

## **OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES TECIDOS NA PESQUISA-INTERVENÇÃO**

---

Eduardo Antonio De Pontes Costa (UFPb) - eduapcosta@bol.com.br

Stefanie Esteves Salgueiro (UFPb) - stefanie.esteves@yahoo.com.br

### **RESUMO:**

Esta pesquisa procurou focalizar a formação inicial e continuada de professores buscando colocar em análise as políticas de formação para o magistério e os efeitos produzidos nos diferentes saberes-fazer dos professores em uma escola pública do município de João Pessoa. Tecida nos encontros que produzem novas interrogações, tencionar a formação é experimentar e pôr em análise um 'para quê' da educação que indique para questões sobre os diferentes modos de vida produzidos, e que se naturalizam. Ao buscar produzir análises sobre como somos operados por processos de identificação, a orientação teórico-metodológica apoia-se nos conceitos de implicação, de pesquisa-intervenção e de diário de campo, propostos por René Lourau (1993), e no de subjetivação em Michel Foucault (1994).

**Palavras-chave:** Formação docente; subjetivação; diário de campo.

### **VIEWS ON INITIAL AND CONTINUED TEACHER DEVELOPMENT WOVEN IN INTERVENTION-RESEARCH**

### **ABSTRACT:**

This study focused on initial and continued teacher development seeking to analyse teacher education policies, and the effects produced in different knowledge-doings of teachers in a public school in the city of João Pessoa. Woven in the meetings which produced new questions, problematizing development means experimenting and analyzing the 'for what' of education that signals issues about the different ways of life produced, and that become naturalized. On seeking to produce analyses about how we are operated by identification processes, the theoretical-methodological approach is based on the concepts of implication, intervention research and the field diary, as proposed by René Lourau (1993), and on subjectivity, by Michel Foucault (1994).

**Keywords:** Teacher training; subjectivity; field diary.

# Debates em Educação

## 1. INTRODUÇÃO

Há nas políticas educacionais instituídas pelo Estado uma crescente valorização de ações governamentais voltadas para a formação inicial e continuada de professores. Novas tramas pedagógicas entram em cena. No âmbito das reformas de Estado, o sistema educacional brasileiro reafirma a lógica da educação dual: a de caráter 'terminal' para as massas de trabalhadores; e a 'propedêutica' destinada as elites (FRIGOTTO, 2001). Como analisa Neves (1999, p. 134), a educação escolar no Brasil, no Governo FHC:

[...] consolida a tendência já evidenciada nos governos Collor e Itamar Franco de responder aos imperativos da associação submissa do país ao processo de globalização neoliberal em curso no mundo capitalista, ou seja, o sistema educacional como um todo redefine-se para formar um novo trabalhador e novo homem que contribua para a superação da atual crise internacional capitalista. [...].

No campo da formação, inauguram-se novos currículos, novos cursos. A formação para o magistério da educação básica dar-se-á nas universidades e nos institutos superiores de educação, em cursos de licenciatura. Nestes é possível observar como os mesmos transitam seus currículos objetivando adequar os antigos aos novos saberes docentes. Legitima-se a produção de novos saberes-fazeres pedagógicos, os currículos buscam articular teoria e prática não apenas na disciplina de prática de ensino, mas nos estágios supervisionados e capacitação em serviço, nos projetos de incentivo à docência, dentre outros.

Ganham força e naturalizam-se, nas instâncias formadoras de formação docente, práticas e discursos sobre as habilidades e competências para o magistério, sem necessariamente colocar em análise a qualidade da formação e as condições adequadas para o efetivo trabalho docente. Sob esse véu nebuloso que atravessa essas instâncias formadoras, plugadas às diretrizes e referenciais assim como a lógica do mundo do trabalho, traçam-se e desenham-se mapas da ordem do desejo, da reconhecimento, da estética, da moral. Expressão dessa produção aponta para capturas que, no afirmar de Barros (2005, p. 72), se dissimulam nas “[...] redes econômicas e os interesses políticos que se materializam nessa posição mercantilista. [...]”.

## Debates em Educação

Surge, nesse contexto, uma emergente obsessão por exames nacionais que, ao serem considerados processos sistemáticos de natureza técnica e metodológica, e por esse motivo ‘de elevado nível de validade e fidedignidade’, confirmam ‘diagnósticos convincentes’ de que a formação está localizada em macro prescrições de projetos elaborados por técnicos e especialistas, com seus especialismos naturalizados, contratados para elaborar os ‘melhores’ currículos que irão objetivar um modo de ser professor. Entram em cena os *experts* das academias para reafirmar a subordinação da escola aos imperativos éticos e morais do capitalismo.

O desafio está posto! Como produzir novas questões entendendo que a formação docente não pode ser percebida como um elemento ‘salvacionista’, ‘redentor’ da educação? Quando pensamos nos sentidos do trabalho docente, especialmente para os profissionais que atuam na escola pública, entende-se que tal problemática se caracteriza por uma crescente desigualdade social que vai definir o Estado brasileiro. Em consonância com essa realidade, destaca Freitas (2007, p. 1204): “[...] As condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente se mantêm em nosso país, em níveis bastante elevados. [...]”.

Ao compreendermos a escola como um espaço de luta, um olhar mais atento no campo da psicologia e da educação aponta para algumas questões para tencionar a formação docente: Qual formação para o magistério da educação básica queremos e teremos? Como formar professores diante da percepção de jovens que se deparam com o desprestígio da carreira docente? Frente às ‘palavras de ordem’ da escola (DELEUZE; GUATTARI, 1995), como escapar aos seus modelos hegemônicos? Em que medida as políticas de formação irão conjugar na prática conteúdos curriculares característicos da sua atuação profissional? E como problematiza Linhares (1989), quem protagoniza a escola pública no Brasil?

O exercício para pensar a formação inicial e continuada busca romper com um modo instituído nas políticas e nos programas de formação para pensar um novo registro na prática docente. No discurso da ‘educação maior’ (GALLO, 2008), o infinitivo FORMAR ganha relevo e força na lógica das políticas neoliberais, dos

## Debates em Educação

mercados globalizados, do sujeito flexível (HARVEY, 1994), da mundialização do capital (CHESNAIS, 1996), em uma nova fase do capitalismo cujo mercado de trabalho formal mais exigente e excludente.

A ‘educação maior’ normatiza práticas e discursos no cotidiano da escola, modelando e produzindo subjetivações conformadas e controladas. Talvez tenha sido Michel Foucault (2003) quem melhor conseguiu mostrar que estamos inscritos em uma “ordem do discurso” que acaba por reger nossas vidas. Quando algo é descrito, colocado em termos de discurso, temos a linguagem produzindo uma ‘verdade’, instituindo algo como uma essência ou natureza. Temos a vida sendo marcada pelas verdades do outro. Pela história das contradições, pelo *chrónos*, como pensado por Deleuze (2009).

Dias (2011) ao propor pensar a prática docente a partir da noção de formação inventiva, a mesma destaca que o conceito de ‘formar’, não como algo que dá forma, nos lança a produzir estratégias de intervenção na escola com o sentido de buscar polemizar certos formatos e políticas cognitivas cristalizadas para reinventar novas possibilidades de relações. O professor que seria o detentor do saber, transmite o seu conhecimento e faz a manutenção do mesmo, cuja intervenção vai falar do ato solitário do professor atado à lógica da ‘educação maior’ (GALLO, 2008, p. 68).

Neste texto, a noção de ‘formação’ ancora-se em Kastrup (2005, p. 1287) quando afirma que a discussão sobre a formação para o magistério não pode

[...] abrir mão da questão da política cognitiva que praticamos. [...] Política que implica a ultrapassagem de nossa atitude recognitiva e que exige uma luta permanente contra o cognitivista que insiste em se instalar em nós.

A proposta desta escrita se inscreve na tessitura de um modo de pensar-fazer cartográfico para colocar em análise os processos de modelação, de massificação, de professores, em específico, em uma escola pública da rede estadual de ensino. Na composição do presente texto, fragmentos do diário de campo permitem falar, a partir dos atravessamentos da pesquisa-intervenção e de implicação, da fabricação de uma ética e de uma estética da existência implicada no exercício de ‘novas consciências’

# Debates em Educação

advindas das políticas de formação docente e evocadas pelos sujeitos participantes da pesquisa.

## 2. CARTOGRAFANDO A PESQUISA

Partimos do pressuposto de que a escola é um campo de luta, de ideias, em que olhares e encontros potentes atravessam fios ininterruptos de saberes-fazeres em múltiplos contextos ao produzir diferentes sentidos. Apostávamos na singularidade de um trabalho de pesquisa que podia ser tecido na coletividade. Estetizar a própria existência a partir de certos enunciados como os de um professor em contínuo processo de formação, é colocar em exercício um modo de pensar como os mesmos são operados por processos de identificação em filigranas de uma rede complexa de dispositivos de subjetivação (FOUCAULT, 1994), em que os mesmos estão inscritos.

Caminhos da pesquisa... Em um dia de uma paradoxal sensação, e tomados pelo calor inclemente e pelo barulho de tempos urbanos, chegamos à escola estadual pela manhã, por volta das 10h00min. Havia alguns jovens, com uniformes da escola, do lado de fora, mas sentados em frente à porta principal. Ao chegarmos à entrada principal, nos apresentamos ao segurança, e fomos à sala da supervisão para tentar localizar o diretor da escola conforme indicação dada pelo segurança. Para a nossa surpresa, ele ainda se encontrava entre os muros da escola. O encontro se deu pelos corredores, pois estávamos indo em direção a direção. Nas cercanias e na sala da direção imagens evocavam, em seu silêncio, de qual 'verdade' a escola ancorava, provavelmente, as suas práticas pedagógicas, as suas convicções sobre qual concepção de mundo e de homem eles estavam pautados. Talvez uma certa 'verdade' como parece dizer Larrosa (2006, p. 133) ao se referir à novela histórica e à experiência do passado:

[...] E creio que Foucault e García Márquez conhecem algo que também conhecia Nietzsche: que há "verdades" da estupidez, do servilismo e da baixaza; que a verdade comporta-se, demasiadas vezes, como uma senhora discreta, sociável e piedosa, cheia de boa vontade, a serviço da cultura, da moral ou do Estado; [...].

## Debates em Educação

Nesse jogo de 'verdades', as imagens pareciam comungar representações em 'silêncio petrificado' cujos símbolos religiosos do cristianismo católico com uma foto oficial de um Presidente da República durante a ditadura civil-militar (1964-1985) adornavam as paredes. Nesse instante, ao nos permitir sermos um pouco como um *flâneur* (BENJAMIN, 1995), passamos a situar o lugar instituído que trabalhávamos, assim como o objetivo da pesquisa.

Inicialmente, fomos conversar com o diretor. Logo que entramos na sala, eu e meu orientador, um quadro com uma fotografia me chamou atenção, era Médici, o mesmo que me inquietou no primeiro contato com a escola: Àquele que foi presidente do Brasil durante a ditadura militar estando no poder de 1969 até 1974. Foi responsável por repressões e torturas. Fico extremamente chateada que uma escola reafirme a memória de uma época em que um estado não democrático praticava a repressão e o silêncio. Por que legitimamos determinadas naturalizações – homenagear ditadores? (DIÁRIO DE CAMPO, 03/10/11)

A escola funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite. No turno da manhã, são ofertadas as modalidades de ensino médio regular e ensino médio integrado profissionalizante, nas áreas de turismo e informática. À tarde, a oferta é para o ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano. No período da noite, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas quatro etapas: alfabetização e os ciclo 1 (2º e 3º ano do ensino fundamental); ciclo 2 (4º e 5º ano); ciclo 3 (6º e 7º ano); ciclo 4 (8º e 9º ano); e ensino médio.

Optamos pela realização das oficinas como dispositivo para pensar os encontros. Presumíamos, e mesmo indicado no Projeto que faríamos os encontros a partir das oficinas, percebemos que não seria possível a partir do contato com alguns professores do turno da manhã. Apenas três professores concordaram em participar da pesquisa. Inicialmente, falamos com professores vinculados a rede estadual e com os que se encontravam na condição de prestadores de serviço (temporários). As dificuldades, os desafios, surgiam a todo instante na escola, e as condições de trabalho dos professores também deveriam ser consideradas. A questão burocrática, a obrigação em preencher os diários de classes pelos professores, dentre outros, dava indícios dos atravessamentos das subjetivações fabricadas e modeladas pela lógica dos

## Debates em Educação

projetos de ‘curto prazo’ (SENNETT, 2006). A paradoxal sensação é que os professores pareciam sentir-se pressionados para corresponder ao discurso das metas da ‘educação mercantilizada’, e objetivados na ‘produtividade improdutiva’ da escola pública (FRIGOTTO, 2001). E aqui indagamos: Como tensionar a lógica que produz o fracasso da escola pública?

Fui à escola, pela parte da manhã e no horário indicado pela supervisora – a partir das 11 h –, e consegui falar com alguns professores. Coloquei o objetivo do trabalho, e mesmo percebendo que para alguns havia dúvidas sobre a pesquisa, os professores disponibilizaram seus contatos para a confirmação do início da primeira oficina. Conseguimos agendar o primeiro encontro que ficou marcado para o dia 27 de outubro de 2011, devido às dificuldades de encontrar um dia e um horário que fosse comum a todos. Nesse dia, haveria uma apresentação mais aprofundada do projeto de pesquisa, a sua proposta inicial, como seriam realizados os encontros e outros detalhes. O objetivo da oficina seria o de conversar a partir de uma primeira questão: Como eles pensam a sua formação inicial e continuada? (DIÁRIO DE CAMPO, 29/09/2011).

Navegávamos por entre fios, tecendo composições de olhares diversos na multiplicidade de um cotidiano escolar denso e diverso. Optamos por outros modos de pensar que, na sintonia da afirmação da vida, pudéssemos fabricar fios (in)visíveis para compor itinerários cartográficos. O diário de campo nos permitiu, como rizoma, ‘imprimir’ as afetações, os atravessamentos, de um tempo denso que experimentávamos na escola com os professores, mas não, necessariamente, com os professores. Éramos lançados na ‘certeza’ do Projeto para sermos lançados na ‘incerteza’ do chão da escola (LINHARES, 1989). Nesse sentido, o diário de campo, escrito em um tempo não burocrático, se constituiu de fragmentos que chegavam às nossas memórias ávidas para pensar-agir-romper o que nos foi lembrado, evocado, na coletividade.

O diário nos permite o conhecimento da vivência cotidiana de campo (não o “como fazer” das normas, mas o “como foi feito” da prática). Tal conhecimento possibilita compreender melhor as condições de produção da vida intelectual e evita a construção daquilo que chamarei “lado mágico” ou “ilusório” da pesquisa (fantasias, em torno da CIENTIFICIDADE, geradas pelas “asséptica” leitura dos resultados finais”). (LOURAU, 1993, p. 77)

## Debates em Educação

Na prática de pesquisa, além de acionarmos o dispositivo do diário, outros em potentes encontros traduzem as nossas ‘descontínuas’ e constantes entradas no campo: os de implicação e de pesquisa-intervenção. Acreditávamos que se não havia e não há um caminho real para aquiescer à ‘verdade’, todos deveriam ser tentados e sentidos. Assim, ao elegermos tal perspectiva – como facilitadores do processo – talvez estejamos nos tornando cada vez mais implicados com outras formas de leituras de realidade e de vida. É a pesquisa sendo produzida com o corpo todo. Um corpo que recusa o conformismo, já posto. Um corpo que deseja produzir outros movimentos. Uma pesquisa-intervenção que implica no corpo implicado. Uma intervenção que, como procedimento de aproximação com o campo nos permitia uma:

[...] intervenção associada à construção e/ou utilização de analisadores históricos, tira partido do deslocamento operado pelo conceito de analisador – da figura do analista para o de acontecimento – o que já é, em si, um modo de intervir nos procedimentos habituais de pesquisa que se pautam pela centralização da figura do pesquisador-intérprete, ou, pela descentralização, na abertura aos participantes-intérpretes. [...]. (AGUIAR; ROCHA, 2007, p. 656)

A cartografia é um método proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari para o estudo da dimensão processual da subjetividade e de seu processo de produção. O método cartográfico não equivale a um conjunto de regras acabadas, prontas para serem aplicadas: exige uma construção *ad hoc*, que requer a habitação do território investigado e a implicação do pesquisador no trabalho de campo. Interrogar os lugares instituídos. (KASTRUP, 2008). Pensamos a pesquisa também como **Acontecimento**, como devir deleuziano. Como Tadeu, Corazza e Zordan (2004, p. 67) afirmam, os acontecimentos cartográficos pela pesquisa do devir não se confundem com os ‘dados da investigação’. “[...] Pesquisar a parte virtual ou não-histórica do Acontecimento implica, portanto, tratar os conceitos como acontecimentos e não como noções gerais, como singularidades e não como universais, [...]”.

Assim, as atividades de pesquisas, a partir dos encontros, foram realizadas tendo como intenção produzir diálogos, questionamentos, sobre as políticas educacionais, expressamente, as direcionadas à formação inicial e continuada dos professores.

## *Debates em Educação*

Nos encontros de professores, registramos os acontecimentos e as afetações a partir, como já indicado, do diário que possibilitou colocar em análise os lugares que ocupávamos, assim como o lugar que os professores também ocupavam. Talvez funcionássemos como ‘catalisadores’, abertos a um tempo presente da pesquisa, no cotidiano escolar, como deslocamento.

Durante a pesquisa vou utilizar o Diário de Campo para expressar e relatar os movimentos e sentimentos que me atravessam, entendendo que o diário pode e muito contribuir nesse processo, principalmente, na minha implicação e afetação com o tema proposto, e que, com certeza, se ampliará para outras esferas do pensar acadêmico. (DIÁRIO DE CAMPO, 13/09/11)

Nesse sentido, o diário de campo rompe com o modelo de ciência positivista, a qual se preza pela neutralidade e objetividade. A escrita possibilita colocar em análise o lugar de pesquisador, que analisa as suas implicações, enquanto um ‘salto’ para a transformação de si e do seu lugar social (LOURAU, 1993).

A implicação se anuncia, enquanto análise sobre os vínculos estabelecidos, o lugar que ocupa na sociedade, as funções praticadas, a sua história. Coloca-se em questão o papel assumido pelo profissional e as verdades disseminadas por ele, enfim, busca-se uma quebra com a lógica racionalista fixada no pensar, agir e sentir. Sendo assim, é possível perceber o lugar instituído do qual falamos, e problematizar a prática profissional (AGUIAR; ROCHA, 2007, p. 656).

A pesquisa-intervenção, proposta por Lourau (1993), permite que o pesquisador seja presente e realize intervenções que problematizem o lugar instituído, possibilitando o pensar sobre outras formas de leituras da realidade e da vida, rompendo com o conformismo e com os discursos e práticas que se cristalizam nos espaços instituídos. Nessa direção, a pesquisa-intervenção é vista como uma ação política que busca ‘desnaturalizar’, possibilitando uma análise do cotidiano institucional, abrindo caminho para a construção de novas práticas. A instituição para a Análise Institucional se refere ao “[...] processo de produção constante de novos modos de existência” (LOURAU, 1993, p. 68). Esta proposta interventiva busca também recriar o lugar do psicólogo, do pedagogo, e de outros especialistas que buscam romper com seus especialismos (AGUIAR; ROCHA, 2007).

# Debates em Educação

Continuarei falando um pouco acerca das minhas apreensões, angústias e dificuldades durante esse processo de mobilização para a pesquisa. Durante a minha estadia na universidade sempre tive um receio grande quanto a minha participação em pesquisas. Ficava me questionando sobre esse modelo posto de pesquisar que segue os princípios positivistas, e que transforma as respostas e as pessoas em números. E percebia que a grande maioria dos professores, do curso de psicologia, seguiam essa perspectiva e isso nunca me agradou. Com todas as minhas desilusões, ao longo do curso e desde o primeiro período, participo de atividades de extensão que me acolheram e me instigaram perante o curso que tanto me desagradava. Quando apareceu a possibilidade de participar de uma pesquisa, pensei muito sobre como seria e sobre a minha atuação diante disso. O contato com uma nova possibilidade de realizar pesquisa me deixou extremamente empolgada, poder participar de uma pesquisa, na qual tanto o pesquisador quanto os participantes estão presentes no processo. Outro ponto que me chamou atenção seria em relação aos resultados, não é esperado nada pronto ou quantificável, não vou trabalhar com número ou respostas ‘perfeitas’, as ditas ‘verdades da ciência positivista’, mas sim realizar intervenções e problematizações. (DIÁRIO DE CAMPO, 15/09/12)

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

### 3. TECENDO DIÁLOGOS E SEUS CONTEXTOS

O primeiro encontro se deu na sala dos professores. Situamos os objetivos da pesquisa, e alguns perguntaram sobre os propósitos e a aplicabilidade dos resultados. Nesse instante, parecia-nos que tínhamos as ‘respostas para os males da escola’ com ideias ‘prontas e imediatas’ pautadas no discurso da ciência positivista, na lógica das habilidades e competências da educação tecnicista. Seria necessária uma pesquisa cujos resultados permitiriam ao professor ‘se corrigir’? Dissemos que ‘os possíveis resultados’ não proporião a emergência de ‘novas consciências’ ou a procura para ajustar as ‘falhas do trabalho docente’. Mas colocar em análise determinadas práticas que normatizavam e disciplinavam um modo de ser professor, de ser professora.

## Debates em Educação

Tratava-se de pensar a formação inicial e continuada a partir de discursos que nos atualizam no chão da escola.

[...] Numa sociedade em mudança constante, novas funções colocam-se para serem assumidas pelos professores, não só do ponto de vista de uma reflexão e análise pedagógica, como a partir de instâncias político-sociais. O professor, em muitas ocasiões, é encarado como o 'vilão' de todas as mazelas que povoam o espaço intra-escolar, tais como: o descompasso entre objetivos do ensino formalmente estipulados e a 'tarefa' realizada; o fracasso escolar; as dificuldades de aprendizagem e, ainda, outras problemáticas enfrentadas nas instituições educativas. Defende-se, a todo instante, a necessidade de resgatar a valorização da escola, afirmando que é preciso torná-la uma instituição que realmente contribua para a cidadania, que esta escola precisa ser pública e que se deve garantir o acesso e a permanência de todos os seus alunos no processo de escolarização (FACCI, 2004, p. 21).

Para produzir os encontros com os professores, àqueles que haviam declarado aceitar participar da pesquisa, foi bastante complicado. Quando uns podiam, outros estavam nas salas de aula. Depois de um longo processo de busca por horários compatíveis, foi marcada a primeira oficina. Apenas cinco confirmaram, contudo só estavam presente três. Conforme os outros encontros aconteceram, uma professora que estava no primeiro momento desistiu e outra entrou em seu lugar, fechamos o 'grupo' com três participantes que se comprometeram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Os adiamentos dos encontros já marcados ocorreram devido aos feriados, eventos da própria escola, final de ano momento em que a escola estava com as datas já comprometidas para finalizar o ano letivo: a realização de provas, e suas respectivas correções, lançamento de notas finais. Além disso, ainda foi preciso levar em conta as férias e o carnaval. Aspectos estes que iriam dificultar o andamento da pesquisa.

O cotidiano escolar provoca capturas de momentos importantes como o próprio diálogo que estava sendo proporcionado pela pesquisa. Os professores pouco conversam entre si. Os momentos em que estão reunidos são para a realização do planejamento escolar. Planejar e executar. Será que movimentos de escapes são possíveis de serem realizados? Quando se explicou a proposta da pesquisa, muitos professores ficaram sem compreender o que se passaria, perguntaram logo por

## Debates em Educação

resultados, esperavam algo mais objetivo. Estar presente com um grupo durante um tempo para realização de oficinas quebra totalmente com o modelo vigente de modos de fazer pesquisa. Por que simplesmente não realizar uma entrevista? Ou responder a um questionário? Será que através de entrevistas e questionários, um único encontro com os participantes da pesquisa, ressoaria afetações nos participantes e no pesquisador? Fica difícil para as pessoas compreenderem esse tipo de pesquisa, mas aos poucos é possível perceber a implicação de tal movimento, e ampliar a compreensão da função de se realizar uma pesquisa: retorno para a sociedade. E é nisso que se propõe com esse tipo de pesquisa, na qual se está ali, junto aos participantes.

A presença junto dos participantes durante certo período de tempo contribui para a realização de um trabalho de experimentar o que acontece naquele contexto, como os que os professores falam sobre sua formação, como essa formação contribuiu para uma atuação implicada, entre outras situações que atravessam tanto o pesquisador como os sujeitos pesquisados.

Nessa dinâmica complexa, segundo afirmam Deleuze e Parnet (2004), indivíduos e grupos são atravessados por linhas de diversa natureza. Uma primeira seria a de segmentaridade dura, constituída pela família, pelo trabalho, pela profissão, pela escola, dentre outras. Mas há, também, as linhas flexíveis, em certa medida, moleculares. Desse modo, colocar em análise algumas linhas duras – da instituição formação inicial e continuada de professores – é promover desvios diante de um ofício, de um saber, que nos constitui em sujeitos dos ‘especialismos’. Nessa perspectiva, está em análise, certamente, o lugar e o fazer da psicologia e da educação no sentido de as duas se submeterem aos especialismos ou ir além de traduzi-los, na sua dimensão teórico-prática.

Saímos da sala onde estávamos conversando, e o diretor nos acompanhou por um ‘tour’ na escola, mostrando os estudantes e tentando comprovar tudo o que tinha dito até então. Fomos embora um pouco ‘assustados’ com a quantidade de informação que nos foi transmitida e me surgiram alguns questionamentos: Será que todas as escolas seguem esse modelo instituído? Será que todas as escolas públicas parecem com prisões? Quais são as possibilidades de desconstrução de alguns modelos? Será que todas as escolas têm

## Debates em Educação

como único ideal 'formar' pessoas para o mercado de trabalho?  
(DIÁRIO DE CAMPO, 13/09/11)

Interrogando as implicações de uma certa política de formação que atravessa e produz um modo de ser professor, seria apenas pensar a escola como um instrumento específico e com um único fim na produção de sujeitos bem 'preparados' para atender as demandas do capital? Como escapar a lógica do capitalismo flexível que preconiza que 'não há longo prazo' (SENNETT, 2006)? Aqui apostamos na ideia inversa do conceito de 'formar' no âmbito das relações sociais e de produção do capitalismo cognitivo (ROLNIK, 2011). Apostamos em outras formas de subjetivação. Nessa direção, e como assinalam Zorzal et al (2007), no cotidiano escolar podemos experimentar e produzir potentes formas de intervenção, tornando a problematização das práticas e dos lugares que ocupamos em intensas desterritorializações.

A trajetória de construção da escola, segundo a direção afirmou, situa-se num terreno, diríamos, 'movediço', por dois aspectos destacados: quando pensamos no papel do Estado em ofertar a universalização da escola básica para todos; e sobre o olhar do diretor ou, no melhor estilo neoliberal, sobre o olhar do gestor escolar. Referiu-se, de forma contundente, em um determinado encontro, sobre o descaso do poder público em investir nas escolas públicas. Por outro lado, destacou que no referido estabelecimento a falta de investimento não existia. Trabalhando a partir de projetos integrados com parcerias público-privadas, as chamadas PPP, a escola, na época da pesquisa, apresentava reformas na construção e na ampliação de novos espaços como os destinados aos cursos técnicos profissionalizantes. Quase atados a uma visão messiânica da educação, pareceu-nos que não havia um olhar outro, a partir da escola, sobre um modo de produção e reprodução que não tensionava a relação entre capital e trabalho. Nessa direção, é importante atentarmos para uma análise de Kuenzer (2011) ao apontar como a captura pela lógica do capital ainda localiza na escola um território 'fértil' para a reprodução de um modelo hegemônico de sociedade. A referida autora encaminha, inclusive, um alerta preciso sobre os modelos de educação e de escola que se sedimentam no cotidiano escolar. Assim ela diz:

Em resumo: se há projetos pedagógicos contraditórios, consequentemente não existe uma única proposta de formação de

## Debates em Educação

professores, mas propostas que se diferenciam a partir das formas históricas de organização e gestão do trabalho, visando atender à divisão social e técnica que o trabalho assume em cada regime de acumulação. Ou seja, há demandas desiguais e diferenciadas de formação que se estabelecem ao longo das cadeias produtivas, nas quais se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios (KUENZER, 2011, p. 670).

Permeando as atividades realizadas na escola, outras questões irrompem ao longo da pesquisa. Sentimos a necessidade de aprofundar mais esses temas para compreender saberes-fazer dos professores, suas condições de trabalho, não apenas dos professores participantes da pesquisa, mas de todos aqueles que pensam e fazem o cotidiano da escola. Destacamos dois pontos, embora já indicados, que os consideramos expressivos durante as entrevistas com os professores: a extensa jornada de trabalho conjugada a projetos mercantis da educação, e a pífia remuneração aplicada ao magistério tanto no setor público como no privado. No setor público, ela se reveste de convicções ‘embaladas nos cânticos das benesses’ advindas das reformas de Estado. Traduzidas em gratificações, em bonificações, em ganhos ‘ilusórios de salários’, e impingidas pelos discursos e práticas de provável teor ‘salvacionista’, os professores são e “[...] foram sendo prostrados por uma avalanche de imposições, reformas sobre reformas e mudanças sobre mudanças, humilhados nas suas condições de vida e de trabalho e ignorados e desrespeitados no seu saber e profissão” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 115).

E o dilema acompanha o trabalho docente. No segundo ponto, embora identifiquem a importância da formação inicial e continuada como garantias de salário na estrutura da carreira do magistério no setor público, se deparam com a falta de tempo para pensar analiticamente como e de que forma trabalham seus conteúdos em sala de aula, bem como se posicionar frente à lógica da desvalorização, do desprestígio, da carreira docente, ao caráter tecnicista que atravessa a sua formação e, conseqüentemente, a sua prática. A ideia de redimensionar e repensar a sua prática para qualificar teoria e prática para potencializar a relação com os alunos parece ocupar um ‘lugar secundário’ no seu saber-fazer pedagógico.

Houve um momento em que a professora perguntou se haveria a possibilidade de que a pesquisa fosse realizada individualmente,

## *Debates em Educação*

acredito que isso foi proposto devido ao choque de horário, e Eduardo realizou uma reflexão importante. Ele colocou que como, há uma exigência maior com os professores, por diversos fatores: aumento de demandas, formações, aulas em diferentes escolas, esses profissionais são capturados e não conseguem se quer promover diálogos para discutir elementos básicos que atravessam a educação. De modo que, articulações maiores, seriam ainda mais improváveis, o que resultaria no provável controle e produção de subjetividades (DIÁRIO DE CAMPO, 21/11/11).

Dar aulas em escolas diferentes faz parte do cotidiano dos professores. A rotina é intensa. Há muito trabalho a ser feito em uma escola e outra. Nas falas há indícios das dificuldades vinculadas, que as denominamos de aspectos internos, como conciliar a sua formação continuada nos fins de semana, ofertados em regime presencial ou nos cursos a distância. A rotina de trabalho ganha outros desafios. Preocupados com a sua formação, depois de uma semana intensa de trabalho, tentam, frente ao cansaço físico e mental, planejar e executar as suas aulas, corrigir trabalhos, participar de planejamento, reuniões de avaliação, elaboração e aplicação de provas e testes. Nessa intensa burocracia, tentam dar fôlego a sua formação continuada. Sobre os aspectos externos, poderíamos apontar o deslocamento de uma escola para outra, por vezes localizadas em bairros e municípios diferentes, conciliar os horários em mais de um estabelecimento, e, certamente, o número expressivo de turmas, e a diversidade das turmas, das escolas.

Durante a entrevista, a supervisora colocou diversas questões pertinentes em relação à educação e principalmente ao contexto escolar, referenciou a carga horária, salário dos profissionais, estrutura e a disponibilidade. Esse último ponto, dificultaria a nossa proposta de reunir os professores, afinal seria muito difícil encontrar um horário no qual todos estivessem disponíveis. (DIÁRIO DE CAMPO, 03/10/11)

Nesse contexto de discurso e prática controverso, como problematizar o processo de formação, não na 'busca de respostas', mas para promover novas questões, novos deslocamentos frente ao precário nível de profissionalização? Dialogar sobre essas questões é tentar pôr em análise uma certa lógica de discursividade hegemônica presente na formação inicial e continuada dos professores na medida em que se possa identificar as práticas que as instituem, as cristalizam, e 'encontrar' novas possibilidades de saber-fazer docente (BARROS, 2005).

## Debates em Educação

Retomando um outro aspecto externo, podemos mencionar a relação professor-aluno. Na fala de um professor, e do ponto de vista da dificuldade para trabalhar didático e pedagogicamente seus conteúdos, situou a falta de interesse dos alunos. Nesse instante, entra em cena a pedagogia da punição, o sujeito que culpabiliza, sentencia, os desmotivados, os desinteressados. Quando estes não se adequam às regras instituídas, há uma tendência para serem culpabilizados. O 'outro' aqui é o estudante pobre oriundo de bairros populares e de baixa renda. Nessa teia complexa que atravessa a todos, entra em cena as 'palavras de ordem' individualizando os processos pedagógicos e tornando (in)visíveis todos que pensam e fazem a escola.

Depois falou de algumas experiências de trabalho na educação e focou sua participação no programa de Educação para Jovens e Adultos. Contou um pouco das dificuldades existentes nesse tipo de proposta, afirmando que os estudantes impediam que as aulas seguissem seu curso, isso acontecia, segundo ele, devido à falta de interesse. De certo modo, essa fala do professor, acaba culpabilizando os estudantes pela não aprendizagem. Contudo, muitos professores e boa parte dos trabalhadores da educação se esquecem que há um contexto que permeia a vida dessas pessoas, e que a estrutura, a metodologia e os assuntos que são abordados nessa via de mão única ensino-aprendizagem, não conseguem envolver os estudantes, e pouco contribuem para a própria vida. (DIÁRIO DE CAMPO, 30/10/11)

Assim com numa espécie de invólucro fechado, os jovens pobres são produzidos pelo discurso da homogeneidade. Nesse sentido, é pertinente atentarmos para Costa e Coimbra (2011, p. 31) ao afirmarem que as crianças e os jovens pobres são levados a possuir um modo padrão de agir. O professor mantém o seu papel de autoritário tentando estabelecer a ordem e o controle, exercitando o seu poder. Nesse âmbito, as rotinas disciplinares do respeito aos direitos e aos deveres impõem modos de ser e de estar no mundo 'plugados' à lógica hegemônica da sociedade.

Mas aqui também cabe uma outra leitura assinada por Kuenzer (2011, p. 676) para pensar a formação docente para a educação básica:

Dessa forma, o debate sobre formação de professores permanece nos limites da lógica da reprodução capitalista, sem a necessária compreensão do seu caráter ideológico; a consequência mais imediata desta compreensão parcial é a crença de que, com um bom percurso formativo, inevitavelmente teremos bons professores. O caráter reducionista e simplificador desta concepção resulta da

## *Debates em Educação*

desconsideração da relação entre as esferas de produção e de reprodução das relações capitalistas, cujo resultado elide a constatação de que a formação só se materializa na ação docente que ocorre em situações concretas determinadas. Assim, é fácil culpar o professor, a proposta de formação e a instituição que o formou pelos poucos resultados de seu trabalho com alunos, em escolas que se propõem a atender os filhos dos que vivem do trabalho, com uma proposta pedagógica burguesa e sem condições mínimas de trabalho, incluindo a parca remuneração e a desvalorização social.

No último encontro realizado na escola foi discutido o tema da formação continuada. Dois professores participaram e durante o desenvolvimento da atividade houve discordância sobre a questão em destaque. A professora afirmava que a formação continuada deveria ser um aprofundamento de uma linha de estudo.

A professora não concordava com o tipo de formação continuada que era proposto, principalmente porque não se focava na área específica de cada professor. Nesse sentido, ela afirmava que esse tipo de formação deveria ser o aprofundamento de uma linha de estudo. Ela relata uma experiência de formação continuada presencial, a qual não tinha nenhuma relação com sua área, e o encontro com outros professores foi praticamente um compartilhamento de experiências, voltados para a área pedagógica. Para ela, essas questões deveriam ser trabalhadas na escola. (DIÁRIO DE CAMPO, 06/12/11)

No entanto, para alguns estudiosos esse tipo de formação deveria servir para contemplar questões que nas escolas não são abordadas, mas que atravessam e inquietam o cotidiano escolar, questionando o atual modelo da escola e sua função, para que a partir daí se possa construir algo para além dos muros da escola que capturam as linhas de fuga, os atalhos que possam afirmar a vida (BARROS, 2005). O professor que discordou, tratou a formação continuada como um espaço para a reflexão de sua prática e do contexto do qual está inserido, já mostrando uma nova perspectiva de formação.

O último contato com a escola seguiu na intenção de uma aproximação com a história daquele local, e, principalmente, conhecer um pouco mais sobre a formação do quadro docente. A proposta era encontrar com a supervisora para conseguir o que havia sido planejado. No entanto, antes do contato com a mesma, conversei com outra pessoa que me fez questionamentos sobre a importância da universidade. Afinal, ela não tinha tido a oportunidade de experimentar tal espaço.

## *Debates em Educação*

Fiquei refletindo sobre a importância do espaço da academia, e o quanto esse espaço pode afetar nossas vidas. Muitas pessoas gostariam de estar estudando numa universidade pública, e por que ela é para poucos? Por que não se investe no ensino de qualidade, tanto nas escolas como nas universidades públicas? Qual o papel do estudante universitário? Será que é só ficar estudando numa salinha com quatro paredes, que por vezes não potencializa o pensar, o embate de ideias, a criatividade? (DIÁRIO DE CAMPO, 24/10/11)

No encontro com a supervisora foi relatado o processo de fundação e efetivação da escola, o que permite compreender os movimentos produzidos pela instituição aos somados as questões estruturais e metodológicas que atravessam o cotidiano.

A escola foi fundada no dia 30 de março de 1973, através do Decreto 5.790, resultante do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), atendendo ao Ensino Fundamental. Foi em 1985 que se implementou o Ensino Médio e, em 2007, o Médio Integrado, com os cursos de Hospedagem e Manutenção e Suporte na Área de Informática. No entanto, no ano de 2009 o Ensino Fundamental foi extinto, devido a superlotação e a dificuldade de se trabalhar com tantas turmas tão diferentes. E nesse mesmo ano, foram acrescentados mais dois cursos profissionalizantes: Eventos e Serviço de Bar e Restaurante. A supervisora falou sobre o PREMEN como se fosse uma iniciativa do governo alemão. (DIÁRIO DE CAMPO, 24/10/11)

O referido Programa tinha como objetivo ser responsável por todo o plano de reforma e de estruturação dos mecanismos de intervenção com a finalidade de multiplicar no Brasil, por meio da educação, os conteúdos adquiridos e internalizados nos Estados Unidos. E também, pela implantação de Escolas Polivalentes que estavam voltados para questões vocacionais. Isso aconteceu num contexto histórico desenvolvimentista junto à política internacional de Aliança para o Progresso e à ditadura militar. Acordos entre United States Agency for International Development (USAID), agência de financiamento internacional com sede nos EUA que buscou viabilizar o desenvolvimento econômico das nações latino-americanas, e o Ministério da Educação (MEC) fundamentaram as mudanças ocorridas na organização da educação brasileira juntamente com a burguesia nacional, conforme analisa Freitag (1980, p. 76-77), e subordinada à burguesia internacional, iriam cooptar alguns “[...]”

## *Debates em Educação*

setores da classe média que se tornam essenciais para a implantação e manutenção do novo modelo: os intelectuais e os tecnocratas. [...]”.

O Brasil tornou-se responsável pela formação da massa de trabalhadores flexíveis para atender as demandas do mercado de trabalho capitalista, contribuindo assim, para o aumento da produção e do lucro. O modelo da escola fabril, pautada no discurso de eficácia e eficiência (VEIGA, 2008), e que foi sendo implementado no país, no contexto da ditadura civil-militar nos idos 1964 a 1985, reproduzia e buscava legitimar os interesses da elite política e empresarial do país, principalmente, quando o foco da educação se voltava a produzir indivíduos aptos para serem trabalhadores, de tal maneira que, também, agia na reordenação das formas de controle social e político (FREITAG, 1980).

O encontro com a supervisora possibilitou reflexões interessantes para polemizar a relação entre produção acadêmica e a formação de futuros licenciandos. Uma pesquisa que não se propõe a lógica da ‘pedagogia dos resultados’ (Miguel Arroyo), mas a deslocar outros olhares no sentido de provocar novas questões sobre lugares que fazem circular determinadas ‘verdades’ com suas práticas instituídas nos cursos de formação docente. Como nos alerta Arroyo (2007, p. 199): “[...] Cabe à pesquisa e à reflexão teórica rever com seriedade crítica estes modelos dourados de docência e de formação. Desmontá-los como resíduos de demolição tão distantes do real”. De tal modo que seja possível pensar em estratégias de desconstrução e invenção de algo que fuja a regra imposta, que incite ações de micropolítica (GALLO, 2008).

Ainda conversando com a supervisora, ela ficou questionando sobre quais os benefícios dessa pesquisa para a escola. Disse que muitos vão até lá, recolhem os dados e não trazem um retorno. No entanto, é importante ressaltar os convênios entre a universidade e o estabelecimento, que de alguma forma resultam em benefícios para a mesma. E ampliou essa temática, falando que o papel da universidade era prestar serviço a sociedade, mas que isso nunca acontecia. Primeiramente, fiquei apreensiva com as problematizações trazidas, no entanto refleti e fiquei achando massa, tal intervenção. Este tipo de acontecimento serve para mostrar que a maioria das pesquisas e trabalhos de extensão não estão retornando para a sociedade. O conhecimento fica alimentando muitas “ilusões” que são trabalhadas na universidade, esquecendo da vida lá fora. Esquecendo que existe uma população que sofre, passa fome, que não tem moradia, que tem

# Debates em Educação

um ensino de péssima qualidade, entre outras dificuldades. Um conhecimento que é para poucos, restrito e que acaba ignorando outros saberes, o saber popular, por exemplo. (DIÁRIO DE CAMPO, 24/11/11)

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício para pensar a formação inicial e continuada de professores implica situar a discussão entre desafios e limites que sugerem uma reflexão sobre o que se tem produzido em termos de ações consolidadas para uma educação de qualidade. Parece-nos que os desafios, atravessados por uma lógica de uma noção de tempo entendido como de 'curto prazo', o apelo 'às urgências' em tempos de economia globalizada, de universalização do acesso à educação básica como no ensino superior, o que, por sua vez, não se traduz em políticas efetivas de permanência do aluno, contribuem para dimensionar o desafio do país no campo da formação para o magistério.

Certos de que apenas indicamos dois aspectos relacionados ao que consideramos como 'desafios', outro somado poderia ser o regime de colaboração entre a União, estados e municípios, as falas dos professores buscam apontar também para os 'limites' que se sobrepõem a sua formação continuada. Tais limites, que não são isolados, mostram como permanece profundo o abismo entre a teoria e as práticas que vem sendo cristalizadas e capturadas pelo cotidiano escolar, em especial, da escola pública em que realizamos a pesquisa.

Em síntese, entendemos que os conceitos-ferramenta da Análise Institucional, a partir do recorte pertinente para a referida pesquisa, representam um processo de múltiplos dizeres e olhares quando nos deparamos com uma temática tão complexa como a formação docente, com seus modelos universais e naturalizados por um especialismo científico que objetiva um modo de ser professor, operando na sua própria constituição, a partir de sua lógica de poder.

Além disso, tais conceitos, no campo da experimentação, contribuem para pôr em análise a formação inicial e continuada a partir dos lugares que ocupamos em um espaço institucionalizado em que, muita das vezes, a repetição sobre o que fazer e o

# Debates em Educação

como fazer aponta apenas para um 'lugar-comum' dos saberes-fazer pedagógicos...

E aqui cabe indagar: Como produzir movimentos singulares frente ao instituído?

## 5. REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. F. de; ROCHA, M. L. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, Brasília, dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 4, dez. 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932007000400007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000400007&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 31 jul. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932007000400007>.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2003.

\_\_\_\_\_. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **A cidadania negada**. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2002.

ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir Alves de. (Org.). **Formação de professores para a educação básica**. Dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BARROS, M. E. B. de. Formação de professores/as e os desafios para a (re)invenção da escola. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. Campinas/SP: Cortez, 2005.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II**, Rua de Mão Única. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CHESNAIS, F. **Mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COSTA, E. A. de P.; COIMBRA, C. M. B. O olhar em fragmentos: a (in)visibilidade dos educadores em um projeto de formação profissional. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.20, n.42, p. 13-33, jan./abr. 2011.

# Debates em Educação

DELEUZE, G.; **Lógica do sentido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_; PARNET, C. **Diálogos**. Valência: Pre-Textos, 2004.

\_\_\_\_; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Volume 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: 34, 1995.

DIAS, R. de O. Pesquisa-intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 23, n.2, Aug. 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-02922011000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922011000200004&lng=en&nrm=iso)>. Acessos em 31 de julho de 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922011000200004>.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2003.

\_\_\_\_. **História da Sexualidade I**. A vontade de saber. Lisboa: Antropos, 1994.

FREITAG, B. **Escola, Estado & Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300026&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300026&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 01 ago. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300026>

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, abr. 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100005&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 31 jul. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>.

\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutividade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Ed. Loyola, 1994.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, dez. 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000300005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300005&lng=pt&nrm=iso)>.

# Debates em Educação

73302005000400010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 out. 2013.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000400010>.

\_\_\_\_\_. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (Orgs.). **Pesquisa**, intervenção na infância e juventude. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, set. 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 31 jul. 2013.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000300004>.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LINHARES, C. (Org.). **A Escola e seus profissionais**: tradições e contradições. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

LOURAU, R. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1993.

NEVES, L. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, I. (Org.). **O desmonte da nação**. Balanço do governo FHC. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**. Transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; UFRGS Editora, 2011.

SENNETT, R. **A cultura do novo capitalismo**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2006.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Repensando a didática**. 26. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2008.

ZORZAL et al. Imagens de uma escola. In: ARAGÃO, E. M. A. A.; BARROS, M. E. B. de; OLIVEIRA, S. P. de. (Org.). **(Re)invenção da escola**: desafios contemporâneos para o trabalho do psicólogo. Vitória: Saberes Instituto de Ensino, 2007.