo a repetição dela própria. O sentido que a oficina assume é fruto de uma matriz que se ramifica e se constrói por entre e no grupo, e não sobre o grupo. Ao entendermos essa dinâmica da oficina filosófica, percebemos que, o tornar-se o outro aponta para uma dimensão grupal, já que maneira como isso acontece é construída em contato com o social. Por isso falamos sobre a oficina como um *dispositivo* de espelhamento de uma realidade particular, a qual denuncia os processos de subjetivação construídos pelos participantes. Portanto, é possível identificarmos a participação em uma oficina filosófica enquanto uma prática de si (Foucault, 2004), na medida em que o encontro com o outro revela ao sujeito, pela participação, e não por uma imposição, as maneiras pelas quais ele se comporta e se percebe na teia, que é o próprio espaço vivencial da oficina.

Zona de sentido: tornar o outro

Volto à escola. Hoje é o dia da oficina em que utilizamos um espelho como pretexto (já descrevemos uma parte dela na zona de sentido *tornar-se o outro*). Como sempre, eu e os bolsistas do projeto *Aion* chegamos na hora do recreio. Na entrada da escola, as crianças jogam queimada. Um outro grupo de meninas cantarola uma canção coreografada: *o trem de ferro quando vai pra Pernambuco, vai fazendo `xique-xique` até chegar no Ceará...* Depois que saí da escola (pelo menos depois que saí como aluna...), presto mais atenção à hora do recreio. Esse parece ser o momento mais vivo da escola. Parece-me haver algo de mais profundo nessa vivacidade óbvia expressa pelo barulho e pela movimentação. Fico em pé, na porta da sala dos professores, olhando para o pátio, afinando a minha atenção de cartógrafa, vendo aquela infância que em mim ainda vive, *rebola pai, mãe, tio, eu também sou da família...* Separo-me dos bolsistas e vou cumprimentar as professoras, que hoje me parecem mais felizes. Dessa vez, entre o café e o biscoito, elas, espontaneamente, começam a se referir à oficina anterior (a primeira oficina) de maneira positiva. Dizem que os meninos adoraram e que ficaram

perguntando várias vezes, ao longo da semana, quando “as pessoas da UnB” iam voltar. Apesar de já ter sido dito que ali estaríamos durante quatro quintas-feiras, as professoras fazem questão de frisar que eles estão ansiosos, que eles gostaram, que eles se comportaram bem, que eles surpreenderam... Pausa. A cada fala, as professoras vão se afastando das oficinas. A imagem que me vem é de alguém que participa de uma cena, de um evento, só que desde fora, em uma instância exterior ao que se passa. Eu me pergunto: elas participaram da oficina? Meus registros de imagem dizem que sim. E a própria avaliação que elas fazem dos momentos das oficinas reafirmam sua participação:

“ Eu gostei da maneira como as coisas foram trabalhadas, da sua postura em relação a eles, de acolher o que eles diziam. E eles também conseguiram perceber isso. Apesar de eu não saber direito o que você queria, porque você sempre fez questão de deixar isso bem no ar, eu acho que o objetivo foi cumprido. Foi bom para os meninos, eles gostaram ” (Maria)

“ Uma das preocupações que eu sempre tive foi com o comportamento, né? Então fica sempre na minha cabeça a coisa da disciplina e tudo. E eles responderam bem, eles foram se acostumando com as oficinas. Porque quando começou o ano nessa turma, as pessoas reclamavam muito quando entravam lá, por causa mesmo da disciplina, a falta de colaboração. E com o tempo... o seu trabalho foi o primeiro com eles. Claro que a gente preparou isso, falou com eles, mas sabe como é menino, né? Chega na hora... Mas eles me surpreenderam positivamente. Eu acho que eles participaram bem das atividades . Isso foi bom, porque foi um bom começo. Eles foram aprendendo a receber pessoas, a ouvir e falar, que pra ser ouvido é preciso ouvir. Eles são muito ansiosos. Nós tivemos outras oficinas depois das suas e eles foram exemplares eu acho que foi importante eles passarem pelas oficinas filosóficas. Nas outras oficinas eu já não me preocupei tanto com o comportamento e eu acredito que a sementinha foi plantada lá nas oficinas com você, foi um processo. Eles aprenderam a participar, a colocar suas opiniões. Inclusive , houve a mudança de comportamento de alguns alunos. Uns que eram mais retraídos começaram a participar. ”(Maria)

“ Assim, agora , no final do ano, a nossa sala tava tão prazerosa, sabe, aquela angústia que eu tinha da falta de respeito deles, muitas coisas mal resolvidas... Porque era uma turma que estava junta desde o terceiro jardim, então, coisas que aconteceram há dois anos atrás, eles ficavam remoendo. Agora não, eles discutem os problemas, qualquer coisa é motivo pra uma conversa, mas numa boa, sabe? Olha, agora , na Prova Brasil, o aplicador da prova elogiou a turma, porque eles seguiram os comandos certinho... Porque tudo é vivência, né, Flávia? Se a criança não tem aquele hábito de falar, não tem o hábito de ouvir, ele acha que a todo momento ele pode falar. Então, eu acredito

que as oficinas contribuíram muito. Ouvir a opinião do outro, respeitar. Porque, no início das oficinas eles tinham uma rixa muito grande entre meninos e meninas. No final do processo, quando uma pessoa não concordava, eu sentia que não era nada agressivo, que eles faziam questão de demonstrar no início.” (Cristina)

A primeira avaliação das professoras se orienta para os resultados que o processo das oficinas gera nos estudantes participantes, o que denota o fato de as professoras não perceberem facilmente a possibilidade de suas participações. Ao se referir ao conceito de participação desejado pelo Projeto Filosofia na Escola, Kohan (2000), diz que se deseja

uma participação horizontal, igualitária, sem modelos ou paradigmas. O projeto de levar a filosofia às crianças, aos jovens, aos professores, aos orientadores pedagógicos (e por que não, algum dia a todos os “outros” que hoje não têm acesso a ela), expressa uma extensão universal para a filosofia e uma concepção horizontal de participação. Queremos que todos participem, façam parte da filosofia, e que o façam em condições de igualdade. (p. 49)

O conceito de participação expresso acima conta com a presença de um sujeito que se une a outros sujeitos de maneira igualitária, e não com uma postura contemplativa apenas. O sujeito se compromete com a experiência, com o que se passa. No caso das professoras, essa potência pulsa tímida, pois suas falas entendem o que se passa em sala de aula como algo exterior a si mesmas, o que exclui a sua participação enquanto sujeito. A compreensão de seu lugar é feita sob a ótica da execução de tarefas que resultem numa modificação do outro, sem uma implicação pessoal direta no processo. Essa compreensão do professor está atrelada às políticas de formação continuada que pretendem a formação de um professor tecnólogo da educação (Saviani, 1983), que ocupa um lugar de reprodução da lógica da separação entre ser e saber (Foucault, 2004). Assim, ele não se percebe como um ser em processo de tornar-se em contato com o outro, pois tomam para si a função de tornar o outro. Contudo, a tarefa do tornar-se é intransferível. Pelas teias que compõem os processos de subjetivação, o sujeito lida constantemente com a possibilidade de assujeitamento e de criação de si (Foucault, 2004; Guatarri, 1990). As professoras, ao assumirem a tarefa de tornar o outro (uma pessoa comportada, controlada, bem educada, atenta), focalizam suas práticas como instrumentos de sujeição, já que não contam com a criança enquanto sujeito ativo em seus processos de subjetivação.

Durante as oficinas fica clara essa tentativa de mão-dupla das professoras. De um lado, elas enxergam as oficinas como uma “técnica” de assujeitamento útil ao processo de tornar o outro, já que, ao final do processo, eles começaram a se comportar bem. De outro lado, manifesta-se a surpresa ao perceber as singularidades dos alunos, o que indica a possibilidade de um entendimento menos diretivo de suas práticas, já que são surpreendidas pelas crianças. As

oficinas, assim, criam espaços propícios a uma leitura do aluno enquanto um indivíduo autônomo.

“Uma coisa que me chamou muito a atenção, foi essa visão política dos alunos, a coisa da lâmpada, da porta do banheiro... Nós não damos a oportunidade para eles expressarem isso. Não colocamos questões, não paramos pra conversar com eles sobre isso. Eu achei isso fantástico.” (Cristina)

Entendemos essa fala de Cristina como o reconhecimento do caráter assujeitador de algumas de suas práticas em sala de aula (Foucault, 1979). Nas oficinas, a abertura de espaços para a discussão possibilitou à professora a surpresa de perceber que seus alunos vão além do que ela planejou torná-los, o que ressalta o caráter criativo e singular do tornar-se. Por outro lado, os próprios alunos percebem essa tentativa de assujeitamento e resistem como podem. No momento de avaliação de nossa primeira oficina, pedimos que os participantes escrevessem o que acharam da oficina em um pequeno pedaço de papel, sem se identificarem. Em seguida, coletamos os papéis e, colocados todos em uma caixinha, as crianças sortearam alguns, ao acaso, para lerem para os colegas. Eu, já em casa, leio todos os papéis. Em meio a tantos elogios à experiência filosófica, algumas indiferenças, percebo um pequeno pedaço de papel subversivo:

“Eu gostei porque agora a tia vai poder ver como as coisas são de verdade”

Essa avaliação se refere à oficina em que as crianças fizeram críticas à escola e a algumas atividades feitas em sala de aula e na própria escola. A fala dessa criança demonstra, ao mesmo tempo, a posta que ela faz na possibilidade de expressão e a mágoa do silenciamento forçado. Um grito em letras de forma se derrama num minúsculo pedaço de papel: *“as coisas não são como você pensa, como você quer!”* Em algum nível, essa pressão é sentida e reclamada pelas professoras:

“Inclusive, quando eu ia pra turma da Cristina, eu sempre achava que era melhor, porque eu tirava de mim aquela responsabilidade, né? Não era a minha turma que estava ali, sendo vista por alguém de fora, no caso, você e a sua equipe. Era a turma da Cristina e eu acabava relaxando mais. Aí era mais fácil pra mim, porque eu saía do papel e acabava interagindo mais. Eu sempre achei que a outra turma dava uma resposta melhor. Mas eu também consegui fazer essa leitura de que isso acontecia porque eu saía do papel de responsável e relaxava mais. Era mais fácil pra mim interagir porque eu saía do papel. Foi legal ter os dois momentos porque eu me vi ali, mesmo, como igual aos meninos, sem a responsabilidade do controle da turma.” (Maria)

“ Era engraçado. Quando eu participava na outra turma, eu deixava mais que a professora regente tomasse as rédeas da situação e eu ficava mesmo mais participando.

Mas eu sempre participei, tranquila. Mesmo porque , assim, a relação com a professora Maria é muito tranquila. Eu acredito que, quando tem essa parceria com a colega, o trabalho fica melhor.”(Cristina)

Ao se colocarem nesse papel de formadoras, as professoras passam a artificializar suas participações, já que dizem que participam menos quando estão preocupadas com o controle da turma. Elas não se envolvem com seus fazeres de forma inteira, pois estão ocupadas com questões que embotam um contato legítimo com suas turmas. Elas ficam de fora, regulando uma série de comportamentos. O famoso “domínio de turma”. As oficinas filosóficas, dissolvendo esse papel de controle, trazem uma dimensão relacional calcada na interação horizontal, onde as decisões são acertadas e seguidas de acordo com os combinados feitos entre os participantes, e não para os participantes. Um exemplo disso é o dispositivo do microfone. Para mediar as falas que emergem em uma oficina com crianças, criou-se a representação de um microfone. Assim, só pode falar quem estiver com o microfone na mão. Quem mais quiser falar pode requisitar, a qualquer momento, o microfone levantando a mão. A ideia do microfone é utilizada para garantir o lugar da fala de cada um e de todos. Contudo, não é algo que venha sob a égide de uma lista de regras ou leis impostas verticalmente. A depender das possibilidades que um determinado grupo apresenta, o microfone se faz necessário e é colocado da mesma maneira que as regras de um jogo, já que a oficina é uma brincadeira de pensar. As duas professoras ressaltaram que se surpreenderam com o comportamento das crianças durante as oficinas. Como elas podem ficar tão “adequadas” se não há nenhum tipo de controle disciplinar diretivo? Supomos que esta questão as deva ter intrigado. E a possibilidade de um ambiente mais criativo as deva ter alegrado, pois essa ideia vai ao encontro do que elas entendem como escola e estudante ideais:

“A escola tem que ser um ambiente de conhecimento, favorecer a leitura, espaços pra pesquisa, pra discussão. Eu acho que a liberdade que ele tem, pra discutir, pra falar é 10 na escola.” (Maria)

“O ideal de criança pra mim, eu desejo muito uma criança que saiba olhar e analisar. Eu adoro criança crítica. Eu tenho crianças aqui que, se fosse questão de comportamento, já estariam reprovados. Mas isso não me incomoda, porque eles são muito críticos. Às vezes eu faço uma proposta pra eles e eles não gostam , aí eu volto e levo pro grupo decidir. Eu gosto da criança crítica, com atitude, que não tem medo de se dispor a alguma coisa, com atitude.” (Cristina)

Mesmo tendo uma postura contraditória muitas vezes, as professoras mantém ideais, tanto de escola quanto de criança, que apontam para uma outra leitura de suas *práxis*. Contudo, as obrigações que lhes são impostas sugerem um engessamento do real a partir de uma lógica

que naturaliza suas maneiras de estar no mundo, tanto de sua parte quanto da parte das crianças, embotando outras possibilidades. A pergunta é a potência que promove uma releitura do mundo e de si. Ao invés de um mundo naturalizado, faz-se necessário tornar o mundo complexo e questionar a realidade tida como um mero fato imóvel. (Pulino, 2008) É a pergunta que nos conduz em uma oficina filosófica e nos dá pistas para uma outra leitura do ambiente escolar.

Talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios (Kohan, 2004, p.38)

Quem sabe, nessa perspectiva, as professoras possam perceber uma outra dinâmica do tornar-se. Ao invés de se perceberem responsáveis por um tornar alguém em algo, elas possam perceber a riqueza da possibilidade do tornar-se *com* o alguém.

Zona de sentido: tornar-se com o outro

Todo o esforço que empreendemos ao longo da escrita dessa dissertação, o qual se resume ao acompanhamento dos processos de subjetivação no contexto das oficinas filosóficas que têm como palco a escola, mais precisamente, a sala de aula, se justifica, entre outras coisas, pela dinamicidade do contexto escolar. “O mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido” (Freire, 1996, p. 139). A mudança é o terreno da vida. Gastamos tempo tentando entender o que está se passando, quem somos nós, quem são os outros, nessa dimensão de velocidade vertiginosa. Comparando passado e presente, nos localizamos, mesmo que provisoriamente. Em nossa primeira entrevista com Maria, ela, ao falar sobre seu conceito de aluno demonstra a sua dificuldade em entender quem é o seu aluno atualmente.

“Eu não sei se eu tenho esse conceito pronto, porque o que eu tenho notado é que as crianças não são as mesmas crianças de 20 anos atrás. Na verdade, eu acho que esse conceito na minha cabeça, está mudando muito. A criança que eu conheci era mais inocente, mais respeitosa, a família tinha uma outra relação com a criança. Hoje as famílias ... Bom, eu não posso afirmar, nem generalizar, porque eu nunca fiz pesquisa, eu estou falando baseada na minha prática ao longo desses anos. A criança hoje não está sendo cobrada, as famílias deixam elas muito soltas. As crianças não estão mais tão inocentes. A criança hoje tem de lidar com situações que ela não tinha que lidar antigamente. Hoje, ela tem de assumir umas responsabilidades... As crianças estão

cada vez mais adultas. E eu acho que a questão da cobrança de responsabilidade, tá faltando também, sabe?” (Maria)

Ainda sobre as mudanças, Maria continua, só que agora, falando sobre o papel do professor:

“Antigamente, a gente chegava na sala de aula e tinha um papel muito claro: do mestre que vai orientar... Hoje por outro lado, a gente tem muita troca maior com os alunos, né, com respeito, trabalha com eles de igual pra igual, mas, ao mesmo tempo, e alguma coisa aí se perdeu. A gente teve uma perda aí, nessa relação de professor e aluno, evoluiu num sentido, de a gente dar mais espaço e acreditar que a criança tem muito a oferecer, né, porque antigamente a gente via o professor como o que sabe, e o aluno como o que aprende. Hoje, graças a Deus, a gente percebe e consegue respeitar eles nessa relação. Por outro lado, a questão do respeito fica um pouco confuso.” (Maria)

Maria vai falando e, ao mesmo tempo, dando forma a sua angústia. Em um cenário mutante, ela se perde. Não sabe mais quem é o seu aluno e tem dúvidas sobre o seu papel enquanto professora. Com novos alunos, Maria se relaciona. Onde estava Maria enquanto seus alunos mudavam? Em sala de aula há 20 anos, Maria percebe um salto: era assim e hoje ficou assim. E Maria? Como ficou? Uma leitura de mundo partida, nos faz crer que os processos de mudança ocorrem sem nossa participação. Como se nós e o mundo fossemos, desde nossa origem, separados. Uma leitura dialética dessa relação não nos permite esse entendimento dual. No momento em que o homem começou a fazer o mundo, também começou a ser feito por ele. (Vigotski, 1998, 2004; Wallon, 1986). Isso se dá porque não nos tornamos humanos *para* o mundo ou *no* mundo, mas *com* o mundo. As oficinas filosóficas acabam por engendrar um espaço de reconhecimento dessas transformações mútuas já que nunca se filosofa *por* alguém, mas sempre *com* alguém. E foi esse processo de se tornar com o outro que as professoras relataram, já que perceberam mudanças em suas práticas e, principalmente, na consideração do aluno.

“Ao longo das oficinas, eu fui percebendo que, aquele momento, era um momento de reflexão mesmo, de observar, de mudar, de avaliar se da forma que estava legal, se eu precisava mudar.” (Cristina)

“Antes de planejar, eu passei a perguntar mais pra eles.” (Maria)

O cotidiano convida a mudança. Uma mudança criativa, que permite a imprevisibilidade do acontecimento. Saber-se *com* o outro é um exercício de perceber o outro enquanto ator, enquanto componente ativo de um contexto. Contudo, perceber a fluidez de um cotidiano enquanto uma possibilidade de aprendizagem é tarefa complexa. Cristina, ao me falar sobre suas impressões no início da pesquisa coloca o seguinte:

“Olha, no início, eu fiquei assim, com um ponto de interrogação bem grande. Ora, como é formação continuada se nós estamos aqui com as crianças? Mas, depois que as crianças começaram a verbalizar e a dizer coisas, por exemplo, a falar de uma lâmpada que estava queimada... Quando você começa a ver as crianças de uma outra forma, não somente como aquele aluno que vem pra escola pra armazenar conteúdo, aprender e desenvolver as metas que a própria Secretaria de Educação nos cobra, eu comecei a ver que a gente tinha que extrapolar muito mais, porque as crianças têm a visão delas, têm a opinião dela sim, aí eu comecei a pensar a sala de aula de outro jeito. A gente foi deixando as crianças falarem mais, se expressarem das formas que elas queriam e não do jeito que a gente planejava pra ser.” (Cristina)

Essa fala de Cristina aponta para o reconhecimento das crianças enquanto ativas na prática do professor. Contudo, essa atividade ainda é marcada por uma passividade, já que o fato de a professora reconhecer que as crianças pensam (!!) a faz modificar sua prática, não *com* eles, mas *para* eles. Ainda aqui, não há uma leitura ativa da criança, enquanto um parceiro no processo de tornar-se professor no cotidiano. As barreiras entre o ensinar e o aprender parecem intransponíveis. Cada um deve estar em seu lugar. Como poderia o professor aprender do seu aluno? Com seu aluno? Segundo Pulino (2010) “O espaço de formação, na perspectiva da infância, da abertura para o novo, para o diferente, se caracterizaria como um lugar de experiência para o professor, no sentido em que ele seria convidado a considerar sua própria educação e a educação de seus alunos” (p. 158) É um movimento recíproco, relacional. O que se coloca em questão nessa zona de sentido, são as dicotomizações que sofrem os processos de subjetivação do professor. Não há sínteses, apenas disjunções. Ou isto ou aquilo. Quando Maria reclama a falta do papel bem definido que tinha em relação ao seu fazer, ela reclama uma estaticidade das relações, uma habitação confortável e conhecida. Lá era possível estabelecer distinções claras entre as coisas. Tudo estava bem encaixotado. Numa dimensão imanente e rizomática (Deleuze e Guatarri, 1995), por onde começar? Pelo meio, nos sugerem os filósofos. Mas como é isso? Ah, para isso não há resposta. Há que se inventar um novo jeito para lidar com um novo contexto. O passado já não mais serve de referência para o futuro. Ele apenas anuncia que chão é esse que agora pisamos.

Entender que cada contexto é singular e engendra uma dinâmica única. É isso que as oficinas filosóficas permitem-nos experienciar. Nessa experiência percebemos que cada momento tem sua lógica própria. Entender isso é lançar-se à experiência perigosa com o outro. (Larrosa, 2002) Não se trata de domesticar o outro, ou de deixá-lo apartado do processo. É preciso viver com ele. Entendê-lo em sua dimensão, sem diminuí-lo. Em uma oficina todos dialogam, sem uma razão superior. É uma contribuição rizomática, com muitas conexões. Nesse contexto, as piruetas do pensar atingem a dimensão emocional dos participantes, os matizes de

cada fala impregna a todos de maneira particular. Onde começa o que? Não se sabe. Contudo, a certeza da participação de todos é nítida. Todos e cada um compõem esse campo de forças que faz insurgir novidades. As crianças são ativas nesse processo, por isso surpreendem as professoras.

“Achei fantástica a coisa das oficinas, pois abre pra outras visões, que não é somente o aluno aprendiz dos conteúdos programados, porque eles têm a visão crítica, eles têm a visão política sim de tudo o que está acontecendo na escola. Eles falam, são participativos, falam porque não são participativos e, a oficina é o momento de você perceber o aluno como um todo, como um cidadão. Eu também consigo me ver de uma maneira mais global. Naquela oficina das fotografias, naquela foto que tinha a mãe com o filho nas costas, eu já me via, ali, como mãe e pensava na mãe dos meus alunos também. Dá pra gente se perceber como participante da comunidade. Eu percebi que é muito mais do que a sala de aula.” (Cristina)

Apesar de surpreenderem, as crianças, ativas, ficam imóveis no processo. Elas não são vistas da perspectiva do *estar com* as professoras, mas a recíproca é verdadeira. O que há de tão mal em estar com alguém? O que há de tão problemático em perceber-se afetada por quem ocupa o lugar do afetado? O que embota essa visão? Continuemos, em busca de mais sentidos.

Zona se sentido: tornar-se para o outro

É engraçado falar do tronar-se das professoras e esbarrar no meu próprio tornar-me. O processo dessa pesquisa foi inteiramente perpassado por tudo aquilo que aprendi em sala de aula durante o curso de Mestrado. Nas aulas de metodologia, lembro-me perfeitamente da importância que os textos e os comentários da professora davam à postura do pesquisador durante a sua imersão em campo. Na época eu ainda era uma graduanda, aluna especial da pós-graduação e tudo aquilo era bastante confuso para mim. Agora, eu em campo, vou percebendo o que estava em questão. O contato das professoras me coloca em xeque o tempo todo. São muitas as tentações. Uma pergunta aqui, outra ali e todas querendo descobrir qual seria o objetivo da pesquisa. A todo momento, as professoras me questionavam ou sugeriam uma dúvida suplicante por uma resposta. Em uma de nossas trocas de email, pedi que elas me enviassem uma retrospectiva de suas carreiras, por escrito. Ambas responderam e, no meio de suas respostas colocaram um imenso ponto de interrogação.

“Não se bem se é isso que você queria, mas aí vai.” (Maria)

“Espero que seja isso. Se não for, me diga e eu refaço” (Cristina)

O que me parecia uma forma de cuidado e de disponibilidade em participar da pesquisa, também me alertava para uma tentativa de atendimento artificial de uma demanda que eu

apresentava. Nos tornávamos juntas, as três, participantes daquele processo de pesquisa. Elas, tinham que conviver com a dúvida, pois eu, apesar de tentar dizer a elas que ficassem tranquilas e não se preocupassem, porque tudo ia bem, não revelava exatamente o que eu investigava. Eu, de minha parte, afinava a atenção, procurando experienciar aquele território em todas as suas intensidades, cuidando de seus caminhos para que o acompanhamento fosse de processos disparados por e naquele ambiente.

Toda essa situação se repetia, quase em todos os nossos encontros. A preocupação delas suscita em mim uma questão. Qual o sentido que sustenta essa curiosidade das professoras? As repostas que elas deram às questões acerca de seus processos de formação continuada me deram algumas pistas. Quando pergunto se ela já fez algum curso de formação continuada ela diz:

“Fiz, porque a EAPE oferece e, na nossa carreira, na nossa progressão, isso é incentivado. Nós precisamos fazer cursos e contar pontos, tanto para escolha de turma, como também pra nossa progressão, administrativa, no caso. A escolha da turma é feita pela pontuação e pelo tempo de serviço, né. São duas progressões: uma pelo tempo de serviço e outra pela formação, pelos cursos, o investimento na formação. Então, tem Graduação, Pós- Graduação, né, que é uma forma de progressão, e tem os cursos que a EAPE oferece, né, todo ano de 60 horas, 120 horas, né, de acordo com o interesse e de acordo com a atuação do professor. Enquanto eu estava no Ensino Especial, eu fiz (curso) Alfabetização de Jovens e Adultos no Ensino Especial, fiz, nesse período, LIBRAS, que era pra deficiência auditiva, porque nós tínhamos surdos na escola... Na verdade, a oferta é pra todo professor da Rede. Como tem muitas áreas de interesse, cada professor faz a escolha de acordo com a sua área de interesse. Naquele momento, como eu estava no Ensino Especial, eu acabei fazendo, né? (Maria)

Essa fala de Maria liga a formação continuada tanto a um crescimento na carreira, quanto ao atendimento de uma demanda específica. Já a fala de Cristina, apresenta um descontentamento com os cursos pelos quais passou:

“Já fiz vários cursos pela EAPE e tem outros também, a distancia. Mas eu acho que eles são muita teoria. São coisas, assim, que você vê que são ideais, mas que a prática é muito complicada. (Eu pergunto se nesses cursos, há espaço para colocar essa crítica e ela diz que sim. Pergunto qual é o retorno que os responsáveis pelos cursos dão e ela continua). O retorno é assim, por exemplo, se você fala que aquele momento não funciona daquele jeito, o ideal seria uma proposta diferente para que você vivenciasse aquela proposta. E não existem esses momentos de vivência. Quando acontece uma prática nesses cursos, é uma prática bem superficial, sabe?”(Cristina)

A ênfase que Cristina dá aos cursos de formação continuada é a ausência de uma prática, já que a teoria excessiva despreza a dimensão da prática. Assim, Cristina vê pouca aplicabilidade do que aprende nos cursos. Em momento algum as professoras dizem que fazem os cursos por entenderem a importância de participarem de momentos que lhes possibilitem uma reflexão de suas práticas (Freire, 1996) ou de reflexão e reinvenção de si mesmas. De fato, fica clara a cisão entre o conhecer e o ser, como diz Foucault (2004) ao se referir ao cuidado de si. O seu tornar-se professora está circunscrito em uma esfera de demandas sociais e bem definidas. Ora, é claro que isso não pode ser negado. Como em qualquer profissão, há uma expectativa sobre o seu fazer e sobre as consequências dele no contexto social. Contudo, em que medida tornar-se para o exercício de uma função em relação às expectativas do outro é legítimo? Percebemos que o sentido de um processo de “formação continuada” nesses moldes acontece de maneira passiva, onde as professoras se implicam com os saberes e fazeres de seus pares e/ou de um especialista para aprender “como fazer” e não “como se tornar professora”.

“A maioria dos cursos que eu fiz, eu gostei muito. A gente tem sempre discussões... Eu acho que é uma oportunidade que o professor tem. A gente troca ideias mesmo. Um momento de saber que o outro também passa por aquilo que você passa e poder saber de uma solução que ele tem, uma coisa que ele conseguiu na sala de aula, né, você pensa: “poxa, de repente eu não tentei isso ainda...” e é um momento de troca mesmo. A troca é inerente numa discussão de professores, em qualquer curso, porque é natural, na sua prática, você buscar o outro para pensar como alcançar aquele aluno, né? Tem muito disso mesmo, tem o momento disso na escola, onde a gente discute. Ontem mesmo a gente fez isso, no conselho. Tem momentos com colegas, que estão na mesma série e momentos com outros que já estão em uma outra série anterior, que sabe como desenvolver aquele aluno que esteja com atraso, né? Eu acho fundamental, em qualquer formação, a discussão da prática. É a discussão da prática mesmo que enriquece qualquer curso de formação. E eu vejo como um objetivo da EAPE mesmo, essa discussão da prática, a prática levada pra sala de aula, pra compartilhar com o colega. (Maria)

Essa fala de Maria aponta para uma avaliação diametralmente oposta à de Cristina sobre os cursos de formação continuada, contudo, os sentidos das falas parecem se cruzar em alguns momentos. Pelo trecho acima apresentado, pode-se perceber que Maria entende que as discussões nos cursos de formação continuada trazem a dimensão da prática durante os momentos de troca de experiência. Esses momentos, porém, tendem a uma reprodução de modelos bem sucedidos. A troca de experiências, tal como exposta por Maria, expõem a discussão entre professores como uma oportunidade de transposição de soluções encontradas por outros. Essa compreensão despreza o caráter inventivo da práxis do professor (Kohan ,

2004; Pulino, 2010, 2012), o que transparece a impressão de homogeneidade que a sala de aula apresenta e que não se verifica na realidade. Ao comentar o desapontamento de seus alunos em relação ao vídeo de história, Maria esclarece a singularidade da experiência em cada turma:

“Quando eles disseram, na oficina, que não gostavam eu nunca mais coloquei aquele filme. Engraçado é que os meninos da Cristina adoram.”(Maria)

Turmas da mesma série, que seguem o mesmo planejamento, as mesmas atividades, se comportam diferentemente. Isso assegura o lugar singular da experiência (Larossa, 2002), irrepetível. Não há como seguir modelos. As oficinas levantam esse caráter dinâmico e imprevisível de cada espaço escolar, o qual convida as professoras à invenção de um novo modo de experienciar esse espaço, que só pode ser experimentado de dentro para fora. É preciso assumir o risco criativo e autoral da experiência. Criar, inventar é viver, em primeira pessoa. Quando uma criança diz em uma oficina que concorda ou discorda de um ponto de vista e argumenta em favor de sua posição, ela assina um posicionamento frente ao outro e ao mundo. Não há como repetir o decalque (Deleuze e Guatarri, 1995) desse processo. É preciso entrar no jogo, apostar o que se tem. O blefe não cabe, a não ser como uma firula que alargue as possibilidades de verdade. Por isso, trocar experiências não pode ser entendido como o escambo de vivências feitas pelos outros. Se assim for, saímos da dimensão experiencial de fato e nos dirigimos a uma prática repetitiva do mundo e de nós mesmos.

Assumir o lance no jogo interpessoal é implicar-se pessoalmente. Além da potência singular própria dos processos de subjetivação, é preciso que não percamos de vista a condição de assujeitamento.(Guatarri, 1990) As professoras sofrem uma sujeição, seja em nível macro ou micropolítico. Elas são executoras de um plano que não construíram. Tanto estudantes quanto alunos participam desse processo de sujeição, dessa rede de poder.

Certamente, nem todos ocupam a mesma posição relativa nesta rede e, portanto, o processo de subjetivação tem características específicas e cada um desses atores escolares, mas não deve entender-se esse processo em termos de “opressão” ou “tirania” de uns contra os outros, nem tarefa da filosofia em termos de propiciar a revolta de uns contra os outros. Trata-se de que uns e outros reconheçam, colaborativamente, aquilo que contribui para que sejam o que são. (Kohan, 2000, p.61)

A formação continuada entendida enquanto um tornar-se para o outro assume uma demanda, um dever. A forma irrefletida pela qual isso se apresenta na *práxis* das professoras aparece na fala de Maria, que deseja o controle de sua prática, para que ela possa ter certeza de que está, de fato, seguindo o curso das demandas macropolíticas.

“A gente não tem coordenação na escola nesse momento. E parece que fica faltando alguma coisa, sabe? Nem que seja a orientação, a supervisão do seu trabalho, porque isso é importante também. Imagina: eu entro pra minha sala de aula, faço uma monte

de coisa, acredito que tá certíssimo e não tenho um supervisor! Então fica uma coisa meio eu fico imaginando o que não acontece por aí, pelo Brasil a fora. Isso é preocupante, porque você sabe da sua responsabilidade, mas e na sala ao lado?.”
(Maria)

O lugar da coordenação é entendido como supervisão. Maria pede um controle, uma vigília sobre sua prática. Ela não se refere a uma instância de interlocução, de reflexão de sua prática. É o corpo assujeitado que reproduz a lógica opressora contra si mesmo, como expressa Freire, em sua clássica *Pedagogia do Oprimido* (2005) ou como diz Foucault, em *Vigiar e Punir* (1987). A oficina filosófica e suas perguntas aporísticas (Kohan, 2000) não permitem ao sujeito uma vivência que fuja de uma postura enquanto sujeito e, por isso, pode ser entendida como uma anomalia no assujeitamento, uma linha de fuga que o extrapola. (Deleuze e Guatarri, 1995).

Zona de sentido: tornar-se outro

Fatos curiosos acontecem nas oficinas filosóficas. Desde 2006 trabalhando com esse filosofar na escola e no espaço público já tive a oportunidade de muitas experiências singulares. Agora, no contexto de uma pesquisa de mestrado e em uma inserção diferenciada nesse território, minha atenção se volta para outros aspectos. Um olhar, um silêncio, um cochicho me chamam a atenção. Desde a minha aproximação da escola até a finalização da oficina, o que se passa, passa por mim, me transversaliza. O recreio ainda não começou hoje, cheguei mais cedo. Um silêncio atípico no pátio da escola. Encontro uma das professoras no caminho para a sala dos professores. A outra ainda está em sala com as crianças. Ela confirma se hoje será mesmo a última oficina e eu digo que sim, infelizmente. A professora sai e eu fico sob o sol primaveril daquela manhã friazinha. Enquanto me esquento, a diretora da instituição me vê e diz: *“Olá Flávia! Hoje é a última oficina com as crianças, né? As meninas (se referindo às professoras) gostaram muito...”* Eu digo que a minha pesquisa está acabando, mas que o Projeto *Aion* pode fazer outras oficinas com as crianças, se a escola quiser. *“Ah, a gente vai querer!”* Depois das oficinas da pesquisa soube que a escola está participando do Programa Filosofia para Crianças. Uma abordagem diferente da filosofia, mas uma proximidade também diferente com ela. No dia da primeira oficina, no período da tarde, passei algum tempo na sala dos professores, aguardando o momento da oficina em sala de aula. Enquanto eu estava lá, algumas professoras ficaram intrigadas com a minha presença e me perguntaram quem eu era. Me apresentei como a orientanda de mestrado da Profa. Lúcia Pulino e foi suficiente, pois elas já sabiam da pesquisa. Uma delas, no entanto, não se furtou um comentário-pergunta. *“Filosofia... Por que você resolveu estudar essa coisa complicada, menina! Tão jovem pra ficar quebrando a cabeça...? Conversa vai, conversa vem e eu descubro uma rejeição prévia (todas elas só tiveram um*

contato rápido com a filosofia, durante a faculdade de pedagogia) por parte das professoras que estavam ali conversando comigo. Começo a explicar a perspectiva da educação filosófica, dizendo que não são aulas de filosofia, mas uma prática do filosofar. Elas olham, balançam a cabeça Começa o recreio . Eu fico ali pensando: o que parece tão ruim na filosofia? Não. Essa não foi a primeira vez que ouvi isso, depois de 10 anos dedicada ao estudo da filosofia e do filosofar. Mas acho que a minha curiosidade de cartógrafa, naquele momento falou mais alto e eu verbalizei a pergunta que me inquietou , até então,internamente. Uma professora diz que é muito pensamento e pouca ação. *“Por isso eu fui fazer pedagogia”*. Aquilo já me parecia suficiente, pelo menos para alimentar a série de novos pensamentos que eu comecei a alimentar. Na superfície daquelas palavras estava a dicotomia entre a teoria e a prática, o pensar e o agir. Acho que Paulo Freire não ia ficar lá muito satisfeito ouvindo aquele depoimento. Volto imediatamente - já estava looonge... - para a oficina.

Vamos começar. É mesmo a última oficina. Para mim e para as crianças estava clara a diferente intensidade daquele último encontro. Mal entramos e elas já pediam pra gente “ficar mais.” A proposta dessa quarta oficina tinha como pretexto fotografias feitas por Sebastião Salgado. Todas as fotos tinham alguma relação com criança. Uma retratava uma sala de aula; outra, uma criança cega; outra duas crianças concentradas fazendo uma tarefa descalças e em pé. Eram várias imagens. A atividade consistia em apresentar as fotos para os participantes e pedir que eles formassem grupos pela afinidade com a imagem. Assim, todos que gostaram da mesma imagem ficaram juntos. Pedi que conversassem sobre o que eles acharam interessante na imagem. Depois, cada grupo apresentou a sua discussão na forma de uma expressão que extrapolasse a fala.

Os grupos participam e a discussão flui. Uma das professoras escolhe uma fotografia que mostra uma cortadora de cana africana trabalhando com um bebê enrolado em um pano. O grupo faz um teatro com a intenção de ressaltar a dificuldade das mães que, tendo que trabalhar, deixam seus filhos ou, como no caso da foto, os levam sem grandes condições de conforto. A situação retratada era uma realidade para algumas daquelas crianças. Para a minha surpresa, o relato da professora ao final da oficina demonstra como ela se sentiu:

“Bacana as fotos. Até me emocionei com a que eu escolhi. Nunca fiquei assim em uma atividade em sala de aula! A gente que é mãe entende a dificuldade de uma outra mãe”(Cristina)

Algo aconteceu ali, tanto com a foto, quanto com Cristina. A foto,vista e discutida no grupo, sofreu inúmeras intervenções. Seu significado, sendo interferido e interferindo pelos/os olhares, desdobra-se em diferentes sentidos (Vigotski, 2001). Quantas experiências cabem naquela foto? A mudança de sentido que a fotografia assume provoca devires imprevisíveis. A desterritorialização (Deleuze e Guatarri, 1992) do sentido, leva os participantes desse

acontecimento a um outro patamar. A fotografia, quando apresentada por mim, nada dizia. Ela ganha voz a partir do momento em que é escolhida. Da mesma maneira, a formação de grupos partindo da escolha de uma foto comum, também aponta para outras formas de entender uma mesma coisa, no caso, a foto. Isso modifica, multilateralmente, os participantes daquele grupo, desterritorializa uma imagem, um pensamento, um sentido, um participante. De repente, não há mais identificação. O que ocorreu com o que estava aqui? Transformou-se, modificou-se, tornou-se outro. Essa é a ideia de devir a qual Deleuze e Guatarri se referem.

A vespa e a orquídea são o exemplo. A orquídea parece formar uma imagem de vespa, mas, na verdade, há um devir-vespa da orquídea, um devir-orquídea da vespa, uma dupla captura, pois "o que" cada um se torna não muda menos do que "aquele" que se torna. A vespa torna-se parte do aparelho reprodutor da orquídea, ao mesmo tempo em que a orquídea se torna órgão sexual para a vespa. Único e mesmo devir, único bloco de devir, ou, como diz Rémy Chauvin, uma "evolução a-paralela de dois seres que não têm absolutamente nada a ver um com o outro". Há devires-animais do homem que não consistem em imitar o cachorro ou o gato, já que o animal e o homem só se encontram no percurso de uma desterritorialização comum, mas dessimétrica. (Deleuze e Parnet, 1998, pp. 10-11)

Um devir- criança, um devir-mulher, um devir acontecimento. Quantos devires se derramam em uma experiência filosófica? Resposta quase tão imprevisível quanto o devir. O fazer filosófico e sua potência desterritorializadora provocam um tornar-se inapreensível, movediço. É nessa condição de desidentificação, de não imitação que o novo surge. Professoras e estudantes puderam perceber, mesmo que rapidamente, lampejos desse tornar-se. Numa dimensão de ultrapassagem de si (Foucault, 2004), os participantes da oficina recriam outras formas de ser, outras maneiras improváveis de conexão com o outro. As práticas de si, levam ao cuidado de si. Eles se escutam e se expressam a partir de uma dinâmica imanentemente emocional, intelectual e social (Wallon, 1986).

Toda essa análise me leva a uma leitura daquela conversa inicial na sala dos professores, sobre a filosofia. Clareia-se a resistência. Não, não é nada contra a filosofia em si não. As professoras se referiam à resistência à mudança a qual o filosofar nos impele. Não é possível estar em um jogo filosófico sem uma implicação de si. O jogo pede: façam suas apostas. Apostar é apostar-se. Risco, um risco imenso de perder-se, de desviar-se. Assumir a crítica como marreta e cimento exige traquejo na arte de se disponibilizar ao imprevisível. Perigo! Um perigo filosófico. Um perigo de vida. É talvez Rosa (2006) tenha mesmo razão: “a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é um ponto muito mais embaixo, bem diverso do que em primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso?” (2006, p.35)

Discussão geral das zonas de sentido

O trabalho com as zonas de sentido nos exige uma outra compreensão de movimento. É como se uma zona de sentido surgisse/emergisse no “mar dos significados e sentidos”, afundando algumas outras e puxando outras para cima consigo: uma dança articulada, uma performance conjunta, uma coreografia não controlada e até inconsciente, um sobe-e-desce, que mostra os devires se relacionando... Esse é o desenho que se fez durante as nossas análises. Em uma temporalidade aiônica, fomos analisando os sentidos que para nós emergiram. Certamente o leitor teria feito outros arranjos. A dificuldade que tivemos para escolher a ordem das falas e a maneira de as colocar em cada momento desse relato-construção refletem o rizoma em que nos metemos (Deleuze e Guatarri, 1995). Um mar de multiplicidades imanentes compõe nosso território de pesquisa-intervenção. Como separá-las? Analisá-las? A opção foi, não nos retirar desse território nômade que se nos apresenta, mas propiciar ao leitor a experiência de uma pesquisa que não aconteceu por partes que se seguem linearmente. Os devir-relatos, que dançam em um espaço-tempo da pesquisa, são apresentados a partir de nossa leitura, uma leitura aberta e inconclusiva. Daí dizermos que há outras possibilidades de análise a serem experimentadas pelo leitor.

Em nossa imersão, percebemos os platôs em que se movem a pesquisa, as superfícies que extrapolam uma leitura objetiva e apontam para suas potências. A oficina filosófica abre zonas de desenvolvimento proximal entre os que dela participam (Vigotski, 2007), zonas que se mesclam em diferentes intensidades do cognitivo, do afetivo, do estético e do ético. Falamos do cognitivo pelo potencial que as oficinas tem de territorializar e desterritorializar um pensamento. É no encontro entre os participantes que acontece a criação de conceitos circunstanciais, arranjos provisórios de um pensar singular e múltiplo (Deleuze e Guatarri, 1995). Esse encontro se dá também e imediatamente no campo estético, quando o sujeito escolhe olhar a situação de outro modo antes não imaginado, buscando novas possibilidades de ter prazer em fazer *com* e conversar, argumentar. Fazendo isso, o sujeito vai se tornando autor e sujeito da fala e da escuta em contato com os outros. Assim, ele vai desenhando, ao mesmo tempo, uma forma responsável e cuidadosa de falar e ouvir, de sentir e agir, de conhecer e de estar no mundo. O participante vai se tornando outro com os outros. Essa é a dimensão do cuidado de si, do governo de si e do convívio com os outros (Foucault, 2004). Não há dualidade, pois os planos se interpõem e se conectam de maneiras diversas, em um movimento fluido. Nesse fazer filosófico, não é à razão que nos referimos. Filosofamos com o corpo inteiro. Fazemo-nos inteiramente a todo instante (Wallon, 1989), em uma matriz pré-cognitiva, na emoção. A expressão dessa emoção, por meio da afetividade, é o que nos aproxima, nos faz gostar de nos envolvermos em uma discussão, de nos dispormos ao outro. Tudo a um só tempo. Todos esses planos são imanentes em nosso rizoma. Tudo concorrendo nos processos e modos

de subjetivação do sujeito. Como tudo se configurou? Foi a esse funcionamento que nos referimos durante essa dissertação.

VII- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos desde o início: aceitar o desafio de um trabalho nesses moldes é aceitar correr riscos. A cartografia é o caminhar num território movediço do acontecimento. Seu relato é igualmente perigoso: as palavras estão sempre à espreita, esperando o momento do bote. Propusemos uma interlocução entre Psicologia, Educação e Filosofia. Nesse cenário, se encontram duas perspectivas: o materialismo dialético e a leitura pós-moderna da realidade. Identificar uma perspectiva com a outra? Não é o caso. Propor a preponderância de uma sobre a outra? Também não. Em nosso trabalho, intencionamos a articulação das duas perspectivas, de modo a abordar os processos de subjetivação, território complexo e não-linear. Desde a fundamentação teórica até nossas análises e discussão, vimos propondo uma leitura teórico-metodológica do desenho - entendido por nós como *design* - desses processos no contexto escolar a partir da dinâmica das oficinas filosóficas. Percebemos, em nossa pesquisa, que nosso referencial metodológico-epistemológico nos ensina a caminhar no caos. É uma proposta que tem de ser tomada desde dentro. Impossível apreender tais referenciais sem ser apreendida por eles. Foi necessário vivenciar o território, habitá-lo e deixar-se habitar. Portanto, este processo de formação na perspectiva do tornar-se, por meio das oficinas filosóficas realizadas no cotidiano e com os alunos, mostrou-se como um desenho metodológico consistente com a abordagem epistemológica que propusemos.

Consideramos que as oficinas pareceram ser momentos libertários de constituição da subjetividade. Pela sua própria estrutura, o encontro que elas propiciam entre professor e aluno é um momento genuíno e diverso de tudo o que se passa na educação tradicional. Por meio delas, as professoras de nossa pesquisa conseguiram perceber um outro horizonte, um a instância que liga saber e ser. A modificação em suas práticas é discreta ao olhar e significativa para elas. Contudo, nossa pesquisa não contava com uma mudança, uma visão de como era e como ficou. Não há início ou fim. Mesmo que isso seja frustrante para o leitor que espera uma conclusão, não cabe, em nossa proposta epistemológica, a definição de um `tornar-se` do professor que se dê como uma receita, que dá respostas a todas as suas questões. Em nosso desenho procuramos uma imagem-processo do tornar-se professor, onde ele, na relação com os alunos e colegas de trabalho, torna-se uma pessoa crítica, atenta ao que ocorre no aqui-e-agora da sala de aula. Torna-se reflexivo, consciente e crítico de suas ações. Desenvolve uma escuta e um olhar novos, abertos para a novidade, atentos às crianças. Busca cultivar em si mesmo a capacidade de se perguntar, de fazer perguntas ao outro, e poder, a partir delas, envolver-se em pesquisas, buscar a ajuda de outros educadores e se dedicar a

leituras. As oficinas, portanto, estão relacionadas a um empoderamento do professor, como autor-sujeito do seu processo. Nessa perspectiva, não podemos dar conta dos contornos que cada professor, de maneira autoral, vai dando a seu processo de tornar-se. Por isso, apresentamos ao leitor um punhado de reticências e vírgulas. Os pontos finais, as respostas definitivas não nos cabem. Nosso trabalho é uma janela aberta aos acontecimentos dos processos de subjetivação do tornar-se professor, um desenho rizomático, conectável e aberto aos encontros. A pesquisa inteira é o meio de um processo, de uma vida, de um tornar-se. Focalizamos, portanto, as possibilidades do tornar-se autoral de cada uma das professoras que participaram de nossa pesquisa. Como funcionam as oficinas para cada uma? Que sentidos essas práticas assumem? O território conceitual e teórico que tecemos vai nos dando pistas desse desenho, dessa levada. Não há respostas finais.

A aposta é válida. Em busca dos sentidos, criaram-se pesquisa e pesquisadora. Também nós, fomos lançando mão do que fazíamos em nosso devir-pesquisadora-pesquisa. A cada ousadia, um lance, uma aposta na primeira pessoa do plural. A cada traço do desenho que fomos compondo, nos confundíamos entre mão, caneta e papel. O surgimento do inesperado não estava só fora nós, no que encontrávamos pelo caminho. A cada passo no desenho do tornar-se de nossas professoras, também fomos nos tornando outras com os outros. Ao assumirmos esse território nômade da pesquisa, assumimos também uma maneira não-tradicional de se implicar em um processo de pesquisar. Uma coragem, um lançar-se ao risco. Michel Foucault (2009), ao tematizar a `parrhesia`, traduzida como “coragem da verdade”, fala de uma maneira de colocar-se no mundo em relação com a verdade. Opondo-se à uma verdade externa ao sujeito, Foucault diz que

Contrariamente ao profeta, o parresiasta fala em nome próprio, não anuncia o futuro nem se expressa por meio de enigmas. À diferença do sábio, não se oculta nem se mantém em silêncio, mas diz clara e explicitamente sua verdade, sem reservas. Tampouco fala do que é, mas do que *ele* é: o parresiasta não diz a verdade do mundo, mas a verdade de si. Por último, o parresiasta assume todos os riscos que o professor não precisa assumir: é polêmico e põe em jogo a guerra, a hostilidade, o ódio e a própria morte. (Kohan, 2009, p.2)

Com essa citação, percebemos que Foucault relaciona a verdade e a implicação do sujeito. A coragem da verdade se relaciona com um posicionamento ético em relação à verdade. Ao nos implicarmos nesse trabalho, assumimos o risco de dizer a nossa verdade, a verdade, também, de nosso tornarmos-nos. Reconhecemos que essa coragem está em cada escolha, em cada ousadia a que nos propusemos. Não dar respostas definitivas, não nos determos em explicações conclusivas é o reflexo de nossa coragem. A coragem da abertura ao novo. Afinal, qual é o sentido mesmo desse trabalho? Ele se liga diretamente a criação.

Criação de conceitos vivos, que não se direcionam à essência de nada, mas às suas circunstâncias. Uma coerência interna e a-significante. A escrita desse trabalho não é um decalque da pesquisa, mas a própria pesquisa ainda em curso, aberta e desejosa pela interferência do olhar do leitor, em processo de entender os sentidos que cada caractere faz emergir em uma tela branca.

Voltamos ao início de tudo, ao desejo de formas mais vivas de escrever-pensar-entender-estar. Esse trabalho é a nossa tentativa e fazê-lo. É uma prática de nós mesmas, a opção por um governo de nós. Do meio do processo, perguntamos, conseguimos?

REFERÊNCIAS

- Almeida, A.R.S. (1997). A Emoção e o Professor: Um Estudo à Luz da Teoria de Henri Wallon. *Psicologia: Teoria e Prática*. 13(2), pp. 239-249.
- Alvarado-Prada, L. E; Freitas, T. C & Freitas, C. A. (2010) Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Diálogo Educação*, v(30), pp. 367- 387.
- Andery, M. A., Micheletto, N., Sérgio, T. M. P., Rubano, D. R., Moroz, M., Pereira, M. E., Gioia, S. C., Gianfaldoni, M., Savioli, M. R. & Zanotto, M. L. (2007). *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Ballenilla Gamarra, F (1997). *Enseñar investigando: ¿como formar profesores desde la práctica?* 2.ed. Sevilla/ESP: Díada Editora.
- Barbier, R. (1985). *A Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Baremlitt, G. (2002) *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática* (5ª. ed). Belo Horizonte: Instituto Félix Guattari.
- Barros, L.P & Katrup,V. (2010). Cartografar é acompanhar processos. In: Passos, E.; Kastrup, V.; Escóssia, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia*. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina.
- Benjamin, W. (1986). Experiência e pobreza. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. Obras Escolhidas. São Paulo: Ed. Brasiliense, pp.114-119.
- Branco, A . U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, v. 9, n. 1, p. 35-64.
- Branco, A . U.& Rocha, R. F. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 14, n. 3, p. 251-258.
- Brasil (1996) Presidência da República. Decreto - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 21 de setembro de 2009.

- Brasil (2001). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Recuperado em 28 de junho de 2010, de, <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>.
- Brasil (2008). Ministério da Educação e da Cultura. Rede Nacional de Formação Continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=203>. Acesso em 16 de setembro de 2008.
- Candiotto, C. (2008) Subjetividade e verdade no último Foucault. *Trans/Form/Ação* [online]. , v.(31)1, pp. 87-103. Recuperado em 20 de abril de 2012 , de <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732008000100005>.
- Carvalho, A.M.P (coord.) (2003a). *Formação Continuada de Professores*. Uma releitura das áreas de conteúdo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Carvalho, D. C. (2003b). A psicologia frente à educação e o trabalho docente. *Psicologia e estudo*. [online]. 7,(1): 51-60. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 de setembro de 2008.
- Chauí, M. (1981). *O que é ideologia* (6a ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Cunha, A. G. (2007). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. (3 ed.) Rio de Janeiro: Lexikon.
- Dantas, H. (1990). *A Infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon*. São Paulo: Manole.
- Davis, C. & Oliveira, Z. (2010). *Psicologia na Educação* (10ª. ed). São Paulo: Cortez.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (1992). *O que é a filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G & Guattari, F. (1995). *Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia* (volume 1). Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: 34.
- Deleuze, G & Guattari, F. (1997). *Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia* (volume 4). Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: 34.
- Deleuze, G. & Parnet C. (1998). *Diálogos*. São Paulo: Escuta.

- Dubar, C. (1997). Formação, trabalho e identidades profissionais. In: Canário, Rui (org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 38-45.
- Feldmann, M. G. (2009). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Editora Senac.
- Figueiredo, L. C. M. (1991). *Psicologia, uma introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência*. São Paulo: EDUC.
- Figueiredo, L. C. M. (2004). *Revisitando as psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos* (3a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Foucault, M. (1972) *A Arqueologia do Saber*. Trad. L. F. Baeta Neves. Petrópolis:
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto. Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (2000). *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975 -1976)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2004). A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____ *Ditos & Escritos V – Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, pp. 264 – 287
- Foucault, M.(2006). *A Hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault. M. (1987). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. (R. Ramallete, Trad). Petrópolis: Vozes. (Originalmente publicado em 1975)
- Foucault. M. (1990). *As Palavras e as Coisas*. Trad. Salma T. Buchail. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault. M. (2009). *Le courage de la vérité: le gouvernement de soi et des autres II*. Paris: Gallimard.
- Freire, P. & Shor, I. (1987). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra.

- Gallo, S.(2003) *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Galvão, I. (1995). Henri Wallon. *Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes.
- Gama, M.E & Terrazzan, E. A. (2007). *Características da Formação Continuada de Professores nas Diferentes Regiões do País*. (Relatório de Pesquisa/2006), Santa Maria, Rios Grande do Sul. Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Recuperado em 25 de maio, de www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3846--Int.pdf
- González Rey, F. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Guattari, F. & Rolnik. S. (1996) . *Micropolítica: cartografias do desejo*. (4.ed). Petrópolis: Vozes
- Guattari, F. (1992) *Caosmose: Um novo paradigma estético*. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia. São Paulo: 34.
- Guattari, Félix. (1990). *As três ecologias*. Tradução: Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus.
- Kastrup, V. (2005). Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v.(1,)1.
- Kohan, W. O. (2004). A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar. (org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Kohan, W. (2000). Fundamentos à prática da filosofia na escola pública. In: W.Kohan, B. Leal & A. Ribeiro (Org.). *Filosofia na Escola Pública*. (pp. 21-73). Petrópolis: Vozes.
- Kohan, W. (2005). *Infância*. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kohan, W. (2012). Sócrates no último curso de Foucault. IN: Gadelha, S. & Pulino, L. *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores*. Campinas: Alinea. (no prelo).

- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. N. 19, pp. 20-28.
- Larrosa, J. (2010). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas* (5ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Leal, B.M.S.L (2011). *Chegar à infância*. Niterói: EdUFF.
- Lima, E. C. A. S. (1990). O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em Aberto*, Brasília, MEC/INEP, n. 48 out./dez.. pp. 3-24.
- Lipman, M. (1995). *O Pensar na Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Lipman, M; Sharp, M & Oscanyan, F. (2001) *A filosofia na sala de aula*. Tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria.
- Mazzeu, F. J. C. (1998) Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. *Cad. CEDES* [online]. 19 (44): 59 -72. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-2621998000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 de setembro 2008.
- Mazzeu, F. J. C. (1998) Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. *Cad. CEDES* [online]. 19 (44): 59 -72. Recuperado em 16 de setembro de 2008, de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-2621998000100006&lng=pt&nrm=iso>
- Mercado, L.P.L. (1999). *Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias*. Maceió: EDUFAL.
- Mizukami, M. G. Ni. (org.) (2004). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos/BRA: Editora UFSCar.
- Morin, E.(1983). *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Publicações
- Niskier, A. (2001). *Filosofia da Educação: uma visão crítica*. São Paulo, SP: Loyola.
- Nóvoa, A. (org) (1992) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Passos, E. & Barros, R. (2010). A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: Passos, E.; Kastrup, V.; da Escóssia, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia*. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina.

- Passos, E. & Benevides, R. (2010). Por uma política da narratividade. In: Passos, E.; Kastrup, V.; da Escóssia, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia*. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina.
- Passos, E.; Kastrup, V. & da Escóssia, L.(orgs) (2010). *Pistas do método da cartografia*. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Pereira, T.V. (2008, agosto). A docência como exercício crítico-reflexivo. *Anais do IV Colóquio Franco Brasileiro de Filosofia da Educação UERJ*. Rio de Janeiro. Brasil.
- Piaget, J. (1964) *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J. (2007). *Epistemologia genética* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Platão.(1992). *Ménon*. Tradução de Ernesto R. Gomes. Lisboa: Edições Colibri.
- Prada, L.E.A (agosto,2007). Dever e Direito à Formação Continuada de Professores. *Revista Profissão Docente*. v(7),16,pp.110 - 123
- Pulino, L. H. C. Z. (2008). A educação, o espaço e o tempo: hoje é amanhã? Em S. Borba & W. Kohan (Orgs.), *Filosofia, aprendizagem, experiência* (1ª ed., pp. 233-244). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Pulino, L. H. C. Z. ; Maciel, D. (2009) A Psicologia e a Construção do Conhecimento. In: Gatti, T.; Narita, F.; Galvão, A. (Org.). *Artes Visuais, Música, Teatro*. 2 ed. Brasília: CEAD/UnBv. , p. 293-414.
- Pulino, L.H.C.Z (2003). A prática de filosofia na escola como oportunidade de redefinição mútua de crianças e adultos. *RESAFE. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Recuperado em 20 de maio 2010, de www.unb.br/fe/tef/resafe.
- Pulino, L.H.C.Z (2001). Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. *Em Aberto*, 18 (73): 29-40.
- Pulino, L.H.C.Z (2002). A brincadeira, o jogo e a criação: crianças e adultos filosofam. In: W. Kohan (org.) *Ensino de Filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 213-231.
- Pulino, L.H.C.Z. & Generoso, V.H (novembro 2009). Espace aion : un espace/temps d'ateliers philosophiques avec des groupes hétérogènes. *Journée Mondiale de la Philosophie*. [comunicação apresentada em congresso]

- Rolnik, S. (1997). *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina.
- Romagnoli, R. Pesquisa-intervenção cartográfica e micropolítica do cotidiano. *Psicologia e Sociedade* (no prelo) .
- Rosa, J. G (2006). *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Rose, D. (2002). Análise de imagens em movimento. Em: M.W.Bauer & G. Gaskell (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 343-364
- Sacristán, J.G. (1999). A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. In: *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, pp. 147-206
- Santos, B.S. (2002). *Um discurso sobre as ciências*. 13. ed. Porto: Afrontamento.
- Saviani, D. (1983). *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Cortez.
- Sayeg, E. (2005). Formação de professores; direções sugeridas pelas respostas de professores do ensino fundamental após o estudo de conceitos e princípios da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon. *Psicologia para América Latina* [online]. v.4. Recuperado em 23 de maio de 2005 , de <http://psicolatina.org/indice/02-educativa.html>
- Tardif, m.; Lessard, C.; Gauthier, C. (s.d) *Formação de professores e contextos sociais: perspectivas internacionais*. Porto: Rés – Editora.
- Teixeira, A.(1961). Plano de Construções Escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 35 (81): 195:199, jan./mar.
- Thiollent, M. (2008) *Metodologia da pesquisa-ação* (16ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Veiga, I. P. A. (2009). *A aventura de formar professores*. Campinas: Papyrus.
- Veiga-Neto, A. (2005). *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Vigotski, L. S. (2001). Pensamento e palavra. In L. S. Vigotski. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2004). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Wallon, H. (1984). *L'enfant turbulent*. Paris: Presses Universitaires de France.

Wallon, H. (1989). *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole.

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das Professoras



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IP
Programa de Pós-Graduação em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(professoras participantes)

Senhora Responsável,

Você está sendo convidada a participar como voluntária da pesquisa – **Educação Filosófica: uma experiência de formação continuada de professores.**

No caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Você receberá uma cópia deste termo, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Até o momento não foi detectado nenhum risco em participar desse estudo. A participação não é obrigatória. Ela é voluntária, você só participa se quiser e fica à vontade para desistir da participação a qualquer momento ou para não responder a alguma pergunta específica quando não desejar ou quando ficar incomodado. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores ou com as instituições envolvidas.

Meu nome é Flávia Bastos da Cunha, pesquisadora responsável, e sou do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Minha orientadora de mestrado é a professora Dra. Lúcia Pulino. O objetivo desse estudo é propor um referencial teórico-metodológico para a formação continuada de professores através de oficinas filosóficas.

Para isso, preciso realizar entrevistas e oficinas filosóficas com a equipe de professores e com as turmas de 4ª série dos turnos matutino e vespertino.

As entrevistas serão feitas apenas com você e com a sua colega que dá aulas para a 4ª série do Ensino Fundamental no turno oposto ao seu. Cada uma delas terá a duração média de 40 minutos.

As oficinas em sala de aula tratarão de temas variados e contarão com a minha participação e com a participação das professoras das turmas da manhã e da tarde. Cada

oficina durará, em média, 1 hora e acontecerá às quintas-feiras, em momentos a serem combinados.

As oficinas filosóficas com a equipe pedagógica acontecerão em horários a serem definidos de acordo com a rotina das reuniões pedagógicas e a disponibilidade para tal. Apenas os membros da equipe pedagógica que se voluntariarem é que participarão. A participação em uma oficina, não implica na participação em outra.

Gostaria, também, de solicitar alguns relatos seus acerca das oficinas. Essas composições escritas poderiam ser feitas na forma de diário e seriam importantes para complementar a sua visão sobre o processo das oficinas.

Por isso, gostaria de convidá-la a participar desta pesquisa. É muito importante conhecer a sua opinião. Tudo o que for conversado será mantido em sigilo e será utilizado para fins de pesquisa. O seu anonimato é garantido. Quando eu for escrever o meu trabalho, não vou colocar seu nome.

As informações construídas e analisadas serão apresentadas a todos os participantes e serão divulgadas posteriormente, podendo ser publicadas em periódicos ou livros de circulação científico-acadêmica. Todas as imagens serão descartadas (o arquivo digital onde serão armazenadas as imagens dos participantes das oficinas será apagado do de meu computador) após a finalização do trabalho.

Estou à inteira disposição para conversar sobre qualquer dúvida que apareça durante a aplicação do questionário. Desde já, quero lhe agradecer a sua atenção e a sua participação nesse estudo. Meus telefones são 8145-5918, 3273-0453 e (62) 9261-2171 e o endereço do meu programa de pós-graduação é ICC Sul Secretaria do PED- Instituto de Psicologia- UnB- Campus Darcy Ribeiro. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde da UnB, no telefone 3107-1947.

Brasília, ____ de _____ de 2011.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Responsáveis para a Criança



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IP
Programa de Pós-Graduação em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(alunos participantes das oficinas)

Senhor(a) Responsável,

Seu/sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa – **Educação Filosófica: uma experiência de formação continuada de professores.**

No caso de você concordar em autorizar a participação do seu (sua) filho (a) , favor assinar ao final do documento. Você receberá uma cópia deste termo, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Não há nenhum risco em participar desse estudo. A participação não é obrigatória. Ela é voluntária, seu filho(a) só participa se quiser e fica à vontade para desistir da participação a qualquer momento ou para não responder a alguma pergunta específica quando não desejar ou quando ficar incomodado. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores ou com as instituições envolvidas.

Meu nome é Flávia Bastos da Cunha, pesquisadora responsável, e sou do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Minha orientadora de mestrado é a professora Dra. Lúcia Pulino. O objetivo desse estudo é propor um referencial teórico-metodológico para a formação continuada de professores através de oficinas filosóficas.

Para isso, preciso realizar oficinas filosóficas com as turmas de 4ª série dos turnos matutino e vespertino.

As oficinas em sala de aula tratarão de temas variados e contarão com a minha participação e com a participação das professoras das turmas da manhã e da tarde. Cada oficina durará, em média, 1 hora e acontecerá às quintas-feiras, ao longo do mês de setembro,

no horário regular de aula. A professora responsável pela turma de seu (sua) filho (a) estará sempre presente durante a atividade.

Por isso, gostaria de sua autorização para que seu filho(a) possa participar desta pesquisa. É muito importante a colaboração das turmas em questão. Tudo o que for conversado será mantido em sigilo e será utilizado para fins de pesquisa. O anonimato de seu (sua) filho (a) é garantido. Quando eu for escrever o meu trabalho, não vou colocar seu nome, nem o de seu (sua) filho(a). As informações construídas e analisadas serão apresentadas a todos os participantes e serão divulgadas posteriormente, podendo ser publicadas em periódicos ou livros de circulação científico-acadêmica. Todas as imagens serão descartadas (o arquivo digital onde serão armazenadas as imagens do seu filho (a) será apagado de meu computador) após a finalização do trabalho. Além disso, será utilizado um recurso digital para descaracterizar o rosto do seu filho (a) durante as oficinas, o que garante o anonimato do mesmo.

Estou à inteira disposição para conversar sobre qualquer dúvida que apareça durante a aplicação do questionário. Desde já, quero lhe agradecer a sua atenção e a sua colaboração para que esse estudo aconteça. Meus telefones são 8145-5918, 3273-0453 e (62) 9261-2171 e o endereço do meu programa de pós-graduação é ICC Sul Secretaria do PED- Instituto de Psicologia- UnB- Campus Darcy Ribeiro. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde da UnB, no telefone 3107-1947.

Brasília, ____ de _____ de 2011.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

ANEXO C - Declaração de Autorização de Uso de Imagem



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IP
Programa de Pós-Graduação em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS

Declaração de autorização de uso de imagem

Eu, _____, responsável pelo(a)
aluno(a) _____, autorizo-o(a) a
participar das filmagens e permito a utilização das mesmas para a pesquisa – **Educação
Filosófica: uma experiência de formação continuada de professores**, sob a
responsabilidade da pesquisadora Flávia Bastos da Cunha .

Brasília, __ de _____ de 2011.

Nome do responsável: _____

Assinatura do responsável: _____

ANEXO D- Roteiro da Primeira Entrevista com as Professoras

- 1) Como você ingressou na educação?
- 2) Você gosta do trabalho em sala de aula?
- 3) Como é seu dia-a-dia?
- 4) Como você se definiria como professora?
- 5) Como deve ser um professor ideal?
- 6) Você já participou de programas de formação continuada? Quais?
- 7) Como você sente/vê os cursos de formação continuada pelos quais já passou?
- 8) Qual a sua concepção de criança?
- 9) Como você acha que deveriam ser as crianças?
- 10) Como deveria ser a escola ideal, na sua opinião?

ANEXO E- Roteiro da Segunda Entrevista com as Professoras

- 1) Como você se sentiu ao longo do período em que foram realizadas as oficinas?
- 2) Você percebe alguma mudança no comportamento dos estudantes durante as oficinas? E depois das oficinas?
- 3) Você percebe alguma mudança no seu comportamento durante as oficinas? E depois das oficinas?
- 4) Como você avalia o processo das oficinas filosóficas em sua sala de aula?
- 5) Como você avalia o processo das oficinas (planejamento, oficina e avaliação) para o exercício da sua profissão? Você acredita que essa dinâmica das oficinas filosóficas possa ser aproveitada em outros momentos do seu trabalho em sala de aula? Quais? Como? (caso a resposta seja afirmativa). Por que? (caso a resposta seja negativa)
- 6) Você acredita que as oficinas filosóficas contribuíram para sua formação? De que maneira? (caso a resposta seja afirmativa). Por que? (caso a resposta seja negativa)

ANEXO F - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde



Universidade de Brasília
Faculdade de Ciências da Saúde
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/FS

PROCESSO DE ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA

Registro do Projeto no CEP: **109/11**

Título do Projeto: “Educação Filosófica: uma experiência de formação continuada de professores”

Pesquisadora Responsável: Flávia Bastos da Cunha

Data de Entrada: 24/08/11

Com base na Resolução 196/96, do CNS/MS, que regulamenta a ética em pesquisa com seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, após análise dos aspectos éticos e do contexto técnico-científico, resolveu **APROVAR** o projeto **109/11** com o título: “Educação Filosófica: uma experiência de formação continuada de professores”, analisado na 7ª reunião ordinária realizada no dia 14 de setembro de 2011.

A pesquisadora responsável fica, desde já, notificada da obrigatoriedade da apresentação de um relatório semestral e relatório final sucinto e objetivo sobre o desenvolvimento do Projeto, no prazo de 1 (um) ano a contar da presente data (item VII.13 da Resolução 196/96).

Brasília, 09 de dezembro de 2011.


Prof. Natália Monsore
Coordenador do CEP-FS/UnB

*Recebido em 20/04/2012
Flávia Bastos da Cunha*