

Pesquisa-Intervenção e formação inventiva de professores

Intervention-Research and inventive teacher's formation

Investigación-Intervención y formación de maestros inventivo

Rosimeri Dias

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Resumo

Este trabalho é efeito das pesquisas sobre formação inventiva de professores. Toma o tema da invenção e da expansão dos territórios de pensamento como modo de expressar ética-estética-politicamente que formar professores é dizer que produzimos subjetividades. Trata-se de deslocar a noção de formação inventiva de professores, por meio da pesquisa-intervenção, para os territórios de encontro entre universidade e escola básica. A noção de território é pensada como uma dimensão de passagens em que se constituem as subjetividades, como proposto por Gilles Deleuze e Felix Guattari. A ideia de uma Formação inventiva de professores acontece como uma prática de instaurar territórios regulares de estudos e análises nos lugares dogmáticos do trabalho com os modos de viver, de conhecer e de formar. O intuito é fazer um movimento de habitar os territórios de formação e forjar coletivos que desindividualizam, atentos às condições de vida em territórios escolares.

Palavras-chave: Formação Inventiva de Professores; Produção de Subjetividade; Pesquisa-Intervenção; Escola Básica; Universidade.

Abstract

This paper is the result of research projects carried out on inventive-thinking training for teachers. It uses the theme of invention and the expansion of territories of thought as a way of expressing ethically, aesthetically, politically that the goal of teacher training is the production of subjectivities. We dislocate the notion of inventive-thinking training for teachers through research-intervention in the territories of encounter between university and high school. The notion of territory is thought of in terms of passage, of transition, in which subjectivities constitute themselves as posited by Gilles Deleuze and Felix Guattari. The idea of inventive-thinking training for teachers happens as a practice to establish territories of studies and analyses on dogmatic workplaces as modes of living, of knowing, and of teaching. The intention

is to create a movement to dwell in the territories of training and to forge de-individualising collectives that are aware of the conditions of life in educational territories.

Keywords: Teachers Inventive Formation; Production of Subjectivity; Intervention-Research; High School; University.

Resumen

Este trabajo es efecto de investigaciones sobre formación inventiva de docentes. Aborda el tema de la invención y de la expansión de los territorios del pensamiento como modo de expresar ética-estética-políticamente que formar profesores es decir que producimos subjetividades. Se trata de deslocalar la noción de formación inventiva de profesores, por medio de la investigación-intervención, para los territorios de encuentro entre universidad y escuela. La noción de territorio es pensada como dimensión de pasaje en que se constituyen las subjetividades, de la forma propuesta por Gilles Deleuze y Felix Guattari. La idea de formación inventiva de profesores pasa como una práctica de instaurar territorios regulares de estudios y análisis en los lugares dogmáticos del trabajo con los modos de vivir, conocer y formar. El objetivo es realizar un movimiento de habitar los territorios de formación y forjar colectivos que desindividualicen, atentos a las condiciones de vida en territorios escolares.

Palabras clave: Formación Docente Inventiva; Producción de Subjetividad; Investigación-Intervención; Escuela Primaria; Universidad.

Este trabalho acontece na ligação estreita entre universidade e escola básica, entre formação inicial e continuada de professores e entre análises e intervenções feitas desde 2008, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro FFP/UERJ, sobre formação inventiva de professores¹.

É neste âmbito que pensamos práticas de formação inventiva de professores (Dias, 2012a) nos territórios de encontro entre universidade e escola básica. Tais práticas são afetas a produção de políticas

de cognição (Kastrup, 1999) que se aliam ao desafio de manter vivo um campo problemático intenso e vivo. Foucault (2006, p. 231) ajuda a pensar este conceito fundamental para uma formação inventiva de professores quando diz que:

[...] o que poderia se chamar de problemas ou, mais exatamente, de problematizações. O que distingue o pensamento é que ele é totalmente diferente do conjunto das representações implicadas em um comportamento; ele também é completamente diferente do campo das atitudes que podem determi-

ná-lo. O pensamento não é o que se presentifica em uma conduta e lhe dá um sentido; é, sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins. O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema.

Uma formação inventiva, então, se liga aos territórios escolares para provocar um exercício de colocar a atenção no presente e desformar, mais do que formar. Uma prática de resistência que ganha expressão pelas políticas de cognição (Dias; Kastrup, 2013) que nos passam. Mais do que se opor, resistimos para liberar e talvez diferir daquilo que a aprisiona. Uma formação inventiva se esforça para manter vivo um campo problemático. Intensifica forças para poder pensar e diferir do que está colocado como única forma de dizer e enunciar um campo. Distinta de uma teoria de ensinar, ela expressa um modo de trabalhar que exige a produção de estranhamento. Uma prática de descristalizar (Dias, 2014) o que se encontra petrificado nos fazeres institucionais que atravessam tanto a universidade como a escola básica.

Por isto, resistimos para dar consistência a uma experiência de enunciar modos de trabalhar, de pensar e de conhecer

nos espaços e tempos escolares. Como Gilles Deleuze, nosso desejo é fazer movimento e não escola. Junto com conceitos e com arte resistimos para fazer ver e falar, e poder enunciar antes de existir uma forma e constituir um sentido. Resistimos para talvez inventar outras maneiras de fazer coletivas que desindividualizam e operam por vibração, abertura, contágio e apostam na diferença (Dias, 2011a).

De início, quero destacar que as pesquisas possuem um eixo comum que se acopla a uma aposta ética-estética-política, do modo proposto por Gilles Deleuze e Felix Guattari (2002). Ética porque se abre para a possibilidade de fazer escolhas. No campo da formação, expressa uma dimensão que, ao não se fechar em dar forma ao futuro professor, expande a possibilidade de se desformar, de se transformar. Estética como um dos caminhos possíveis, entre outros, pelos quais adultos, jovens e crianças realizam estilos de vida não conformados e não consensuais, como ensinou Michel Foucault (2010), afirmando a possibilidade de criar uma vida bela e livre. Política pela atitude de forjar encontros, sempre outros que se movem para se diferir daquilo que somos (Dias, 2012a).

Com tal aposta teórica e metodológica, o tema da invenção e da expansão dos territórios de pensamento na formação de professores e na escola básica, longe de ser um problema estritamente educacional,

envolve vetores sociais, históricos, políticos, filosóficos, psicológicos, artísticos e culturais que compõem sua produção. Tal tema é analisado no atravessamento entre educação, filosofia, psicologia e arte, buscando pensar a formação inicial e continuada de professores como uma experiência complexa de produção de subjetividade (Dias, No Prelo), que analisa e intervém na nossa capacidade de lidar com a alteridade, com a diferença que circula na formação e nos habita.

O intuito destas pesquisas é manter viva a ideia de se encontrar e conversar para tornar visível uma formação inventiva de professores (Dias, 2012a, 2011a). Pois este modo de formar professores evidencia uma formação pensada como efeito de práticas ético-estético-políticas (Guattari, 1992) que se dão como produção de subjetividade (Machado, 1999; Dias, No Prelo). Isto significa dizer que operamos com micropolíticas, uma experimentação ativa, no chão da escola básica e da formação. Para isto, são necessárias condições de trabalho que acolham maneiras de pensar, conhecer e fazer afetos à invenção. Destacamos que invenção vem do verbo *invenire*, que significa retirar restos arqueológicos, pois o novo já resta lá. Não é a moda e nem o novo puro. Para inventar é preciso acompanhar processos, para tornar visível e enunciar os diferentes modos de pensar e de fazer formação de professores. Concreta-

mente, com as investigações forjamos uma sala de pesquisa em cada uma das escolas parceiras. Ou seja, produzimos um território de pensamento para acolher os alunos da universidade na escola básica. Com este território, é possível manter, com regularidade quinzenal, grupos de estudos que acontecem na escola básica entre alunos e professores da escola e da universidade para problematizar e enfrentar as condições de vida e de formação que nos passam. Habitamos escola e formação para estudar práticas e conceitos afetos à invenção, produção de subjetividade, pesquisa-intervenção, análise institucional, arte, entre outros. Neste âmbito, é possível manter a regularidade de criar campos problemáticos para se pensar e fazer outras maneiras de viver e conhecer na articulação entre universidade e escola básica (Dias, 2012a; 2012b).

Questão muito cara para as pesquisas sobre formação inventiva de professores: habitar o território escolar e colocar atenção no presente vivo da experiência. Para dar a ver e enunciar nossos modos de investigar, aqui neste trabalho, problematizaremos dois eixos de análises e de intervenções que ganharam consistência no decorrer destes últimos 5 anos de pesquisas: a regularidade dos grupos de estudos e a aposta nas tessituras micropolíticas de formar professores.

Regularidade dos Grupos de Estudos e as Constituições das Políticas de Cognição

Tomamos a regularidade como um dispositivo² de intervenção direta no campo de articulação entre universidade e escola básica, porque este campo é recheado de *a priori* e determinações que condicionam as ações de estudantes e professores a se manterem supostamente os mesmos. Geralmente, um aluno de graduação passou, pelo menos, 11 anos de sua vida dentro de uma escola. Uma questão que necessita ser dada devida atenção no âmbito da formação, pois a tendência dos licenciandos é a de se manter na profundidade comum de um solo originário e essencial. Habitar o território escolar e forjar *encontros e conversas*³ para pensar outros modos de conhecer e de trabalhar, não é uma atividade usual no campo da educação e da formação de professores, mas pode ser com o tempo um dispositivo concreto para forjar subjetividades e dessubjetivações (Dias, No Prelo). “Regularidade é a linha da curva que passa pelos pontos singulares, ou valores diferenciais, do conjunto enunciativo” (Deleuze, 1996, p. 91). Ao recusar a originalidade como critério pouco pertinente para expressar algo novo, Foucault nos coloca no terreno das regularidades com atenção aos regimes expressos nas

práticas enunciativas e não enunciativas. Deleuze (1996, p. 92) completa:

Assim, todo o dispositivo se define pelo que detém em novidade e criatividade, e que ao mesmo tempo marca a sua capacidade de se transformar, ou de desde logo se fender em proveito de um dispositivo futuro, a menos que se dê um enfraquecimento da força nas linhas mais duras, mais rígidas, ou sólidas.

E, é nesta fronteira que temos habitado o território escolar para forjar intervenções nos modos usuais e originais de formar professores. Optamos desformar, colocando mãos e pés no chão da escola.

Por sistema de formação é preciso, pois compreender um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática (Foucault, 2005, P. 82).

Regularmente habitamos a escola de duas maneiras. Primeira, em um espaço tempo de estudar para forjar práticas sensíveis às condições de possibilidades que nos passam. Isto significa dizer que, como dito

anteriormente, a cada quinze dias nos encontramos com alunos bolsistas da universidade⁴ e professoras⁵ da escola básica para forjar modos de fazer afetos a invenção e a produção de diferenças. Uma prática que envolve estar na escola, estudar, escrever e produzir práticas. A segunda maneira de habitar a escola, acontece junto com o grupo de estudos, ganhando consistência por meio dos projetos com as escolas parceiras. No CIEP 411 existem 3 projetos tocados por alunos bolsistas e supervisionados por professoras: “Arte, ambiente e alteridade”; “Era uma vez...” e “Sala de recursos itinerante”. No Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares são 5 projetos, a saber: “Biblioteca viva”; “Colcha de Retalhos”; “Jornal do Macedo”; “Oficina de informática” e “Projeto dos Murais”. Estes projetos possuem em comum os sentidos de uma formação inventiva de professores e a produção de políticas da diferença. Contudo, estas duas maneiras de fazer pesquisa-intervenção nos favorece uma análise de implicação (Lourau, 1993), apostando na desnaturalização e na invenção da formação e da escola básica.

Neste contexto de análise e de intervenção (Rocha & Aguiar, 2003), uma pesquisa e um pesquisador não se fazem de maneira prescritiva, mas se expressam por meio da inseparabilidade entre viver, conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir. Destacamos, com isto, que se fazer pesqui-

sa *com* a escola básica é diferente de fazer pesquisa *sobre* a escola básica (Passos; Kastrup & Escóssia, 2009).

Moraes (2014) nos diz que para fazer pesquisa *com* é necessário colocar em uma mala de viagem algumas coisas, poucas, mais imprescindíveis:

a) o outro que interpelamos é tomado como sujeito agente e expert e não como objeto passivo, como alvo de nossas ações; b) os mal-entendidos são pistas relevantes que podem anunciar novas e interessantes versões de mundo; c) pesquisar e intervir são inseparáveis, de sorte que a pesquisa, mais do que representar o mundo, é uma ação de produzi-lo, ou seja, pesquisar é performar certos mundos, é delinear fronteiras, fazer movê-las e problematiza-las (Moraes, 2014, p.132).

Assim, as pesquisas tomam os estudos dos processos formativos iniciais e continuados sem seguir suas essências, mas sim as variações, os modos como o formar se inscreve nas vidas das pessoas, nas escolas e na universidade. Optamos em seguir o que se move e as variações. “A porosidade das fronteiras, os caminhos pelos limiars” (Moraes, 2014, p. 132).

Por certo, há muitos trabalhos no campo da educação para desenhar os processos formativos nos limites institucionais que os atravessam: tradicional, condicionado, cognitivo... A formação é assim definida pela dimensão instituída, por

transmissão de conhecimento e informação. No entanto, quando pesquisamos o formar, o que está em jogo é justamente seguir as tessituras instituintes e intervir nas variações das fronteiras entre reconhecimento e invenção. Ou seja, o que se coloca no jogo de uma micropolítica, seguindo os arranjos locais, situados, misturados e heterogêneos que definem formação. Assim, não é mais no limite do instituído que se faz a fronteira de uma formação, mas nas suas articulações, nas suas forças moventes, nas suas associações, com os dispositivos e linhas que temos: oficinas, encontros, conversas, problematizações, invenção de si e do mundo, políticas de cognição, produção de subjetividade e muitos outros fazeres e pensares que facultam a emergência de um ou outro modo de contar formação e desformação. Com quantas articulações é feita a sua formação? Em que arranjos ela se tece? Com que elementos ela nos faz fazer coisas como estudar, escrever, falar, pintar, amar, criar, aprender?

Neste aprendizado cartográfico de fazer pesquisa *com* a escola básica há conceitos intercessores instigantes, pois contagiam e expandem os formatos de pensar e fazer a vida em territórios existenciais. De início, afirmo que um território é pensado como uma dimensão de passagens em que se potencializam as constituições das subjetividades (Deleuze & Guattari, 2002). O

encontro entre universidade e escola básica é analisado como uma experiência modificadora de si, com a finalidade de constituir para si mesmo um modo de vida ético, estético e político (Guattari, 1992). Feito isto, todo o trabalho de pesquisa *com* a escola básica deve ter uma atitude exigente, prudente, experiencial e atenta ao presente, como nos diz Foucault (2006, p.219) em entrevista: “é preciso a cada instante, passo a passo, confrontar o que se pensa e o que se diz com o que se faz e o que se é”. Pesquisando e intervindo mantemos vivo o tema da invenção na formação de professores. Com este tema e dispositivos de análises e de intervenção, a ideia é tensionar a noção de representação contida nos modos de aprender e de formar como processamento da informação, deslocando-a da condição de competência técnica para uma formação inventiva (Dias, 2009, 2012a). Neste sentido, busca-se na formação uma expressão metodológica através da noção de movimento, de deslocamento. Uma formação inventiva problematiza uma formação como representação, praticada como solução de problemas, como um fim a ser alcançado, deslocando-se para uma (trans)formação (Dias, 2011a) praticada como invenção de problemas. Tal deslocamento é um lance de dados, um jogo em que o desafio é manter vivo o campo problemático. Como Michel Foucault nos força a pensar:

(...) problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (Foucault, 2006, p. 242).

A função de uma formação inventiva não é dizer aos outros o que eles devem fazer, ou ainda, transmitir competências e habilidades para ensinar os outros, ou resolver problemas de maneira nova. Sua função é constituir uma política de cognição (Kastrup; Tedesco & Passos, 2008) como uma atitude incorporada por meio das análises e das intervenções. Uma atenção ao presente vivo da experiência de se formar e de formar os outros. O intuito é polemizar os postulados, as naturalizações aceitas, sacudindo as certezas, os modos de fazer e de pensar, retomar as avaliações das regras e das instituições e, neste contexto, ensaiar. “O ensaio – que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação” (Foucault, 1994, p. 13). Um exercício experiencial cuja proposta é a de analisar em que medida o trabalho do formando e do formador é pensar os diferentes modos de conhecer para poder libe-

rar o pensamento, e permitir-lhes pensar diferentemente.

A ideia de uma formação inventiva é efeito de uma prática de instaurar territórios regulares de estudos e análises nos lugares dogmáticos do trabalho com os modos de viver, de conhecer e de formar. Ou seja, colocar questão naquilo que enquadra a vida na escola básica e na universidade. Então, como dito anteriormente, desde 2008, mantemos grupos de estudos – na universidade e na escola básica – sobre as noções de políticas de cognição, estética da existência, *parresía* (franco falar, palavra verdadeira (Dias, 2012b)), produção de subjetividade, arte, entre outros. Nossas quartas são encharcadas de discussões e análises que tensionam nossos modos de fazer e conhecer os lugares de uma formação. Encontros preenchidos por práticas cotidianas de não leituras, do dizer da dificuldade destas leituras (na medida em que elas não estão no componente curricular), do não exercício de estudos que se tem propagado nos espaços de formação de professores. O primeiro momento é regido pelo exercício de tensionar estas práticas atuais por meio da leitura, da conversa e do jogo estético da escrita do diário de pesquisa (Lourau, 1993). Algo parecido com a tessitura de uma política de cognição, um *ethos*, uma atitude.

Com tais políticas enfrentamos o desafio de acentuar encontros entre univer-

sidade e escola básica em que seja possível forjar territórios de pensamento, há necessidade de polemizar constantemente os modos informacionais que capturam o conhecer e o controlam no âmbito de processamentos simbólicos, lineares ou em redes. Uma política cognitiva inventiva e como (trans)formação (Kastrup e cols., 2008; Dias, 2011a) pautada no conhecer incorporado é avessa a estruturas e leis que tomam a aprendizagem como adaptação ou aquisição de habilidades que são capazes de ser previstas e controladas por leis e princípios invariantes. Com diferentes políticas cognitivas habitando o campo da formação de professores e da escola básica, insisto que há necessidade de uma tomada de decisão política, porque há, envolvida na posição inventiva, uma busca que problematiza o já feito, as formas prontas, o meramente técnico, uma moral conservadora, uma política de manutenção das formas existentes e estabelecidas de ensinar e aprender que desqualificam a diferença.

A ideia de uma política cognitiva inventiva e como (trans)formação é liberar a atitude política das formas universalistas e totalizantes, proliferando a atitude, o pensamento e o desejo por despolarizar; liberar uma política cognitiva da noção de informação e, ao mesmo tempo, recusar o sujeito do conhecer como fundamento para reivindicações políticas. Assim, antes dos conteúdos cognitivos há uma política, e

toda política é micropolítica e macropolítica, com as interferências recíprocas, ressonâncias, paradoxos, mas também disjunções, dissonâncias e diferenças (Dias, 2011b).

Neste caldo metodológico e de políticas de cognição em que coexiste a formação de professores, a ideia deste trabalho é dar a ver as condições de possibilidades de expandir, junto com a equipe da escola e alunos licenciandos da FFP/UERJ, territórios de pensamento que se lançam precisamente no desafio de desfazer e refazer certas fronteiras e, com isso, se engajar na aposta de produção de um mundo comum, mais heterogêneo, onde professores e alunos possam fazer emergir outros modos de se formar. Em que sentidos a noção de políticas de cognição e de formação inventiva de professores podem nos ajudar a lidar com a zona fronteira entre o original e o regular no campo da formação e da escola básica? Talvez ao se abrir para tessituras mais lentas e implicadas seja possível forjar um caminho.

Temos aprendido com as análises e intervenções que para lidar com as fronteiras, a pesquisa-intervenção é um modo de fazer investigação que preza pelo caráter situado daquilo que se faz com o outro no campo de pesquisa. Não se movem fronteiras com posições desengajadas. Ao contrário, elas são movidas quando nos engajamos, dia após dia, na tarefa de movê-las e

problematizá-las. Sem dúvida, uma das formas de desformar e reformar as fronteiras está nas tessituras que fazemos do nosso trabalho de campo com a escola básica. Ao nos encontrarmos e conversarmos incluímos cenas escolares, deixamos outras de fora. O que fica em nossas tessituras ganha consistência, faz outros laços, se articula em outros domínios, outros textos. Tessiturar é, pois, uma das maneiras de intervir e de produzir subjetividades no campo da escola básica e da formação de professores.

Tessiturando Micropolíticas

Para tessiturar é necessário ampliar o grau de abertura para o que nos passa, nos acontece e forjar uma experiência ativa, uma micropolítica. Misturamos texturas, cores, leituras, escutas, estudos, práticas estéticas com micropolítica para dar a ver os trabalhos feitos entre nós – escola básica e universidade. Uma composição, uma arte (Deleuze & Guattari, 2004) que enlaça e atravessa os campos da formação para expressar a polifonia do que emerge deste encontro. Ensaíamos o verbo – tessiturar – porque ele vem carregado de interface com nossos modos de pensar e de fazer uma formação inventiva de professores. Verbo inventado da palavra *tessitura*, de origem italiana e que significa “conjunto das notas mais frequentes numa peça

musical, constituindo a extensão média em que está ela escrita; organização, contextura” (Cunha, 2010, 632).

Próximo do que René Lourau chama de analisadores: “acontecimentos que podem agitar a Assembleia Geral socioanalítica permitindo fazer surgir, com mais força, uma análise; que fazem parecer, de um só golpe, a instituição ‘invisível’” (Lourau, 1993, p. 35). Dito de outro modo, um catalisador de sentidos que força a pensar e nos tira do lugar comum do campo da formação. E, ainda, ao tessiturar exercitamos uma relação temporal mais lenta que se alia às nossas experiências de problematização que facultam tornar visível e enunciável o que temos tecido com a escola básica (Dias; Peluso & Uchôa, 2013).

As tessituras micropolíticas se dão pelo modo em que os trabalhos de intervenção vão acontecendo na escola, por meio dos projetos criados com os alunos da universidade. Os projetos emergem das muitas leituras que fazemos de textos e das vidas forjadas em formação no contexto da escola básica. Cada aluno de graduação habita o território da escola básica, ao mesmo tempo em que frequenta a universidade, e passa pelo menos 6 horas semanais no âmbito da escola básica. Os efeitos deste modo de se formar produzem movimentos e composições em uma tessitura micropolítica.

A coexistência entre universidade e escola básica, entre aluno e professor, aposta numa mistura destes territórios e em uma experienciação em movimento, porque a existência e seus modos de funcionamento estão em permanentes deslocamentos e modificações. O papel essencial que desempenha a noção de experienciação ativa, micropolítica, na formação inventiva de professores se explica pela função muito particular que ela vai preencher: a de uma dobra, de produção de subjetividade. Como diria Gilles Deleuze (2005), dobra que se situa na interseção das práticas, dos discursos e das instituições, do subjetivo e do objetivo, do verdadeiro e do falso, do que se mostra e do que está oculto, etc. Neste sentido, pensar as tessituras micropolíticas é experienciar sua relação com um impensado que não constitui um para além da experiência, mas representa a maneira complexa e distorcida pela qual a experiência retorna sobre si mesma, e se efetua ao se dizer. Ora, no cento da obra de Maurice Blanchot (2007, p.190) encontramos também uma confrontação deste tipo de experiência, chamada por ele de “experiência-limite”:

Aqui começamos a discernir a importância que eu chamaria (sem escárnio) intelectual da experiência-limite e o porquê de ela não vir de sua singularidade mas do movimento que aí conduz e do qual ela não se separa, já que seus caracteres singulares não fazem

senão exprimir, num único momento e até o fulgor, o infinito do questionar.

Aqui neste trabalho, é possível dizer que as tessituras de uma experiência micropolítica se ligam às pesquisas sobre formação inventiva de professores quando estas expressam os movimentos e o esforço para manter vivo um campo problemático. E, poderíamos explicitar assim por que uma formação inventiva liga tão estreitamente as experiências limites que nos tocam quando operamos em contextos que juntam os percursos já traçados aos que ainda não ganharam forma: é por sua marginalidade mesmo, já que ela consiste na exploração de margens, que a formação de professores não esclarece em seus currículos e programas. Habitar a escola básica tem nos mostrado as histórias de nossas práticas e de nossos saberes, os que já existem e os que ainda necessitam de expressão.

Contudo, o desafio é de discutir os movimentos e processos que investem em micropolíticas (Aguiar & Rocha, 2007) que apostam na desnaturalização da escola como equipamento social e como território onde se “ensina” a ser cidadão em geral. Ao efetivar tais desnaturalizações dispararam-se territórios de pensamento por meio de encontros forjados no entre lugar universidade e escola básica. Tais encontros expressam uma intervenção no sentido

socioanalítico, que se abre para a diferença e questionamentos, buscando situar-se nas rotas das práticas que instalam verdades, que não são outras senão rotas de saberes produtoras de problematizações. Situar-se nos caminhos de colocar em análise os processos em curso, as formas por meio das quais as verdades se constituem, permite criar desvios, atalhos e percursos onde outras práticas sejam percebidas como possíveis e as virtualidades emergjam num movimento de potencialização dos discursos não consentidos. As problematizações tornam-se então grandes aliadas, movimentos, situações que longe de ameaçar a ordem anunciam rupturas, novos tempos, outras perspectivas para a produção de territórios de pensamento vivo e intenso nas práticas de conhecimento das comunidades escolares.

Uma formação inventiva de professores, assim, abre-se para a expressão de um modo de trabalhar e se formar que se esforça para manter vivo um campo problemático. As indagações que se seguem vão compor os eixos norteadores do campo de análise e do campo de intervenção das investigações que temos feito com a escola básica: O que na formação vem se constituindo como dispositivo instigador da constituição de políticas cognitivas? Quais as condições existentes para o seu exercício? Em que sentido o tema da invenção na formação evidencia possibilidades para a

constituição de territórios de pensamento? Em que medida uma formação inventiva instiga a lidar com as imprevisibilidades da escola e potencializa a discussão para a expansão de territórios de pensamento? Como aprender no meio, na superfície de uma experiência, fora do campo da representação? Como a escola básica e a universidade lidam com a contingência e a permanente criação de novos territórios para o aprender? Levamos a sério que formar professores é um processo de produção de subjetividade? O que estamos ajudando a fazer do que vem sendo feito de nós no campo da formação de professores?

A ideia de manter vivo um campo problemático no território da formação, onde tudo é possível de ser antecipado, planejado e predeterminado é uma tarefa muito difícil. Neste sentido, a aposta é de habitar os territórios e forjar encontros e conversas em que seja possível constituir modos singulares de colocar em análise e intervir na formação. Ou seja, apontamos para um modo de expressar as constituições dos exercícios e das práticas de experienciar maneiras de fazer, de pensar e de trabalhar que emergjam dos próprios territórios escolares – universidade e escola.

Uma certa política de constituição da existência que fala muito mais de práticas do que de sujeitos, identidades. Seguiremos pistas para dar a ver os processos de aprender e conhecer. Escolhemos práticas

em que seja possível dar a voz e a vez para a emergência de um encontro. E, encontrar para Gilles Deleuze (Deleuze & Parnet, 2004) é forjar a arte de problematizar. O encontro deixa marcas e contém, por algum tempo, os devires, transformando-os na letra urgente da enunciação e do desafio de formar e fazer ciência sem uma forma determinada e antecipada que sobrecodifica e aprisiona as potencialidades do próprio encontro.

Pesquisa-intervenção, formação inventiva, produção de subjetividade, escola, universidade e mundo devem ser considerados como obras abertas, virtualidades em ressonâncias, constituidores de linguagem, de conhecimentos vivos, em devir tensionados entre formação e capacitação, entre passado e futuro, entre novidade e invenção. Um trabalho como este se esforça para dar a ver o tecido singular, coletivo e imaneente que conecta territórios distintos como escola básica e universidade. Ao mesmo tempo em que luta para dizer que uma formação inventiva é obra aberta no tempo, tomada como subjetivação e desubjetivação, que forja marcas provisórias das pequenas invenções cotidianas que apresentam diversas maneiras de constituição de aprender, de conhecer, de pensar, de fazer do próprio tempo.

É importante acentuar que os dois momentos do texto – regularidade e tessitura - se ligam e fazem ressonâncias entre

si na pesquisa-intervenção sobre formação inventiva de professores para poder dizer que o campo não se apresenta de maneira definitiva e aprioristicamente dada, mas tais momentos referem-se a um domínio ativo que circula na formação e expressa as múltiplas políticas que a atravessam.

Contudo, uma formação inventiva se distingue das muitas pedagogias que se posicionam como aplicáveis para poder dizer que ela realiza uma análise de implicação (Lourau, 1993) e possui outro fim: investigar se o território, os movimentos, os sons, as cores, os contornos mantêm vivo um campo problemático, analisando as práticas na direção das fronteiras, das lutas, dos conflitos, das decisões, das táticas. Fazendo, com isto, aparecer um modo de trabalhar como anuncia Michel Foucault (2005), como uma política “que não é da ordem de uma teorização secundária da prática e que não é, tampouco, uma aplicação da teoria. Já que é regularmente formado por uma prática e se desenrola entre outras práticas e se articula com elas”. Tensões políticas, micropolíticas para se inscrever no campo das diferentes práticas em que se encontram, ao mesmo tempo, seus modos existenciais, suas singularidades e suas redes revolucionárias que mostram as bordas limites de uma experiência que estão envolvidas em estratégias e táticas, dando lugar a uma formação intensiva

que opera e intervém na mútua transformação de uns e de outros.

Dito de outro modo, com estas pesquisas apontamos um modo de se formar e de pesquisar que aposta na concretização de criação de condições de ferramentas de trabalhos e territórios de pensamento, para que seja possível institucionalmente (Lourau, 1993) forjar encontros e conversas que sustentam uma rede aquecida para problematizar, analisar e intervir no que nos passa e nos acontece – entre universidade e escola básica – para se abrir, talvez, a políticas sensíveis a ideia de transformação e invenção de si e de mundo. Ou, ainda, forjar ferramentas de trabalho com os alunos para que estes aprendam a lidar com o imprevisível que bate à porta e, insiste em dizer que a escola pulsa e nos surpreende. Mas será que temos abertura para enfrentá-la e se posicionar em condições de deixá-la circular? Questão importante que reverbera em nossas práticas e nos ajuda a dizer que o que temos aprendido com a pesquisa-intervenção e a formação inventiva de professores é simples, a saber: habitar a escola, produzir encontros e conversas, expandir territórios de pensamento e forjar práticas sensíveis à invenção de si e do mundo. Uma aposta de análise de implicação e produção de diferenças para poder circular nas zonas fronteiriças entre universidade e escola básica.

Notas

¹ São elas: “Formação inventiva: pesquisa, experiência e aprendizagem de adultos na formação de professores/FAPERJ”; “Formação inventiva: experiência e políticas cognitivas na formação de professores/FAPERJ”; “Formação inventiva de professores e políticas de cognição como dispositivos para a criação do conselho escolar do Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares/FAPERJ”; “Por uma expansão de territórios de pensamento entre universidade e escola básica/PROCIÊNCIA/UERJ/FAPERJ” e “Uma aposta ética, estética e política para expansão de territórios de pensamento entre universidade e escola básica/FAPERJ”. O presente trabalho, inclusive, insere-se no percurso de produção de outras pesquisas e atividades de extensão e de iniciação à docência de caráter institucional em que fazemos deslocar a noção de formação inventiva de professores, a saber: “Articulando Universidade e a Escola Básica no Leste Fluminense: investigando o estágio docente como política de formação inicial de professores PRODOCÊNCIA/CAPES/2008”, “Interação Universidade-Escola: vivenciando a formação docente PRODOCÊNCIA/CAPES/2011” e “Saber escolar e formação docente na Educação Básica PIBID/CAPES/UERJ/2011/2013”. Nesta última, coordeno o Subprojeto de Pedagogia

da FFP/UERJ que é desenvolvido no Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares CECMS, desde 2011. No PIBID/UERJ/2013, coordeno as atividades de formação inicial e continuada de professores, que conta agora também com a parceria do CIEP Brizolão 411 - Municipalizado Doutor Armando Leão Ferreira (CIEP 411).

² Aqui tomamos dispositivo do modo como enuncia Gilles Deleuze (1996) para explicar a obra de Michel Foucault. Os dispositivos têm por componentes linhas de visibilidade, de enunciação, de força, de subjetivação, de fissuras, de brechas, de fronteiras, entrecruzando-se e se misturando para suscitar outras linhas por meio de variações ou transformações nos encontros. Deleuze destaca que daí resultam dois efeitos que decorrem da filosofia dos dispositivos: o repúdio dos universais e uma mudança na orientação que se desvia do eterno para forjar o novo.

³ 2010 fazemos seminários intitulados “Encontros e conversas sobre formação inventiva de professores”, totalizando 5 eventos até hoje. Em 2012, o evento aconteceu no Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares, para dar liga a ideia de habitar o território escolar e dar forma ao que nos passa e nos acontece. Um ano especial, pois a referida escola comemorava, na ocasião, 100 anos. Brindamos o centenário de uma escola básica forjando um território de

encontrar e conversar, para manter vivo um campo problemático.

⁴ Bolsistas de Iniciação Científica (3) e bolsistas de Iniciação à Docência (30) do Subprojeto de Pedagogia do PIBID/CAPES/UERJ.

⁵ Atualmente temos 6 Professoras Supervisoras do Subprojeto de Pedagogia da FFP do PIBID/CAPES/UERJ e 2 Professoras bolsistas TCT/FAPERJ.

Referências

- Aguiar, K. & Rocha, M. L. (2007). Micro-política e o exercício da pesquisa-intervenção: Referenciais e dispositivos em análise. *Psicologia Ciência e Profissão*. 27 (4), p. 648-663. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a07.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.
- Blanchot, M. (2007). *A conversa infinita 2: a experiência limite*. São Paulo: Escuta.
- Deleuze, G. (1996). O que é um dispositivo? Em: Deleuze, G. (1996). *O mistério de Ariana*. Lisboa: Vega.
- _____. (2005). *Foucault*. São Paulo: Brasiliense.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2002). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 4. São Paulo: Ed. 34.

- _____. (2004). *O que é a filosofia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (2004). *Diálogos*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Cunha, A. G. (2010). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon.
- Dias, R. O. (2009). Formação Inventiva de professores e políticas de cognição. *Informática na educação: teoria e prática*, v. 12, n.2, p. 164-174, jul./dez. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/9313/7260>. Acesso em 24 out. 2011.
- _____. (2011a). *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- _____. (2011b). O. Pesquisa-intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores. *Fractal Revista de Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, ago. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198402922011000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 24 out. 2014.
- _____. (2012a). *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: FA-PERJ/LAMPARINA.
- _____. (2012b). Produção da vida nos territórios escolares: entre universidade e escola básica. *Psicologia & Sociedade*, 24(spe), 67-75. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822012000400011&lng=en&tlng=pt.10.1590/S010271822012000400011. Acesso em 23 jul. 2014.
- _____. (2014). *Entre analisar e intervir na formação de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- _____. (No Prelo). Vida e resistência: formar professores pode ser produção de subjetividade? *Psicologia em Estudo*.
- Dias, R. O. & Kastrup, V. (2013). Skills Society and Cognition Policies in the Formation of Teachers. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, vol.23, n.55, pp. 243-251. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198243272355201312>. Acesso em 10 out. 2014.
- Dias, R. O.; Peluso, M. R. & Uchôa, M. H. (2013). Conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores. Disponível em: <http://www.mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/view/283>. Acesso em 10 out. 2014.
- Foucault, M. (1994). *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.

-
- _____. (2005). *A arqueologia do saber*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- _____. (2006). Uma estética da existência. In: FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos V: ética sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 288-293.
- _____. (2010). *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes.
- Guattari, F. (1992). *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34.
- Kastrup, V. (1999). *A invenção de si e do mundo: Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas, SP: Papirus.
- Kastrup, V., Tedesco, S., & Passos, E. (2008). *Políticas da cognição*. Porto Alegre, RS: Sulina.
- Lourau, R. (1993). *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Machado, L. D. (1999). Subjetividades contemporâneas. In: BARROS, M. E. B.B. *Psicologia: questões contemporâneas*. Vitória: EDUFES.
- Moraes, M. (2014). Do pesquisarcou ou de tecer e destecer fronteiras. Em: Bernardes, A. G.; Tavares, G. M. & Moraes, M. *Cartas para pensar políticas de pesquisa em Psicologia*. Vitória: EDUFES, p. 131-138.
- Passos, E.; Kastrup, V. & Escóssia, L. (2009). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.
- Rocha, M. L. & Aguiar, K. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, nº 4, ano 23.
-
- Rosimeri Dias:** Pedagoga, Mestre em Educação e Doutora em Psicologia. Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Autora dos livros: *Deslocamentos na formação de professores; Formação inventiva de professores e do e-book: Pesquisar e intervir na formação de professores*.
- E-mail:** rosimeri.dias@uol.com.br
-
- Enviado em:** 15/11/2014 – **Aceito em:** 11/12/2014
-