

A escrita enquanto processo reflexivo na construção subjetiva de docentes que atuam com crianças

Resumo

Este artigo investiga a escrita como um processo reflexivo na construção da identidade de docentes que atuam com crianças, abordando a relação entre a prática escrita e o desenvolvimento profissional dos professores. Utilizando os conceitos de Foucault sobre a subjetivação e a construção de identidades, e as contribuições de Rosimeri Oliveira Dias sobre a docência como prática de reflexão, o texto examina como a escrita pode ser um dispositivo para a constituição da identidade docente. Ao refletir sobre o papel da escrita na prática pedagógica e na formação continuada, o artigo propõe uma análise crítica sobre a construção do ser docente, entendida não apenas como um papel institucional, mas como uma experiência dinâmica e subjetiva, em que o professor tem sua subjetividade forjada através de suas reflexões e práticas.

Palavras-chave: escrita reflexiva; educação de crianças; subjetivação; prática pedagógica; formação docente.

Tiago Alexandre Fernandes Almeida

Instituto Politécnico de Lisboa –
Escola Superior de Educação
CI/DEI – Lisboa/Portugal
tiagoa@eselx.ipl.pt

Fabiana Fernandes Ribeiro Martins

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – Rio de Janeiro/RJ –
Brasil
fabiana.martins@uerj.br

Para citar este artigo:

ALMEIDA, Tiago Alexandre Fernandes; MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro. A escrita enquanto processo reflexivo na construção subjetiva de docentes que atuam com crianças. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 27, n. 63, p. 230-249, jan./abr. 2026.

DOI: 10.5965/1984723827632026230

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723827632026230>

Writing as a reflective process in the construction of subjective processes among teachers who work with children

Abstract

This article investigates writing as a reflective process in the construction of the identity of teachers who work with children, addressing the relationship between writing practice and the professional development of teachers. Using Foucault's concepts of subjectivation and the construction of identities, and Rosimeri Oliveira Dias' contributions on teaching as an inventive practice, the text aims to think how writing can be an important device on teacher subjectivation process. By reflecting on the role of writing in pedagogical practice and continuing education, the article proposes a critical analysis of the construction of teacher's identity. It is understood that teaching is not only an institutional role, but, above all, a dynamic and subjective experience, in which teacher reconstruct themselves based on their reflections and practices.

Keywords: reflective writing; children's education; subjectivation; pedagogical practice; teacher training.

La escritura como proceso reflexivo en la construcción de la subjetividad de los docentes que trabajan con niños

Resumen

Este artículo investiga la escritura como proceso reflexivo en la construcción de la identidad de los docentes que trabajan con niños, abordando la relación entre la práctica de la escritura y el desarrollo profesional de los maestros. Utilizando los conceptos de Foucault sobre la subjetivación y la construcción de identidades, y las contribuciones de Rosimeri Oliveira Dias sobre la docencia como práctica de reflexión, el texto examina cómo la escritura puede ser un dispositivo para la constitución de la identidad docente. Al reflexionar sobre el papel de la escritura en la práctica pedagógica y en la formación continua, el artículo propone un análisis crítico sobre la construcción del ser docente, entendido no solo como un papel institucional, sino como una experiencia dinámica y subjetiva, en la que el profesor forja su subjetividad a través de sus reflexiones y prácticas.

Palabras clave: escritura reflexiva; educación infantil; subjetivación; práctica pedagógica; formación docente.

1 Introdução

O presente trabalho visa conceber a formação de professores à luz da perspectiva da filosofia da diferença, defendendo o caráter dinâmico, processual e subjetivo da formação. Para tanto, distancia-se da perspectiva técnico-científica que compreende teleologicamente a graduação em educação – compreendida como um tempo específico para aquisição de conhecimentos, normas e procedimentos –, e se aproxima ao que Dias (2012) intitula de “formação inventiva”.

À luz dos estudos foucaultianos, usa-se a escrita como um dispositivo potencialmente capaz de engendrar processos de pensamento que afetam diretamente os processos de constituição de si. Para Foucault (2006), isso se justifica por dois motivos. Primeiro, porque o ato de escrever torna uma ação ou uma reflexão visível àquele que escreve; segundo, porque a escrita é capaz de suscitar afetos. Acrescentamos, no presente artigo, um terceiro motivo, que é o do tempo: defende-se, aqui, que a escrita é uma prática que promove uma suspensão temporária do tempo ordinário, abrindo espaço para a experiência de um tempo mais intensivo do que extensivo.

A especificidade da escrita em um curso de formação de professores é trazida por duas razões. A primeira está no fato de que o papel da escrita já está consolidado nas instituições escolares, mas comumente a escrita é aí entendida como um documento, sendo concebida dentro de um espectro jurídico-avaliativo. A segunda razão, decorrente da primeira, diz respeito ao modo como se pensa docência e subjetividade: compreende-se, no presente artigo, que a constituição de um modo de se fazer docente está diretamente articulada ao modo de se fazer pessoa. Neste sentido, portanto, defende-se que escrever é, se não sempre, quase sempre, escrever sobre si, independentemente do motivo.

Para tal intento, o presente texto faz referência a relatórios de prática de ensino apresentados à Escola Superior de Educação de Lisboa, entre os anos de 2021 e 2022. Foram escolhidos cinco relatórios referentes a práticas desenvolvidas em instituição de educação pré-escolar¹ e cinco relatórios referentes a práticas desenvolvidas no primeiro

¹ No Brasil, pré-escola, parte integrante da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica.

ciclo do ensino básico². A seleção de tais textos foi aleatória, seguindo somente o critério de que houvesse o mesmo número de relatórios para ambos os segmentos. Objetiva-se, a partir desses escritos, criar um certo campo de forças no qual seja possível operar alguns deslocamentos entre as concepções de formação aqui trazidas. Isto é, investigar, através das escritas e com a presente escrita, como determinamos processos subjetivos são postos em jogo e quais pensamentos, dúvidas, hesitações, certezas, hipóteses etc. eles deflagram nos estudantes de prática de ensino.

Trata-se, aqui, de procurar dar “língua aos afetos que pedem passagem” (Rolnik, 2011, p. 23), sem desconsiderar, com efeito, que a presente escrita parte de uma premissa específica, de uma defesa posicionada, de uma perspectiva teórica explícita. Isto é, sabe-se e explicita-se que a leitura dos referidos relatórios está mergulhada, desde o início, em um conjunto de afetos, pensamentos e desejos dos autores do presente artigo, que não se pretendem isentos – justo o contrário. Se parte do processo de escrita diz respeito à invenção de um modo de se relacionar consigo e com o mundo, a presente escrita é também uma invenção deflagrada pelo encontro entre os autores.

Nesse sentido, o objetivo do artigo não é explicar, entender ou justificar as percepções, reflexões e conclusões dos estudantes, mas pensar como suas produções podem testemunhar um processo formativo, considerando não somente os currículos e as práticas dos cursos de formação de professores, mas também os modos como cada estudante constrói seu próprio percurso. O problema, aqui colocado, é bem apresentado por Rolnik (2011, p. 66) quando fala do papel do cartógrafo: não se trata de operar sobre dicotomias, tais como teoria e prática, falso e verdadeiro, mas de “participar, embarcar na construção de territórios existenciais, construção de realidade”.

Em suma, trata-se de um texto que parte da crítica à perspectiva técnico-científica da formação e defende a ideia da formação como processo de invenção (de si) (Dias, 2012). Para tanto, utiliza-se da análise do discurso como ferramenta para pensar os modos como tal processo é ou pode ser deflagrado, defendendo a escrita como um dispositivo importante que opera nesse processo. Objetivando especificamente pensar a formação de professores para a educação de crianças, o texto se restringe a analisar os processos

² No Brasil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

subjetivos de dez estudantes de mestrado em educação, cinco referentes à educação de crianças na pré-escola e cinco referentes à educação de crianças no primeiro ciclo do ensino básico (primeiros anos dos Anos Iniciais). Por fim, dedica-se às conclusões, no entrecruzamento entre as teorias defendidas e as dissertações analisadas, trazendo tensionamentos e desafios para a área.

2 Educação para além da reconhecimento: invenção e *autopoiesis*

No campo da educação, teóricas como Virginia Kastrup (2007) e Rosimeri Dias (2012) fazem uma transposição do conceito de *autopoiesis*, de Varela e Maturana, para pensar a aprendizagem como um processo emergente, contínuo e cocriativo, a docência como um ato de criação e a formação docente como uma invenção. Os esforços de ambas se dirigem no intuito de fazer frente ao modelo tradicional de ensino, eminentemente linear, teleológico e hierárquico, cujos objetivos, predefinidos, colocam o saber em uma posição de destaque, fazendo com que o professor ocupe um lugar de poder.

Varela e Maturana partem do campo da biologia para descrever a capacidade que sistemas vivos têm de se autogerirem, mantendo suas organizações internas de forma independente e contínua. Em seu sentido etimológico, o termo deriva do grego *autos* (si mesmo) e *poiein* (criar ou produzir), sugerindo a ideia de *autopoiesis* como criação de si mesmo. Para os autores, essa definição vai além de uma simples manutenção estrutural; trata-se da capacidade dos sistemas de se regenerarem e de se auto-reproduzirem por meio de suas próprias atividades.

No que tange à contribuição desse conceito para a área da educação, tal ideia possibilita o deslocamento do problema da formação como um processo teleológico que visa forjar identidades docentes, sob os escopos de uma perspectiva técnico-científica, para o problema da formação como um processo de construção de si. Isso quer dizer que, a partir de então, o papel da educação de futuros professores pode ser pensado sob uma perspectiva que suspende a teleologia, afirmando o presente como temporalidade na qual ocorrem os processos de constituição subjetiva.

A concepção teleológica de formação compreende que há um sujeito ideal a ser formado. Nesse sentido, o currículo do curso de formação de professores é compreendido como um conjunto universal, necessário e neutro de conhecimentos, habilidades e competências que devem ser organizados hierárquica e temporalmente, no intuito de criar a identidade profissional pretendida. Ao mesmo tempo, as práticas pedagógicas são pensadas, afirmadas e avaliadas à luz dessa política curricular.

Tudo se passa como se um ensino bem aplicado pudesse assegurar o êxito de uma futura atuação docente; tudo se passa como se bastasse definir criteriosamente os conteúdos e selecionar bem as habilidades, à luz de uma metodologia eficiente, para que fosse possível formar um professor. Findas as etapas relativas ao currículo, o sujeito estaria apto a atuar em sala de aula, sendo capaz de planejar com eficiência e ensinar com eficácia.

Sob essa ótica, o estágio seria um momento oportuno para que os e as estudantes pudessem observar em que medida as teorias aprendidas na faculdade estariam sendo aplicadas na prática, como se a teoria pudesse ser decalcada sobre a realidade vivenciada. De modo inverso, a observação poderia demonstrar os limites da teoria, fazendo com que os e as discentes entrassem em contato com o que o senso comum chama de “realidade”, como se o cotidiano escolar revelasse algo oculto àquele que estivesse somente no âmbito acadêmico – isto é, como se a escola fosse a realidade e a faculdade uma utopia criada por teóricos que não estão no “chão da escola”.

Observa-se, assim, que a teoria é pensada pela lógica da totalização, como se ela devesse ser aplicada na prática para atestar sua veracidade; a prática, então, é subentendida como um campo neutro, uniforme e passífico (Deleuze, 2006). Ao perceberem que o cotidiano traz desafios diversos e inesperados à relação pedagógica, os e as estudantes tendem a criticar a teoria, posto que ela não estaria cumprindo seu papel.

A prática docente concebida como um decalque da teoria na prática coloca em questão o que entendemos não somente como processo de ensino e aprendizagem, mas também como pesquisa na área da educação. Partindo da representação, estudantes tendem a criar uma certa imagem, tanto da escola quanto da docência, que poderíamos chamar de dogmática, moral, pois é em relação a uma “identidade concebida, a uma

analogia julgada, a uma oposição imaginada, a uma similitude percebida que a diferença se torna objeto de representação” (Deleuze, 2009, p. 201).

Verifica-se, então, que importa mais a questão do método do que a questão do manejo pedagógico, mais a verdade que a pergunta, mais o saber que a dúvida, como se a pesquisa e a prática em educação pudessem ser equiparadas aos experimentos realizados em um laboratório de ciências naturais – no qual, pelo menos por princípio, seria possível, com critério e rigor, criar um ambiente ideal apartado de toda e qualquer imprevisibilidade, no intuito de garantir o bom encaminhamento dos procedimentos adotados. Tais procedimentos, típicos das ciências naturais, sob a égide da modernidade, se sustentam sob as premissas de uma racionalidade científica que outorga para si a responsabilidade pelo progresso e pelo desenvolvimento, seja de uma área, seja de um saber específico.

Como aponta Kastrup (2007, p. 49), a modernidade, cujo projeto visava a criação de representações verdadeiras do objeto de estudo, criou seu “próprio *a priori*”, sob uma “lógica da demarcação, que consiste em delimitar o que há de universal e necessário sob o fundo confuso das particularidades e das contingências”. Em outros termos, o que estaria em jogo seria o conhecimento e suas condições de possibilidade, à luz de princípios aparentemente invariantes. No âmbito educativo, a relação de ensino-aprendizagem é concebida sob os escopos de um “conjunto de desempenhos possíveis e, pelo menos de direito, previsível [...] [isto é] todo conhecimento real, independentemente de ser ilusório ou não, é a manifestação concreta de um desempenho possível” (Kastrup, 2007, p. 55).

No entanto, a sala de aula, como a vida, não cessa de vazar fluxos. A todo momento, acontecimentos imprevistos e afetos inesperados atravessam o cotidiano escolar, posto que a escola não é um ambiente hermeticamente fechado e controlado. Ao contrário, a escola é feita de uma trama que enlaça pessoas, seres animados e inanimados, tempos e espaços, todos em uma relação de “devir-com” (Haraway, 2023).

Nesse sentido, o deslocamento que pretendemos aqui operar é aquele que traz para o primeiro plano o que a política da reconhecimento visa invisibilizar: as pequenas histórias, os desvios, os silêncios... Trata-se de conceber a prática docente como algo que se faz no presente, a partir de um encontro entre pessoas, em um determinado espaço,

no qual transpassam determinadas forças. O(a) professor(a) deixa de ser uma figura e passa a ser um devir: é na aula, na relação pedagógica, que ele entra em “devir-com” os estudantes (Haraway, 2023).

Cabe destacar, contudo, que acontecimentos imprevistos não devem ser entendidos, necessariamente, como sendo da ordem do extraordinário ou grandioso. Uma borboleta que atravessa a sala da turma, uma poça d’água em dia de chuva, uma leitura de um livro, na educação de crianças, por exemplo, tomam uma proporção inimaginável aos olhos e à racionalidade dos adultos. A questão que se coloca, então, não seria exatamente sobre quais seriam, a princípio, os métodos e procedimentos mais adequados – ou, ainda, mais eficazes em situações que saem do planejado. Ao contrário, a questão gira em torno das maneiras pelas quais os professores e as professoras lidam com os acontecimentos e como, a partir disso, criam suas práticas docentes.

Pensar a formação a partir de uma perspectiva *autopoiética*, então, é pensar a formação sendo parte da vida e se colocando a favor dela. Trata-se de pensar que:

Seres vivos e ambiente definem-se como séries marcadas por dinâmicas distintas, ambas em deriva. Tais devires podem ser ditos paralelos, coderivas (ibidem), pois se cruzam e se afetam mutuamente. São, portanto, relativamente independentes, mas causam efeitos recíprocos (Kastrup, 2007, p. 133).

Isso não quer dizer, contudo, que seria possível criar uma identidade docente autopoiética, pois isso seria contraditório: como criar para a invenção de si, se a invenção de si precisa relacionar acontecimento e modo de vida, conhecimento e estética da existência? Com efeito, se por *autopoiesis* entendemos a capacidade que cada ser tem de se produzir a partir das relações, teríamos que colocar a formação à margem da captura de formas identitárias previamente dadas. Importa, portanto, não pensar em como forjar identidades, mas como problematizar os modos pelos quais poderia ser possível deflagrar processos de subjetivação.

A diferença deixa de ser decalcada pela representação e passa a ser produtora de diferenciação. O acontecimento, o disruptivo, o deslocado, o que não deu certo etc. passa a configurar a própria condição docente, sempre contextual e provisória. Trata-se de um certo paradoxo: é como se para ser professor(a) fosse preciso deixar de sê-lo – ou seja, como se fosse necessário afirmar um devir e, através desse devir, realizar processos

de produção de subjetividade capazes de sustentar as forças que atravessam os encontros educativos. Da identidade à subjetividade, o que se opera é um deslocamento do lugar conferido tanto à docência quanto à formação. Por isso,

É também preciso notar que o conceito de “subjetividade” se refere a duas coisas. Em primeiro lugar, ao processo de produção; em segundo, às formas que resultam desse processo, que são os seus produtos. Trata-se aí dos dois planos a que me referi anteriormente. Planos que são distintos, embora indissociáveis: o plano dos processos e das forças moventes e o plano das formas que dele emergem (Kastrup, 2005, p. 1276).

Verifica-se, assim, que não há sequências ou estádios de desenvolvimento estabelecidos *a priori*, no intuito de garantir uma formação bem lograda, dentro dos parâmetros estabelecidos. A questão, portanto, deixa de girar em torno de normas estabelecidas, princípios invariantes, leis universais e conhecimentos necessários. O deslocamento da identidade à subjetividade abre espaço para a invenção. Isso não significa, contudo, prescindir da leitura e das reflexões teóricas, mas fazer com que o estudo seja um tempo no qual aquele(a) que está em formação possa se relacionar com o conhecimento de forma não utilitária nem pragmática. Trata-se de pensar o estudo como um tempo livre do tempo cronológico, das obrigações trabalhistas e das expectativas familiares para dar atenção ao mundo e aos modos através dos quais ele se expressa, para ser possível criar uma relação singular entre conhecimento e vida, saber e prática (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

A formação deixa de ser pensada sobre o plano da forma e passa a ser colocada sobre o plano das forças. O cotidiano escolar e a relação educativa, como o mundo, afirma Kastrup

(2005, p. 1276), “perturba, mas não informa”. Isto é, sujeito e mundo, aula e aprendizagem, experiência docente e a experiência discente são coengendrados, se afetam mutuamente. Ainda que a linguagem nos force a dar identidades aos processos, os processos não deixam de existir, nem de mover ou abrir brechas para a invenção. Em outras palavras:

Os processos de subjetivação e de objetivação fazem-se num plano aquém das formas, plano de forças moventes que, por seu agenciamento, vêm a configurar formas sempre precárias e passíveis de transformação. As formas distinguem-se, mas não se separam do plano de forças de onde elas emergem, permanecendo nele imersas por meio de uma zona de adjacência (Kastrup, 2005, p. 1276).

3 A escrita de si: entre a subjetividade e a ética

Michel Foucault, especialmente em suas últimas obras, desenvolve o conceito de “artes de si” ou “práticas de si”, práticas pelas quais o sujeito trabalha sobre sua própria existência, visando transformar-se e constituir-se de modo singular. A escrita de si, surgida na Antiguidade como um exercício ético e político, ganha em Foucault uma dimensão contemporânea: torna-se tecnologia de subjetivação, ruptura com a mera reprodução dos saberes constituídos, e abertura à criação de novas formas de vida. Rosimeri Dias dialoga com essa tradição ao propor a escrita como um exercício de autoinvenção. Não se trata apenas de narrar a própria vida, mas de fabricar-se, de operar deslocamentos sobre si mesmo e sobre o próprio pensamento. A escrita aqui é campo de experiência, uma espécie de laboratório subjetivo em que o sujeito se encontra exposto ao imprevisível e escapa à homogeneização do técnico e do institucional.

Foucault (2006) destaca no texto “A escrita de si” que, para os antigos, escrever sobre si tinha valor fundamental: o caderno, o diário, os hypomnemata funcionavam como ferramentas não só de recordação, mas de elaboração e transformação ética do sujeito. Ao inscrever-se, o sujeito não apenas relata, mas exerce uma prática de autoconstituição, atravessada pela responsabilidade consigo mesmo e diante do mundo. Uma das linhas centrais da teoria foucaultiana é a distinção entre o cuidado de si (*epimeleia heautou*) e o conhecimento de si (*gnothi seauton*). Foucault argumenta que, na Antiguidade, o cuidado de si era anterior ao conhecimento de si: primeiro cuidava-se de si como modo de tornar-se capaz de verdade, só então se buscava a introspecção ou autoconhecimento.

O “cuidado de si” implica práticas cotidianas, uma ascese, cujo sentido é a transformação ética do sujeito. A escrita de si se insere como peça fundamental desse processo, pois permite a elaboração do vivido, a inscrição das experiências e o exame permanente sobre o modo como se habita o próprio pensamento. É nesse gesto que

Rosimeri se apoia para pensar a invenção de si: escrever-se é exercitar a liberdade criadora, deslocando-se do papel passivo de destinatário do saber para o de agente da própria formação. Segundo Foucault (2004, p. 259), “bem mais do que o conhecimento, será o exercício, a prática, o treinamento, a áskesis, que constituirá o elemento essencial”. Nessa chave, a invenção de si não é, portanto, simples busca por autoconhecimento — é prática, ação, engajamento concreto.

Rosimeri Dias (2011) inscreve-se, assim, numa tradição que desafia a formação hegemônica, moldada por parâmetros técnico-científicos. A produção de “si” pela escrita significaria um enfrentamento aos processos de subjetivação produzidos pela escola e pela ciência, que buscam formar sujeitos normalizados, capazes de repetir procedimentos e normas. A escrita entendida como prática de si subverte esse modelo: ela não visa à reprodução de conteúdos ou ao domínio instrumental de saberes, mas a instauração de uma experiência inventiva, aberta ao acontecimento. Escrever-se, nesse contexto, é posicionar-se de modo singular em face da multiplicidade de forças que atravessam o sujeito, promovendo a desnaturalização do instituído e possibilitando o surgimento de outras formas de existência. Aqui é possível identificar o diálogo de Dias com autores como Gilles Deleuze (1992), que propõe a escrita como máquina de potencialização da diferença.

A contrastar com o paradigma técnico-científico, segundo o qual a produção do conhecimento se dá segundo protocolos, critérios de objetividade e métodos rígidos, a proposta foucaultiana e rosimeriana desafia a própria noção de formação que não se garante apenas pelo domínio técnico. O sujeito que escreve a si investe na experimentação entre o pensamento e o corpo, dialogando com a indeterminação e assumindo o risco da criação ética. Essa postura potencializa o exercício da autoria e implica que a formação não se resuma à junção de saberes, mas à produção de uma subjetividade capaz de experimentar e acolher o novo. Nas palavras foucaultianas, trata-se de uma “estética da existência”, um modo singular de afirmar o próprio estilo diante dos modos de vida e saber padronizados (2017).

No contraponto, a formação técnico-científica configura-se por dispositivos de padronização: exige competências específicas, cultiva a objetividade, valoriza a mensurabilidade e a repetição. O saber é fragmentado, ofertado em módulos que visam

eficiência, controle e produtividade. A subjetividade aparece, nesse registro, como obstáculo ou ruído a ser eliminado. A escola técnico-científica, dominante nos sistemas de ensino contemporâneos, orienta-se por métricas, avaliações externas, currículos mínimos e protocolos operacionais. O sujeito-aluno é interpelado como destinatário de saberes prévios; espera-se dele que se adapte, cumpra etapas, atinja metas e ocupe os lugares previstos no sistema de trabalho e produção. Nessa lógica, o processo formativo apaga a singularidade, dificulta a abertura ao acontecimento, subordina a autoria à função operacional do aprender, e reduz a escrita à técnica de comunicação ou mera ferramenta utilitária.

Ao tematizar a escrita como invenção de si, Rosimeri Dias se coloca na contramão de uma pedagogia da heteronomia, dominante na educação técnico-científica. Escrever não seria, então, apenas fixar ideias, mas submeter-se a um exercício ético constante de responsabilização, reapropriação e transformação. Como refere Santo Atanásio, citado por Foucault, “que a escrita substitua o olhar dos companheiros de ascese: enrubescendo tanto por escrever quanto por sermos vistos, abstenhamo-nos de qualquer mau pensamento. Disciplinando-nos dessa maneira, podemos forçar o corpo à submissão e frustrar as armadilhas do inimigo...” (Foucault, 2006, p. 144-145). A escrita de si aparece, assim, como um “diário” que tensiona o sujeito entre o privado e o público, obrigando-o à elaboração contínua de si mesmo, à vigilância ética, ao diálogo possível com o outro e com a comunidade.

4 Escrita, subjetivação e formação docente

No contexto da formação docente, a perspectiva de invenção de si pela escrita ganha ainda maior relevância. Pesquisas-intervenção, como as relatadas por Rosimeri e colaboradoras (2014), mostram que a abertura ao imprevisível, ao “faça comigo”, transforma radicalmente o papel do docente e do formador. O professor já não é reproduzidor de modelos, mas criador de situações de aprendizagem, de encontros, de experiências singulares em que o processo importa mais do que o produto. Ao trabalhar com diários, registros, narrativas e experimentações, a escrita se transforma em prática coletiva, dispositivo de desnaturalização dos saberes instituídos e produção de

subjetividades capazes de autogestão e autorreflexão. Trata-se, antes de tudo, de criar situações que desestabilizem o instituído e abram espaço ao acontecimento.

No entanto, é preciso admitir que a promoção da escrita de si e a aposta na criação subjetiva não ocorrem sem dificuldades. As instituições, especialmente as escolares e universitárias, tendem a resistir à experimentação e à abertura ao imprevisto, preferindo a segurança dos paradigmas técnico-científicos. Há, portanto, um embate político, ético e pedagógico entre a lógica da invenção (e do cuidado de si) e a lógica da reprodução (e do controle do saber). Outro limite a ser problematizado é o risco da escrita de se tornar exercício solipsista, distanciando-se da dimensão coletiva e política do processo formativo. Foucault (1994) alerta que não se trata de uma ascese provada; ao contrário, o cuidado de si só se realiza plenamente em relação aos outros, na cidade, no compartilhamento dos processos de invenção e transformação.

Desse modo, a proposta de Dias, em diálogo com Foucault, afirma a potência inventiva da escrita de si como prática de liberdade, linha de fuga ética e estética diante da formação operada nos moldes técnico-científicos. O exercício da escrita, entendido como convite ao acontecimento, à experimentação, à diferença, reinventa a formação, deslocando-a do que está dado para o que pode vir a ser. Assim, “invenção de si”, para além de slogan ou de moda acadêmica, é aposta radical na capacidade de criação do sujeito – uma criação que se dá no entrelaçamento de práticas, ideias, corpos, afetos e saberes. Somente aí a formação se encaminha para aquilo que Deleuze e Guattari chamaram de “vida intensa” (2007) e Foucault de “estética da existência” (2017).

5 Cartografia: prática e método de formação

À luz, portanto, da defesa de uma educação autopoietica (Kastrup, 2007) e uma formação inventiva (Dias, 2012), a parte que se segue do presente trabalho visa refletir sobre os modos como os estudantes têm construído seus percursos formativos. Compreendendo que a escrita de uma dissertação é uma condição irrevogável da conclusão de um mestrado, se configurando, em parte, como um documento que confere legitimidade ao título de mestre àquele(a) que o escreve, mas defendendo que escrever é um exercício de si, objetiva-se realizar uma análise dos discursos dos

estudantes. Focaremos nas considerações finais das dez dissertações selecionadas, porque é o momento no qual o estudante tende a refletir sobre todo o processo de estudo, prática e escrita.

Quais forças atravessam o processo formativo e como, a partir delas, os estudantes vão compondo um modo de ser professor?

Como ferramenta analítica, mobilizamos a Análise de Discurso (AD) de inspiração foucaultiana. Compreendemos a escrita não como um reflexo transparente da realidade ou do pensamento, mas como um *dispositivo* (Foucault, 2006) — uma prática que produz, e não apenas registra, a subjetividade. A análise, portanto, não visa "explicar, entender ou justificar" as conclusões dos estudantes, mas investigar *como* os seus discursos colocam em jogo determinados processos subjetivos e quais "pensamentos, dúvidas, hesitações, certezas, hipóteses" (conforme a introdução) eles deflagram.

O *corpus* da investigação é composto por dez relatórios de prática de ensino, referentes a dissertações de mestrado apresentadas à Escola Superior de Educação de Lisboa entre os anos de 2021 e 2022. A seleção dos textos seguiu o critério de paridade entre os dois segmentos iniciais da educação de crianças: cinco relatórios são referentes a práticas desenvolvidas na educação pré-escolar e cinco são referentes a práticas no primeiro ciclo do ensino básico.

O foco analítico recaiu especificamente sobre as seções de "Considerações Finais" (ou equivalentes) de cada relatório. A escolha desse *locus* é estratégica e justifica-se por dois motivos, alinhados à tensão teórica do artigo. Primeiro, porque este é o momento em que a escrita é mais exigida na sua função jurídico-avaliativa — um "documento que confere legitimidade ao título de mestre". Segundo, e em contraponto, é também o espaço privilegiado em que o estudante é instado a suspender o "tempo ordinário" e a realizar um exercício ético de reflexão sobre si, tornando-se o momento de maior tensão e, potencialmente, de maior invenção.

O procedimento analítico não consistiu numa categorização temática ou contagem de frequências, mas sim numa "cartografia" (Rolnik, 2011) das forças que atravessam essas escritas. A leitura buscou identificar os marcadores discursivos que testemunham o deslocamento da "identidade" (um papel a ser cumprido) para a

"subjetivação" (um processo em curso). Procuramos, nos textos, os vestígios da ruptura com a lógica técnico-científica (a surpresa com o "imprevisto", a crítica à "teoria que não se aplica") e os indícios da escrita como "prática de si" (Foucault, 2006) — momentos em que o estudante "se reconstrói a partir de suas reflexões", como aponta o resumo.

Reiteramos a premissa, já explícita na introdução, de que esta leitura está "mergulhada... em um conjunto de afetos, pensamentos e desejos dos autores", sendo ela própria "uma invenção deflagrada pelo encontro" (conforme texto original). A análise foi, portanto, guiada pela seguinte problemática central: Quais forças atravessam o processo formativo desses mestrados e como, a partir delas, os estudantes vão compondo e narrando, através da escrita, um modo singular de ser professor?

6 Análise dos relatórios e discussão

A análise dos discursos presentes nas "considerações finais" dos dez relatórios de prática de ensino, tanto da educação pré-escolar quanto do primeiro ciclo, revela um campo de tensão e de invenção subjetiva, tal como antecipado pelo referencial teórico. Mais do que documentos jurídico-avaliativos, como critica a introdução, os relatórios funcionam, de fato, como *dispositivos* (Foucault, 2006) que agenciam processos de pensamento e afetam a constituição de si dos mestrados. A análise não buscou "explicar" as conclusões dos estudantes, mas, seguindo Rolnik (2007, p. 66), "participar, embarcar na construção de territórios existenciais", investigando como os processos subjetivos foram postos em jogo.

A análise dos discursos presentes nas "considerações finais" dos dez relatórios de prática de ensino revela um complexo campo de tensão. Conforme antecipado pelo referencial teórico, estes relatórios não são documentos monolíticos; funcionam, de fato, como um campo de batalha discursivo. Neles, observamos uma oscilação constante entre a potência da escrita como "formação inventiva" (Dias, 2012) e a captura por uma "imagem dogmática do pensamento" (Deleuze, 2009), herdeira da perspectiva técnico-científica que o artigo critica.

Ao contrário de uma "ruptura significativa" com a lógica técnica, o que a análise primeiramente revela é a sua enorme persistência e força de captura. A preocupação

central que atravessa a maioria dos textos do primeiro ciclo não é a "invenção de si", mas a busca pela *eficácia* e pelo *método correto*. O **Texto 1** é paradigmático desta tensão: embora a estudante se permita "ser afetada" pelo vivo, ela "recorre, paradoxalmente, aos mesmos paradigmas pedagógico-estratégicos que critica". A sua reflexão, centrada na "eficácia da sua ação" e na procura de "modelos similares", visa "criar uma metodologia mais ajustada" para "alcançar determinados objetivos". Essa é a linguagem da forma, do controlo e da teleologia, e não a do "plano das forças" (Kastrup, 2005).

Essa fixação no método e na eficácia está umbilicalmente ligada à categoria da "gestão do tempo", que emerge como uma limitação fundamental da práxis em quase todos os relatórios do primeiro ciclo. No **Texto 3**, a estudante, embora reconheça as "nuances singulares" do cotidiano, conclui que o sucesso depende de "planificar cuidadosamente as tarefas, estabelecendo tempos" para evitar o "desperdício de tempo". No **Texto 2**, essa ambiguidade é flagrante: a mestranda demonstra habilidade reflexiva ao reconhecer que a mudança de dinâmica exigiu mais tempo, mas, logo de seguida, classifica a não implementação de uma atividade, devido à "gestão do tempo escolar", como uma "falha da prática pedagógica". O tempo cronológico (o *chronos*) surge como um absoluto que define o sucesso ou a falha, aprisionando a prática e impedindo a emergência do "tempo intensivo" (o *kairós*) da escrita e do encontro.

Na mesma linha, a análise do **Texto 4** revela uma total "ausência de reflexão da própria mestranda" sobre o seu processo. O foco está na organização dos "tipos de erros" dos alunos, num movimento que, embora pareça processual, ainda está a serviço de um fim: "superar os erros". A escrita não é aqui um "laboratório subjetivo" (Dias, 2012), mas uma "ferramenta de documentação descritiva" (conforme a análise preliminar), focada em "como tornar o ensino mais eficaz".

Essa lógica teleológica e performativa também se encontra nos relatórios da educação infantil, embora com um disfarce diferente. Aqui, a eficácia não é a da aprendizagem de conteúdos, mas a do *desenvolvimento*, numa "economia do futuro". O **Texto 10** é o mais explícito, ao definir a infância pela falta ("as crianças... serão os adultos... do amanhã"), e o jardim de infância como o local onde "se iniciam todas as aprendizagens... essenciais para o futuro". Mesmo o **Texto 5**, focado no trabalho

cooperativo, recai no binômio da eficácia ao afirmar que este "promove o sucesso escolar".

Contudo, é precisamente no seio desta captura técnica que a "formação inventiva" emerge como *acontecimento* e *ruptura*. Se a maioria dos textos (como o **Texto 6**) se limita a afirmações positivas e descritivas, alguns relatórios testemunham o momento em que a escrita se torna, de fato, uma "prática de si" (Foucault, 2006).

O **Texto 7** é o exemplo mais potente. A estudante quebra o pacto da escrita performativa ao admitir: "Muitas vezes, algumas das práticas... foram cansativas e difíceis de realizar". Ao nomear o cansaço e a dificuldade, ela desloca a escrita do "espectro jurídico-avaliativo" para o "exercício ético de elaboração do vivido". É neste momento que o registo deixa de ser um documento e se torna um *dispositivo autopoietico*: "Os registos constantes... tornam-se assim imprescindíveis para mim, enquanto educadora", um modo de "ir construindo a si mesma como docente".

Da mesma forma, o **Texto 8** e o **Texto 9** trazem para a escrita os "afetos inesperados" que o referencial teórico aponta: o "medo", a "insegurança" e as "situações inesperadas e imprevistas". Quando a estudante do **Texto 8** narra a sua integração nas brincadeiras das crianças para "compreender a sua perspectiva", ela está a descrever precisamente o "devir-com" (Haraway, 2013), operando no "plano das forças" e não no das formas pré-definidas.

Deste modo, os relatórios de prática não testemunham um processo de "invenção de si" puro; eles são a própria arena dessa luta. A "formação inventiva" (Dias, 2012) não é um dado adquirido, mas uma conquista difícil, que emerge em raros momentos de "cuidado de si" (*epimeleia heautou*), quando o estudante ousa escrever sobre o seu "cansaço" (Texto 7) ou o seu "medo" (Texto 8). É apenas nesses momentos que a escrita suspende o "tempo ordinário" da eficácia e da gestão, e opera os deslocamentos éticos necessários para a constituição de um *modo de ser docente*.

7 Linhas de fuga, rastros e percursos: algumas considerações finais

A análise dos processos de escrita reflexiva dos mestrandos, à luz do referencial foucaultiano e da "formação inventiva" de Rosimeri Dias (2012), oferece rastros e percursos interessantes para pensar a área da formação de professores, especialmente daqueles que atuarão com a infância.

1. A Escrita como Prática Ética, não Burocrática: A principal pista é a necessidade de ressignificar radicalmente o papel da escrita nos cursos de formação. É preciso deslocar os relatórios e dissertações do espectro "jurídico-avaliativo" para o campo da "prática de si". Isso implica que as instituições formadoras valorizem menos a escrita como um produto final que "cumpre requisitos" e mais como um processo de elaboração subjetiva. Os formadores devem atuar menos como avaliadores de normas e mais como interlocutores que provocam o "cuidado de si", incentivando o registo das dúvidas e afetos, e não apenas das "certezas" e "competências" adquiridas.
2. Formação como "Cartografia" e não como "Decalque": Os cursos de formação precisam abandonar a premissa técnico-científica de que a teoria se "aplica" à prática. A pista aqui é pensar a formação como uma "cartografia" (Rolnik, 2011), em que o estudante aprende a "dar língua aos afetos que pedem passagem". A formação deve, portanto, focar-se menos em "protocolos operacionais" e mais em criar dispositivos (como a escrita reflexiva) que ajudem o futuro professor a sustentar o "não saber" e a lidar com o "acontecimento" — a poça d'água, a borboleta — como potência pedagógica, e não como disrupção do planejado.
3. Valorizar o "Plano das Forças" e a "Invenção de Si": A formação docente é, inerentemente, um processo de subjetivação. As pistas que emergem da análise apontam para a urgência de currículos que operem no "plano das forças" e não apenas no "plano das formas" (Kastrup, 2005). Isso significa ir além da transmissão de "conteúdos e habilidades" (formas identitárias) e focar-se em como os estudantes são *afetados* pelos encontros e como, a partir desses afetos, eles *inventam* singularmente seus "modos de ser docente".
4. Um Desafio Político-Institucional: Por fim, a área enfrenta um desafio ético-político. Como sustentar uma "formação inventiva" e autopoietica dentro de

instituições (universidades e escolas) crescentemente dominadas por "dispositivos de padronização", métricas e avaliações externas? A pista aqui não é uma solução, mas uma postura: a defesa da escrita de si como uma "linha de fuga" (Deleuze; Guattari, 2007), uma prática de liberdade e uma "estética da existência" (Foucault, 2017) que resiste à captura da subjetividade docente por um modelo único e normalizado. Trata-se de afirmar a formação como um processo contínuo de criação de si e do mundo.

Referências

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. São Paulo: Graal, 2009.

DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e poder (com Michel Foucault) [1972]. In: DELEUZE, Gilles. **Ilha deserta e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006. p. 265-273.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil planaltos: capitalismo e esquizofrenia 2**. Lisboa: Assírio Alvim, 2007.

DIAS, Rosimeri. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiências e políticas cognitivas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DIAS, Rosimeri. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. Lisboa: Relógio de Água, 1994.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. v. 5. p. 144-162. (Coleção de ditos e escritos).

FOUCAULT, Michel. Une esthétique de l'existence. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits, II (1976-1988)**. Paris: Gallimard, 2017. p. 1549-1554.

HARAWAY, Donna. **Ficar com o problema**: fazer parentes no Chthuluceno. São Paulo: n-1 edições, 2013.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.

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

RONIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina. Editora UFRGS, 2007.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Recebido em: 08/07/2025
Aprovado em: 06/11/2025

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 27 - Número 63 - Ano 2026
revistalinhas.faed@udesc.br