

## **Modos Autogestionários e Pistas Investigativas na Formação de Professores**

**Rosimeri Oliveira Dias<sup>i</sup>**  
**Eduardo Antonio De Pontes Costa<sup>ii</sup>**

<sup>i</sup>Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

<sup>ii</sup>Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa/PB – Brasil

**RESUMO – Modos Autogestionários e Pistas Investigativas na Formação de Professores.** O artigo discute a importância de modos autogestionários tecidos na relação entre as práticas de pesquisa consideradas problematizadoras e o campo da formação inventiva, junto aos professores da Educação Básica. Há conceitos-operadores, ético-estético-políticos, que sustentam o trabalho teórico e empírico, para pensar sobre o que se produz nas práticas de formação. Tais conceitos-operadores polemizam o domínio da noção de sujeito, produzido pela cena dicotômica cartesiana, gerando pistas investigativas criadas por gestos, práticas e saberes, com a experiência de formar professores perspectivada pela invenção. Busca, assim, potencializar resistências e modos contra hegemônicos que singularizam caminhos de formar professores.

**Palavras-chave: Pesquisa Intervenção. Produção de Subjetividade. Autogestão. Análise Institucional.**

**ABSTRACT – Self-Managed Modes and Investigative Clues in Teacher Formation.** The paper discusses the importance of self-management modes that are woven into the relationship between research practices considered problematizing and the field of inventive formation, together with Basic Education teachers. Operator-concepts, ethical-aesthetic-political, support theoretical and empirical work and think about what is produced in formation practices. Such operator-concepts polemicize the domain of the notion of subject, produced by the dichotomous Cartesian scene, generating investigative clues created by gestures, practices, and knowledge within the experience of forming teachers through the perspective of invention. Thus, it seeks to potentiate forms of resistance and counter-hegemonic modes that singularize the paths of teacher formation.

**Keywords: Research Intervention. Production of Subjectivity. Self-Management. Institutional Analysis.**

## Introdução

A formação de professores<sup>1</sup>, tematizada por diferentes correntes teóricas (Barros, 2005; Dias, 2011), assenta-se a partir de dois planos de força, claramente identificáveis por uma esfera linear do tempo, na história da educação brasileira. Numa perspectiva da macropolítica, há uma linha de força denominada “clássica” que pauta o discurso conservador da pedagogia tradicional, em que o sujeito é determinado pelo efeito de discursividade baseado no modo de ensino e de aprender/apreender, considerados estes normativos e inquestionáveis (dimensão objetiva) e produtores de verdades (dimensão subjetiva). O segundo plano, na perspectiva da micropolítica, apresenta linhas de forças, denominadas “progressistas”, cujas propostas de intervenção advindas da crítica social dos conteúdos, do pensamento libertador e libertário da Educação, sugerem uma formação alinhada aos modos coletivos do trabalho docente que deem passagem à invenção e à criação, como elementos potentes no intenso e denso esforço de, ao singularizar, poder-mos nos diferir do que somos.

Nestes termos, para Barros (1997), temos uma macropolítica fabricando competência técnica e conscientização e um movimento micropolítico que pauta a formação de professores como criação e produção de diferentes subjetividades.

Partimos da compreensão de que cada linha de força ou de pensamento apresenta um campo de saber associado e que reivindica disputas para si, como um feixe de discursos, regras e relações, com base em suas teorizações e práticas sociais. Nesse processo, a formação, portanto, produz discursividade, sujeitos e realidades.

Considerando esses modos de agenciamentos como produtores de discursividade, e aqui reconhecemos que somos atravessados por essas linhas de pensamento, partimos da ideia e da aposta – entendidas como caminhos de experimentação de um tempo não linear – de um permanente exercício de “pensar” a formação e a nós mesmos.

Por esse ângulo, propomos, no presente texto, como uma cena interlocutória<sup>2</sup>, falar de uma linha de pensamento que coloque em evidência (que faça ver e falar) uma formação inventiva de professores (Dias; Rodrigues, 2020; Dias, 2012; 2019), dialogada com o paradigma ético-estético e político (Guattari, 1992) para pensar sobre as práticas de formação. Nesse sentido, pretender problematizar a produção social da existência, ou ainda o que chamamos de subjetividade como produção, significa desconstruir, portanto, a noção de indivíduo, tão cara ao pensamento cartesiano e às formas de funcionamento do mundo moderno, principalmente quando nosso campo de intervenção é o da formação de professores.

Desse modo, e atravessados por esses caminhos, damos prosseguimento às questões que consideramos como disparadoras: 1. De que pesquisa estamos falando na esfera do pensamento científico moderno e positivo? 2. Resistindo à lógica do sujeito constituído apenas em um dado científico, conforme críticas de Deleuze (2001, p. 94) ao empirismo

e à subjetividade, e entendendo as nossas ações também produtoras de relações de efeitos de força, como operar um modo de pesquisa produtor de pensamento para o campo da formação de professores? 3. Como pensar a vida ou os nossos trabalhos em formação pela micropolítica do cotidiano? 4. Quais são as pistas forjadas por estes encontros entre professores, formadores e pesquisadores de regiões distintas do nosso país?

Para pensar estas e outras questões, o artigo se divide em três momentos, a saber: escola e processos formativos; formação e pesquisa; e, por último, formação inventiva e experiência. Tais momentos são forjados como gesto autogestionário (Lourau, 1993) do encontro entre dois docentes de universidades públicas, para pensar e produzir formação e algumas pistas que ligam pesquisar-formar-inventar.

### **Escola e Processos Formativos**

Por entre processos formativos e escola, nossa tessitura liga estados e regiões de um país, com dimensões continentais, para nos fazer deslocar por entre nordeste e sudeste a fim de pensar pistas e práticas autogestionárias. E como Lourau (1993, p. 14) nos diz: funcionamos sob a heterogestão; ou seja, somos geridos por outros e, geralmente, experimentamos a heterogestão como algo natural. A autogestão, não a conhecemos, pois ela está sempre em constituição. Há nisso uma dimensão paradoxal na existência de uma autogestão, pois, a autogestão que existe acontece dentro do terreno da heterogestão.

Somos professores de universidades públicas forjando uma escrita nômade: em uma palavra, forjando trajetos delicados e firmes de uma camponesa, como nos sugere Clarice Lispector (2004). Escola e processos formativos tecidos nos encontros com professores – e produtores de novas questões – permitem-nos tensionar os ditos normatizados nas práticas pedagógicas, no sentido de colocar em análise um “para quê” da educação, que indique outros registros de referências suscetíveis de produzir consistência frente ao inusitado, ao tempo vibrátil, para “[...] afirmar, nos percursos formadores, a variabilidade dos momentos, as formas de apropriação dos saberes no tempo e o trabalho de renormatização próprio dos homens”, como sublinha Barros (2005, p. 75).

A “variabilidade dos momentos” pode evocar em nós um olhar tensionador para os ditos normatizados nas práticas pedagógicas e busca promover rupturas diante do plano das práticas discursivas e não discursivas colocadas em funcionamento pela instituição formação de professores. Nesses modos de pensar, de ser e de agir, acessados por uma micropolítica do desejo, a autogestão, ou modos autogestionários, nos permite produzir novas questões (outras análises) do processo de intervenção frente aos modelos de gerenciamento instituídos, burocratizados e cristalizados nos espaços escolares (Lourau, 1993; Ardoino; Lourau, 2003). Em uma certa dimensão, tomar a formação de professor como analisador significa operar também, e aqui estamos tomando

de empréstimo o conceito de analisador formulado por Félix Guattari (1992, p. 187), engrenagens nos espaços instituídos para nos “libertarmos da serialidade”, e acionar uma ética e uma estética da existência diante daquilo que parece não permitir a “variabilidade dos momentos”, e, de certo modo, a imprevisibilidade de uma vida libertária.

Por essa perspectiva, na sutileza da captura e como expressão da produção de subjetividade (Dias, 2014), há um investimento teórico que fundamenta um conjunto de prescrições ou normas baseadas nas diretrizes e nos referenciais curriculares para a formação de professores; esse conjunto de prescrições alinhado – não se pode nem se deve ignorar – aos processos produtivos em curso pelo mundo do trabalho, pelas inovações tecno-científicas, pelas linguagens das mídias e da educação digital.

Como códigos de conduta, essas mesmas prescrições ou normas nos conduzem a uma compreensão da formação que não se limita apenas a discutir distintas modalidades de transmissão de saber ou sobre os métodos que produzem esses processos, segundo nos aponta Barros (2005), mas, fundamentalmente, de colocar em exercício um modo de pensar a formação deslocando-a dos territórios previamente codificados, estratificados e instituídos nos espaços escolares. Nesse sentido, a autora propõe, frente a essas questões, problematizar “[...] esses modos a partir de seus fundamentos e produtos, pois sempre existem pressupostos políticos-éticos na base da vontade de fazer transitar parte do patrimônio cultural de uma geração a outra, de uma pessoa a outra” (Barros, 2005, p. 74).

Tal proposta de intervenção e de análise apresenta implicações importantes não apenas para a compreensão sobre os processos formativos de professores como também para interrogarmos sobre o que estamos fazendo das nossas práticas pedagógicas. E pelo conjunto de prescrições ou normas, na perspectiva da vontade de dizer-fazer, que se dá pela transmissão de valores e normas editados e petrificados por parte de um “patrimônio cultural”, a tradição de indivíduo e natureza não rompe, portanto, com a noção de consciência vinculada ao pensamento ocidental. Desse modo, *indivíduo* nos remete a indiviso, essência, natureza humana, algo que toma a subjetividade como sinônimo de subjetivo, em oposição a objetivo, ou um “fato”, como diz Deleuze (2006).

Com efeito, a escola e a formação, transversalizadas por essa lógica, apresentam-se dicotomizadas em homem *versus* mundo, professor que ensina *versus* aluno receptivo, uma escola habitada por diferentes subjetividades, cada uma trazendo “em si” suas narrativas, suas condições de existências, seus dilemas e desafios. As classificações, assentadas nas palavras de ordem, fabricam modos de subjetivação, modos de assujeitamento, de todas as ordens nos espaços da sala de aula. Nesse contexto de normatizações, estudantes, na condição de sujeito-forma, respiram polarizações: modo lento ou acelerado demais? Apático ou violento? Adequado ou inadequado? Como diagnosticá-lo?

Na composição entre escola e formação, fixa-se, nesse campo de dizibilidade, a linearidade de um certo presenteísmo cujo dilema no platô Educação, ou, melhor situando, na vontade de dizer-fazer da escola, os profissionais da Educação, preocupados em dar atenção a cada um, afirmam o modelo que serve de crivo avaliativo do que se passa na consciência “das pessoas”. Trata-se, na verdade, do que falta às pessoas frente ao padrão. Nessa cadência aparentemente de uma “nota só”, lidamos com uma escola e uma formação fragmentadas em unidades isoladas, como proposto nos livros didáticos, sendo ela mesma isolada da rede das instituições públicas com as quais deveria fazer alianças e, sobretudo, produzir rupturas diante das fragmentações dos sujeitos e dos saberes.

Essa “fragmentação” segue um percurso, e, respeitando-se os espaços circunscritos de apropriação, muito próximo ao de Deleuze (2006, p. 23), quando este vai examinar a Ontologia do Sentido em Jean Hyppolite. Deleuze prossegue afirmando que a antropologia, objeto de crítica de Jean Hyppolite, quer ser um discurso “sobre” o homem – ou seja, ela pressupõe o discurso empírico do homem, em que “[...] estão separados aquele que fala e aquilo de que ele fala. [...]”. Como indícios, instaura-se, portanto, no pensamento ocidental, a ideia dos saberes “compartimentados”.

Exteriores aos sujeitos e a nós mesmos, esses saberes operam produzindo uma verdade sobre o outro da “consciência de si”, produzindo uma vida inscrita e marcada pelas verdades do outro, pela narrativa do eterno retorno “do mesmo”. Nesse sentido, e em termos de saberes e práticas, e como sujeito do “enunciável”, temos, de um lado, o indivíduo da reflexão e, de outro, o ser (Deleuze, 2006). E diante desses efeitos estruturadores, tal abordagem dificulta análises dos modos de funcionamento institucional e dos seus efeitos, ou seja, dos sujeitos tomados como formas singularizadas nas misturas das condições sócio-político-econômico-culturais. Analisar as tradições, as práticas, os modelos prescritivos etc., remete à problemática dos “especialistas”, dos “pesquisadores” afeitos e seu correspondente campo político e discursivo de intervenção. Com efeito, e questionando esses modos de intervir, a formação de professor é pensada reconectando-se com outras forças e eliminando-se as dicotomias e as polarizações sujeito/objeto. “Reconectando-se com outras forças” nas redes capilares de poder, de modo que essas mesmas forças possam produzir outros universos de referência, singularizando-nos diante das engrenagens dos espaços instituídos, é o que sublinha Guattari (1992, p. 202).

Sabemos que a noção de sujeito para a tradição da filosofia e das ciências humanas é algo que se encontra como um *être-là* (estar lá), possuidor de uma suposta essência ou natureza. O que pretendemos é tentar forjar modos outros de operar nos processos formativos de professores que não se encontrem aprisionados numa dimensão fatalista, eterna, posicionando-nos em uma dimensão micropolítica da formação.

Em que sentidos tomamos formação de professores em uma posição micropolítica? Porque problematizamos e as desviamos de práticas macropolíticas? Há muito o que perguntar quando se deseja aproximar processos formativos da escola. Em especial, o nosso destaque se intensifica nas circunstâncias, quando estas não são pensadas pelos que constroem o dia a dia da sala de aula, ficando o ensino para um lado e a aprendizagem para o outro. Entendemos que a micropolítica é um exercício que só pode ser feito pelos e com os implicados nas situações.

Félix Guattari e Suely Rolnik (2000), por meio das análises micropolíticas, pretendem escapar a essa lógica binária determinada a partir de sucessivas individualizações, de totalizações fragmentadoras pressupostas “em si”, propondo rastros, pegadas, movimentos, pistas. A potência de agir pinça a vida pelo meio, no entre-pessoas, pessoas e coisas, ou seja, como um movimento em permanente tensão produtiva por múltiplas forças, múltiplas intensidades (Deleuze; Guattari, 1996).

Essas questões, portanto, desdobram-se e nos levam a leituras das nossas implicações que, na micropolítica, dizem respeito a uma noção de campo que não se encontra invisível, afinal *o que ainda não foi pensado não é menos real*. A proposta é arriscar na ampliação de um certo campo de análise e de intervenção. Desse modo, colocamos uma lupa nas intensidades que se produzem entre as pessoas, na formação coletiva do desejo, entendendo o desejo como força, como potência que não apenas afirma a vida, mas a expande. Podemos afirmar, então, tomando de empréstimo a noção de máquinas desejan-tes, formulada por Deleuze e Guattari (2011, p. 61-62), que, na formação coletiva do desejo, que liga escola e formação de professores,

Tudo funciona ao mesmo tempo nas máquinas desejan-tes, mas nos hiatos e rupturas, nas avarias e falhas, nas intermitências e curtos-circuitos, nas distâncias e fragmentações, numa soma que nunca reúne suas partes num todo. É que, nelas, os cortes são produtivos, e são, eles próprios, reuniões. [...].

Nessa perspectiva, a escola e a formação deixam de ser um conjunto de casos problemas (abordagem que fala em natureza das pessoas) para constituírem-se em um campo de forças socialmente produzido que se manifesta de diferentes formas e que podemos abordar pela análise coletiva dos hábitos, das naturalizações dos acontecimentos, da organização centralizada e vertical do sistema de ensino. A escola e a formação são vistas, então, como uma rede de intensidades de implicação coletiva que pode investir na rotina, principalmente pelo lamento, assim como pode agenciar formas de resistência, de luta, construindo outros modos de vida institucional.

Nessa linha de pensamento, Barros (1997) acredita que formar profissionais da educação implica diálogos de saberes e práticas sociais, uma aprendizagem permanente. Isso significa também destacar a aposta que a autora propõe, situando a formação como um projeto de invenção, produção, e não de descoberta. Não há formação. Há um pro-

cesso de formação, a partir do qual nos relacionamos com a realidade sócio-política da sociedade brasileira, no sentido de refletir sobre avanços e limitações para o campo educacional. Tal investimento reafirma as articulações no plano da micropolítica – e, ao mesmo tempo, chamamos a atenção para elas.

No entendimento de Guattari e Rolnik (2000, p. 132), a análise micropolítica se situa na interseção entre diferentes modos de apreensão de um problema. Eles advertem ainda que esses modos “[...] não são apenas dois: sempre haverá uma multiplicidade, pois não existe uma subjetividade de um lado e, do outro, a realidade social material. [...]”. E mais ainda, “[...] é nesses agenciamentos que convém apreciar o que são as articulações entre os diferentes níveis de subjetivação e os diferentes níveis de relação de forças molares. [...]”.

Talvez, aqui, para poder afirmar os modos como temos trabalho formação em articulação com a escola básica, seja necessário reposicionar a formação na esfera das relações singulares que nos habitam, formam e transformam. Seria esta uma das primeiras pistas em composição, realizada por dois professores universitários, que tomam sua formação e a tencionam, de modo coletivo, para singularizar rotas e caminhos por desbravar: ligar formação-deformação-transformação para mapear as brechas e operar nelas e com elas e outros.

## **Formação e Pesquisa**

Nesta seção, arriscamos pensar a relação entre formação e pesquisa como um caminho que não produz formas de subjugações, de aprisionamento. Produzir linhas de pensamento ou modos autogestionários nos espaços escolares é, certamente, poder falar de “agenciamento coletivo da enunciação”, produzido nas nossas práticas de pesquisas com os professores da rede pública de ensino (Dias, 2012; Dias; Rodrigues, 2019; Dias, 2019). É a partir dessas relações de forças que questionamos: de que pesquisa estamos falando na esfera do pensamento científico moderno e positivo? Resistindo à lógica do sujeito constituído apenas em um dado científico, conforme críticas de Deleuze (2001, p. 94) ao empirismo e à subjetividade, e entendendo as nossas ações também produtoras de relações de efeitos de força, como operar um modo de pesquisa produtor de pensamento para o campo da formação de professores?

Parece-nos que a questão analítica de Barros (1997) é fundamental quando ela nos propõe a seguinte questão: a. Como pensar os processos de formação que não estejam presos aos especialistas, ao tecnicismo da educação, e que buscam manter e naturalizar o que “especificamente” é pedagógico do que é “especificamente” político? Entendemos que esse processo se dá pela via da desnaturalização dos lugares assépticos do saber e dos especialistas; na busca por diferentes formas de aprender o “real”, por sujeitos diversos e, portanto, em constante movimento; no entendimento de onde o olhar-agir do formando e do educador não é neutro, mas implicado (Lourau, 1993).

Desse modo, pensar a relação entre formação e pesquisa é poder pensá-la como espaço de luta, lugar de invenção e de criação de outros modos de afirmar uma vida imanente. Nesse território de afectos e perceptos, o nosso modo de pensar essa relação não representa buscar significações em torno de um objeto a ser investigado.

Para isso, exercitamos uma crítica fundamental, uma vertente ‘negativa’, que exige: emancipar o exercício pensante do modelo lógico da verdade; denunciar a matriz doxológica desse modelo, quer dizer, denunciar o decalque da forma limitativa do senso comum pelo pensamento determinado como racional [...] (Tadeu; Corazza; Zordan, 2004, p. 64).

Por essa via de composição, acionamos um modo de olhar sensível de produzir conhecimento, cujo sintagma *formação*, com base nas considerações de Barros (1997), assume um enfoque teórico-político analítico. Tal enfoque expressa formas de interrogações e descrição que questionam as universalizações, totalizações e naturalizações e, ao mesmo tempo, resistem à lógica do pensamento hermenêutico como forma de pensar os diversos aspectos da realidade.

Resistindo aos regimes de verdades, assim como a orquídea não reedita o decalque da vespa, mas, ao contrário, passa a compor um mapa com a vespa no seio de um rizoma (Deleuze; Guattari, 1995, p. 22), formação e pesquisa transversalizam territórios, cartografam outras geografias na micropolítica dos espaços escolares. Implicadas e rizomáticas, elas se inscrevem na tessitura de um modo de pensar-fazer cartográfico que nos permite questionar os processos de subjetivação que “cortam” o campo da formação para o magistério da Educação Básica.

Nesse cenário, as práticas de pesquisa, como analítica dos “deslocamentos” no dizer de Deleuze (1997) não se confundem com a origem dos fatos que buscam sobre vida, determinada por uma consciência de si. Escapando dos modos que buscam decifrar os efeitos da formação docente, colocamos em cena traçados de “mapas desejanter” pelo olhar da micropolítica dos encontros.

Na irrupção de um corpo-experimento, e estabelecendo um paralelo com o devir-criança desafiada pelo jogo de “pega-varetas”, apropriamo-nos desse jogo pegando a noção de feixe produzido pelas varetas. Lançadas ao acaso sobre uma superfície, o devir-criança é desafiado para colocar em evidência um corpo-equilíbrio, um corpo-concentrado. Saindo das amarras de um certo psicologismo e de um pedagogismo, correspondentes teóricos desse campo lúdico, as nossas práticas de pesquisa, entrelaçadas de afectos e perceptos, não passam a compor algo, como um “feixe de varetas”, digamos, mas a acionar um corpo-experimento que nos permite produzir outros modos de sentir – de vibrar, de tocar – as variações que expandem dizeres e fazeres na perspectiva de uma pesquisa cartográfica.

Na pesquisa-intervenção com seus modos cartográficos, assim como nos mapas, os desejos se movimentam, enfronham-se, na angústia, no medo, na in/certeza do acontecimento, no olhar que se desloca como “[...] numa máquina do estranho que tem o deserto como lugar [...]” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 255). Nesse movimento “em diagonal”, apostamos nas narrativas em permanente tensão com as falas dos professores, das professoras, pois, aqui, é importante reafirmar, com Deleuze e Guattari, que a expressão é que dá o procedimento. Neste sentido, Rolnik (2011, p. 51) considera a “angústia” como produção, como potência de agir, no sentido espinoziano, ou seja, “Essa angústia gera uma tentativa, sempre recomeçada, de abolição da ambiguidade. É isso que vai definir as diferentes estratégias do desejo. [...] Dá para dizer que essa angústia é a energia da nascente de mundos”.

Passos e Barros (2012, p. 17) tendem a considerar que “[...] objeto, sujeito e conhecimento são efeitos coemergentes do processo de pesquisar”. Nesta direção, eles entendem a pesquisa cartográfica como método de pesquisa-intervenção, conceito este teorizado por René Lourau (1993).

Para esse autor, a pesquisa-intervenção é ação política e possibilita uma análise do cotidiano institucional, no sentido de produzir outras análises, novas práticas. E como processo de produção permanente de novos modos de existência, segundo assinala Lourau (1993), ela busca colocar em análise, entre alguns campos de saber, o lugar instituído da Psicologia e da Educação, permitindo acionar disparadores nos espaços escolares determinados por aferições, avaliações, prescrições e modelações na vontade de dizer-fazer pedagógico. Nesse plano de aproximação com o campo, deslocar a “figura do analista para o de [sic] acontecimento”, como sugerem Aguiar e Rocha (2007, p. 656), é produzir um modo de pesquisar que não se confunde com o olhar “cartesiano da pesquisa” ou do “pesquisador-intérprete”.

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, não para determinar o que uma coisa é (essência), mas pelas circunstâncias de uma coisa: em que casos, onde e quando, como etc.? (Tomaz; Corazza; Zordan, 2004, p. 67).

Os modos pelos quais “arriscamos” outros percursos metodológicos nos possibilitam afirmar que a dimensão de público na educação está associada à constituição de um plano comum, um comum-heterogêneo, implicado com a constituição de mundo que comporta diferenças. Ao fazer um “comum” na educação, tecemos um duplo sentido de partilhas e de pertencimento, como já sinalizam Kastrup, Passos e Tedesco (2008). Trata-se de uma aposta estética e política para pensar a importância dos modos de fazer formação de professores que instauram diferentes modos de fazer universidade.

O que queremos dizer é que, ao ligar formação e pesquisa, o nosso desejo é o de expandir modos de pesquisar que reposicionam professor e estudante em um espaço de transformação em seu próprio lugar de trabalho. Nesse sentido, é possível dizer que, para formar perspectivando práticas de pesquisa na atividade diária do ensino, não é preciso conhecer primeiro para depois transformar. Há, contudo, uma série de ferramentas de análise e de intervenção que abrem um campo de potência para forjar um caminho de transformação e conhecer, como já dito por Cecília Coimbra<sup>3</sup> (1995 apud Rocha; Aguiar, 2003). Nestes termos, a segunda pista liga formação e conhecimento para ampliar nossas práticas e forjar uma política de cognição que opera por dispositivos e se abre à invenção de si e de mundos (Kastrup; Tedesco; Passos, 2008; Dias, 2011). Pista que busca fazer ver e falar, porque conhecer e formar envolvem uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um *ethos*.

### Formação Inventiva e Experiência

Formação inventiva de professores (Dias, 2012) como uma problematização que contempla, ao mesmo tempo, constâncias e mutações, talvez possa se constituir em uma ideia-chave para nosso percurso. A formação a que nos referimos não procede de leis e ou normas constituintes: está inscrita na própria vida dos estudantes e dos professores.

O que seria, mais exatamente, pensar e fazer formação perspectivada pela invenção? Que sentidos é possível expressar quando tomamos a invenção como modo de estar/fazer na universidade? Como pensar um modo desacomodado de estar na escola, na universidade e na formação?

Há autores que concebem formação como *dar forma a*, que pode ser considerada, então, como um nível de realidade que se traduz no vivido, entendida como uma totalidade fechada, como um sistema previsível, já que estável, linear, em que o futuro, contido no presente, é determinado pelo passado. No entanto, existem autores que vão defender que formação não é só isso, ou seja, que podemos nos desformar, transformar. Colocam a noção de formação como ruptura, como indagação, afirmando um sistema aberto, multirreferenciado, isto é, com muitas vias de acesso para sua compreensão, sistema que se organiza a cada movimento, que varia de acordo com as circunstâncias, escavando o presente, fazendo-o durar. Se, na primeira dimensão de formação, o tempo não passa; na segunda, retomando Cazuza, “o tempo não para”!

Em suma, a formação inventiva de professores é pensada como paradoxo (dentro/fora ao mesmo tempo), afirmando que a história se inscreve no presente, nas diferenças de intensidade que provocam a rotina que vinha aparentemente se desenrolando de forma equilibrada. Esse sentido evidencia ainda que as pequenas rupturas, que nem sempre são perdidas, em um dado momento passam a modular diferentemente o movimento de nossas vidas, o movimento dos coletivos, os movimentos da sociedade e que é preciso fazer com que o tempo dure, para

viabilizar as análises e a produção de novas saídas. Esse é o caminho potencializador do professor, da organização e da luta pela produção do público que comporta o comum e outros modos de formar, de fazer, de inventar a si e ao mundo.

Continuando nosso caminho, podemos afirmar que a formação inventiva se move na experiência. Eis um outro conceito fundamental para mergulharmos na micropolítica. A experiência é o que tensiona o juízo falso, provisório, as ultrageneralizações, sendo incompatível com um certo utilitarismo tão em voga nos tempos neoliberais, já que viver experiências cria conflitos, não confirmando as expectativas, enrugando, plissando uma formação que parecia linear, evolutiva nas suas causas e efeitos. Jorge Larrosa (2014) diz que experiência é o que nos toca, acontece-nos, é aquilo que reverbera nos sujeitos, não é o que se passa, mas o que nos afeta, se preferirmos Espinoza, no Espinoza de Deleuze. Michel Foucault (2010) nos diz que experiência é algo de que se sai transformado. Isso significa que a experiência implica duração do tempo – duração em nós, intensificando o presente pela afecção. O tempo, assim, não passa de forma linear e esperada na ordem do passado, presente, futuro; mas é inventivo, intensivo, pois faz misturas e opera mudanças. Virgínia Kastrup (2008) afirma que a experiência circunscribe as variações que foram sendo tecidas no curso do trabalho cotidiano para fazer emergir políticas de cognição. As políticas subjetivam, são formas de fazer e de ser ao mesmo tempo.

E a noção de subjetividade entra em cena e é importante entrelaçá-la no que viemos tratando.

A formação inventiva é um paradoxo e se constitui por/nas práticas em que estão atravessados os valores, os princípios, as formas de ser/fazer/pensar possíveis em uma época da sociedade, evidenciando que, para além de reprodutores do paradigma científico hegemônico, vivemos experiências e agenciamos modos singulares de produzir ações, conceitos, formas de educar, práticas sociais e conversas que criam espaços-tempos de abertura para suportar a experiência emergente dos encontros com outros.

É importante assinalar que as noções de sociedade e de história consideradas aqui não são uma totalidade exterior na qual nos inserimos, construindo uma identidade; não somos uma semente lançada ao solo social para germinar a partir de trocas libertadoras ou repressivas. O que queremos dizer é que homem e meio, social e psiquismo, não são duas coisas separadas. Tal binária foi produzida na tradição filosófica ocidental, produtora da forma-subjetividade a que chamamos indivíduo, fruto da supervalorização do sujeito do racionalismo cartesiano, em que a subjetividade se apresenta ao mesmo tempo universal (natureza humana) e interiorizada (parte x todo).

Retomando a perspectiva micropolítica, queremos enfatizar que, na análise das formações do desejo, a ênfase não se dá nas extremidades desses polos (sujeito x sujeito, sujeito x objeto, homem x sociedade), senão no *entre*, em que se singularizam vidas pelas misturas de con-

dições, circunstâncias, intensidades das afecções, nos encontros que fazemos com pessoas, coisas, modos de fazer e conhecer.

O *entre* que tratamos aqui é um desafio trazido pelo deslocar-se do “sobre”, do “com”, do “em”, para se movimentar entre escola e universidade sem um roteiro prévio, mas com muitas questões. Apontar os sentidos e não os lápis, para fugir dos registros certos e sentir melhor o que se passa entre universidade e escola. *Entre* não é simplesmente um termo ingênuo ou uma preposição que indica o espaço de um lugar a outro. É essencial por indicar uma relação no cruzamento de territórios distintos: escola e formação, próximas e também afastadas, embora tenham como objeto a produção de conhecimentos. Suas dimensões, tempos, modos de funcionamento se constituem de maneiras afins e diferentes. No *entre* assemelham-se e distanciam-se.

Muitos de nós já vivemos esses territórios de formas distintas, como aluno, e professor, e gestor, e pesquisador, e estagiário, e, e, e... Destacamos que o trabalho da formação inventiva é com a escola, fora da dimensão dicotômica que separa sujeito e objeto, escola e universidade, aprende e não aprende, produz saber e aprende saber etc. Estar *entre* não faculta o uso do “ou isso, ou aquilo”, “ou” que exclui, nem do “e” como somatório de elementos sobrepostos, mas fala de um “e” que é a acepção de se tornar outro.

A formação de professores pode ganhar consistência pela experiência que provoca pensamento, fazendo-nos criar o tempo produtor de novos conceitos, fundamentando nossas práticas na sua singularidade – cada um de nós é um modo único de expressar a multiplicidade que compõe o campo de forças que chamamos de social; somos uma dobra do social, um dobrar/desdobrar permanente, somos um social singularizado, construído ao longo de uma vida de experiências, potencializando-nos ou não nos encontros intensivos (novamente não falamos de relações, mas em um plano de afecção, no *entre*).

O que queremos afirmar é que a existência se circunscreve no entrecruzamento de diversos vetores de subjetivação e isso, segundo Felix Guattari e Suely Rolnik (2000), diz respeito menos à identidade (forma fixa e estável) e mais à singularidade, modulações nos modos de ser/viver. Assim, o conceito de subjetividade está menos marcado por uma marca identificatória do que pelos modos de reagir a situações variadas, pela variação de formas que ele pode assumir em diferentes circunstâncias. Isso não significa que não existam cronificações em meio às forças hegemônicas de uma época, de uma sociedade. Somos também personagens: “o bom professor”, “a mulher”, “o hiperativo”, “a mãe”, “o estagiário”... uma infinidade de “os”, “as”, de artigos definidores dos sucessivos cortes já feitos em nossa cultura, em nossa sociedade, mas somos também forças em tensão – mais ou menos em tensão, dependendo da situação e do quanto ela coloca em xeque a consistência de nossas carapaças, de nossas armaduras, fazendo, como diz Rolnik (2011), o corpo vibrar. Ensinante ou aprendente? Depende das situações e das questões que compõem nossas experiências, a cada momento nos aproximando mais ou menos do ensino ou da aprendizagem. Assim, ensinante *ou*

aprendente: nós diríamos os dois, ou seja, ensinante e aprendente – esta é a existência que se faz entre as extremidades.

Guattari e Rolnik (2000) evidenciam que a singularidade é um conceito existencial enquanto que a identidade é um conceito de circunscrição da realidade a quadros de referência. Talvez, com a dimensão existencial, seja possível afirmar que uma formação inventiva de professores (Dias, 2011; 2012; 2019) é uma experiência de produção de subjetividade, com corpos intensivos, vibráteis e afetos, os quais nos aproximam de uma micropolítica.

A questão da micropolítica – ou seja, a questão de uma analítica das formações do desejo no campo social – diz respeito ao modo como se cruza o nível das diferenças sociais mais amplas (que chamei de molar), com aquele que chamei de ‘molecular’. Entre esses dois níveis, não há uma oposição distintiva, que dependa de um princípio lógico de contradição. Parece difícil, mas é preciso simplesmente mudar de lógica. Na física quântica, por exemplo, foi necessário que um dia os físicos admitissem que a matéria é corpuscular e ondulatória, ao mesmo tempo. Da mesma forma, as lutas sociais são, ao mesmo tempo, molares e moleculares [...] (Guattari; Rolnik, 2000, p. 127).

Adotamos para isso o viés da micropolítica, o que significa dar ênfase às análises das circunstâncias em que nos produzimos, dos modos de subjetivação, uma multiplicidade de forças molares e moleculares em tensão: molares, denominadas de forças extensivas que ganham formas nas representações que conhecemos, nos cortes já talhados no caos, como classes, gêneros, família, escola, profissão; moleculares, denominadas forças intensivas – grau de afecção, de potência disruptora dos lugares determinados, papéis, funções que demarcam modos de existências fixos, que fragilizam as divisões já instituídas, faz o acontecimento ressoar em nós, desestabilização, nos lança a problematizações, corpo sensível...

Voltando às escolas e à formação de professores, isso significa que, o que a princípio é identificado como defeito de um corpo, desvio dos corpos, passa a ser visto não como causa, mas como efeito de um processo, efeitos de um certo modo de produção da educação para o que concorrem múltiplas forças que precisam ganhar visibilidade, tempo para análise das implicações coletivas com a construção da vida que ali ganha corpo. Nessa perspectiva, não há lugar para linearizações causalistas, para evolucionismos, para culpabilizações de sujeitos, pois desfazemos os sujeitos nos processos sócio-políticos-institucionais. Isso é dar luz aos processos, às ligas entre os sujeitos, pois nos atravessamos em formas de sentir e de pensar, em gestos!

Instigante pensar no paradoxo entre fragilização e potência! Daí nos perguntarmos: extensivas ou intensivas? Molares ou moleculares? Tais dimensões embora diferentes são indissociáveis na organização de nossa existência. Não existe um mundo só de linhas cristalizadas ou de puro devir, mas são os diferentes estados dessas linhas que, intrinca-

das, modulam e remanejam a cartografia de uma vida, de uma formação, de uma escola, da educação.

Com essa liga entre formação inventiva de professores e experiências, a terceira pista que ganha forma, neste momento da escrita coletiva, posiciona-se a favor da análise de implicação (Lourau, 1993), desnaturalização, que faz vibrar um campo de forças com o que é constituído no encontro efetivo entre estudante e professor, entre conhecer e viver, entre escola e universidade, entre formas e modos de constituição de si. Isso significa dizer que as apostas e pistas em modos de singularização se efetivam em práticas constitutivas que permitem aos professores e estudantes realizar, por eles mesmos, um certo número de políticas de cognição, de modo a produzir neles uma transformação, uma modificação, e a atingir um certo ativismo de si para consigo, autogestionário, que teria pelo menos um efeito comum, o de ligar, pelos encontros e conversas, modos de pensar, de ser, agir e estar no mundo, abertos à invenção de si. Uma pista que é também um convite a adotar uma maneira de estar no mundo, de habitar os territórios da escola e da universidade, existenciais, e colocar-se na relação de conhecer, recusando que ele – o conhecer – é, *a priori*, representado. Assumimos, assim, que o si e o mundo são efeitos de nossa prática cognitiva e agenciamento contínuo.

## Considerações Finais

Com esta composição-escrita coletiva, entre dois professores de universidades públicas, de regiões distintas do Brasil, realizamos uma liga estreita entre formação de professores, processos formativos, pesquisa, invenção e experiência. Uma aposta de trabalhar que conecta, ao mesmo tempo, processos formativos, autogestão e implicação com práticas de produção de subjetividade na escola e na universidade. Questão que nos anima a seguir afirmando que formar professores é também desformar e transformar. Com esta escrita coletiva forjamos, contudo, três pistas que funcionam a favor do que temos feito em nossas práticas formativas.

A primeira pista, que liga formação-desformação-transformação, foi produzida como efeito da processualidade autogestionária de trabalhar para poder mapear brechas e aberturas e aprender a operar com elas e nelas junto com outros. Isso significa dizer que esta pista pode, talvez, ajudar-nos a constituir práticas formativas sensíveis ao que emerge do encontro com um legítimo outro e seguir afirmando que formar professores é produzir subjetividade – questão rara nos espaços universitários e escolares, que necessitam de mapeamento e de cartografias para ganharem, cada vez mais, visibilidades e enunciações (Costa; Coimbra, 2008; Costa, 2015; Dias; Rodrigues, 2020; Barros; Cruz; Zahn, 2020).

Na liga entre formação e conhecimento, evidenciamos a urgência em ampliar práticas que forjam políticas de cognição no plural, para poder operar dispositivos e abrir-se à invenção de si e do mundo. Esta segunda pista, que nos faz ver e falar da necessidade de um reposicionamento no campo da formação de professores, acentua que a pesqui-

sa-intervenção opera modos de subjetivação mais libertários que pode transformar e conhecer.

A terceira liga – formação inventiva e experiência – posiciona-se a favor de práticas de desnaturalização do campo e pode com isso acompanhar processos formativos abertos à invenção de si e de mundos. Modos de trabalhar raros em tempos ainda muito dogmáticos, como os postulados do presente. Assumir essa posição requer uma reversão da atitude naturalizada, o que exige, em princípio, um esforço. Este, porém, pode se transformar, com a prática, numa atitude mais libertária, um *ethos*, que reposiciona professor e estudante a estreitarem a ligação entre conhecer-viver-ser-fazer.

Para concluir, é bom redizer que um dos grandes desafios de uma formação inventiva de professores (Dias, 2012) é manter vivo um campo problemático. Por isso, perguntamos: como pensar uma formação de professores sem totalidade, aberta para a diferença, em um mundo diverso em que o que mais se afirma é a produção do único mundo? Um modo único constituído pela construção do indivíduo, por aquele que não se divide, que é formado como bloco fortalecido por qualidades padronizadas: pronto para ser melhor cotado no mercado de máquinas que operam em série. Homem-máquina em escola-máquina. Inventar, sentir, e sonhar como lógicas do desejo é a recusa ao “melhor aluno”, “melhor mestre”, “melhor rendimento”, a tudo o que se quantifica, numera-se e serializa-se. Como fazer funcionar formação e escola sem os seus pilares individualizantes? Como mover e fazer coletivos operarem por lógicas *entre*? Como inventar a vida e o conhecimento, em territórios institucionais, quando se mantêm lógicas simplificadoras e reducionistas de fazer escola e formação? Seria possível experienciar e fazer aulas menos explicativas e mais problematizadoras em um tempo como o nosso, em que tudo já vem muito pronto e sob um regime de controle? Como escapar dos produtivismos da formação e da escola?

Neste percurso encontramos muitas resistências e oposições, mas também bons intercessores que nos tiram do lugar e nos forçam a pensar. As recusas ao instituído se fazem sentir todos os dias, apesar do investimento maciço em sua desqualificação e em seu apagamento. Gerenciamento, fluxograma, regimento, entre outros modos de enquadramento, têm sido as respostas próprias à lógica pedagógica da padronização e ao decesso do pensamento, da invenção, da criação coletiva. Apagamento, mas também fertilização de insubordinações tanto na escola, quanto na formação que trazem a tensão entre o que não se divide, o indivíduo, e o que se entrelaça compondo coletivos. Coação e engendramento de novas resistências. Um modelo do fazer pedagógico que requer ser olhado pelas aversões que apontam para maneiras desautorizadas de pensar a vida ou, mais do que isto, maneiras de afirmar a vida. Um movimento que nos atravessa, define o *entre* e com ele nos aproxima. Compartilhamos com vocês alguns dos intercessores de uma formação inventiva para potencializar resistências, como arte e criação, para manter o campo problemático vivo e intenso em territórios definidos pelo *entre*.

## Notas

- 1 Este texto conta com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).
- 2 Essa escrita insere-se em dois desafios importantes. O primeiro remete à abordagem da formação de professores tomada por um outro ponto de vista, ou seja, o da micropolítica. O segundo desafio, conseqüentemente, fala-nos da produção textual entre dois professores de universidades públicas, do nordeste e do sudeste de nosso país, que trabalham/pensam formação de professores na ligação indissociável entre viver, pesquisar e agir.
- 3 COIMBRA, Cecília Maria Bouças. Os Caminhos de Lapassade e da Análise Institucional: uma Empresa Possível. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, v. 7, n. 1, p. 52-80, 1995.

## Referências

- AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 648-663, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000400007>. Acesso em: 29 jun. 2020.
- ARDOINO, Jacques; LOURAU, René. **As pedagogias institucionais**. Tradução de João Batista Martins e Heliana de Barros Conde Rodrigues. Rio Claro: RiMa, 2003.
- BARROS, Maria Elisabeth Barros de. Formação em Educação: serialização ou singularização? **Educação, subjetividade e poder**, Porto alegre, v. 4, n.4, p. 63-79, 1997.
- BARROS, Maria Elisabeth Barros de. Formação de professores/as e os desafios para a (re)invenção da escola. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores/as e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. P. 68-93.
- BARROS, Maria Elisabeth Barros de; CRUZ, Cristiane Bremenkamp; ZAHN, Jomar. Saúde e trabalho na educação: lutas a partir do Fórum Cosate. **Revista Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/mnemosine.2020.52686>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- COSTA, Eduardo Antonio de Pontes. A pesquisa como construção coletiva: olhares em trilhas para pensar a formação continuada de professores. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 4, set./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2015.193.7915>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- COSTA, Eduardo Antonio de Pontes; COIMBRA, Cecília Maria Bouças. Nem criadores, nem criaturas: éramos todos devires na produção de diferentes saberes. **Psicologia & sociedade**, n. 20, v. 1, abr. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822008000100014>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. **Empirismo e subjetividade**. Ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. Tradução de Luiz. B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2001.

- DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta**: e outros textos. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia – Volume 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia – Volume 3. Tradução de Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-édipo**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 2. Ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores**: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2012.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. Vida e resistência: formar professores pode ser produção de subjetividade? **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 415-426, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-73722233705>. Acesso em: 13 jul. 2021.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. Modos de trabalhar uma formação inventiva de professores: escrita de si, arte, universidade e escola básica. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. **Escritas de si**: escritas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica. Rio de Janeiro: FAPERJ/Lamparina, 2019. P. 13-36.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. **Escritas de si**: escritas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica. Rio de Janeiro: FAPERJ/Lamparina, 2019.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. Pensamento e invenção: por uma formação outra. **Revista Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, 2020, p. 4-32. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/52676/34293>. Acesso: 24 set. 2020.
- FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos VI**: Repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. P. 289-249.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 1992.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**. Cartografias do Desejo. 6. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- KASTRUP, Virginia. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: KASTRUP, Virginia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo (Org.). **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008. P. 93-112.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LISPECTOR, Clarice. **Aprendendo a viver**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.
- LOURAU, René. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1993.
- PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012. P. 17-31.

## Modos Autogestionários e Pistas Investigativas na Formação de Professores

ROCHA, Marisa Lopes; AGUIAR, Kátia. Pesquisa intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>. Acesso 23 jul 2021.

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

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

**Rosimeri Oliveira Dias** é professora associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais, na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Procientista da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9250-1010>  
E-mail: [rosimeri.dias@uol.com.br](mailto:rosimeri.dias@uol.com.br)

**Eduardo Antonio de Pontes Costa** é professor associado do Departamento de Metodologia da Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8072-1777>  
E-mail: [eduapcosta@gmail.com](mailto:eduapcosta@gmail.com)

Editora responsável: Lodenir Karnopp

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.