

**Professor-cartógrafo e suas pesquisas-intervenção: práticas de linguagem, trabalho e formação docente****Profesor cartógrafos y sus investigaciones-intervención: prácticas lingüísticas, trabajo y formación docente**

Del Carmen Daher<sup>1</sup>  
Universidade Federal Fluminense

Lidiane dos Santos Oliveira<sup>2</sup>  
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

**Resumo**

O presente artigo reúne reflexões acerca de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa *Práticas de linguagem, trabalho e formação docente* (UFF, CNPq, 2010), integrado por professores-pesquisadores da área dos Estudos da Linguagem em intercessão com outros campos do saber. Pauta-se na Análise Cartográfica do Discurso (Deusdará; Rocha, 2021), uma perspectiva que põe em interlocução a Análise do Discurso (Maingueneau, 2008[1995]; Deusdará; Rocha, 2021), a Filosofia da Diferença (Foucault, 2019[1994]; Deleuze; Guattari, 2010[1991]) e a Ergologia (Schwartz, 1998, 2000; Nourodine, 2002). Pesquisas que consideram o papel ético-estético-político (Rolnik, 1993) de um fazer docente que em suas múltiplas composições investiga o próprio trabalho. Um fazer profissional que nos leva sempre a seguir pistas e traçar caminhos por itinerários cartográficos (Deleuze; Guattari, 1995[1980]): trilhas de processos analíticos sempre singulares e em permanente criação. Um fazer constituído enquanto processo incorporado a partir de um corpo-coletivo a que referimos como “professor-cartógrafo”, gerador de potências de vida e resistência por uma educação pública, democrática e plural. Um trabalho de pesquisa que segue pistas entrelaçadas e mapeia itinerários cartográficos (Deleuze; Guattari, 1995[1980]): trilhas de processos analíticos sempre singulares e em permanente criação.

**Palavras-chave:** Análise cartográfica do discurso. Pesquisa-intervenção. Perspectiva ético-estético-política do trabalho docente. Professor cartógrafo.

**Resumen**

Este artículo remite a investigaciones desarrolladas en el ámbito del Grupo de Investigación *Práticas de lenguaje, trabajo y formación docente* (UFF, CNPq, 2010), integrado por docentes-investigadores del área de los Estudios del Lenguaje que actúan en interacción con otros campos del conocimiento. Se fundamenta en el Análisis Cartográfico del Discurso (Deusdará; Rocha, 2021), perspectiva que pone en diálogo el Análisis del Discurso (Maingueneau, 2008[1995]; Deusdará; Rocha, 2021), la Filosofía de la Diferencia (Foucault, 2019[1994]; Deleuze; Guattari, 2010[1991]) y la Ergología (Schwartz, 1998, 2000; Nourodine, 2002). Sus investigaciones consideran el rol ético-estético-político (Rolnik, 1993)

---

<sup>1</sup> Docente da Universidade Federal Fluminense (UFF). Bolsista do Conselho Nacional de Pesquisa Científicas (CNPq). ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-6190-2214>

<sup>2</sup> Docente no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-1653-6729>

de uma prática docente que, em sus múltiplas composiciones, investiga su propio trabajo. Una práctica profesional que nos lleva siempre a seguir pistas y trazar caminos a través de itinerarios cartográficos (Deleuze; Guattari, 1995[1980]): huellas de procesos analíticos siempre singulares y en permanente creación. Una práctica constituida como un proceso incorpóreo a partir de un cuerpo colectivo al que nos referimos como “profesores-cartógrafos” que genera poderes de vida y resistencia para una educación pública democrática y plural. Un trabajo de investigación que sigue huellas entrelazadas y mapea itinerarios cartográficos (Deleuze; Guattari, 1995[1980]): huellas de procesos analíticos siempre singulares y en permanente creación.

**Palabras clave:** Análisis cartográfico del discurso. Investigación de intervención. Perspectiva ético-estética-política del trabajo docente. Profesor cartógrafo.

### Uma perspectiva para olhar o mundo

O presente artigo refere-se a uma prática de pesquisa no âmbito dos estudos de linguagem que se constitui a partir da intercessão com outros campos do saber. Referimo-nos a pesquisas que nos levam sempre a enveredar por pistas, percorrendo itinerários cartográficos (Deleuze; Guattari, 1995[1980]): trilhas de processos analíticos sempre singulares e em permanente criação. Uma prática científica de base teórico-metodológica que situa a língua(gem) “no centro do viver de quem assume uma perspectiva para olhar o mundo, ou, antes para forjar um olhar capaz de ver um mundo [...]: *um outro mundo é possível*” (Pessoa; Salgado; *in*: Deusdará; Rocha, 2021, p. 10), um mundo constituído discursivamente. Segundo Larrosa (2002, p. 21),

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, a luta pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras.

Palavras que sustentam um “social” arquetizado entre redes discursivas, entre condições de enunciabilidade (Foucault, 1969[2007])<sup>3</sup>, entre agenciamentos coletivos de enunciação (Deleuze, Guattari, 2008[1980])<sup>4</sup> que constroem realidades, entre dizeres de

---

<sup>3</sup> Referimo-nos às “condições para que apareça um objeto de discurso, as condições históricas para que dele se possa “dizer alguma coisa” e para que dele várias pessoas possam dizer coisas diferentes, as condições para que ele se inscreva em um domínio de parentesco com outros objetos, para que possa estabelecer com eles relações de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação - essas condições, como se vê, são numerosas e importantes. Isto significa que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; (...)” (Foucault, 2007[1969], p. 50).

<sup>4</sup> Para Deleuze e Guattari (2011[1980], p.49), “Não existe enunciado individual, nunca há. Todo enunciado é o produto de um agenciamento maquínico, quer dizer, de agentes coletivos de enunciação (por “agentes coletivos” não se deve entender povos ou sociedades, mas multiplicidades)”. O agenciamento coletivo de enunciação estaria, assim, relacionado a “efeitos dos encontros (nunca coincidentes) de visibilidades e enunciabilidades constitutivos dos saberes, sobre os quais se exercem as relações de poder” (Rocha, 2007, p. 404).

mundos semantizados produzidos na/pela linguagem e a forma como somos capazes de interpretá-los.

É por meio de uma perspectiva teórica denominada Análise Cartográfica do Discurso - ACD (Deusdará; Rocha, 2022) que dialogamos com esse múltiplo via linguagem e que temos experienciado, em nossas pesquisas, territórios os quais ultrapassam os tradicionais limites estabelecidos entre as ciências humanas e sociais (Rocha; Daher, 2015). Uma perspectiva que põe em interlocução estudos da Análise do Discurso (Maingueneau, 2008[1995]; Deusdará; Rocha, 2021), da Filosofia da Diferença (Foucault, 2019[1994]; Deleuze, 2006[1968]; Deleuze; Guattari, 2010[1991]) e do mundo do trabalho (Schwartz, 1998; Nourodine, 2002). Interlocução que vem sendo realizada no âmbito do grupo de pesquisa (GRPesq) *Práticas de linguagem, trabalho e formação docente* (UFF, CNPq, 2010), situado junto à linha de pesquisa *Teorias do texto, do discurso e da tradução*, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal Fluminense (Posling, UFF, 2010).

Integram este GRPesq professores-pesquisadores da área dos estudos da linguagem, de diversas instituições de ensino superior públicas (IES)<sup>5</sup>, de redes da Educação Básica, estudantes de pós-graduação e de graduação, assim como egressos, que buscam uma maior aproximação entre a universidade – instituição formadora de professores – e a escola de Educação Básica (Daher; Vargens, 2023; Daher; Rosinek, 2023; Daher; Sant’Anna, 2020), caracterizando-se como um espaço aberto a discussões e a desconfortos intelectuais (Schwartz, 2016)<sup>6</sup>. Um grupo de pesquisa que adveio de outros dois: o GRPesq *Atelier – Linguagem e trabalho*, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, CNPq, 1997) e o GRPesq *Pralins - Práticas de linguagem e subjetividades* (UERJ, CNPq, 2000)<sup>7</sup>, com os quais constituímos o convênio de Cooperação Interinstitucional Nacional *Abordagem discursiva do trabalho: questões teórico-metodológicas* (PUC-SP, UERJ e UFF, 2014-2019)<sup>8</sup>.

Hoje, com os grupos de pesquisa *Estudos em discurso e subjetividade* (UERJ, CNPq, 2021) e *Práticas discursivas na produção de identidades sociais: fatores humanos, organizações, trabalho, tecnologia e sociedade* (Cefet-RJ), integramos o *Grupo de Estudos Análise Cartográfica do Discurso – AnaCarDis* e o Grupo de Trabalho *Discurso, trabalho e ética*, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (GT Anpoll, 2018)<sup>9</sup>. Por isso, não podemos deixar de registrar que, para além das vozes que assinam a narrativa deste texto, há muitas outras

---

<sup>5</sup> Universidade Federal Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense e Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet RJ).

<sup>6</sup> Em entrevista concedida a Di Fanti e Barbosa.

<sup>7</sup> O referido GRPesq, posteriormente, foi renomeado GRPesq *Cartografias em Discurso e Subjetividade*, UERJ, CNPq, 2021).

<sup>8</sup> Termo Aditivo ao Convênio de Cooperação. “OBJETO: Estabelecer a promoção e a formalização de um espaço de discussão que agregue pesquisadores da UFF, da UERJ e da PUC-SP, que vêm buscando há alguns anos diálogos interinstitucionais no encaminhamento de suas pesquisas. Data da assinatura: 01/07/3013”.

<sup>9</sup> Anteriormente denominado Linguagem, Enunciação e Trabalho (2006-2018). O referido GT “teve início com as trocas acadêmicas entre pesquisadores brasileiros e franceses, cujas relações começaram a ser construídas em 1992, fortaleceram-se em 1994 e foram se consolidando ao longo do tempo por meio de acordos interuniversitários; visitas de curta duração, na França e no Brasil; participação conjunta em colóquios/congressos; materialização, no período de 1997-2000, do convênio Capes-Cofecub” (<https://anpoll.org.br/gt/discurso-trabalho-e-etica/>)

presentes, direta e/ou indiretamente, posto que vimos desenvolvendo pesquisas em um fazer compartilhado, em discussões coletivas.

À continuação, abordamos sob a referência “professor-cartógrafo” uma determinada forma de configuração incorpórea de um corpo-coletivo que se configura e reconfigura a partir da força de trabalhos de pesquisa-intervenção. Na sequência, remetemos a algumas das pesquisas desenvolvidas no GRPesq *Práticas de Linguagem Trabalho e Formação Docente*, para no item “Por que insistir?”, buscar responder a esta pergunta e interromper a narrativa, ainda que sigamos caminhando “entretodos” na dinâmica do cotidiano.

### **Professor-cartógrafo e suas pesquisas-intervenção**

[...] todos aqueles que ocupam uma posição de ensino [...] todos aqueles [...] cuja profissão consiste em se interessar pelo discurso do outro, [...] se encontram numa encruzilhada política e micropolítica fundamental. Ou vão fazer o jogo dessa reprodução de modelos que não nos permitem criar saídas para os processos de singularização, ou, ao contrário, vão estar trabalhando para o funcionamento desses processos na medida de suas possibilidades e dos agenciamentos que consigam pôr para funcionar (Guattari; Rolnik, 2000[1986], p. 29).

Trabalhar na medida de nossas possibilidades, conforme salienta o excerto, lidando com as encruzilhadas políticas, é parte do dia a dia do educador. Por isso, expomos, neste item, ainda que de forma muito breve, uma característica comum às demandas de pesquisa em nosso GRPesq: propostas de análise de questões que envolvem o próprio trabalho e/ou a formação docente. São investigações constituídas por professores, a partir de suas implicações e compromissos com o seu fazer profissional, assim como com a educação pública.

Abordamos, pois, o trabalho do professor sobre um outro olhar que foge às expectativas dos tradicionais enfoques sobre o tema. Para isso, recorremos a Schwartz (1998) cujos estudos referem-se ao trabalho humano como atividade complexa, perpassada por agires conectados. Segundo essa perspectiva, todo trabalho está relacionado a um plano coletivo e geral, no qual se dispõem regras e informações que orientam a atividade profissional. Entretanto, não é possível concebê-la sem considerar sua efetiva realização e o conhecimento produzido com base nas relações e decisões realizadas em um plano singular. No caso do trabalho do professor, na realização de sua atividade, estabelece-se uma conexão entre os saberes acadêmicos constituídos e a experiência acumulada. Entre as normas que determinam o exercício da profissão e as situações experienciadas, durante as quais é levado a lidar com as prescrições, conjugar as especificidades circundantes e tomar decisões acerca das adequações para atingir um determinado fim. Isso porque “Toda atividade de trabalho é sempre, em algum grau, de um lado descritível como um protocolo experimental e, de outro, experiência e encontro” (Schwartz, 2000, p. 485).

Como professores, conhecemos as normas previstas em documentos oficiais, mas também lidamos com aquelas advindas da experiência, de nossos saberes, ambas denominadas normas antecedentes. Em função disso, nosso fazer se constitui como renormalização, posto que a atividade de trabalho não é de todo antecipável: arbitramos e

criamos sempre na situação vivida. Como afirmam Daher e Sant’Anna (2010, p. 63) sobre o trabalho docente, “A atividade do trabalho não é de todo ensinável”, programável; será sempre um constante renormalizar.

É, portanto, com base nas renormalizações, no diálogo, nos atravessamentos, nas implicações que se torna latente a distância entre o que se planeja e o que efetivamente pode ser feito na escola. Evidenciam-se também as diferenças entre normativas que versam sobre um mesmo tema ou os embates que se apresentam a partir da criação de uma determinada legislação para a Educação Básica. Eis que a atividade do professor

[...] sempre se depara com uma dupla dimensão das situações concretas: um “vazio de normas” (Schwartz, 1998), por um lado, e “normas antecedentes” (Schwartz, 1982) por outro... disparam um debate de “normas” (Canguilhem, 2000), que caracteriza toda atividade de trabalho, uma vez que os humanos não cessam de fazer escolhas (Barros; Silva, 2016[2014], p. 129).

Dessa forma, o trabalho docente exige em si uma vertente criativa e transformadora constante, sobretudo quando se nega a ser mera aplicação mecânica do que determinam compêndios, legislações e, por que não dizer, do que favorece interesses de outras naturezas que não a educacional. É um fazer que demanda crítica, reflexão, tomada de decisões e enfrentamentos ante diversas situações que são impostas por meio da língua(gem): “A linguagem é transmissão de palavra funcionando como palavra de ordem, e não comunicação de um signo como informação” (Deleuze; Guattari, 2008[1980], p. 14). É, então, via linguagem que encontramos possibilidades de resistência. É também no agir, na processualidade do viver a profissão e dos afetos envolvidos coletivamente que podemos transformar e inter-relacionar pesquisador e cidadão (Deusará; Rocha, 2021), inter-relacionar professor e pesquisador, tendo em vista a indissociabilidade entre a ciência e o social, entre a teoria e a prática.

Por isso, neste texto, recorreremos à denominação “professor-cartógrafo” como uma forma de impessoalizar e agenciar um sujeito coletivo de enunciação, professor implicado com o próprio trabalho de pesquisa, entendendo-a como intrínseca a seu fazer (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020[2009]). Intrínseca e necessária, porque é uma forma de resistir a diferentes modos de controle e/ou captura em seu território. Trata-se, então, daquele que assume a pesquisa como forma de enfrentamento a desafios encontrados no exercício profissional; que mapeia paisagens móveis, transformações que ocorrem simultaneamente à realização do próprio pesquisar. É quem, a partir da assunção de um compromisso ético-estético-político<sup>10</sup> (Rolnik, 1993), como profissional, propõe-se a analisar os “desafios cotidianos enfrentados no exercício da docência e da pesquisa, na constituição de “postos de

---

<sup>10</sup> Rolnik (1993) diz-nos sobre o paradigma ético-estético-político: “*Ético* porque não se trata do rigor de um conjunto de regras tomadas como um valor em si (um método), nem de um sistema de verdades tomadas como valor em si (um campo de saber): ambos são de ordem moral. O que estou definindo como ético é o rigor com que escutamos as diferenças que se fazem em nós e afirmamos o dever a partir destas diferenças. As verdades que se criam com este tipo de rigor, assim como as regras que se adotou para criá-las, só têm valor enquanto conduzidas e exigidas pelas marcas. *Estético* porque este não é o rigor do domínio de um campo já dado (campo de saber), mas sim o da criação de um campo, criação que encarna as marcas no corpo do pensamento, como numa obra de arte. *Político* porque este rigor é o de uma luta contra as forças em nós que obstruem as nascentes do dever”. (Rolnik, 1993, p.245)

observação das práticas de uma sociedade” (Maingueneau, 2015[2014], p. 181). Aquele que assume, assim, “um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência” (Passos, Barros, 2020[2009], p.17), assumindo a pesquisa como intervenção.

Segundo Rocha e Aguiar (2003, p. 64), a pesquisa-intervenção vem

[...] viabilizando a construção de espaços de problematização coletiva junto às práticas de formação e potencializando a produção de um novo pensar/fazer educação. A pesquisa-intervenção em nossa experiência faculta um duplo e simultâneo projeto: por um lado, redimensiona a formação acadêmica dos profissionais [...], apontando para a perspectiva sócio-histórico-política; por outro, constrói novas bases para as ações [...] nas instituições, contribuindo para a organização de equipes que queiram assumir o desafio de colocar em análise suas implicações com as práticas produzidas, entendendo as situações cotidianas como acontecimentos sociais complexos, determinados por uma heterogeneidade de fatores e de relações.

Dessa forma, um professor-cartógrafo faz de/com sua prática laboral seu objeto de pesquisa-intervenção frente a exercícios de poderes impostos, que vêm, cada vez mais, ampliando o espectro da racionalidade capitalística<sup>11</sup> (Guattari; Rolnik, 1986) de forma hegemônica na educação brasileira. Em constante assunção de uma

[...] política afirmadora da vida, que ativa a experiência de constituição de modos de existência singulares na aliança com o coletivo em nós. A inseparabilidade entre ética e política reposiciona as práticas de produção de conhecimento na direção crítico-criadora, abrindo condições transformadoras do que somos e fazemos (César; Silva; Bicalho, 2014[2016], p. 155).

Seguindo na “direção crítico-criadora”, a perspectiva cartográfica leva-nos a considerar constantemente o que exigem os seus documentos prescritivos, instituídos enquanto constituintes do próprio trabalho, mas não somente essa materialidade. Lidamos, a partir de uma pressuposta unidade, coerência e completude, com uma série de textos organizados e organizadores de um sistema dimensionado hierarquicamente que pretende ordenar o campo educacional. Nestes últimos anos, sobretudo, temos percorrido imbricações, por entre documentos relacionados a políticas públicas como: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Programa Rio Criança Global (PRCG), concursos para seleção de professores da Educação Básica, entre outros, e suas condições de emergência. Metodologicamente, nossas análises nos

---

<sup>11</sup> Segundo Guattari & Rolnik (1986[2000], p. 15), “Guattari acrescenta o sufixo “ístico” a “capitalista” por lhe parecer necessário citar um termo que possa designar não apenas as sociedades qualificadas como capitalistas, mas também setores do “Terceiro Mundo” ou do capitalismo “periférico”, assim como as economias ditas socialistas dos países do leste, que vivem numa espécie de dependência e contradependência do capitalismo. Tais sociedades, segundo Guattari, em nada se diferenciam do ponto de vista do modo de produção da subjetividade. Elas funcionam segundo uma mesma cartografia do desejo do campo social, uma mesma economia libidinal-política.”

deslocam de maneira rizomática, descentrada e heterogênea, por entre conexões assertivas e estruturas universalizantes, sempre maquinicas. Problematizamos e somos convocados a discutir coletivamente impasses, escolher caminhos, identificar dispositivos, silenciamentos, não-ditos, verdades e realidades produzidas discursivamente sem saber *a priori* o que encontraremos. Seguimos pistas, entre relações múltiplas, traçando um mapa que será sempre singular e circunstancial.

É a partir desse traçado, desse mapeamento, que acompanhamos processos: mudanças políticas, reescritas e revogação de leis, calamidades, questões socioeconômicas que envolvem os espaços escolares, enfim, fatores variados que conjuntamente se alteram e provocam mudanças nos rumos da investigação no âmbito de questões relacionadas à educação. Ademais, novos elementos surgem ao longo desse processo, outras materialidades passam a ser incorporadas, teorias e acontecimentos dão novo fôlego aos estudos e redirecionam as rotas do investigador. É de relevância, portanto, assumirmos ética-estética-politicamente uma postura de professores-cartógrafos, porque refletimos sobre a própria prática profissional nas pesquisas, nesse fluxo contínuo entre o profissional e o acadêmico.

Por isso, faz-se necessário compartilhar caminhos, pesquisas que tecem fios em uma vasta rede de sentidos, enredando docentes, discentes, políticas, escolas, comunidades, discursos. Dessa maneira, no próximo item, de forma resumida, faremos referência a alguns dos trabalhos desenvolvidos de forma coletiva pelo GrPesq *Práticas de linguagem, trabalho e formação docente*. São reflexões acerca de um novo cenário educacional que ganha volume e velocidade nos últimos anos: a racionalidade neoliberal materializada nas políticas públicas voltadas à educação básica.

## Tecendo manhãs: pesquisas que se entrelaçam

### Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito que um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos. [...]  
(João Cabral de Melo Neto, 1966)

O poema da epígrafe aborda por meio de uma simples cena a complexidade da vida. Não é na solidão que um galo tece uma manhã, assim como nenhum trabalho se faz só. O lirismo do amanhecer surge na força de uma coletividade, no investimento de um plano comum, que passa pelos encontros e trocas, entrelaçando vozes que se “entretendem” e extrapolam o próprio grupo e as fronteiras disciplinares. Assim são as pesquisas apresentadas a seguir, as quais dão visibilidade à potência de trabalhos que falam do jogo de forças entre

“Brais” da ordem dos gabinetes e dos espaços da sala de aula. Trabalhos que se entrelaçam, afetam e se deixam afetar por outros, formando uma “teia tênue”, como diz João Cabral de Melo Neto, uma teia entre todos, onde entrem todos.

A tese *Base Nacional Comum Para Quê/Quem? Uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial*, de Alice Moraes Rego de Souza (2019), é um estudo que lança luz à constituição processual da polêmica BNCC, implementada na educação nacional. A pesquisa mapeia, ao longo da elaboração das diferentes versões, sentidos de “educação” que evidenciam as disputas no âmbito discursivo para a produção do documento. Em um trabalho que

engloba referências ao contexto sociopolítico de suas construções, a atores partícipes no seu processo de elaboração e tece considerações sobre as práticas interdiscursivas que constituem uma política curricular que com seus efeitos vem construindo um projeto educacional excludente (Daher; Souza, 2022).

Souza (2019) realiza, pois, uma análise de cotejo dessas versões, articulando-as a notícias, propagandas, publicações e teorias educacionais que sustentam diferentes posicionamentos e apontam para o espaço privilegiado da iniciativa privada na confecção de um currículo para a educação básica, silenciador da voz de professores e pesquisadores de universidades e escolas. No decurso das discussões sobre o tema,

(...) fomos levados a compreender que a educação, no âmbito da elaboração da BNCC, se constitui atravessada por interesses sustentados pelo discurso privatista, o qual vai dando sentidos de “objetividade” à prática educativa, por meio de uma proposta que defende a perspectiva de “competências e habilidades”, em diálogo com posicionamentos como o do Banco Mundial, no que diz respeito a certo grau de padronização curricular que, segundo esta ótica, viabiliza a racionalização do ensino envolvendo produção de materiais didáticos, sistemas de gestão, sistemas de ensino, modelos de formação de professores – e a mensuração / “produção” de resultados (Souza, 2019, p. 331).

Discursos privatistas constituídos a partir da contraposição a posicionamentos em defesa da educação pública, como os que defendem a autonomia dos profissionais da educação e a atenção às necessidades e singularidades de cada contexto escolar. Por outro lado, esse posicionamento privatista contribui, à sua vez, com a “reflexão de que em termos de educação o 'consenso' é apenas um efeito de sentido reforçado pelo valor normativo de um documento homologado” (Souza, 2019, p. 331-332).

Na pesquisa *Todos Pela Educação? Uma construção de sentidos sobre educação em uma esfera empresarial*, Carvalho (2020) analisa um documento produzido por um grupo de base empresarial que estabelece metas educacionais para o Brasil. A autora investiga a conjuntura que legitima este grupo, mostrando a ação de uma governamentalidade neoliberal no ensino básico; aponta as interlocuções entre o documento e outros textos de mesma filiação e como os enunciados produzidos pelo movimento Todos Pela Educação são validados na grande mídia e nos debates políticos educacionais do país.

(...) analisamos a produção de uma verdade sobre crise no sistema educacional, a culpabilização do professor pelo desempenho dos alunos, um conceito restrito de cidadania, o apagamento estatal, a não referência dos problemas educacionais em relação com um sistema político-econômico excludente e o trabalho do professor sendo confundido com o trabalho da escola, originando o que o TPE [Todos Pela Educação] denomina de “má qualidade” educacional (...)

Tudo isso, ressaltamos, aponta para um projeto que busca homogeneizar um currículo e uma população, visto que considera a formação como um processo que busca apenas “qualificar” e não transformar. É homogeneizante na medida em que compreende cidadania na mesma proporção de consumo e que suscita questões importantes a partir disso, como, por exemplo, gerir a escola como se esta fosse uma empresa (Carvalho, 2020, p. 117-118).

O trabalho de Lopes (2022), intitulado *A exoneração do estado pelo livre mercado (ou será pelo próprio estado?): reflexões de base discursivo-cartográfica sobre enunciados acerca da BNCC-EM*, parte da análise dos meios discursivos que segmentos privatistas, sem qualquer relação com a formação docente ou com a educação básica, dispõem e ocupam em lugar do espaço de fala dos profissionais da educação, tomando e arbitrando decisões no âmbito do ensino público e na produção de políticas curriculares. Nesse sentido, a autora faz um mapeamento dos principais agentes privados e suas atuações, destacando práticas discursivas pautadas na lógica do fracasso, que desacreditam a educação pública perante a sociedade e minam os recursos de escolas para justificar a presença da lógica de mercado do ensino. Os enunciados capturam sentidos acerca de uma “padronização da educação”, “educação de qualidade” e “educação empreendedora”.

Para garantir seu espaço nesse terreno de disputa, participantes dos segmentos privatistas se utilizam de dispositivos de controle para dar visibilidade ao que apresentam como fracasso escolar, despreparo docente e falência da educação pública e, em seguida, propor soluções que são aplicadas a empresas como se fossem certeza de sucesso aplicá-las à educação pública. Essas ações ocorrem em articulação com as interferências e supervisões de órgãos internacionais, que se empenham em evidenciar o papel do capital privado na educação, pois consideram as entidades privadas fornecedores de serviços educacionais sobretudo onde os Governos dizem não poder agir, enfatizando o novo projeto educacional – materializado, por exemplo, na BNCC – que se fundamenta na produtividade para o mercado, tomado como referencial de qualidade para a educação pública de acordo com a Estratégia 2020 do BM [Banco Mundial] (Lopes, 2022, p. 198-199).

*Análise discursiva do empreendedorismo na educação pública: desnaturalizando a fórmula da salvação* (Rosinek, 2024) é uma investigação que faz um mapeamento discursivo sobre o termo empreendedorismo, o qual figura em muitos documentos orientadores da educação nacional, acompanhando o contexto sociopolítico que autoriza a migração desta expressão do âmbito

empresarial para o ensino básico do Brasil. A pesquisadora explicita também os posicionamentos divergentes quanto à inserção do termo em currículos escolares, mostrando os embates e a sobreposição de interesses econômicos aos pedagógicos na produção de políticas públicas educacionais.

É importante salientar que não à toa estes e os demais trabalhos do GrPesq se intercomunicam e estabelecem ainda com outros uma rede de informações e relações própria do tempo em que vivemos, própria de uma forma cartográfica de pesquisa. Enquanto professores-cartógrafos, entendemos a relevância de registrar as transformações pelas quais passa a rede pública de ensino do país, conectando-as a questões contemporâneas que envolvem a economia, a política, as mudanças na sociedade, o que demanda ligações múltiplas. Este registro ocorre sob a ótica do docente que, lidando com as normativas criadas para a realização de seu trabalho e identificando incongruências e injustiças que delas decorrem, escolhem publicizar suas críticas, marcar a oposição e fazer da investigação uma maneira de estar no mundo, de não se deixar silenciar. É a possibilidade de fazer a diferença, senão na macropolítica, mas na micropolítica diária – em nossos afetos, escolhas, vínculos e formas de pensamento. É a possibilidade de se reconstruir enquanto profissional, posto que a pesquisa transforma, sobretudo, o olhar do pesquisador.

### **Por que insistir?**

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica.

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras (Larrosa, 2002, p. 21).

Ao longo de nossas trajetórias, algumas questões se interpõem, como por que, enquanto GRPesq, seguimos pesquisando normativas e aspectos políticos da educação brasileira, se não se descortina um horizonte de mudanças significativas nesse âmbito? Por que ainda falar das condições de trabalho do professor, mesmo sabendo que nossas pesquisas não geram como efeito imediato a revogação de legislações que acabam por prejudicar a atividade docente? Ou mais, por que manter a preocupação com uma formação cidadã para nossos alunos, a qual passa por determinada constituição de escola e educação, mesmo sabendo que esses sentidos se esvaziam em nome de interesses econômicos? Em suma, por que insistir?

Na verdade, quando em nossas pesquisas abordamos as relações que se produzem no que se chama de macropolítica – a promulgação de leis, os locais e registros reconhecidos e tidos como oficiais – entendemos que não se trata de ter como objetivo primeiro a anulação ou reconstrução do texto legal. Tampouco queremos fazer uma contraposição à micropolítica, à dinâmica própria de cada sala de aula, por exemplo. Estamos chamando a atenção para ambas, que coexistem formando um sistema também interdependente, posto que uma questiona a outra, uma coloca a outra frequentemente em xeque. Portanto, cada trabalho do GrPesq dá visibilidade sobremaneira para a política que se produz nas microrrelações cotidianas, pois são elas que nos fazem pensar que exista uma possibilidade

de habitar o território da educação diferentemente do imposto pelas arbitrariedades de algumas normas. Em outras palavras, criticar o que se faz no “macro” é considerar mais atentamente o “micro” e traçar a conexão entre ambos. Por conseguinte, é postura como professores-cartógrafos que nos propicia também a oportunidade de criação, pensando diferente do pré-estabelecido não apenas no campo da educação em si, mas dentro da própria academia, considerando novas formas de estudar, pesquisar e escrever sobre temáticas que permeiam o magistério.

Tomamos, então, outra pergunta, formulada pelo professor Décio Rocha (2020), e que também é pertinente à nossa reflexão: “Como ultrapassar o plano das ações macropolíticas – uma macropolítica que, é claro, precisa existir – para se chegar a provocar no plano micropolítico uma “ação” – e não mera “reação” – de efeitos mais duradouros?” (Rocha, 2020, p. 256). O autor aponta seis iniciativas que se conjugam no contexto do que denomina uma micropolítica ativa, indicando que em nosso cotidiano devemos (i) oportunizar encontros; (ii) abrir espaço para os afetos no trabalho; (iii) ampliar nossos espaços de fala; (iv) promover a autoestima, a valorização do profissional; (v) promover apreço pelo trabalho que fazemos; além de (vi) reconhecer e estar atentos à dimensão micropolítica do trabalho de sala de aula. Todos são elementos fundamentais para uma atividade docente mais participativa, consciente e humana, em detrimento da automação do que seja o papel do professor, o professor-máquina, o professor cumpridor de tarefas, que atinge metas e índices.

Ao pensar na pergunta de Rocha, não nos furtamos à ideia de considerar que nossos trabalhos acadêmicos também são respostas, são formas de ação concreta dentro de um contexto, por vezes, sufocante. Por essa razão, poderiam estar inseridos como uma espécie de item sete na listagem do autor: estudar e pesquisar nossa atividade; ocupar as universidades, os cursos de pós-graduação, os grupos de pesquisa com as discussões que são próprias “do chão da escola”. Queremos produzir ciência sem eliminar a experiência docente, lançar luz aos saberes construídos nas especificidades dos nossos locais de trabalho, em nome de uma educação menor.

Adotamos aqui a concepção de uma educação menor (Gallo, 2002), que não diz respeito a uma educação inferior ou menos importante, mas refere-se àquela que se faz na relação entre professores, alunos e o meio, que se realiza, muitas vezes, nas brechas de uma educação maior – legalista, dos políticos e das políticas. A educação menor concebe a sala de aula como potência, como espaço de criação, o qual vem sendo mantido à margem das decisões referentes ao planejamento educacional.

A permanência do potencial de uma educação menor, a manutenção de seu caráter minoritário está relacionada com sua capacidade de não se render aos mecanismos de controle; é necessário, uma vez mais, resistir. Resistir à cooptação, resistir a ser incorporado; manter acesa a chama da revolta, manter em dia o orgulho da minoridade, manter-se na miséria e no deserto. Educação menor como máquina de resistência (Gallo, 2002, p. 177).

Assim, entendemos que as lutas contra as incongruências das decisões políticas se dão também em um nível micro, particular e singular, em que o fazer diário crítico – nas formas de avaliar, no olhar crítico aos conteúdos programáticos, nas posturas, nas

interlocuções com nossos pares, nos projetos desenvolvidos – é resistência. É inclusive entender-se como participe de um processo maior que envolve governos e suas deliberações, além de inserir-se em um processo de oposição que é igualmente grande, o qual acontece coletivamente e de diferentes modos. Por isso, coloca-se em prática o próprio princípio do rizoma (Deleuze; Guattari; 2011[1980]), de conexões possíveis, seja porque aprendemos a produzir COM os alunos e não apenas SOBRE/PARA eles; seja porque nos dispomos a abrir-nos ao outro, ao novo, ao diferente, criando encontros importantes e trocas produtivas; mobilizando a transformação de nossas práticas e a multiplicação de nossas ideias.

A ramificação política da educação menor, ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, é que abre espaço para que o educador-militante possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico. A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro relações sociais. Não se trata, aqui, de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos. Em lugar do grande estrategista, o pequeno "faz-tudo" do dia a dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências (Gallo, 2002, p. 172).

A pesquisa de um professor-cartógrafo e sua escrita acadêmica não deixa de ser, portanto, mais uma maneira de reagir às mudanças que transcorrem na educação. É uma forma de adentrar em territórios de saber e poder que, por diversas vezes, tomam por menor – com acepção pejorativa e depreciativa do termo – as práticas escolares e as pesquisas feitas nessa área. E, para além disso, é um meio de não nos fazermos sós, de tecermos (a)manhãs, de criarmos uma espécie de coro, relações com quem não vemos e não conhecemos e que, por vezes, só se tornam possíveis a partir do que investigamos, como o fazemos agora com quem nos lê neste artigo.

## Referências

CARVALHO, Andreia Araujo. **Todos pela Educação? Uma construção de sentidos sobre educação em uma esfera empresarial**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, 2020.

DAHER, Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lucia de Albuquerque. “O que se pensa e o que se diz com o que se faz e o que se é?: reflexões sobre linguagem, trabalho, ética e pesquisa”. In: Bruno Deusdará; Fátima Pessoa. (Org.). **Discurso e trabalho: reflexões sobre ética**. 1ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2022, p. 41-56.

DAHER, Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lucia de Albuquerque. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Explorando o ensino**. v. 16, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p.55-68.

DAHER, Del Carmen; VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros. **Práticas de resistência e políticas públicas educacionais: ensino do espanhol no estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editorarte, 2023.

DAHER, Del Carmen; ROSINEK, Ana Patrícia. Extensão, espaço aberto a resistências: sobre o fomentar encontros. *In*: DAHER, Del Carmen; VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros. (Orgs.) **Práticas de resistência e políticas públicas educacionais: ensino do espanhol no estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editorarte, 2023, p. 97-108.

DAHER, Del Carmen; SOUZA, Alice Moraes Rego de. Línguas estrangeiras em tempos de resistência: a quem serve uma BNCC monolíngue?. *In*: **Revista Abehache**, 22, 2022, p.86-103. Disponível em <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/441> Acesso em: 10 set. 2024.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006[1968].

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizom. *In*: **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia**, vol 1. Tradução de Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 2011[1980].

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Postulados da Linguística. *In*: **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia**, vol 2. Tradução de Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 2011[1980].

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é filosofia?**. Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010[1991].

DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio Análise **Cartográfica do Discurso**: Temas em construção. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 2007[1969].

FOUCAULT, Michel. **Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise**. Organização e seleção de textos. Manoel Barros da Motta; tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019[1994].

GALLO, Sívio. Por uma Educação Menor. *In*: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27 n. 2, p. 169-176, jul./dez. 2002.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. Micropolítica. *In*: **Cartografias do desejo**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1986[2000].

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In*: **Revista Brasileira de Educação**. nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, p. 21-28.

LOPES, Shayane França. A exoneração do estado pelo livre mercado (ou será pelo próprio estado?): reflexões de base discursivo-cartográfica sobre enunciados acerca da BNCC-EM. (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sirio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008[1995].

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Tradução Sirio Possenti, 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015[2014].

NOURODINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. *In*: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez; FAÏTA, D. (Orgs.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17- 30.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020[2009].

PESSOA, Fátima; SALGADO, Luciana. Eppur si muove. *In*: DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio. **Análise Cartográfica do Discurso: Temas em construção**. 1ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021, p. 09-11.

ROCHA, Décio. A autocrítica como desafio ético-político de resistência no contemporâneo. *In*: **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 36, n. 1, p. 237–260, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/50466> . Acesso em: 12 ago. 2024.

ROCHA, Décio; DAHER, Del Carmen. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar?. *In*: **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, 31(1). Jan-Jun 2015. p.105-141 Disponível <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26377> . Acesso em: 10 set. 2024.

ROCHA, Décio. Agenciamentos Coletivos de Enunciação em O Homem que copiava. *In*: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 403-413, maio/ago. 2007.

ROCHA; Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. *In*: **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2003, 23 (4), 64-73. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>. Acesso em: 05 ago. 2024.

ROLNIK, Suely, Pensamento, Corpo e Devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. *In*: **Cadernos de Subjetividade**. Puc-SP. São Paulo, vol. 1, nº 2, 241-251, 1993.

ROSINEK, Ana Patrícia. **Análise discursiva do empreendedorismo na educação pública: desnaturalizando a fórmula da salvação**. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, 2024.

SCHWARTZ, Yves. Uma entrevista com Yves Schwartz. *In*: **Letrônica**, v. 9, n. esp., 2016, p. 222-233.

SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. *In*: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n . 65, p. 101-139, dez. 1998.

SCHWARTZ, Y. **Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe**. Toulouse: Octarés Éditions, 2000.

SOUZA, Alice Moraes Rego de. **Base Nacional comum para quê/quem? Uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo Nacional**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense.

Recebido em 22 de agosto de 2024

Aceito em 13 de outubro de 2024