



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

LARISSA PAZ AZEVEDO

**EXPERIÊNCIAS E ATRAVESSAMENTOS NA FORMAÇÃO INVENTIVA DE
PROFESSORES: O PIBID/CAPES/UERJ COMO UM DISPARADOR**

São Gonçalo

2014

Larissa Paz Azevedo

**Experiências e Atravessamentos na formação inventiva de professores: o
PIBID/CAPES/UERJ como um disparador**

Monografia Apresentada como exigência do Curso de
Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
como requisito parcial à obtenção do grau de Pedagogo.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosimeri de Oliveira Dias

São Gonçalo

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/ REDE SIRIUS/CEH/D

A994 Azevedo, Larissa Paz

Experiência e atravessamentos na formação inventiva de professores : o PIBID/CAPES/UERJ como um disparador / Larissa Paz de Azevedo, 2013.
66f.

Monografia de conclusão de curso apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Pedagoga, a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Professora Dr^a Rosimeri de Oliveira Dias.

1. Escolas – organização e administração. 2. Sociologia Educacional. 3. Formação de professores – Brasil.

371(81)

LARISSA PAZ AZEVEDO

**Experiências e Atravessamentos na formação inventiva de professores: o
PIBID/CAPES/UERJ como um disparador**

Monografia Apresentada como exigência do Curso de
Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
como requisito parcial à obtenção do grau de Pedagogo.

Aprovada em 27/01/2014

BANCA EXIMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rosimeri de Oliveira Dias

Prof.^a Dr.^a Estela Sheinvar

São Gonçalo

2014

Aos meus pais, mestres e companheiros da vida, que se dedicaram a proporcionar a educação a seus filhos, acreditando que tudo é possível àqueles que acreditam e se esforçam!

AGRADECIMENTOS

À Rosimeri de Oliveira Dias, por ter aceito o desafio da escrita ética deste trabalho. Pela paciência, pelos deslocamentos, pela invenção de outros possíveis. Mas, sobretudo, pelas artes dos encontros através dos desencontros da vida produzidos nestas palavras. Mais que uma orientadora, ficou aqui uma amiga que levarei sempre comigo.

À Deus, impulso de vida e esperança em mim!

Minha imensurável gratidão e afeto a Jorge e Rosane, meus pais. A compreensão e apoio em minhas escolhas, por serem meus grandes incentivadores a manter uma vida não-conformada e a lutar pelo que quero! Minhas conquistas só foram possíveis por tê-los como pais! Amo vocês!

À minha irmã, Luiza, companheira de mesa de estudos nesse processo, muito obrigada por todas as risadas nos momentos mais difíceis. À minha irmã, Nathália, e meu cunhado, Miecislaw, companheiros e amigos para todos os momentos da vida, pela paciência nos dias de descanso em sua casa. Assim como nos desencontros que descobri amar mais ainda a vocês! E um obrigada especial ao meu sobrinho, Bernardo, por ter-nos ensinado a amar mais em sua pequenez.

A todos de minha família que estiveram presentes em minha vida e se fizeram presentes nas ausências provocadas pelas horas de estudos. Vocês são parte de mim! Obrigada!

Ao padre Eric, pelo amor de pai e paciência no decorrer da vida acadêmica. Aos meus afilhados, Marco e João, pelo carinho e pelas brigas provocadas pelas ausências neste ano; a meu afilhado Raphaël que me ensinou a comemorar até as pequenas coisas da vida. Aos meus padrinhos e madrinhas, por terem me acolhido como filha.

Às pibidianas pelas invenções da vida e boas conversas. Dentre elas, um obrigada especial a Mariane, companheira de produção monográfica, pelos risos e desesperos nesse caminho! À Nayala e Thais, pelas noites mal-dormidas, pela amizade, pelas parcerias, pelos trabalhos produzidos a seis mãos! As duas são inesquecíveis!

Às colegas e amigas da FFP presentes desde o início da graduação e aquelas que ganharam espaço no decorrer. Estar com vocês fez a graduação ser mais leve! Em especial a Elizangela, Mônica e Carol, sem vocês a vida estaria mais monótona.

Aos professores da FFP, por tudo ensinado. Sou muito grata a todos. À Estela Scheinvar, que mesmo não sendo minha professora na sala de aula, me ensinou que nem sempre somos – e nem precisamos ser – tão fortes para enfrentar os desafios e que a vida somos nós que fazemos.

A todos do Colégio São Francisco de Assis, pelas oportunidades e confiança em mim. Em especial, agradeço a Rita, Daniela e Mônica, que fizeram parte de minha infância e hoje as tenho como colegas de trabalho.

A todos os amigos, pacientes pelos "nãos" recebidos, pelas conversas e discussões filosóficas da/sobre a vida, pelos almoços corridos, pelos filmes não vistos, por tantos momentos que não caberiam aqui. Estar com vocês é ter uma vida mais colorida!

“Um desafio, uma provocação, o ressoar de uma pergunta embaraçosa: 'que estamos ajudando a fazer do que vem sendo feito de nós?'”
(DOMINGUES, 2010, p. 25)

RESUMO

AZEVEDO, Larissa Paz. **Experiências e Atravessamentos na formação inventiva de professores: o PIBID/CAPES/UERJ como um disparador**. Monografia (graduação em Pedagogia) – Faculdade de Formação de Professores – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

Estamos acostumados a pensar a formação de professores através de um lugar comum, de um saber já pronto ou por meio dos manuais. Aqui, propomos uma forma diferenciada de pensar e viver a formação de professores, que se deu a partir da inserção no Projeto Institucional do Subprojeto de Pedagogia Saber Escolar e Formação Docente na Escola Básica PIBID/CAPES/UERJ. Aproximando professores e alunos da FFP/UERJ e do Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares (CECMS), colocamos em análise a micropolítica do cotidiano escolar e os seus atravessamentos. Para isto, utilizamos o tema da formação inventiva conforme proposto por Rosimeri de Oliveira Dias, dialogamos, também, com conceitos como produção de subjetividades, cartografia, experiência e pesquisa-intervenção, por meio de Gilles Deleuze e Felix Guattari, Jorge Larossa, René Lourau, entre outros. Questionamos as lógicas pedagogizantes da formação de professores para forjar deslocamentos na processualidade do estar na universidade e, podendo com isso, evidenciar que a parceria com a escola básica funciona com dispositivos na formação de professores: estudar e se abrir à experiência. Serão dadas algumas pistas para pensar a formação de professores pelo viés da invenção, apresentando outras maneiras de habitar o chão da escola, de analisar as práticas e estar na vida. Para tanto, o que se segue, não virá como um manual de regras a fim de alcançar o sucesso na formação de professores, mas damos visibilidade a uma forma de fazer formação, que faculte outras pedagogias. Para tanto, junto com autores e conceitos, há também diários de campo, conversas, um questionário e algumas linhas dos trabalhos com as bolsistas de ID. Contudo, a ideia desta monografia é manter vivas as palavras de Gilles Deleuze (1998, s.p.): “não quero lançar noções e conceitos que se tornem correntes, que se tornem não exatamente ordinárias, mas que se tornem ideias correntes, que possam ser manejadas de vários modos”.

Palavras-chave: Formação Inventiva de Professores; Parceria Universidade-Escola Básica; PIBID/CAPES/UERJ; Experiência.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPITULO I: EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PIBID/CAPES/UERJ COMO UM DISPARADOR	16
1.1 PROCESSOS FORMATIVOS NA ESCOLA BÁSICA: PROJETO CRÔNICAS NA ESCOLA COMO UM PLANO DE CONTÁGIO E EXPERIÊNCIAS	18
1.2 TERRITÓRIO DA ESCOLA COMO POTENCIALIDADES NA FORMAÇÃO INVENTIVA DE PROFESSORES	20
CAPÍTULO II: DESLOCAMENTOS PERMANENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	28
2.1. ENTRE DESLOCAMENTOS E ANÁLISES: O CONHECER COMO PROBLEMATIZADOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	31
2.2. DESLOCAR-SE NA FORMAÇÃO COM UMA ATENÇÃO AO PRESENTE	36
CAPÍTULO III : ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA TRANSFORMADORA	41
3.1. EXPERIÊNCIAS QUE SE CRUZAM E FORMAM COLETIVOS	48
CONCLUSÃO	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63

INTRODUÇÃO

"Quando se está em fadiga, procura-se sustentar a ilusão de estabilidade promovendo, apenas, rearranjos nas possibilidades. [...] a vida se torna enclausurada. A expansão da vida, a potência de diferenciação, que nos permite criar outras formas de existência, é capturada por formas padronizadas de se estar na vida. " (DOMINGUES, 2010, pág. 26)

Este trabalho monográfico busca trazer reticências à formação inicial de professores. Reticências pelas possibilidades inúmeras que provoca. Reticências pelo inesperado, por aquilo que está por vir e não foi enunciado. Reticências pelos possíveis. Reticências pelos efeitos produzidos em uma formação que convida a deslocamentos. Quintana (2006, p. 176) afirma que "as reticências são os três primeiros passos do pensamento que continua por conta própria o seu caminho". Nos sentidos produzidos por uma formação reticente, ou seja, que não procura finalidades e sim caminhos a serem seguidos, há encontros. Encontros forjados em pistas de uma vida que caminha mais devagar, para, então, pensar a formação na articulação entre universidade e escola básica, onde ocorrem as reticências. Assim, será posto em análise como essa parceria se configura em um importante dispositivo ao se ponderar a formação de adultos (DIAS, 2011).

A interlocução entre universidade e escola básica emerge dos atravessamentos e aberturas experienciados na Faculdade de Formação de Professores (FFP) e no Subprojeto de Pedagogia, do Projeto Saber Escolar e Formação Docente na Escola Básica PIBID/CAPES/UERJ. O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa de aperfeiçoamento e valorização de professores para a educação básica concedido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior), que insere alunos de graduação na escola básica sob a supervisão de um professor da universidade e outro da escola. O subprojeto de pedagogia da FFP funciona desde agosto de 2011 em parceria com o Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares (CECMS). Este trabalho é tecido no meio desta experiência formativa a partir de julho de 2012. Ao mergulhar nessa experiência, há o começo do tensionamento da formação e docência.

Ainda na escola básica, através de diálogos com professores, aprendemos que o sistema educacional não é justo. Isto provoca o questionamento: que educação é essa pela que passamos durante a nossa vida? Há um inquietamento em ser apenas um número que produzia outros

números para o governo. O ingresso na Faculdade de Formação de Professores trazia anseios de uma jovem admirada por uma perspectiva redentora da educação. Perspectiva esta incompatível com a dita escola real que nos atravessa como alunos desde tenra idade, cujo objetivo era a aquisição de um diploma para transformar e afetar aqueles que ainda mantinham essa abordagem de educação como números, que eu considerava errada.

A presença nas disciplinas do curso nos mostra que a formação de professores acontecia ou pela concepção teórica-metodológica tradicional ou freiriana, que alimentava escolhas de mudança na educação brasileira. Esse desejo ganhava força nas aulas assistidas e, quase que com uma infantilidade, as próximas aulas eram ansiadas. Eram aqueles discursos que precisava para mudar o mundo e finalmente encontrava os intercessores necessários.

A formação de adultos, marcada por múltiplos atravessamentos àqueles que desejam vivê-la intensamente, inflama e contém sonhos e olhares sobre o campo de trabalho. Estar na universidade permite que temas transversais chamem a atenção do aluno. Há, por exemplo, o interesse na questão da surdez e da apreensão do mundo pelas crianças surdas, em sua maioria filhas de pais ouvintes.

No decorrer dos semestres, entretanto, reconhecemos pequenas incoerências da formação que experienciava na universidade e nos questionávamos aonde ficava a escola básica na formação. Estar no chão da escola era quase que um evento extraordinário na formação de professores. E, nestas inquietações que se fomentavam, aqueles alunos que entraram na FFP foram se desconstruindo frente às leituras e estudos.

Em uma dessas leituras “O Haver”, de Vinicius de Moraes (1993, p. 17), diz em um dos seus trechos:

Resta essa distração, essa disponibilidade, essa vagueza
De quem sabe que tudo já foi como será no vir-a-ser
E ao mesmo tempo essa vontade de servir, essa
Contemporaneidade com o amanhã dos que não tiveram ontem nem hoje.

Resta essa faculdade incoercível de sonhar
De transfigurar a realidade, dentro dessa incapacidade
De aceitá-la tal como é, e essa visão
Ampla dos acontecimentos, e essa impressionante

E desnecessária presciência, e essa memória anterior
De mundos inexistentes, e esse heroísmo
Estático, e essa pequenina luz indecifrável

A que às vezes os poetas dão o nome de esperança.

Resta esse desejo de sentir-se igual a todos
De refletir-se em olhares sem curiosidade e sem memória
Resta essa pobreza intrínseca, essa vaidade
De não querer ser príncipe senão do seu reino.

Resta esse diálogo cotidiano com a morte, essa curiosidade
Pelo momento a vir, quando, apressada
Ela virá me entreabrir a porta como uma velha amante
Mas recuará em véus ao ver-me junto à bem-amada...

Resta esse constante esforço para caminhar dentro do labirinto
Esse eterno levantar-se depois de cada queda
Essa busca de equilíbrio no fio da navalha
Essa terrível coragem diante do grande medo, e esse medo
Infantil de ter pequenas coragens.

Percebemos como o poeta sentia que restava somente a imobilidade e um desejo de sentir-se igual a todos. O hegemônico, a representação do que já é dado e a necessidade de se constituir pelos discursos de autoafirmação tão postos na universidade paralisaram. Esqueci-me de meus questionamentos quanto à formação e vivia como um espectro na FFP. Percebia que não poderia salvar o mundo, que não tinha me apossado da escola e que os discursos não me contentavam. Precisava de algo diferente em minha graduação.

Durante um período de greve, surgiu a oportunidade de nos arriscarmos a uma bolsa de iniciação à docência. Diferente de todo o processo já antes vivenciado, teríamos que nos deslocar frente às perspectivas de formação de professores. Arriscaríamos um novo movimento de corpos, em uma formação que destoava daquela que já não nos contentava, frente seus objetos paradoxais, que é a formação inventiva de professores (DIAS, 2012), que busca não um manual de regras, mas as imprevisibilidades que surgem frente aos problemas, misturando a arte nos versos da experiência. E neste movimento, percebemos que a formação de professores se faz em uma composição, em linhas que se cruzam e entrelaçam.

Uma das atividades mais moventes do subprojeto é o grupo de estudos e, ao nos debruçarmos nele, emprestamo-nos às palavras de Domingues, percebendo que "as certezas ruíram e todo um campo problemático emergiu" (2010, p. 22). Traçá-lo, no entanto, nos deslocava e forçava o pensamento a pensar, pois tensionava os *a priori* constituídos e construídos da representação e nos (des)focava em um objeto em devir. Sermos inseridas por uma brecha do

programa¹ e, portanto, no meio da pesquisa, permitiu-nos desde o início - ou o meio - estar nesse movimento de nunca acabamento, pois "o próprio presente já é uma metamorfose, já se está em um segundo tempo, já se está em um limiar" (DOMINGUES, 2010, p. 24).

Desde então, procuramos experimentar as outras formas de constituição contemporânea, a fim de procurar uma existência não serializada, que coloca em análise uma constituição problemática e inventiva de professores e de cognição. Como afirmar a vida se o cotidiano proclamava o contrário? Como resistir ao hegemônico que ecoa nas práticas?

Neste contexto, de formação de iniciação à docência e de articulação com escola básica, percebemos a arte e a invenção como deslocamentos na educação, pois traz à flor-da-pele os desejos de afirmação do mundo e da vida. A formação inventiva de professores, conforme proposta por Dias (2011), permite uma quebra do protocolo da dicotomia teoria/prática e nos possibilitava estar vivenciando o campo de estudos da constituição de uma outra pedagogia. Neste trabalho, não há como discutir a formação de professores sem as conversas com a escola básica.

Para dar a ver e enunciar estas conversas entre escola básica e formação, utilizaremos a pesquisa-intervenção como o eixo teórico-metodológico da investigação. Para isso, é preciso estar no entre, no lugar em que se encontra sempre estrangeiro, sempre em mudança. É uma dança de apropriação e desapropriação dessas instituições. Apropriamo-nos da escola parceira, como bolsista de iniciação à docência, nas vivências produzidas nela nos estranhamos frente às suas mudanças e experiências. É necessário uma atenção ao presente, um olhar atento sobre o campo problemático e suas possibilidades que vão se desenhando conforme as experiências. Para isso, é preciso cartografar (PASSOS; KASTRUP; ESCÓCIA, 2009) os acontecimentos.

Neste contexto de análise e de intervenção, a parceria universidade e escola básica é um dispositivo que comporta traçados de diferentes linhas (DELEUZE, 1996). O que tem a escola básica a nos dizer? Como a inserção no PIBID possibilitou-nos ampliar o grau de abertura à experiência através dessa parceria? Como a formação inventiva de professores pode afirmar a vida?

¹ O subprojeto inicia em 2011, mas em 2012 há uma abertura para sua expansão. Deste modo, o subprojeto funciona com 18 bolsistas de Iniciação à Docência, 3 supervisoras professoras da escola básica e 1 coordenadora da Universidade.

De início é possível dizer que a formação inventiva de professores e a pesquisa-intervenção nos ensinaram habitar o território do conhecimento, facultando deslocar do campo da reconhecimento. Para tanto, conhecer não é sair do lugar de não saber ao de saber, é, acima de tudo, invenção de problemas, é experiência de problematização (KASTRUP, 2001, pág. 207). Junto com estes referenciais a formação é embebida pelas experiências e marcada pelo chão da escola. E, aqui, temos a experiência como aquilo que nos toca e nos atravessa (Larrosa, 2002). Formação inventiva, então, desestabiliza as certezas e nos põe em movimento de transformação.

Desde então, traçamos um diálogo de estranhamentos e produções com Gilles Deleuze, Felix Guattari, Simone Paulon, Rosimeri de Oliveira Dias, Leila Domingues Machado, Virginia Kastrup, Suerly Rolnik, René Lorau, Jorge Larrossa e outros teóricos que se voltam à expressão de um campo micropolítico e inventivo. Nesta perspectiva é que emerge o objetivo desta monografia, a saber, analisar experiências de formação de professores no contexto da PIBID, dando visibilidade ao projeto Crônicas na Escola. Inclusive mostrar a intervenção entre as noções de formação inventiva, políticas de cognição e o dispositivo de parceria Universidade-Escola Básica na formação de professores.

No primeiro capítulo será abordada a vivência das oficinas do projeto Crônicas na Escola, narrando os estranhamentos e as dobras produzidas ao pensar esses conceitos da filosofia da diferença. Colocamos em análise as oficinas regulares desenvolvidas no CECMS e a expansão do território de pensamentos ao habitar o campo do conhecimento, processualizando, inventando e experimentando outros meios de constituição do mundo contemporâneo.

No capítulo seguinte, analisamos a formação inventiva de professores através da parceria Universidade e Escola Básica como um importante dispositivo de pensar as ações, esticando as dobras de subjetivações produzidas neste encaixe e deslocando a formação de professores para uma afirmação da vida ética, estética e política. Para inventar é preciso se deslocar. Deslocamos, então, alguns encontros e práticas, incitando a invenção de possíveis (DOMINGUES, 2010, p. 44).

Em seguida, buscamos trazer outras experiências da escola básica em parceria com a universidade mediante outros olhares. Problematizaremos as vivências da PIBID no CECMS e seus ecos.

Para isso, esse trabalho se configura em um jogo estético de palavras, significados e significações. Por vezes, serão apresentadas palavras e suas implicações mediante o texto e o dicionário. Essa disposição das palavras se apresentam não como “um compromisso com “o belo” mas de um compromisso com a vida” (MACHADO, 2004, p. 148). Outra escolha estética de palavras é o uso constante do gerúndio ao conjugar os verbos das ações da pesquisa. O gerúndio provoca sentidos de uma continuidade das ações e utilizamos pela continuidade que a pesquisa causa em nós. Suas ações e efeitos não terminam ao cruzar os portões do Macedo Soares ou ao fechar os livros dos teóricos estudados, contudo reverberam em nossa vida, compondo sempre outras possibilidades de habitar os territórios existenciais e de outras escolhas. Por fim, utilizamos a terceira pessoa do plural ao conjugar os verbos, pois além das conversações com os autores, este trabalho se dá por conversas em um campo de forças, marcado pela coletividade.

Com isto, procuramos, então, "outros modos de se estar no verbo da vida" (Orlandi, 2002, apud Domingues 2010). A pesquisa não se limita a buscar respostas, mas a manter seu movimento, que é o que a potencializa. Não procuramos respostas prontas, mas discutir e analisar os efeitos de uma outra formação de professores, afirmada no campo da invenção, profundamente marcada pelas experiências com o chão da escola básica.

CAPITULO I

EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PIBID/CAPES/UERJ COMO UM DISPARADOR²

Desde Agosto/2011, o Subprojeto de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo (FFP/UERJ) do Projeto Institucional PIBID/CAPES/UERJ, “Saber escolar e formação docente na educação básica” aproxima professores e alunos da FFP/UERJ e do Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares (CECMS), na perspectiva da pesquisa intervenção e da cartografia (PASSOS; KASTRUP; ESCÓCIA, 2009). A ideia do Subprojeto de Pedagogia é fazer uma análise micropolítica das práticas, dos aprendizados, dos acontecimentos, das políticas de cognição (KASTRUP, 1999), da formação inventiva de professores (DIAS, 2012) e das relações que constituem o cotidiano da Escola Básica e da Formação inicial e continuada de Professores (Trecho retirado do Relatório de Atividades do Subprojeto de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores).

Em 2012, um grupo de seis bolsistas começaram a fazer parte do grupo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID. Para a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior), o programa “é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica”. E tem por objetivos incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, contribuindo, assim, para a valorização do magistério. Essa contribuição elevaria a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

No contexto deste Subprojeto acontecem na escola básica sete projetos, que são oficinas inventivas e se desdobram no território escolar, referenciadas na mesma linha teórico-metodológica apresentada. São eles: Biblioteca Viva, Colcha de Retalhos, Expansão do Território

² Este capítulo emerge de um artigo escrito por Larissa Azevedo; Nayala de Paulo e Thais Moledo, apresentado no V Seminário Vozes da Educação que faz ressoar o projeto Crônicas na Escola, que se encontra em constituição no CECMS (cf. AZEVEDO; PAULO; MOLEDO, 2013).

de Pensamentos, Jornal do Macedo, Murais do Macedo, Conversas entre a Questão Étnico-racial e o Território Escolar e Crônicas na Escola. Junto com essas oficinas, acontece grupos de estudos, reuniões de supervisão com as professoras (Supervisoras) da escola básica e reuniões entre supervisão e coordenação do projeto.

No contexto de análise e de intervenção do plano dos acontecimentos do subprojeto de pedagogia é que emerge o projeto que hoje se denomina Crônicas na Escola. Alunas da universidade em processos de iniciação a docência (ID) e discentes da escola básica se encontram com o intuito de expandir os territórios de pensamentos, utilizando como possíveis intervenções a leitura, escrita, arte, música, entre outros meios que possam funcionar como efeito das análises para a invenção de si e do mundo. O Crônicas na Escola nos convida a pensar o território escolar como lugar de imanência de saberes e práticas, promovendo encontro entre esses saberes, coletivizando e narrando as práticas, que são postas em análises.

Seu objetivo inicial é trabalhar com os alunos o conceito de crônicas (o que vem a ser uma crônica) e, a partir daí produzir, criar, forjar algumas crônicas escolares fazendo com que eles se abram a experiência de colocarem atenção no presente vivo do cotidiano escolar e expressá-lo. Ao mesmo tempo em que analisamos o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos, além de pensar o território escolar, suas posturas no mesmo e a importância que a escola tem em suas vidas.

A palavra crônica vem do grego "*chronos*" que significa "tempo". Crônica é uma narrativa histórica que apresenta os fatos reais ou não de forma cronológica. Os jornais e revistas nos apresentam as crônicas de forma curta escrita pelo mesmo autor sendo publicadas em uma seção diária ou semanal (jornal) e quinzenal ou mensal (revistas), relatando fatos do cotidiano e outros assuntos relacionados a arte, esporte, ciência, política entre outros. Sendo escritas de acordo com visão dos fatos, algumas vezes com frases dirigidas ao leitor como se estivessem estabelecendo um diálogo com ele. Existem diversos tipos de crônicas como a jornalística, humorística, histórica, descritiva, narrativa, dissertativa, poética e lírica. No projeto Crônicas, trabalhamos com as escolares.

Mais que oficinas explicativas com fins específicos de produção textual ou trabalhos diferenciados, o Crônicas na Escola procura agenciar conceitos que tensionam o fazer e o pensar com a escola básica. O intuito é tornar visível os conceitos trabalhados naqueles encontros,

tornando suas reflexões e produções mais potentes. As oficinas produzem aproximações inventivas. Inventiva não pela capacidade de criar algo novo, mas pelo trabalho processual com o que já está dado, pensando outras formas de constituição, de estar no mundo e nele se afirmar. Nesses ambientes há acontecimento e produção de si. E, sobretudo, há o encontro da vida com o que a movimenta.

Nas reticências provocadas por uma formação outra de professores, buscamos fazer ressoar vozes da Escola Básica em parceria com a Universidade como duas instituições distintas e essenciais quando pensada esta formação. Para isto, este capítulo busca dar visibilidade à pesquisa que analisa a formação inventiva, traçando e narrando tessituras através da expansão do PIBID/CAPES/UERJ do subprojeto de pedagogia, pensando os lugares que se movem por outros referenciais que não as perspectivas dos referenciais humanistas e dialéticos (FREIRE, 1993, 1996, 1998, 2002; VYGOTSKY, 1991a, et al) muito marcados na FFP.

Abordaremos, em seguida, especificamente, o modo como temos feito os trabalhos com a escola básica para tornar visível algumas linhas de formação em pedagogia realizada entre universidade e escola básica. Faremos, portanto, ressoar um pouco dos efeitos que a pesquisa faz em nós, “clareando conceitos, procedimentos e sinalizando algumas entradas no exercício das práticas” (ROCHA, 2012, p. 43 in DIAS, 2012).

1.1 PROCESSOS FORMATIVOS NA ESCOLA BÁSICA: PROJETO CRÔNICAS NA ESCOLA COMO UM PLANO DE CONTÁGIO E EXPERIÊNCIAS

Como um traçado de linhas temos tecido com a escola básica e as demais meninas do Crônicas na Escola alguns encontros formativos que se utilizam de eixos teórico-metodológicos que usualmente não abordamos no curso de Pedagogia, tais como: formação inventiva de professores (DIAS, 2012), pesquisa-intervenção e cartografia (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009). Tais eixos permitem ter instrumental – ferramentas de análise e intervenção – para estranhar o território do Macedo Soares e questionar quais outros caminhos possíveis podem ser construídos.

Estes últimos são importantes dispositivos para analisar as práticas de pesquisa-

intervenção vividas no cotidiano escolar, pois torna o pesquisador não um sujeito coletor de dados, mas sim um experimentador de um processo de transformação (PASSOS; KASTRUP e ESCÓSSIA, 2009, p.58), um formando que se deixa afetar pelos processos e práticas que emergem do projeto. Os alunos ou a escola não são objetos de pesquisa, pois não estão dados, entretanto participantes mais que ativos desse processo, que se encontra em constituição. Como afirma Kastrup (2001, p. 212) “sujeito e objeto são efeitos, e não pontos de partida ou polos preexistentes”. É uma prática coletiva. O que se tem feito, então, entre escola e universidade, formador e formando é o traçado de uma prática coletiva.

Ao falar de formação inventiva de professores (DIAS, 2012) há diálogos com uma formação outra, em que se habita o território do conhecimento. Para tanto, cabe-nos explorar a etimologia das palavras e constituí-las além do que prescrevem. “Formar não é apenas dar formar a, mas envolve também estratégias de estranhamento de políticas de cognição cristalizadas para dar lugar a outros modos de relação com o mundo, com as pessoas, consigo mesmo, com aprender e com conhecer” (DIAS, 2009, p. 165). Inventar remete-nos a encontrar restos arqueológicos, pois o novo já estava lá. O novo já está dado. Inventar, portanto, é essa estratégia de experimentação e estranhamento com as questões rotineiras que atravessam a escola, tensionando o saber anterior e a experiência presente. A formação inventiva vem nos convidar a esse exercício de regularidade de estudos, de estranhamento, de problematização.

Abre-se aí a possibilidade de pensar a intervenção como um caminhar mútuo por processos mutantes que, justo por não poder ser resumida ao encontro de unidades distintas (sujeitos de investigação X objetos a serem investigados), não pode ser pensada como uma mudança antecipável. Ao operar no plano dos acontecimentos, a intervenção deve guardar sempre a possibilidade do ineditismo da experiência humana, e o pesquisador a disposição para acompanhá-la e surpreender-se com ela. (PAULON, 2005, p. 21)

Ao optar por esta formação, afirmamos um princípio ético-estético e político, possibilitando outras formas de habitar, de pensar e de fazer a formação. Ético porque se abre a possibilidade de fazer escolhas, ou seja, não se fecha a dar forma aos futuros professores ou aos alunos da escola básica, mas se abre a possibilidade de deformá-los, transformá-los. Estético, pois não se conforma e não se está em consenso com o já dado, mas procura outros meios de uma vida

bela e livre. Político pelas possibilidades de novos encontros, que mantém no meio, no inacabamento, movendo e diferenciando sempre daquilo que éramos (DIAS, 2011, 2011b, 2012). Não há uma dissociabilidade dessas três dimensões. Os caminhos da formação, ao afirmar esse tríplice traçado, não distinguem o processo de formação a forma de fazê-la. Como Kastrup (2012, RB p. 58) anuncia, “a teoria já é uma prática”.

“Se encontrar, estudar e conversar” (DIAS, 2012) seria o que resume o o que temos feito com a escola básica. Por isto, mantemos estes princípios e, no e com o Crônicas, ensaiamos uma formação inicial com autores, práticas e escritas de diários de campo (Lourau, 1993) que expressam algumas experiências e facultam a invenção da vida nos territórios formativos.

O Crônicas na Escola pensa outros meios de habitar o território do conhecimento através do chão da escola, experimentando os espaços que ela oferece, processualizando, inventando e experimentando outros meios de constituição no mundo contemporâneo através das oficinas desenvolvidas. Desse modo, dar forma à construção de um olhar sensível que cresce à medida que suas expressões e os seus diversos modos de enxergar a escola e o mundo evidenciam-se ou são enunciados.

Contudo, habitar e conhecer a si e o mundo requer um esforço de se desnaturalizar das coisas postas. Para tanto, buscamos estimular a produção de crônicas a fim de colocar em análise essas formas de constituição contemporânea e fazer visível linhas de resistências dos alunos da escola básica e da universidade. As intervenções se dão por meio de músicas, leituras, artes, escritas, enfim convida-os a expandir o território de pensamento e inventar a si e o mundo a fim de desenvolver nossas invenções, tornando visível a processualidade e evidenciando as experiências vividas pelos alunos, tocadas e marcadas pelo chão da escola. Buscamos fazer falar suas crônicas, ampliando assim o seu e o nosso território de pensamento através das constantes análises dos atravessamentos que compõem a escola.

1.2 TERRITÓRIO DA ESCOLA COMO POTENCIALIDADES NA FORMAÇÃO INVENTIVA DE PROFESSORES

O Macedo Soares... Desde minha primeira vinda aqui até hoje, prestes a encerrar a pesquisa, percebo muitas diferenças. Meu primeiro impulso é pensar se foi na escola ou em mim. Logo, recordo-me que o Macedo e eu

somos indivisíveis. Constituímo-nos ao forjar encontros. E neles houve transformações. (Registro Acontecimental, Agosto/2013)

Neste momento, iremos discutir o território escolar como potencialidade para a invenção. Para tanto, destacamos dois eixos importantes de análise e de intervenção: a tarefa de desnaturalizar o que já é posto e perceber a escola não somente como uma edificação de concreto. A ideia de desnaturalizar emerge do conceito de análise de implicação de René Lourau (1993). Aquilo que cristalizamos e tomamos como verdadeiro e natural é uma construção histórica. Não há um mundo preexistente dado a ser conhecido, mas processos em constituição. Não há uma verdade natural que se sabe naturalmente (ib., p. 14).

O primeiro eixo destaca que um dos grandes impasses que impedem a experiência com a invenção é que a escola é muito conhecida e habitada por todos, sendo assim, os professores e alunos já chegam a escola sabendo o que deve ser feito. Ai é que funciona a tarefa de desnaturalizar. Seguindo esta proposta de Lourau, o modo como trabalhamos no PIBID/CAPES/UERJ é para tornar visível outras escolas que existem nessa hegemonia de escolas.

O segundo eixo importante de análise e de implicação evidencia a necessidade de a instituição escolar não ser considerada somente como um edifício. No subprojeto de pedagogia aprendemos com Lourau (1993) que as instituições não são edificações teóricas e que “instituição não é uma coisa observável, mas uma dinâmica contraditória construindo-se na (e em) história, ou tempo” (p. 11). Com Lourau (1993), pensamos a escola como um território existencial (ROCHA, 2012, p. 43 RB), pois a ideia de território expressa a composição da existência.

Para Deleuze e Guattari (1997, apud ALVAREZ E PASSOS, 2012, P. 134 RB) o território é antes de tudo lugar de passagem. Passagem pelas possibilidades de modos de vida e sentidos vinculados à constituição de um território existencial. O território existencial é um pulsar rítmico de insurgências, de constituições mútuas entre sujeito e objeto, que não estão dados a serem conhecidos. O campo escolar como existencial nos remete, portanto, as subjetivações e apropriações dos alunos que se expressam e estão em “constante processo de produção” (ib., p. 134). Tomando uma frase desses autores e inserindo-a nesta pesquisa apresentada, podemos

afirmar que estar entre a Universidade (UERJ/FFP) e a Escola Básica (CECMS) como (enquanto) bolsistas de iniciação à docência é constituir-nos nestes territórios existenciais.

Estes dois eixos, desmaturalizar e a escola como um território existencial, auxilia-nos a potencializar os encontros no território escolar, procuramos fazer dos acontecimentos cotidianos um caminho para o conhecimento (LOURAU, 1993, p. 84). Cartografar experiências é o caminho de pesquisa, pois não importam produtos, como se tivéssemos fins específicos pré-concebidos, mas nos ocupamos com o que perpassa e nos passa nesse entre-lugar, na processualidade. “Cartografar é acompanhar processos” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009). O processo de pesquisar, seus devires, suas linhas visíveis e invisíveis são nossas potencialidades. Por isto, o diário de campo proposto por René Lourau (1993), é uma ferramenta que nos auxilia na cartografia desta processualidade e, ao mesmo tempo, nos movimenta. Essa vivência do território escolar e o que ela produz em nós, permitem uma relação com a temporalidade da pesquisa quando ela ocorre. Escrever o Diário de Campo permite "tentar fazer dos acontecimentos cotidianos um caminho para o conhecimento (e transformações de si)" (ibidem, p. 84-85), é "mapear o mundo com as intensidades do mundo" (JÓDAR; GÓMEZ, 2002, p. 38 in Educação e Realidade).

A entrada no projeto institucional PIBID/CAPES/UERJ, Saber Escolar e Formação Docente na Educação Básica, se dá em meio aos acontecimentos, tanto da pesquisa, quanto dos projetos desenvolvidos pelas bolsistas. Para tanto, recebemos o desafio de pensar e constituir-nos enquanto um projeto que trabalhasse com a temática “crônicas escolares” com os alunos CECMS. Após um curto período de estudos, diálogos, enfrentamentos e vivências no território escolar, o projeto foi esticando, dobrando, tensionando e dando seus primeiros passos.

As oficinas se realizam e produzimos encontros. Ao adentrarmos a sala de aula, apropriamo-nos da Análise Institucional proposta por Lourau (1993) e negociamos com os alunos. Ensaíamos previamente cada oficina, contudo expandimos nosso grau de abertura para a experiência e vamos deixando as imprevisibilidades tempestuosas da escola nos mover, constituindo aqueles encontros. Negociamos os locais que a escola nos permite para realizarmos as oficinas. Exploramos conceitos enquanto vamos afirmando nossas práticas, como, por exemplo, na oficina produzida, “O olhar sobre o Macedo”. Nela os alunos foram divididos em grupos e cada grupo ficaria com uma máquina fotográfica. A proposta era fotografar os lugares

que eles mais se sentissem à vontade na escola para, após, escreverem sobre o efeito neles. Aqueles lugares marcavam não só um gosto juvenil, porém, revelavam a existência construída pelos encontros forjados. Ao investigar o território do CECMS através do olhar dos alunos constituímos a nós mesmas através das linhas de subjetivação deles. Descobrimos outro Macedo Soares encoberto pelas vistas cansadas daquelas que estão interiorizando *a priori* acerca da escola básica. Dizia o planejamento daquela oficina:

Nesta oficina será abordado brevemente o conceito de território. Para tanto, iremos propor a prática de nos apossarmos do território do Macedo Soares, narrando a experiência vivida e o tempo presente. Iremos disponibilizar máquinas fotográficas a fim de capturar o olhar deles sobre esses campos, sobretudo, existenciais.



Algumas fotos da oficina “O olhar sobre o Macedo”

As propostas para cada semana vão se emaranhando nas subjetivações que vamos constituindo, inventando outras problemáticas, saindo dos limiares dos papéis decorados e permitindo-nos tatear uma imprevisível manhã com outras vias de expressão. Um tema, uma escola, uma crônica a ser produzida, um encontro, uma vida. É nesse habitar um estado de coisas, se apropriando delas, destituindo-se da repetição do mesmo. Trazer das mesmas palavras

cansadas e repetidas outros modos de fazer.

Como já fora dito, eu e mais cinco bolsistas entramos para o subprojeto em 2012 pelo meio. Quando chegamos ao Macedo Soares, já haviam cinco diferentes oficinas em constituição através das linhas inventivas. Para muitas de nós, os conceitos abordados eram desconhecidos e, portanto, nos seria requerido estudar a fim de nos inserirmos enquanto um coletivo de forças e também como um projeto que seria desenvolvido com alunos. A ideia inicial proposta por Rosimeri e Adriane, coordenadora e supervisora, respectivamente, era de trabalharmos crônicas com os alunos. O “Crônicas Escolares” enunciava uma produção textual a partir de textos sobre a escola.

A ideia tocou-nos. No entanto, na processualidade constituímos-nos como um projeto, de atuar nos territórios das micropolíticas³ e agenciar encontros, percebemos que a sugestão de trabalharmos com “Crônicas Escolares” nos limitava. Precisávamos ampliar nosso campo de experimentação, sentirmos o território da escola e através dela produzir. As crônicas não se limitam a palavras sendo rabiscadas em folhas, e estas sendo rasgadas pelo dito mau resultado. Pois a cada encontro as crônicas escritas não se enunciavam. Mas na tessitura de experiências “à flor da pele” na arte dos encontros, como proposto por Domingues (2010) emergiam outras expressões: crônicas que são fotografias que capturam um olhar, poemas que emergem das afetações, olhares que se cruzam e inventam outros meios, outras formas, outros *outros*.

A desnaturalização do suposto mau resultado nos auxiliou a ver que há uma série de outras crônicas. Foi nesse sentido que o, originário, “Crônicas Escolares” já não nos cabia mais. Era pequeno demais, não nos permitia tensionar, dobrar, esticar, produzir, embarcar nosso grau de abertura as experiências que nos eram narradas aos encontros com os alunos do colégio. Era preciso retirar dos restos arqueológicos daquela ideia algo novo, que nos permitisse confrontar o que nos era dado, contudo não nos era próprio.

Buscamos trabalhar com todos os tipos de crônicas, onde as mais aceitas pelos alunos são as humoristas, históricas e narrativas. A ironia das crônicas humoristas, a descrição de fatos –

³ Entende-se aqui a micropolítica como um conceito proposto por Guattari e Ronilk (1986, apud ROCHA, 2012). Não é denominada assim por sua ordem de grandeza ou importância, mas pela sua ênfase nos processos, nas relações invisíveis que nos atravessam no cotidiano. Esta pesquisa se desenvolve no plano das micropolíticas, ou seja, na perspectiva das turbulências (ROCHA, 2012, p. 47). É a produção do desejo, acontecimento, realidade, promovida pela arte dos encontros (ibidem).

característica das crônicas históricas - e o comprometimento com fatos do cotidiano – presente nas crônicas narrativas – são traços que se fazem presentes nas produções dos alunos do Macedo Soares. Não é uma regra até porque não trabalhamos com as mesmas e sim algo que vem sendo colocado em análise.

Em uma das primeiras oficinas propostas, levamos alguns textos de diferentes gêneros textuais, como crônicas e poesias. Na conversa inicial dissemos que nosso intuito era que eles lessem os textos, marcassem algumas palavras-chave e, a partir delas, produzirem crônicas.

Eu amadureço na escola porque ela me ensina muitas coisas
 Eu também faço varias amizades importantes.
 Na educação física eu jogo vôlei e tenho espírito esportivo

Chego na escola não sou Laricão
 Estou doido para ir embora
 Fico feliz ao sair no portão
 Bem rapidão

(Alunos do Macedo Soares – 701, 2012)



Oficina produzida com a turma 701

Essas produções são importantes analisadores para pensarmos o trabalho. Ao chegarmos naquele lugar, percebemos oposições por parte de diferentes grupos de alunos da escola. Em cada grupo, aconteciam gestos de subversão das propostas como a não-escrita, silêncios, entre outras formas de não se articular com a proposta original de leitura e feitura das crônicas. Inquietávamo-

nos não conseguir nos aproximar dos alunos. Contudo, inventar se dá pelo plano de contágio. Ninguém ensina ninguém a inventar, a fazer arte, a conhecer algo.

A Rosimeri pediu-nos uma restituição do trabalho feito até hoje. Pensei em uma cartografia de mim mesma, de minhas práticas, da Larissa após 701/801. Primeiro pensei em me mapear, as intensidades, os desejos, as mudanças. Queria descrever uma bela mudança da Larissa. Sei, porém, que não consegui ver-me sozinha. Indivídua. Vejo em minha imagem projetada linhas de composição. Talvez uma das mais tênues, e que mais me impressionam, são as linhas das turmas que desenvolvemos oficinas. [...] Recordo-me das primeiras vezes na turma 701. Creio que estávamos mais assustadas que os alunos interessados. Aquela era outra realidade, mas deveríamos defrontar, pegar as ferramentas que tínhamos e produzir encontros. Lembro-me que não tínhamos muitos referenciais de análise e, se não fosse pelo diário de campo, muitas análises se perderiam. Hoje vejo que em nossos desejos de produzir encontros, muitas vezes, produziram encontros em mim, encontros nas outras meninas. O fato é que aquela turma que resistia a nós de uma forma tão sutil, a fim de não ser percebida pela macropolítica, foi se transformando. O que mudou? Não somente as propostas levadas por nós, mas percebia que havia outra Larissa, outra Nayala, outra Thaís que traziam não somente textos a fim de serem lidos/produzidos, mas um desejo. Fogo no olhar. Desejo. Intensidades nas palavras ditas. Desejo. Escritas como arte. Desejo. Via-me apaixonada por mim mesma, pelos alunos, pelo Macedo Soares, mas, sobretudo, por estar em devir. Nesse estado de não-reconhecimento de si mesma, de buscar sempre ser outra. Acho que algo tocou aqueles alunos. Talvez nossas intensidades a flor-da-pele. Talvez nossos desejos de resistir a partir da resistência deles. Tantos talvez e uma quase certeza: não saberei o que os tocou. Talvez – sempre o talvez! – pela singularidade de cada um. Cada um se afetou por algo diferente em nós. Cada um entrou em um meio de puro-desejo das oficinas propostas diferentes. [...] Hoje lembro das palavras de Deleuze que dizia que se ele não estivesse apaixonado pelo que lecionava, quem se afetaria? [...] (Registro Acontecimental, Dezembro/2013)

Ao assumirmos os referenciais de intervenção que a pesquisa nos oferecia, começamos a analisar as práticas e as oposições. As crônicas forjadas no projeto, ou as não-crônicas, nos permitem analisar que atravessamentos são esses que compõem a escola e que interferem diretamente na produção textual, na vida e no desejo. Ou, o que as mensagens em constituição emergem das micropolíticas de articulação entre universidade e a escola básica tem a nos dizer? Acompanhar os processos dessa turma permitiu-nos não só afetá-los, mas pensar com eles outros modos de se fazer escola. Então, o que fizemos foi nos permitir se deixar afetar pelo que emergia do encontro com os alunos, com as crônicas e não-crônicas, com a produção dos desejos

emergentes de tudo que nos atravessava.

O desafio é tensionar os *a priori* que afirmam a escola como um lugar de passividades e passar a enxergá-la como um constante pulsar de subjetividade, aonde o aluno se encontra constantemente consigo e com o mundo, experimentando a escola, descobrindo nas artes escritas a possibilidade de se encontrar e produzir encontro. E aqui, a noção de encontro é pensada como uma problematização. Dias (2012) dialoga com Gilles Deleuze e coloca o encontro como um campo de relação de forças, uma das grandes tarefas de uma formação inventiva de professores é pensar em: Como manter vivo um campo de forças?

Transeuntes de um território, contudo indivíduos abertos a pôr em análise sua intervenção naquele espaço. O olhar se volta a invenção de problemas para perceberem que o Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares não é algo passageiro que eles viveram ou que estão vivendo e que não haverá mais ligação em suas vidas. Entretanto, um território que tem a marca deles, a sua transformação. Para tal, foi imprescindível que não nos prendêssemos a leitura de crônicas estritamente. Letras, palavras, frases, fotografias, imagens, pinturas, não-crônicas e textos são pequenos gestos analisadores de tamanha complexidade, em que são graus ampliados de intensidade e que provocam a produção de sentidos que optam pelas misturas e, contudo, provocam produção de desejos para a criação de territórios abertos à invenção.

Neste primeiro capítulo, escolhemos por uma narrativa, não-cronológica, contando algumas experiências do Subprojeto de Pedagogia do PIBID/CAPES/UERJ e algumas análises e implicações com o projeto Crônicas na Escola. Com estas experiências é possível dizer que nos formamos por misturas contagiantes. Tais misturas não objetivaram contar detalhadamente as experiências, mas tornar visível um campo de relações de forças, apontando na perspectiva teórico-metodológica inventiva para a formação de professores.

CAPÍTULO II

DESLOCAMENTOS PERMANENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Esses deslocamentos são permanentes, acentuando sempre que há caminhos de fuga das lógicas deterministas e limitadoras do pensamento, presentes na concepção hegemônica no campo da formação de professores. (DIAS, 2011, p. 68)

Neste capítulo, a ideia é analisar a noção de educação de adultos como temos trabalhado no Subprojeto de Pedagogia do PIBID/CAPES/UERJ, como Dias (2011) propõem, por meio de deslocamentos. No entanto, durante o curso de Pedagogia da FFP/UERJ o tema da Educação de Adultos é usualmente trabalhado na perspectiva freiriana. Em função de pensar uma formação tecida entre escola-universidade, aqui nesta monografia, o tema da educação de adultos será pensado como deslocamentos. A palavra deslocamento remete-nos ao movimento. Ao deslocar-se há uma proposta em estar entre⁴ solução e invenção de problemas, podendo habitar ambos os territórios, estar em cada um, ou estar no entre. Logo, poderemos pensar uma formação que se dá pela pluralidade das práticas e dos efeitos na formação e na vida. Não serão dadas, aqui, normas de uma formação eficaz, contudo apresentarei alguns dos efeitos de uma formação que se propõe pela composição de diferentes linhas, tendo a bolsa de iniciação à docência como disparador.

⁴ Opto por esta nota para esclarecer e evidenciar um jogo estético de palavras usado aqui. Quando afirmo “deslocamento *entre* solução de problemas e invenção de problemas”, utilizo-me da preposição “entre”. Segundo o Léxico Dicionário (disponível em <<http://www.lexico.pt>>) “entre” tem diversas significações e aplicações. Cabem algumas, que são: a situação intermediária; espaço que separa duas coisas/pessoas; tempo que separa dois acontecimentos ou datas e estar no meio de. Escolher esta preposição – e não o “para”, que nos designa direção/lugar de destino; intenção/objetivo; um fim; destinatário ou perspectiva – refere a um estado de movimento, de um lugar que não se encontra definido, mas sim marcado pela transição (tanto do espaço, quanto do tempo) e pelo meio. Estar entre a solução e invenção de problemas não revela uma opção por uma das duas, porém um movimento de uma a outra, de estar nas duas ou em nenhuma, pois este trabalho não atua no campo das dicotomias e sim nas pluralidades e misturas.

Neste contexto, procurarei dar visibilidade a uma formação distinta das propostas usuais, não como normas e didáticas a serem seguidas rigidamente, mas como possibilidades de aprendizagem de adultos, sobretudo de professores. Então, para Dias (2011), formação e aprendizagem se misturam.

O problema da formação de professores não reside nos produtos a serem alcançados (como, por exemplo, aulas bem ministradas) ou, ainda, em aquisição de competências e habilidades cognitivas representativas de um saber-fazer utilitarista que reproduz modos de agir pensar hegemônicos.. (p. 58)

Desta maneira, Dias (2011) pensa a aprendizagem de adultos colocando em análise o problema do conhecimento, evidenciando o deslocamento entre solução de problemas e invenção de problemas. Dias (2011), ao propor a formação como deslocamentos diz que o que acontece na formação são políticas de cognição. Pautada nos estudos de Francisco Varela e Virgínia Kastrup, Dias (2011) mostra que o que há são políticas de cognição no plural. Uma segue o traçado da solução de problemas, colocando o conhecer como uma abstração atenta ao resultado, à um fim e são denominadas como políticas recognitivas ou de representação. Outras políticas de cognição, mais atentas à processualidade e a invenção de problemas, são denominadas de políticas inventivas.

O que o conceito de política cognitiva busca evidenciar é que o conhecer envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um *ethos*. Sendo assim, o cognitivismo não é apenas um problema teórico, mas um problema político. Ele é uma das configurações que nossa cognição assume. Ela não dorme nas páginas do livro, mas nos habita, e muitas vezes de maneira silenciosa. Os pressupostos do modelo da representação – a preexistência de um sujeito cognoscente e de um mundo dado que se dá a conhecer – são muitas vezes tão enraizados em nós que se confundem com uma atitude natural [...]. por outro lado, aproximar conhecimento e criação, afirmar que a ação de conhecer configura de modo recíproco e de modo indissociável o sujeito e objeto, o si e o mundo, não é apenas propor um novo entendimento da cognição. É um convite a adotar uma certa maneira de estar no mundo, de habitar um território existencial e de se colocar na relação de conhecimento. A recusa da crença num mundo dado que apenas representamos, que coloca os problemas que devemos solucionar e ao qual devemos nos adaptar, não é de modo algum trivial. A idéia (sic) de que o mundo não é dado, mas efeito de nossa prática cognitiva, expressa uma política criacionista. O mesmo vale para a idéia (sic) do conhecimento como autocriação, como invenção de si. Assumir essa postura requer uma virada, uma reversão da atitude naturalizada, o que exige, em princípio, um esforço. Mas pode se transformar, com a prática, numa atitude encarnada, configurando uma nova política cognitiva. (KASTRUP, TEDESCO, PASSOS, 2008, p. 11-12)

Ao pensar a formação pela invenção como proposta por Dias (2011; 2012) é colocada em questão a prática de formar como uma política da cognição, que analisa os diferentes modos de se relacionar com o conhecer. Aqui, as políticas da cognição serão pensadas ao tratar o conhecer como problematização, ou seja, analisar a formação não como resultados a serem alcançados, mas nas emergências que vão decorrendo no campo dos problemas, tensionando as verdades postas e evidenciando outras formas de se relacionar com o conhecimento. Para isso, é preciso aproximar conhecimento e criação (KASTRUP, TEDESCO, PASSOS, 2008, p. 5).

Há uma citação em que Dias (2009) faz ressoar algumas das inquietações que a escolha pela formação inventiva provoca. Convida-nos a estar em movimento nos desestabilizando, pois há sempre novos problemas e inquietações que redesenham o campo problemático, incitando a outros meios de se relacionar com o mundo, com o conhecimento, consigo e com a docência.

Por isso, aqui, formação de professores é pensada por aquilo que move os encontros, no meio das quais há tensão e possibilidade entre os diferentes modos e formas de pensar e de fazer o conhecer. (p. 167)

Emprestamo-nos das palavras de Deleuze (1988, s/p.) ao dizer que “não quero lançar noções e conceitos que se tornem correntes, que se tornem não exatamente ordinárias, mas que se tornem ideias correntes, que possam ser manejadas de vários modos”.

A formação de adultos como uma política, ou seja, na possibilidade de escolhas, de diferir-se e estar em constituição nos encontros consigo, com o mundo e com o conhecimento, se dá por deslocamentos. Ao escolher narrar a formação que opta pelo movimento, pelo entre, serão contadas algumas experiências moventes que deslocam a formação e foram experienciadas no Subprojeto de Pedagogia.

Esses deslocamentos serão apresentados, primeiramente, na quebra da lógica binária que prevê a formação como a passagem do não-saber para o saber, sendo seguida pela imagem do adulto como um ser inacabado, aberto a experiências por vir. A formação, portanto, irá compreender não uma meritocracia, mas experiências problematizadoras que, ao abrir-se a experiência, compõe outros modos de estar no campo da formação.

Esses deslocamentos são ensaios investigativos e se encontram em constituição. Dois são os princípios caros que orientam este modo de fazer a formação por deslocamentos: o grau de abertura para a experiência e a regularidade nos estudos. As experiências que serão narradas provocaram deslocamentos e movimentos na formação. Os estudos, através de práticas como se encontrar, sentar e conversar, possibilitaram pensar outras formas de estar no chão da escola e da universidade e de aproximar essas duas instituições.

2.1. ENTRE DESLOCAMENTOS E ANÁLISES: O CONHECER COMO PROBLEMATIZADOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Foucault (2009, p. 32 apud DIAS, 2011) afirma que a dificuldade de um trabalho teórico é deixa-lo o mais inteligível possível, pois há nele um traço de movimento que sempre o difere. Pensar sobre os estudos desse teórico remete as dificuldades nesta pesquisa, que se encontram, portanto, em não criar regras ou traços permanentes que deem forma aos futuros professores. Ou talvez em conseguir capturar o movimento. E fazê-lo sempre movente, não o estatizando em palavras de ordem. Aqui, o se deslocar é pensado como um dos possíveis em uma formação inventiva de professores (DIAS, 2012), em que trata o adulto como uma obra aberta.

O parágrafo acima ganha forma quando a formação de professores é pensada em um constante diferir-se através das políticas da cognição. Pois o movimento provoca deslocamentos. Deslocar-se para aonde senão a uma formação que não se apegue a traços permanentes. Segundo o Houaiss, “aonde” tem como possíveis significados “ ao lugar que (em que direção); para o lugar que (para que direção); para qual lugar”. Tratando, porém, no plano dos sentidos, busco reverenciar essa palavra pela sua noção de locomoção, de estar-se em movimento, de não conseguir se atribuir a um lugar específico contrário a ideia da palavra “onde”. “Deslocar-se para aonde?” vem, portanto, mostrar-nos um constante movimento que não tem um fim específico. Não há metas, não há lugar de chegada, mas sim efêmeras acomodar-se, processualidades.

Como dito anteriormente, o conhecer ganhou um lugar hegemônico nos cursos de formação de professores, sendo tratado como solução de problemas , aquisição de habilidades ou

mesmo um sinônimo de informação. Antagônica a esta posição, ao pensar o conhecer como problematização, portanto, uma política cognitiva, considera o adulto não como um acúmulo de informações, um ser pronto para atuar em determinado lugar. Tendo como base os conceitos já citados, há uma possibilidade de pensar o aluno de graduação como uma abertura ao imprevisto e ao conhecimento que se produz na intempestividade dos problemas inventados. Eles são vistos, portanto, como obras em permanentes constituições.

Ao estudar as páginas do livro de Dias (2011, p. 69 a 84) percebe-se que não há estudos concretos sobre a cognição do adulto se o considerar como obra aberta. Há algumas questões postas aos adultos com vínculo ao mercado de trabalho, processo de competência-habilidade ou solução de problemas, em uma lógica determinista e fechada. A autora mapeia, por exemplo, algumas concepções do adulto em sua natureza e organização de processos psicológicos que procuram decompor o adulto em componentes por abordagens quantitativas através dos estudos de Marchand (2005). São elas: psicométrica, piagetiana, neopiagetiana, do ciclo da vida e do processamento de informação.

Neles, percebe-se uma marca que os caracteriza essencialmente por uma condição de ver e pensar o adulto, em que este é sempre um ser acabado, se pensar pela sua maturação biológica e cognitiva; que precisa se especializar a fim de ser inserido no mercado de trabalho; adultos que acumulam experiências, portanto, supostamente dotados de sabedoria ou conhecimento. Percebo, portanto, um acabamento no adulto, como se a este fosse uma obra completa. A maturação seria vivida na infância e puberdade, culminando na fase adulta.

O adulto não é compreendido como uma obra aberta, em constituição. Os estudos frequentes, na psicologia, se referem-se a fase adulta como o refinamento das práticas já apreendidas na infância e adolescência. “O adulto, então, parece que já está pronto, pois adquiriu seu equilíbrio final com as operações formais” (ib., p. 73).

O perigo de ter a predominância dessas teorias é a redução de possibilidades de pensarmos o adulto, a vida e o mundo, pois, conforme Dias (2011, p. 80) afirma, os reducionismos levam a equívocos. Ao serem apresentadas somente uma ou poucas possibilidades de ver o adulto, os jovens e adultos que estão na graduação tem as possibilidades de experiência

e aprendizado reduzidas, equivocando-se pelas impropriedades que as generalizações e restrições ocasionam.

Na processualidade das leituras deste capítulo, recordamo-nos de um diário de campo produzido em decorrência de uma conversa informal no Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares. Passagem que expressa um dos aspectos abordados neste capítulo:

Minutos antes de iniciarmos o “Experiência Conta”⁵, conversava com Rosimeri sobre a oficina⁶ desenvolvida naquele dia e sobre uma resposta de um aluno que me encantou e desestabilizou. Narrava que este estudante me repreendeu pelo modo como “nós” professores sempre os consideramos sem conhecimento e destratamos o que eles nos oferecem como experiência e saberes. Rosi me disse que também caímos na lógica da representação pelo modo de falar e me provocou: “em vez de “em São Gonçalo só tem lixo?”, você poderia falar “Mais o que temos na cidade além dos sacos de lixo espalhados no chão?”. Neste momento, as palavras lidas há algum tempo nos grupos de estudo – e não compreendidas – tornaram-se experiência vivida: a problematização através das tensões da experiência vivida. O conhecimento que adquiri neste processo não foi uma solução de um problema dado pelo aluno. Ao contrário, comecei a questionar outros possíveis de me pronunciar frente as crianças. Nesta frase da professora, creio que aprendi mais que nos dois anos de formação que carregava. Oscilei entre a desaprendizagem e a aprendizagem: desaprendendo meu lugar de professora, de aluno como sujeito em construção; aprendendo outros possíveis e outras pedagogias. (Registro Acontecimental, Jun/2012)



Desenvolvimento da oficina citada acima e cartaz pronto feito por alguns alunos da turma 801 do CECMS.

⁵ O Experiência conta foi uma roda de conversas e estudos entre os professores do Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares, a Universidade e alguns alunos do referido colégio e da FFP realizado no pátio da escola.

⁶ Nesta oficina, o projeto “Crônicas na Escola” utilizou a arte como crônica a fim de expressar a vida e seus acontecimentos. No ano de 2013, o CECMS declarou Niterói como a cidade pertencente e, portanto foi o tema gerador dos trabalhos da escola. O quadro observado, no entanto, é que um grande número de alunos pertencem ao município de São Gonçalo. Para tanto, conversamos sobre essa decisão e buscamos outros possíveis. Por fim, narramos a oficina através da arte feita pelos alunos. Um destes alunos, no entanto, representou SG como sacos de lixo, que originou a conversa narrada neste diário.



Expansão do Território do Pensamento: Experiência Conta: preparativos do cartaz com a poesia que era o tema disparador da roda de conversa.



Expansão do Território do Pensamento: Experiência Conta: Roda de conversa entre alunas e professores da universidade e alunos e professores da escola básica.

A experiência narrada acima é efeito de uma prática formativa vivenciada pelos atravessamentos da escola básica. Ao ser narrada, surgem questões sobre o que não é dito nos manuais ou não é vivenciado nas salas de aula da universidade e que serve como disparador na formação. Uma formação que é efeito das imprevisibilidades de um território que se encontra em constante constituição marca modos de se relacionar com a escola básica. Pensamos também sobre como atuamos pela representação.

As palavras de ordem usualmente postas na escola e universidade serão discutidas a partir de momentos que o “faça como eu” deslocou-se para o “faça comigo” (DIAS, 2011). Ao conversar com Rosimeri Dias ela poderia dar instruções de como falar com o aluno a fim de evitar questionamentos quanto a postura no projeto. O que procedeu, no entanto, foi uma

intensificação do caos produzido e, assim, foi possível pensar outros ensaios para estar com os alunos.

Encontrar semanalmente com aqueles alunos e com eles desenvolver um trabalho possibilitava certa liberdade ao intervir, questionar e falar informalmente sobre a atividade desenvolvida. A imprevisibilidade de uma resposta que não era esperada desestabilizou toda a ordem posta de alguém que possui uma “postura de professor”. A ideia da política cognitiva coloca problemas nas práticas concretas. Mediante este momento narrado, havia algumas possibilidades de atuação possíveis, em que permitiram estranhar e produzir outras formas de pensar a formação. Entre as que são narradas, é possível perceber as possibilidades de operar pela representação, perpetuando um saber já dado, mantendo-me firme frente ao aluno, até mesmo repreendendo pela aparente afronta; ou inventar⁷ problemas e, neste movimento, pensar outros meios de relacionamento com o aluno, consigo e com o mundo.

Optando por operar nas problematizações neste episódio e posterior a ele, muitas certezas que são carregadas enquanto alunas do curso de pedagogia e bolsistas de iniciação a docência ruíram e provocavam outras formas de habitar o Macedo Soares. É nessa desestabilização que ocorrem os deslocamentos na formação. A ideia de deslocar não é sair de um lugar para se estabilizar em outro oposto, mas nos remete a um movimento, a estar transitando entre possíveis, inventando outros modos de fazer. O movimento ganha destaque, pois é nele que há a produção de conhecimento. Quando não há a priorismos, certezas ou superficialidade que nos prendem a um fazer ou pensar o que acontece. Ele provoca, deixa-nos instáveis. O inquietamento perante a resposta do aluno levou não somente a uma conversa futura com a professora Rosimeri Dias, mas a rever leituras passadas e buscar outras leituras, que provocaram, talvez, somente minutos de inspiração e de entendimento. Percebemos, que o conhecimento, assim como a experiência, não é algo que passa pelas pessoas, mas que nos passa, nos toca e atravessa. É algo que nos causa incertezas e nos provoca processos de transformação.

⁷ Inventar conforme conceito citado no capítulo anterior, através do conceito de Kastrup (2012), inventar nos remete a um trabalho com restos arqueológicos, pois o novo já está dado. Ou seja, é um trabalho que implica duração e que se dá no tempo, provocando diferenciações de si e do mundo.

Provocamos duas ações que se dão muito além dos livros e das palavras, que são o analisar e o deslocar. Através de práticas encarnadas e vividas no chão da escola pudemos analisar fazeres que atuam pela representação e começar a pensar outros meios de estar na graduação e na pesquisa. Através dessas análises, que se dão por referenciais teóricos como Rosimeri Dias, Virgínia Kastrup, Gilles Deleuze, Felix Guattari, René Lourau, Leila Domingues Machado, entre outros, pudemos provocar deslocamentos na formação. O conhecimento que fora pensado por uma política cognitiva, portanto, pela problematização, ganhou forma a partir do momento que tensionou o saber anterior e a experiência presente. Tecemos uma dessas experimentações com o saber, que provocou práticas inventivas através das análises e deslocamentos.

Esses movimentos não se dão sem direção. No parágrafo acima foram citados alguns autores que nos guiam, mas que não nos limitam. Esses teóricos permitem manter vivo um campo de experimentações e análises na formação que provoca sempre nossos fazeres.

2.2. DESLOCAR-SE NA FORMAÇÃO COM UMA ATENÇÃO AO PRESENTE

Aqui, nesta parte do trabalho, para continuar o debate acerca de pensar a formação de adultos por meio de políticas de cognição como invenção, continuaremos nas análises das micropolíticas do cotidiano do projeto Crônicas na Escola do Subprojeto de Pedagogia.

Com esta experiência de deslocamento – Universidade e Escola – a formação é impregnada de escola básica, sendo assim um dos diferenciais da formação nesta geografia territorial movente o que fazemos são grupos de estudos, leituras e releituras de textos, encontros, e-mails, discussões, supervisões, relatórios e oficinas, procuramos produzir entre universidade e escola básica, senão, "outros "modos de se estar nos verbos da vida"" (Orlandi, 2002, apud Domingues, 2010, p. 26-7).

Quando pensamos em outra forma de estar na vida, referimo-nos a uma formação que tem como disparador o conhecimento como uma política de cognição. E esta como uma “invenção de si e do mundo”, que retoma a leitura de autores que afirmam um dos princípios da pesquisa-intervenção, já trabalhada no capítulo anterior. Contudo, assume-se na formação a ideia de sujeito

e objetos que não estão dados, prontos a serem conhecidos, mas que se inventam e constituem nos encontros. Eles não são dados a conhecer, mas efeito das práticas cognitivas. Quando falamos em “outros modos de estar na vida”, o que dizemos refere-se a construir o conhecimento através de encontros e experiências de problematizações do presente. Tais problematizações desestabilizam e nos movem a outros lugares os quais não estamos acostumados, como, por exemplo, umas políticas cognitivas que atuam na invenção e na processualidade. E, neste *ethos*, atitude, que uma produção de conhecimento emerge.

Ter essa sensibilidade ao se constituir e constituir o mundo como prática formativa requer muito estudo e abertura ao novo e imprevisto. Não é efeito instantâneo de algo que se passa, assim como não é um resultado esperado somente por estar em contato com determinados autores. É, no entanto, uma prática, um hábito de leitura e estudos que se dão na processualidade e no coletivo de forças. Para tanto, requer-se tempo para pensar e pensar mais devagar, ruminar conceitos.

Ao adentrarmos no território do CECMS nos primeiros encontros e conversas, pulsando pelas atividades previstas no calendário escolar e do subprojeto ganhando linhas de visibilidade por meio da participação de bolsistas em congressos. Neste congresso as bolsistas fazem ressoar as vozes da pesquisa. Com esta experiência foi possível compreender que começar não requer estar no início, pois numa formação em devir é sempre o meio, não o início nem o fim.

Outro desafio que condiz com um dos pontos da pesquisa é o meio. Não o início ou o fim, mas o meio. O ir e vir, estar em transformação, não permanecer nas beiradas, mas mergulhar nas profundezas. Não entrei no início, mas no meio. No meio de tempo de durabilidade, no meio das discussões, no meio disto, no meio daquilo. E neste meio que perpassam tantas outras invenções, conceitos, ir e vir encontrei a confusão. Nela percebi a essência de deixar-me afetar pelo desconhecido e nele abrir-me a mudança. (Registro Acontecimental, Jul/2012)

A quebra da linearidade dá a noção de movimento, palavra que está ligada estritamente ao conceito de deslocamento. Por isto, quando entramos pelo meio, o que há são devires, em movimento de transformação. É deixar-se diferir mediante as leituras de Deleuze (2003), Guattari (2011) e Kafka (2012) para os grupos de estudos, ao negociar encontros inventivos com os professores do colégio, ao realizar reuniões fora dos muros da universidade ou escola básica com colegas de pesquisa a fim de planejarmos ou relatarmos o semestre letivo. Esses movimentos não são vivenciados quando simplesmente nos sentamos e assistimos a uma aula na FFP.

Quando é afirmado que uma formação não-linear é potente por estar sendo produzida no meio, referimo-nos que os objetivos não são estritamente estar em uma universidade pública, passar nas provas/disciplinas, receber o diploma, porém “é o que se vive dos encontros diários, nas leituras, nas pequenas invenções e na luta por descobrir o que nos força a pensar” (DIAS, 2011, p. 167). Ou seja, é o cotidiano da formação que se impregna de sentidos a partir das pistas já mencionadas acima: a abertura a experiência e a regularidade de estudos.

Antes de continuar a questão, o registro acontecimental dá continuidade ao citado acima:

Pensei que a reunião seria de boas-vindas. Que nos situariam sobre o que se passa nesse colégio ou dariam a nós, novas bolsistas, instruções. O que se passou, no entanto, foi um cotidiano que seguia seu rumo. Fomos saudadas, sim, mas os acontecimentos continuavam pulsando. Nem colégio nem a universidade pararam para que nos adaptássemos. Logo veio também a fala de Rosimeri, seguida da apresentação de Luana, outra bolsista, que o grupo que iniciou em 2011 teve seu tempo de estudos dos conceitos e de análise. Nós não teríamos. Eu, particularmente, nunca tive contato com esses conceitos abordados aqui. Escrever essas palavras não me dá conforto, pois sinto que estou entrando em algo que não posso prever. Sinto-me instável e apreensiva diante desse novo desconhecido. (Registro Acontecimental, Jul/2012)

O caos poderia ser evitado no subprojeto? Se evitássemos o caos o que aconteceria? Poderíamos constituir linhas para atuar na representação, com conceitos explicados, formas de agir perante aos alunos. Mas, conforme dito acima, o "faça como eu" (DIAS, 2011) não ganhou forma. O convite era para sair das zonas de conforto instauradas e provocar outras formas de pensar o mundo e a formação de professores. Não pensá-las para os outros - como uma pedagogia redentora, com modelos infalíveis de conseguir sucesso -, mas para si, na medida em que a graduação em pedagogia também compõe a vida de cada aluno.

O "faça comigo" começou a fazer sentido quando nos permitimos fazer parte daquela rotina. E fazer parte significa estudar regularmente e se abrir a experiência. Quando vimos nos ensaios de oficinas a abertura para um não-acontecimento do planejado, ou nos grupos de estudos e supervisões, ao ouvir relatos das bolsistas em suas aproximações inventivas, o "transformar para conhecer" (DIAS, 2011, p. 278; PASSOS; BARROS, 2009, p. 18). Mais ainda, quando optamos por uma rotina de estudos com outras colegas a fim de tornar visíveis nossos passos incertos nos campos das experimentações. Essas linhas se configuram em deslocamentos possíveis frente à condição de não ter modelos que a pré-estabeçam. São feitas apostas no risco e no imprevisível. E, mesmo os acontecimentos que seguiam, fomos nos envolvendo em uma experimentação que provoca movimentos em nós. Nem a escola, nem a universidade e nem o

grupo pararam para esperar nossa adaptação. Seguimos trajetórias, percorremos linhas soltas com práticas e atividades que enunciavam um percurso que, com clareza, se faz coletivamente e altera rotas.

É possível analisar esses deslocamentos na formação através desses relatos, pois há conceitos de análise que permitem ver a vida como ela se constitui. Uma formação que se encontra em movimento e percebe os educantes (Dias, 2011) como obras abertas que estão em constituição, que não procura certezas ou resultados pré-estabelecidos. O movimento ganha forma mediante os acontecimentos. E os acontecimentos não possuem linearidade, mas necessitam ser visibilizados.

Assim como entramos naquele mês como uma estrangeira, em situações diversas na pesquisa sentia-nos como aquelas mesmas meninas que adentraram a primeira vez os portões da escola parceira. Esses estranhamentos ocorrem quando desestabilizamos as certezas que nos rondam, ou seja, quando deixamos os limites da zona de conforto e nos permitimos outros caminhos possíveis. Esse movimento não é possível sem uma regularidade de estudos, sem um debruçar-se constante sobre novas leituras ou até mesmo releituras dos textos, das práticas, dos modos de viver.

Quando está no último período da faculdade, o que se espera é saber mais se comparado ao dia que entramos nessa etapa de formação. O que não se espera, no entanto, é quando o não-saber se apossa de nós. Ao sermos convidadas a ler e estudar Franz Kafka esse semestre sob a perspectiva de Deleuze e Guattari não conseguiria prever sensações que experimentei nesses dias de leitura. Com prólogos convidativos, apesar de não serem fáceis de entender, somos convidados a dar uma pausa para pegar fôlego e começar a leitura. O que não estava nos meus planos eram as sucessivas pausas para respirar ao decorrer das leituras dos livros. O exercício de ir e vir. Ler, parar, retomar. Quanto mais lia as palavras desses autores, mais crescia uma angústia. E ela ia causando o desespero. Já me via sem ar novamente. Pausa, respira, retornar. Nem sempre esse exercício foi eficaz. A experiência, no entanto, permitiu-me caminhar entre lugares tão já postos e conhecidos por mim (saber e não-saber) e me deslocar frente a eles. O não-saber ali, e aqui coloco muitas aspas, me trouxe sensações à flor da pele. Incompreensão do texto me fez não compreender a mim. Permitiu-me questionar o que estou fazendo de mim, colocando em análise minhas implicações. A angústia ainda me domina frente a esse desafio chamado Kafka... Mas não produzimos, estudamos e construímos outras subjetivações repentinamente. É necessário estudos. (Registro Acontecimental, Ago/2013)

Como formar adultos pelo que se move? Se o movimento ganha forma mediante os acontecimentos então o que fazer para dar consistência aos acontecimentos? Os registros acontecimentais dão pistas. A primeira seria o fôlego e a segunda os estudos. Todo o processo experimentado e narrado foram frutos dessas duas pistas. Os referenciais de análise nos permitem

tornar visíveis essas outras pedagogias que se dão pelos planos da resistência; o fôlego nos permite repensar as práticas, analisar o que se tem feito e se constituir na vida com atenção no presente. Acreditamos que as duas pistas são indissociáveis, pois, a partir do momento em que se tem ferramentas de estudo a fim de pensar as práticas e atravessamentos da escola básica, será preciso esse movimento do parar e respirar. Estudar e tomar fôlego são importantes movimentos que se dão pelos acontecimentos das práticas que são produzidas. E mais, produzindo uma vida que se dá não aceleradamente, mas em lentos passos. Percebemos, hoje, que não há como pensar uma formação – ou mesmo a vida – sem essas duas pistas e os seus deslocamentos.

CAPÍTULO III

UNIVERSIDADE E ESCOLA BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA TRANSFORMADORA

Na maioria das vezes a escrita "científica" deixa poucos rastros das inúmeras implicações que a teceu. As dúvidas, os impasses, as noites mal dormidas, as páginas em branco na tela do computador ficam para trás compondo uma memória que se quer esquecida ou uma ferida que se quer cicatrizada ou uma espécie de diário de "erros" superados. (MACHADO, 2004, p. 147)

Até o presente momento, há dois conceitos fundamentais que foram reverberando na pesquisa: formação inventiva de professores e deslocamentos. Formação inventiva pela possibilidade de outros encontros em espaços tão bem delimitados e conhecidos - que são o território da escola básica e da universidade - em que estão enquadrados, a priorizados em nosso saber-fazer que, por muitas vezes, não permite abertura às imprevisibilidades que são insurgentes. Deslocamentos pela possibilidade de movimento. Deslocar-se para uma formação que não tem formas, deslocar-se no sentido de não construir raízes que te firmem, mas tecer linhas que se cruzam e formam novos bordados. É uma formação que produz formas e forças, possibilitado caminhos em seu decorrer.

A experiência de Iniciação à Docência no Subprojeto de Pedagogia PIBID/CAPES/UERJ permeou os capítulos anteriores, evidenciando os conceitos que apareciam e que davam forma as práticas inventivas. Com isto, aprendemos que não há teorias e práticas que se distanciam, mas que estas são componentes de uma expressão. A escolha afirma uma ética.

Com esta tessitura, pode-se entender a experiência como um potente conceito que permite analisar o "estar na escola" e o "estar na universidade". Um dos grandes equívocos que enfrentamos na universidade e na escola básica é considerar a experiência como acúmulo de saberes. Dias (2011) nos dá algumas pistas para pensar experiência de outras formas através da

análise das obras de Benjamin (1987) e Larrosa (2002). A autora diz que "o que faz com que experiência deixe de ser acúmulo é o modo de encará-la" (ib., p. 103). Para este trabalho, portanto, "esta não é acúmulo, nem maturidade, mas simplesmente experiência" (ib.). Benjamin (1933) vem (d)enunciar uma pobreza de experiências no mundo atual. Muito se passa por nós, mas pouco nos toca, modifica, pouco - ou nada - se vincula a nós. Após um leve debruçar-se sobre a pobreza enunciada por Benjamin, houve uma passagem para os estudos de Larrosa (2002), pois ele vem enunciar algumas notas sobre experiência e, em uma delas, ele diz que o excesso de informação que se vive e a impedem.

Para compreender melhor o conceito, é preciso deslocar-se para o plano dos sentidos e explorar outras possibilidades do saber-experiência. As palavras são potentes e carregam em si forças modificadoras, que nos diferem do que éramos ou do que somos. Larrosa (2002, p. 20) diz que vai propor outros sentidos para a palavra "experiência" em diversos contextos, ele vem explorar esse jogo estético dos sentidos produzidos a partir das significações em algumas línguas próximas (a saber, língua portuguesa, italiano, espanhol, francês, inglês e alemão).

Podemos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, "o que nos passa". Em português se diria que a experiência é o "que nos acontece"; em francês a experiência seria "ce que nous arrive"; em italiano, "quello che nos succede" ou "quello che nos accade"; em inglês, "that what is happening to us"; em alemão, "was mir passiert" (LARROSA, 2002, p. 26).

Em todas as diferenciações linguísticas, algo transpassa os sentidos produzidos da experiência. Experiência é algo que nos passa, nos acontece ou nos toca (ib., 2002, p. 26). Há sempre alguém que vive a experiência. Ela não passa, isto é, ela não é algo que acontece com outro, que acontece exterior as pessoas, ou algo que consiga se apossar ou ser adquirido. Acontece no presente, nos muda, nos tomba. É única a cada um e irrepitível.

Para tanto, junto com o conceito de experiência (LARROSA 2001/2002; BENJAMIN, 1987), haverá outros eixos de análise e de intervenção que serão abordados e que também já se fizeram presentes, que é o de diário de campo (LOURAU, 1993), pois estes expressam a vida como ela é e permitem uma maior atenção ao presente aos caminhos que a pesquisa vai ganhando consistência. O importante é considerar esses conceitos como algo que força a pensar, "algo que

expande e torna complexas as questões" (MACHADO, 2004, p. 149).

Um dos caminhos da pesquisa, portanto, é cartografar as experiências, os acontecimentos, as nuances que ocorrem no chão da escola, nos grupos de estudos, nos (des)entendimentos perante as negociações e nos muitos outros modos de operar no PIBID. Há, portanto, um acompanhamento da processualidade, não focando somente nos produtos, porém, o que se passa nesses entre-lugares. Para isto, o dispositivo do diário de pesquisa proposto por René Lourau (1993), é um aliado.

Nesta monografia retiro de meu diário de pesquisa alguns "Registros Acontecimentais". O nome registro acontecimental expressa uma escolha que transita pelos planos dos sentidos e significados. Etimologicamente, "registro" vem do latim medieval "registrum", e deriva do latim tradicional "regesta", "coisas gravadas, lista", de REGESTUS, particípio passado de REGERERE, "anotar, registrar", literalmente "gravar", de RE-, "de novo", + GERERE, "levar, carregar" (Origem da Palavra, 2009; CUNHA, 2010). A língua, viva e em permanente constituição, transforma as palavras e seus significados. O verbo latino "regerere" que deu origem a registro significa, em suma, "trazer de volta, empilhar, coletar". Acontecimental⁸ pelos contatos feitos, por estar perto. Registro acontecimental, pois vem trazer de volta o presente, evidencia o que se passa entre universidade e escola básica.

Penso sobre meus escritos, sobre o que Rosi falava na orientação de monografia, sobre a regularidade da escrita, dos estudos e da cartografia. Importantes dispositivos ao pensar a escola básica, ao pensar pesquisa, ao pensar a vida. Olhar nos pequenos detalhes a potencialidade do devir. Procurei, então, personalizar meu diário de registro. Digo: não aprisioná-lo a uma identidade, mas através dele cruzar meu olhar sobre a vida. Invenções. Reproduções. Lamentos. Produções. Vida. Não consigo definir o que sejam meus escritos. Ou rabiscos. Talvez seja somente isso: esboços de uma vida que se encontra em eterna constituição. Nunca acabada. Sempre um traço propenso a ser outro. Sempre algo que destoa do que antes era. Escritos de fogo, deslocamentos, cartografias em devir, tessituras... Talvez o nome não seja. Ou seja. Ou talvez se perdeu no meio. Não quero aprisionar-me a um nome, para que seja roubada de mim, como diz Clarice Lispector. Quero me apossar das narrativas cotidianas que faço para poder experimentar à flor da pele a micropolítica.
(Registro Acontecimental, set/2013).

⁸ A palavra "acontecimento" é uma palavra portuguesa que deriva de "acontecer" que tem sua origem latina em "contingescere", relacionado a "contingere", que tem como significados possíveis "tocar, fazer contato"; "chegar a, resultar de, atingir, tocar". Juntando seus componentes, "COM", "junto", mais "TANGERE", "encostar, tocar". Acontecer, portanto, por possibilidades de tocar, de estar perto e possível.

O diário de campo vem "misturar leitura e escrita" (MACHADO, 2004, 148), assim como misturar a experiência presente (LARROSA, 2004, 33) e a escrita. O diário é ferramenta indispensável para cartografar os processos, os devires, um "outramento" (MACHADO, 2004, p. 149) do processo da pesquisa. A experiência contada aqui se torna não um somatório, contudo um "refinamento da percepção" (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 201) que carrega em si mesma um potencial de transformação, de se tornar outro. Ajudando, assim, a ampliar o olhar ao mundo, a estranhar os acontecimentos e discutir que outros caminhos são possíveis construir.

No capítulo anterior foi mostrado que há dois princípios que ajudam a guiar a pesquisa: o grau de abertura a experiência e a regularidade do estudo. Ter esses eixos não são para especificar os caminhos ou esperar resultados, mas sim para desenhar e redesenhar a problemática de acordo com a processualidade dos acontecimentos. Por vezes, é necessário retomar os referenciais de análise, debruçar sobre os autores e conceitos, rever as experiências narradas e redesenhar o próprio problema, a questão, a pesquisa. Para tanto, há uma atenção na experiência presente. No que acontece no agora e não no acúmulo de saberes passados. Cartografar esses acontecimentos, então, requer uma "disponibilidade e abertura para o encontro com o inesperado, o que significa alterar prioridades e eventualmente redesenhar o próprio problema do aprender e do ensinar" (DIAS, 2011, p. 274). Manter o registro acontecimental é importante, portanto, para acompanhar os processos e os caminhos que o campo problemático vai ganhando.

E como percebo que a escola muda, são tantos olhares, tantas pessoas habitando esse espaço escolar. Cada quarta-feira que estou nessa escola, vejo algo diferente, algo que era invisível aos meus olhos.

(Registro do projeto "Crônicas na Escola")

Antes de entrar em uma universidade, achava que os professores poderiam mudar o mundo. Conscientizar, formar mentes... Quando vivia a rotina universitária, pensava que aqueles que faziam parte de grupos de pesquisa tinham ferramentas a mais para que isso pudesse ocorrer. Hoje, no entanto, vejo que, com nossos referenciais, podemos não mudar esse mundo pré-concebido, mas possibilitar a construção de mundos possíveis. Tornar visível as possibilidades que temos e deixamos por não tensionar as zonas de conforto... Perceber isso só foi possível ao vivenciar a escola básica em parceria com a universidade. Não modelaria as massas cerebrais ou pensamentos daqueles adolescentes com quem trabalhamos, tampouco seríamos super-heróis da vida real. Tinha, no entanto, armas de confronto com uma vida conformada. Armas que

possibilitariam experimentar outros outros. A deformar o mundo que conhecemos... (Registro Acontecimental/ 2012).

Pensar a Universidade em parceria com a Escola Básica é deslocar uma formação que prima pela relação teoria e prática e esquece que essa já é uma prática (KASTRUP, 2012 in DIAS, 2012) para uma formação outra, em que essas duas instituições são constituintes e indivisíveis, ou seja, são processualidades de uma pesquisa com a escola básica, apesar de serem instituições distintas. A parceria escola básica e universidade, portanto, é um dispositivo potente do pensar as ações (SOUZA, 2010, p. 174), possibilitando uma formação de professores viva, que emana a vida e nela se desloca, abrindo-se a outras possibilidades de pensar a escola e a si.

O conceito de dispositivo, segundo Deleuze (1996), é uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente: linhas de enunciação, visibilidade, subjetivação e fuga. O grupo de pesquisa tem como dispositivos as reuniões, grupos de estudos, os encontros com os alunos da Escola Básica, as supervisões e orientações. Estes são dispositivos que comportam linhas de forças, possibilitando o traçado de trajetórias singulares. E por meio dos dispositivos buscamos compor outras direções e orientações, distintos modos de intervenção e de implicação (LOURAU, 1993).

No dispositivo, há um traçado de linhas que facultam o desnaturalizar o que se tem feito com a escola básica. Ou o que se tem feito na escola básica. Entre escola básica e universidade. Com diferentes linhas, podem-se traçar diferentes problemáticas. E redesenhar o que foi sendo feito no processo. Sempre diferindo do que é agora. Deleuze (1996, p.4) diz:

À novidade de um dispositivo em relação aos que o precedem chamamos atualidade do dispositivo. O novo é o atual. O atual não é o que somos, mas aquilo em que nos vamos tornando, aquilo que somos em devir, quer dizer, o Outro, o nosso devir-outro. É necessário distinguir, em todo o dispositivo, o que somos (o que não seremos mais), e aquilo que somos em devir: a parte da história e a parte do atual. A história é o arquivo, é o desenho do que somos e deixamos de ser, enquanto o atual é o esboço daquilo em que vamos nos tornando.

Por não haver resultados pré-estabelecidos, com essas diferentes linhas não há um desenho pronto a ser preenchido. Há possibilidades que se criam a cada nova linha inventada. Não há busca por respostas pré-concebidas, tampouco a maneira certa de se fazer. Conforme

Deleuze afirma acima, o que torna um dispositivo um importante conceito para se pensar as ações é sua mobilidade, seu fazer-se outro pelas suas linhas que o compõe. O devir-outro a partir do dispositivo da parceria entre universidade e escola básica é essa educação que se forma no entre: não só na universidade (teorizando) e não só na escola básica (praticando), não se cristaliza em práticas e fazeres. Mas, ao contrário, emerge das imprevisibilidades do território escolar, das conversas com autores que possibilitam analisar a escola a partir do que ela inventa, e, então, produzir conhecimento.

Nesta monografia, o dispositivo – a parceria entre Escola Básica e Universidade – é uma máquina de fazer ver e fazer falar. Para Deleuze, não é uma luz que viria iluminar sujeitos ou objetos preexistentes, mas cada um tem seu regime de luz e de enunciação que vem transpor os limites. Essas linhas de visibilidade, de enunciação, de forças e subjetivações transcritas pelo filósofo permite-nos analisar processos que estão sempre em desequilíbrio, em constante mudança, que buscam o saber e o poder e a constituição (DIAS, 2011).

A potência do dispositivo é esse novo traçado de linhas, pois o dispositivo “não se move apenas em si [...] mas também nos gestos nas coisas, em nós, e inspira outros modos de atuar como professor e como aluno” (DIAS, 2011, p. 218). Ao utilizarmos o dispositivo, encontramos na Iniciação à Docência que é uma das linhas de constituição de nossas vidas e fazemos dele um modo de resistência ao homogêneo, diferenciando-nos do instituído e produzindo outros modos de constituição. “[...] Os dispositivos, assim como os demais conceitos, são apenas o meio da engrenagem, não o fim” (ib., p.219).

As linhas de fuga são o que escapa o que por definição não é codificado, embora possa estar sujeita à codificação e à sobrecodificação e seu processo de universalização, mas quando isso ocorre é porque não se trata mais da linha de fuga. Devido a seu caráter criador, ela é primeira e devemos considerá-la como o único fenômeno real de resistência a todo tipo de poder estabelecido. (DELEUZE, 1996b)

A potencialidade da parceria entre universidade e escola básica não é ter uma formação a mais que outros a serem formados somente na universidade. Ela é potente por sua conjunção (a saber, "entre"). Pois quando não se tem lugares definidos e delimitados, há uma potência de devir, de tornar-se outro, é causar tensão nessas duas instituições distintas, ao aproximá-las e distanciá-las (movimento constante na pesquisa). É certa disponibilidade de pertencer a ambas e a

nenhuma ao mesmo tempo. O que o dispositivo vem nos enunciar? A experiência que produz ao poder habitar ambos os territórios formativos.

Não o que se passa na escola básica ou na universidade. Isso grandes autores tentam narrar em seus artigos científicos, livros e entrevistas. Mas o que nos passa na escola básica, na universidade ou entre escola básica e universidade. A experiência, como dito anteriormente, é irrepetível e intransmissível. Por isto, necessita ser sempre cartografada e contada. Explorar esses territórios é poder viver à flor da pele (DOMINGUES, 2010) as instituições e o que se pode produzir a partir delas. É estar atento ao momento presente, às insurgências e sua capacidade de se transformar...

O IV Encontros e Conversas trazia duas problemáticas: Resistências e Contemporâneo. Hoje foi o "grande dia", mas, ao me dirigir a FFP, sentia que o encontro e as conversas já tinham começado. Começou ao Aline trazer a ideia de montarmos o seminário este ano; nas discussões se seria possível ou não; nas decisões por ser um encontro mais "caseiro"; e, sobretudo, ao iniciarmos a confecção dos cartazes e de nossa conversa inicial sobre esses dois conceitos; assim como ao rever o Abecedário de Deleuze, na letra R de Resistência. [...] Na fala da Rosi uma pequena frase me chamou muita atenção, pois afirmou que não conseguia mais pensar a formação de professores fora da escola básica. [...] (Registro Acontecimental, nov/2013)

O Encontro e Conversas sobre formação inventiva de professores é um seminário interessante a ser citado aqui como um dispositivo, a começar pela sua composição. Ele aproxima Universidade e Escola Básica por meio de temáticas contemporâneas e com referenciais de análise que nos possibilitam estranhar e problematizar o lugar comum com o que se pensam estas instituições. Por ser muito habitado por nós, geralmente, já se chega ao território escolar sabendo o que fazer. Esse *a priori* impede a experiência, pois a antecipa. O seminário enuncia a formação do modo como esta monografia expressa, entre escola básica e universidade, pois, esticando as bordas destas instituições, resultarão misturas imprevisíveis, prontas a serem habitadas, inventadas e construídas. Formar na escola básica, na universidade e entre esses territórios possibilita estranhar essas instituições. Pensá-las de forma que não as já conhecidas.

Para estranhar esse território é preciso tornar-se estrangeiro. Estrangeiro no sentido que Kastrup (1992) traz, pois, aquele que não é íntimo estranha, problematiza, perde tempo. É necessário aprender com a escola básica, com a universidade e entre esses campos de análise e de internveção. Olhar atentamente, tensionar o que já está dado de antemão e se perguntar o que a

escola básica tem a nos ensinar?

3.1. EXPERIÊNCIAS QUE SE CRUZAM E FORMAM COLETIVOS

Como exposto acima, Jorge Larrosa (2002) define experiência pelos sentidos que as palavras produzem em algumas línguas. Nesses idiomas, apesar das disparidades linguísticas e significativas, concorda-se quanto à experiência ser algo que se passa a alguém e não algo que passa por alguém. Larrosa diz que a experiência não é algo que "passe ante mim, ou a frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim" (2011 p. 6). A experiência requer tempo, disponibilidade e abertura. A experiência só pode ser compreendida "experenciando, pois ela é sempre singular" (DIAS, 2011, p. 103).

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

Esta noção faz reverberar uma das pistas encontradas nesta monografia: estudar. É preciso debruçar-se sobre autores, escritos, criar movimentos de leitura e escrita. Para isso, há de se ter tempo e disponibilidade. Assim como os estudos, a experiência requer tempo. É preciso ver, pensar, ouvir, fazer tudo mais devagar. A velocidade impede a experiência de acontecer, visto que muitas coisas passam, mas poucas nos passam. E as que passam logo são substituídas. Aqui é pensado em uma narratividade de uma formação que se vale da experiência. Para isso, a formação precisa ser pausada e produzir movimentos de frenagem e de fôlego. A experiência, neste contexto, é "uma obra aberta que será narrada de forma coletiva e apoiada em seu não acabamento essencial" (DIAS, 2011, p. 96).

O sentido da palavra ex-periência no estudo de Larrosa (2002, 2011) é "ex";

“ex/trangeiro”, “ex/ílio”, “ex/tase”, “ex/terioridade”. Ele aborda a palavra “isso” como um acontecimento, um passar de algo que não sou eu. Sua existência não tem nenhuma ligação com a minha existência. “[...] Porque isso que me passa tem que ser outra coisa que eu. Não outro eu, ou outro como eu, mas outra coisa que eu. Quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro” (LARROSA, 2011 p.6).

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia, e secundariamente a idéia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. (ib., 2002, p. 25)

Embora a experiência não dependa de mim, é algo que “me” passa, “passa” no sentido de passagem que emerge/aflora a sensibilidade. Porém, só acontece na relação com o outro, é única para cada sujeito. Para Larrosa, não existe experiência coletiva, por ser um fenômeno fundamentalmente subjetivo. Por exemplo, realizamos a mesma pesquisa, com os mesmos alunos, no mesmo colégio, vivenciamos as mesmas coisas, mas o que passa em nós e nos marca, são coisas/situações/vivências completamente distintas ou até mesmo marca de alguma outra forma.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (ib., p.21)

"É experiência aquilo que "nos passa", ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma" (ib., p. 26). Trago, portanto, algumas transformações. Trago formações que se tecem experiencialmente, entre si e um coletivo. Formações que são produzidas a partir de brechas que se abrem a partir das experiências vividas no Subprojeto de Pedagogia PIBID/CAPES/UERJ.

Retomando a epígrafe deste trabalho, as brechas para a expressão de um coletivo foram tecidas com uma chamada, uma pergunta: “O que estamos ajudando a fazer do que vem sendo feito de nós?” (Domingues, 2010, p. 25). Com ela, serão expressas um coletivo que pulsa, que está produzindo uma vida não conformada, bela e livre. Em breves composições, trazemos cartas como expressão desse grupo.

[...] A Rosi me deu a ideia de não utilizar entrevistas, pois eu precisava trabalhar dentro dos meus possíveis. Por que não cartas? Confeccionar cartas. Perder tempo escrevendo-as. Perder tempo perdendo-me em palavras. Em seus sentidos. Em o que elas poderiam me causar. Possíveis. A ideia reverberou em mim, ganhou forma através dos e-mails trocados com a professora. (Registro Acontecimental, Ago/2013)

Cada carta escrita foi como uma parte de mim que se transpunha em palavras... Lembrei-me das leituras de Deleuze sobre Kafka e as cartas como sangue. Ele necessitava das cartas para sobreviver, assim como o Drácula necessitava de sangue. Nem mais, nem menos que Kafka, eu rompia em cada carta uma Larissa que já não era mais a mesma. Experimentava outras sensações da questão da Leila, ecoava em mim minhas práticas.... Repetir palavras me faz questionar seus sentidos, seu "desde sempre aí". Será que um "bom dia" sempre foi um "bom dia"? Mas o fato foi que precisava escrevê-las. Atribuir significados a uma pergunta que ecoa em nós bolsistas e supervisoras desse grupo de pesquisa. Uma pergunta que não possui respostas prontas. Uma pergunta que nos faça restituir nossas ações, analisar o eu, processualizar as práticas. (Registro Acontecimental, Out/2013)

Essas cartas são cartografias de si produzidas por um coletivo de forças e de formas que estão sendo produzidas constantemente no Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares. São escritas éticas de si (FOUCAULT, 1992; MACHADO, 2004). A feitura das cartas expressa um trabalho mais artesanal e lento. Produziram experiências, cartografias, restituições. Elas desaceleraram o que se passava em um movimento delirante e convidou para perceber a vida em câmera lenta. A passagem do tempo foi confundida com cada palavra marcada nas folhas em branco. Cada palavra produziu um sentido. Provocou outros sentidos.

Para tanto, uma única pergunta foi feita a todas bolsistas e supervisoras⁹. Essa pergunta, como narrado acima, não propôs respostas quantitativas. Era como restituições das práticas de si dentro desses dois anos de pesquisa. Convidava as bolsistas a pensarem a si e o mundo. Provocava, forçava a pensar, a parar para ver, para ouvir, e fazê-lo mais devagar. Em 09 de outubro de 2013 entreguei as cartas após um grupo de estudos.

Estudamos, hoje, o Kafka. Lemos sobre "o que é uma literatura menor". Menor não por seu tamanho ou importância, mas por ser fora do padrão, por suas práticas coletivas, pela produção de si através do coletivo. Remeti-me as práticas que estava produzindo... As cartas me eram menores. Incertas. Poderia ou não receber respostas, poderia ou não, ajustá-las ao "que queria" (torná-las maiores!). Seria imprevisível, contrário as entrevistas. (Registro Acontecimental, Out/2013)

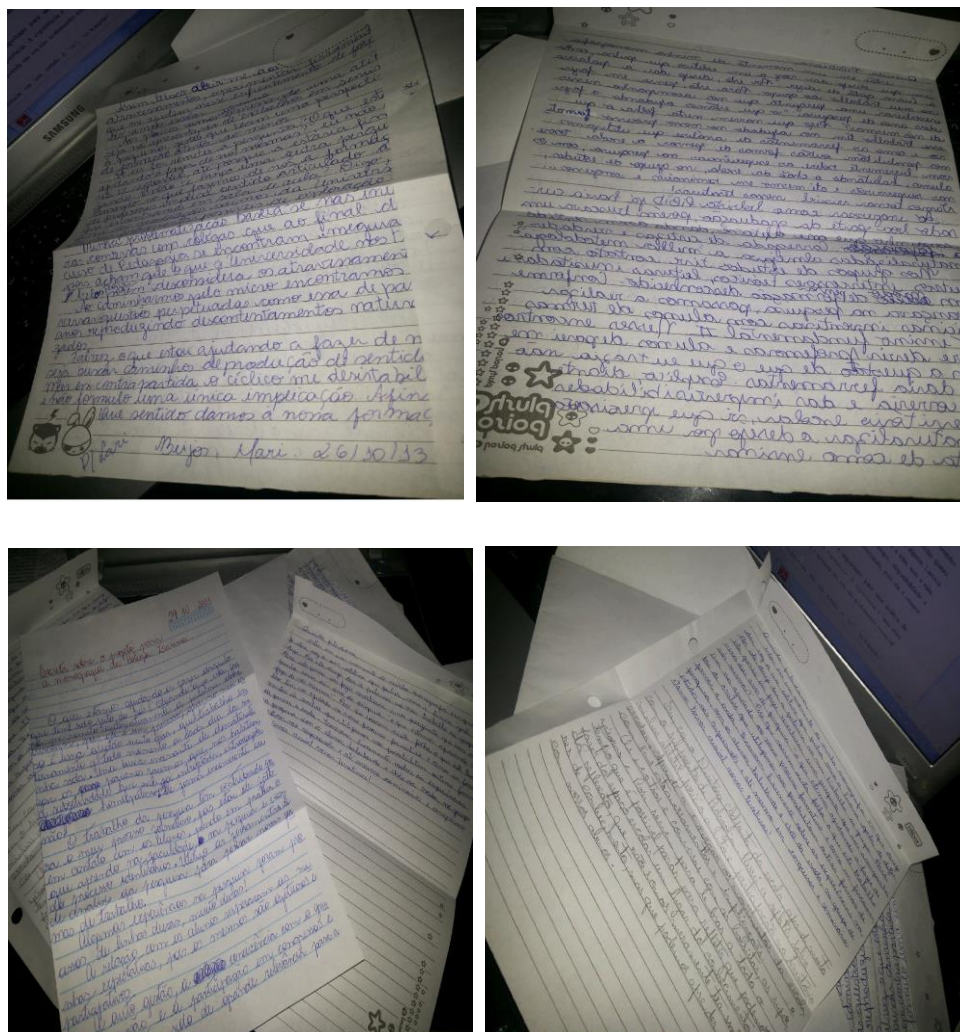
As primeiras respostas só chegaram hoje. Fiquei mais tranquila. Algo teria a apresentar no meu trabalho. A demora de vinte e um (21) dias para a entrega das respostas foi um importante analisador desse momento do grupo de estudos. O que o silêncio tem a nos dizer? Que atravessamentos nos mobilizam frente à questões não-usuais como essa? Recebi diversas "reclamações" mediante a dificuldade de responder a pergunta da Leila Domingues. Restituir-se é trabalhoso, requer um tempo mais lento, analisar a nós mesmos. E, por vezes, nos desconhecemos. As coisas só nos passam. Quase nada fica. Pergunto novamente: o que esse silêncio tem a nos dizer? (Registro Acontecimental, Out/2013)

A princípio, tinha elaborado trazer trechos das cartas e analisá-las enquanto as feitura que me cabiam. Houve, entretanto, um redesenho do campo problemático. Percebi que se fosse higienizar a escrita das cartas, o que teria de transformador em sua escrita? (MACHADO, 2004, p. 147). Decidi trazê-las em sua íntegra, após a leitura da Pista 5 do livro "Pistas para o Método da Cartografia" (PASSOS; ESCÓSSIA, KASTRUP, 2012), em que a pista apresenta a pesquisa através de cartas trocadas entre pesquisadoras.

A decisão de trazê-las em sua produção original é mostrar uma escrita com função estética e política de criação de si (MACHADO, 2004, p. 147). Essa escrita produziu alteridade,

⁹ Totalizam-se 18 bolsistas, três supervisoras e uma coordenadora.

transformou em meio a sua produção, desmanchou modelos e levou a reflexão de o quanto estão sendo naturalizados processos sem que ao menos as pessoas percebessem. Ainda, a escrita e a publicação dessas cartas em sua originalidade, permite a coletivização de um fora do texto que produziu intervenções, sobretudo de si.



Algumas cartas trocadas no processo de tessitura deste capítulo.

Niterói, 09 de outubro de 2013

Querida (Pibidiana/Supervisora)

Estou num momento de minha monografia em que desejo dar voz a um coletivo que

pulsa, como a Luana gosta de dizer. Por isto, desejo dar a palavra ao grupo no meu trabalho. Para isto, pensei em fazer reverberar uma pergunta que nos acompanha nesses dois anos de pesquisa: “o que estamos ajudando a fazer de nós mesmas?”¹⁰. Peço que narrem nesta folha o que esse trabalho tem nos ajudado no nosso processo formativo e como as ferramentas de análise que utilizamos nos possibilitam outras formas de pensar a escola. Escrevam livremente sobre as experiências na pesquisa, com os alunos, habitando o chão da escola, no grupo de estudos, nas supervisões e até mesmo em seminários e congressos... Vamos tornar visível nossas tessituras!

São Gonçalo, 23 de outubro de 2013 (via e-mail)

Larissa Paz escreveu:

Meninas,

Como disse há duas semanas, preciso da ajuda de vocês na minha monografia! Vamos dar voz ao que temos feito de nós mesmas! Por isso, estou fazendo papel de chata e cobrando a resposta as minhas cartinhas! rs (sic)

Seja escrita de volta na mesma folha, em outras folhas ou mesmo por aqui...! Sei que é trabalhoso, mas vejo esse processo não somente como uma ajuda a mim, como também uma restituição de nossas práticas!

Aguardo vocês!

Beijos

¹⁰ Essa pergunta reverbera em duas produções de Leila Domingues Machado, a saber, o artigo “O desafio ético da escrita” (2004) e o livro “À flor da pele: subjetividade, clínica e cinema no contemporâneo” (2010) e é baseada no texto de Foucault, “A escrita de si” (1992).

Niterói, 29 de outubro de 2013.

Escrita sobre o projeto para a monografia da colega Larissa.

O que estamos ajudando a fazer daquilo que tem sido feito de nós? Quando ouço essa frase me remeto automaticamente a palavra desnaturalizar, pois este é um processo, que no meu caso é uma questão muito cara, que trabalho internamente a todo momento, a cada dia da minha vida. Uma busca incessante de desnaturalizar os pequenos facismos que nos habitam, a subjetividade que me foi introjetada, introduzida homeopaticamente de forma inconsistente ou não.

O trabalho de pesquisa tem contribuído para o meu processo formativo, pois estou de fato em contato com os alunos, pondo em prática o que aprendo na faculdade, na pesquisa e criando processos identitários. Utilizo as ferramentas de análise da pesquisa para pensar novas formas de trabalho.

Algumas experiências na pesquisa foram processos de linhas duras, muito duras!

A relação com os alunos superaram as minhas expectativas, pois os mesmos são afetuosos e participativos.

A autogestão, a convivência com o grupo, supervisão e a participação em congressos e seminários tem sido de grande relevância para a minha vida pessoal e profissional, o aprendizado tem sido muito enriquecedor, nos momentos bons e ruins. E é nesse processo que o projeto apesar das lutas nunca mais vou esquecer.

São Gonçalo, 30 de outubro de 2013 (via e-mail).

Renata Moura escreveu:

Querida Larissa,

O que estamos ajudando a fazer de nós mesmas?

Refletir sobre esta pergunta que tanto ressoa em nosso grupo de estudos é fazer um movimento de olhar de fora para dentro de nós mesmas. Creio que isso é bom para forçar o pensamento a analisar a vida em suas processualidades e singularidades.

Durante a pesquisa, experimentamos acontecimentos que nos deixaram implicadas e nos tiraram do lugar, provocando mudanças nos modos de fazer e pensar alguns caminhos para a nossa formação e vida. Nesse sentido, estamos ajudando a fazer uma pesquisa que abraça a filosofia da diferença, experimentando a vida, constituindo trajetórias e analisando e intervindo em cada acontecimento. Com isso, pesquisa e vida se misturam produzindo efeitos em nós.

Desculpe-me a demora para responder a carta. Você bem sabe como é difícil o movimento que esta pergunta provoca em mim.

Bjs (sic) !

Niterói, 30 de outubro de 2013.

Eu, como Diretora Adjunta da escola, aprendi muito com o subprojeto de Pedagogia. Passei a refletir sobre minhas atitudes, posicionamento e participação no território escolar. Aprendi a enxergar os movimentos da escola, com seus atravessamentos e implicações.

Os encontros e conversas com as bolsistas, as supervisoras e Rosi servem para lembrar todo o tempo que é possível parar para refletir que podemos fazer do espaço escolar um lugar do conhecimento, da reflexão, que não somos meramente transmissores de conhecimento, mas que podemos aprender muito com nossos alunos.

São Gonçalo, 12 de novembro de 2013 (via e-mail).

Marina Tavares escreveu:

Larissa, escrevi pouco. Rs (sic). Desculpe mandar assim, sem formatação, fora de um arquivo, mas estou sem computador, então mandei pelo celular mesmo. Espero que possa te ajudar. Quando estiver melhor, escreverei mais, eu juro ! Rsrs (sic)...beijos.

Aproximar esses dois mundos tão complexos e com cotidianos no entanto diferentes, tem sido uma experiência enriquecedora pra mim. Estar dentro do ambiente escolar e nele poder intervir, analisar, experimentar e inventar, faz toda a diferença na formação. Este tipo de vivência deveria ser sentido por todos que buscam afirmar um trabalho no campo da invenção dando visibilidade ao que muitas vezes passa despercebido. Eu deixo os muros da universidade e levo para dentro da escola básica atividades e experiências talvez antes nunca vistos. Tento fugir ao máximo dos moldes da representação, tarefa árdua essa !

Mas, sobretudo aprendo e me deixo afetar pelas vivências, falas e atitudes dos alunos que lá encontro. Essa troca de valores e sentimentos é o que permite o acontecimento de uma verdadeira formação inventiva.

Em sexta feita, data 15 de novembro de 2013 (via e-mail)

Renata Cavallini escreveu:

Oi Larissa,

Espero que ainda dê tempo... Essa é uma questão bastante importante e não é simples pensá-la.

Boa sorte em seu caminhar nas escritas de seu trabalho!

Difícilmente conseguirei descrever em poucas palavras... Estou aprendendo e desaprendendo a pensar. Experimentando um Devir formativo que amplia meu olhar e modos de ser e fazer no mundo. A ampliação acontece a cada sensação, a cada gesto, nas conversas

desconcertantes que forçam o pensamento. Aprender a compor com o presente e a Arte são modos de pensar completamente diferentes dos habituais, e isso me encanta. A pesquisa é um encantamento em si, uma composição literária com o dia a dia em seu grau mais potente, e diria poético. Serei eternamente grata por conhecer autores como Clarisse Lispector, Manoel de Barros, Deleuze, Guattari, Benjamin, e todas as outras leituras que fizemos. Para mim são poesia de viver, arte purinha! (risos) A cada leitura um novo encantamento, outra forma de ver o mundo e a mim mesmo.

"Uma prece para Deus e para si mesma: alivia minha alma, faze com que eu sinta que Tua mão está dada à minha, faze com que eu sinta que a morte não existe porque na verdade já estamos na eternidade, faze com que eu sinta que amar é não morrer, que a entrega de si mesmo não significa a morte e sim a vida, faze com que eu sinta uma alegria modesta e diária, faze com que não Te indague demais, porque a resposta seria tão misteriosa quanto a pergunta, faze com que eu receba o mundo sem medo, pois para esse mundo incompreensível nós fomos criados e nós mesmos também incompreensíveis, então é que há uma conexão entre esse mistério do mundo e o nosso, mas essa conexão não é clara para nós enquanto quisermos entendê-la, abençoa-me para que eu viva com alegria o pão que como, o sono que durmo, faze com que eu tenha caridade e paciência comigo mesma, amém."

Clarisse Lispector - Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres

Beijos,

Renata Cavallini

Santo Aleixo, 26 de outubro de 2013

Ao ingressar como bolsista PIBID já havia cursado boa parte da graduação, porém buscava um caminho que me afetasse, dando assim sentido a formação. Carregada de certezas e verdades naturalizadas almejava a "melhor metodologia".

Nos grupos de estudos tive contato com outros intercessores teóricos, leituras inusitadas e um modo de pensar formação desconhecido. Conforme avançava na pesquisa, passamos a realizar oficinas inventivas com alunos de turmas do ensino fundamental II. Nesses encontros entre devir-professoras e alunos, deparei-me com a questão de que o que eu trazia não me daria ferramentas. Explico diante da correria e das imprevisibilidades do território escolar vi que precisava desnaturalizar o desejo por uma receita de como ensinar. Assim busco abrir-me aos atravessamentos, experimentar ferramentas que me ajudem nesse enfrentamento e de forças do campo escolar.

Aos poucos vamos coletivamente expressando uma atitude, seja na apresentação de trabalhos em seminários a pequenos gestos que tecem uma perspectiva de formação atenta ao menor.

Se eu for remeter a pergunta: "O que estamos ajudando a fazer de nós mesmos?", eu não saberia te responder, até porque a estaria finalizando. Então te lanço uma outra pergunta: Pensando no que fazemos de nós, a formação de professores implica sentido articulado ao que encontramos em sala de aula? Digo, ao final da graduação saímos da universidade com ferramentas possíveis de exploração?

Minha problematização baseia-se nas inúmeras conversas com colegas que ao final do curso de pedagogia se encontram inseguras, pois acham que o que a universidade nos traz belas teorias, porém desconsidera os atravessamentos. Ao caminharmos pelo micro encontramos diversas questões perpetuadas como essa de passar anos produzindo descontentamentos naturalizados.

Talvez o que estou ajudando a fazer de mim seja buscar caminhos de produção de sentido. Mas, em contrapartida, o cíclico me desestabiliza e não formulo uma única implicação. Afinal: que sentidos damos a nossa formação?

Beijos, Mari.

Aqui há uma pausa. Pausa para respirar. Pausa para pensar. Pausa para sensibilizar-se mediante os processos descritos. Essa pausa vem restituir uma experiência que se atentou ao presente. A pergunta da Leila Domingues Machado provoca e resspa entre nós, sobre o quanto nos subjetivamos com a experiência ou se esta somente se passa por nós. Quando Renata Cavallini diz que as leituras modificaram a sua forma de ver o mundo e a si mesma, na verdade as leituras tornaram-na outra, pois, através da "arte pura" - que são esses referenciais - ela reestabelece a si. Há pureza na arte? Seriam os referenciais de análise e de intervenção focos de resistência? O que se mostra com os trabalhos do Subprojeto é(Percebe-se enquanto) um saber-experiência (uma) na formação que nos transformou e nos deformou. A intimidade das cartas permitiu que o "texto e o fora-texto se mantivessem lado a lado" (PASSOS; ESCÓSSIA; KASTRUP, 2012, p.199).

Desde Agosto de 2011 (– e julho de 2012, para outras seis bolsistas e uma supervisora -) houve um contato com diversas leituras que provocavam a formação pela sua possibilidade de invenção, da vida não-conformada, da arte como resistência, da produção de subjetividade, do território da escola como um campo existencial, da desnaturalização das coisas postas, entre outros conceitos que atuam e nos atravessam, sobretudo, na vida. O que vemos é que a bolsa de ID, mais que ensinar alunos da graduação a serem professores – ou prepará-los para o mercado de trabalho, ou ensinar práticas diferenciadas e lúdicas -, produziu um estilo de vida que não se contenta com o já dado e procura, nas brechas, problematizar o que é dado como real e verdade. E, repito, produziu práticas que se compõem não somente no espaço escolar, mas que tecem as linhas da vida.

A primeira carta recebida nos mostra que o processo requer disponibilidade e abertura à experiência, pois, muitas vezes, “algumas experiências na pesquisa foram processos de linhas duras”. Essas palavras fazem ressoar a introdução do Livro "Políticas da Cognição" (KASTRUP, TEDESCO, PASSOS, 2008) já antes citado, em que os autores afirmam que a virada da atitude de relacionar-se com o conhecer - tomando-o como criação - requer um esforço a principio, mas que pode se tornar uma atitude encarnada com a prática. As práticas inventivas, se dão, sobretudo, a partir do debruçar-se sobre os estudos. E estudar requer tempo e repetição. Ao ler as cartas, percebe-se uma certa ressonância dos eixos de análise e de intervenção levantados por este

trabalho: estudar e desnaturalizar, estudar e tomar fôlego, estudar e deslocar. Esses eixos permitem uma vida que se afirma nas brechas de possíveis que são construídos na relação do sujeito em seus territórios existenciais. A saber, por exemplo, o conhecimento. Essa relação de conhecimento como problematização, portanto, uma política da cognição, requer movimentos de desnaturalizar, ou seja, que não há um objeto preexistente que se dá a conhecer ao sujeito. Há também os movimentos de deslocar, em que propõem um certo ritmo na relação com o conhecer. Sobretudo, configura-se uma ação de fôlego para acompanhar os processos. Esses eixos permitem uma certa ressonância em subjetividades que não mais se configuram somente pela representação, mas que se afirmam de modo mais artístico e pausado. Estes suportes de investigação se dão através de escolhas. Estas restituições mostraram que houve uma opção pelos estudos como um dos possíveis de afirmar outras possibilidades no campo da formação.

Mariane ao responder sua carta provocou algumas questões quanto a formação e a produção de subjetividade. Ao perguntar se saímos da universidade com ferramentas possíveis de exploração para atuar no campo da escola, pode-se arriscar respondê-la com a pergunta inicial: o que estamos ajudando a fazer de nós mesmas? Que formação temos feito entre Universidade e Escola Básica? Seria a formação inventiva é uma ferramenta de trabalho para atuar no campo da escola básica?

CONCLUSÃO

A poesia de Manoel de Barros, ao enunciar sua didática da invenção, nos ensina que, para apalpar as intimidades do mundo é preciso ‘repetir repetir – até ficar diferente’. E o que fazem os professores em formação para afirmar a invenção? Que métodos usam para conhecer? O que se comprometem a fazer com aquilo que conhecem? (DIAS, 2012, p. 13)

Este trabalho enunciou afirmações de uma vida que não se contenta com lógicas binárias deterministas, mas que aposta nos “entres” provocados por afirmações de uma vida pensada pela arte. Essa pesquisa que mostra outras pedagogias possíveis, sobretudo, na parceria entre universidade e escola básica. Em especial, mostrou a feitura da licenciatura de pedagogia por experiências e atravessamentos de uma formação inventiva de professores e seus deslocamentos. Um modo de habitar a formação, estudar e se abrir a experiência.

Recordamo-nos no momento das palavras de Leila Domingues Machado (2004) ao dizer que devemos misturar leitura e escrita e logo a conclusão começou a ser escrita, a mão, a fim de expressar um pouco as sensações que provocaram naquele momento de leitura. Ainda, a escolha pela escrita de parte do trabalho de forma artesanal refere-se a uma escolha ética de uma vida que pulsa a arte em suas potências inventivas. Mais, revela uma escolha política por uma vida que se encontra na vagueza do pensamento que se perde pela incessante gama de informações que se passam e que, mesmo com tantos desencontros, produz experiências.

Em “Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida”, Jorge Larrosa narra um pouco sobre sua história com Foucault e as inúmeras implicações que teceu ao fazer dele um importante interlocutor nos estudos. Citamo-lo aqui por ver neste artigo um ensaio da conclusão destas conversas produzidas em parceria com a escola básica. Larrosa diz que não tem a menor dúvida que sem Foucault seria outro (2004, p. 28). Ainda: diz que agora sabe muito mais de Foucault que sabia e crê que o entende melhor que entendia (ib.). Essa produção monográfica não utiliza somente as obras de Foucault como intercessora, contudo não nos impediu de sermos contagiadas na leitura de Larrosa. O campo de forças que constituem este trabalho já não é mais o mesmo desde o início até o presente momento. Houve um processo de diferenciação que transformou-nos.

O processo de escrita também foi uma restituição a partir do momento em que fora enunciado um trabalho que ganha forma e visibilidade a partir das cartografias que não são autorais, mas um coletivo enunciado pela capacidade de provocar alteridades. Estas linhas de subjetivações que se deram através da bolsa de Iniciação a Docência e do projeto Crônicas na Escola, provocam um balanço de si mesmos. Escritas que são convites a não serem passageiras, elas convidam outras possibilidades de se misturarem e a compor nossas vidas.

Desse trabalho, tiramos algo de nós. Algo de nossas experiências, afeições, daquilo que fomos nos transformando... Desse trabalho, sobretudo, trazemos reticências em uma formação que não se esgota em sua definição. Ou que não se esgotaria nesta definição, rabiscada pelas palavras corridas de um trabalho de conclusão de curso. Este trabalho provoca ecos de experiências vividas e práticas encarnadas que revelam que a formação se dá, sobretudo, na escola básica. Permitiu-nos estranhar o lugar comum em que a escola se encontra, para pensa-la por deslocamentos e pela invenção. Que outros possíveis podemos inventar a partir das certezas que estremecem?

Foram dadas algumas pistas que atravessaram essas narrativas e experiências. Mas, antes é preciso estar aberto à experiência e atento ao que acontece e mantém vivo o campo problemático. Cartografar os acontecimentos, estudar, problematizar, analisar, deslocar, inventar, parar para respirar são dispositivos que permitem pensar que outros são esses possíveis na formação de professores... A formação inventiva é intempestiva. É preciso disposição de diferir-se, de mudar-se, de provocar-se, de incomodar-se. Ao mesmo tempo em que a formação inventiva requer tanto do professor quanto dos alunos pausas. Pausas, pois o pensamento se dá processual. Pausas para acompanhar as microrrelações que são insurgentes nos territórios formativos. Pausas para tomar o fôlego necessário para resistir ao hegemônico. Pausas para repetir tudo de novo. E de novo. Até estranhar. Essas linhas narrativas não querem se tornar manuais. Apenas são máquinas de expressão de outros mundos que podem ser criados a partir do que já está dado. São pequenas restituições que mantém vivo um desejo de vir-a-ser outras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, L. P.; PAULO, N. D. de; MOLEDO, T. F. *Crônicas na Escola: Um olhar inventivo no território das micropolíticas*. In: V Seminário Vozes da Educação: Formação docente – experiências, políticas e memórias docentes. São Gonçalo: UERJ/FFP, 2013. v.1. (Resumo e trabalho completo).

BENJAMIN, Walter. *Experiência e pobreza*. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. *O narrador*. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.

CARONE, Modesto (org.). *Essencial Franz Kafka*. Tradução e introdução de Modesto Carone. São Paulo: Penguin Classics, Companhia das Letras, 2011.

CUNHA, A. G. da. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon Editorial, 2010.

DELEUZE, Gilles. *O que é um dispositivo?* In: Deleuze, G. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Veja, 1996b. p. 83-96.

_____. *O que é um dispositivo*. DIGITAL: <
<http://www.ufes.br/ppgpsi/files/textos/Deleuze%20-%20O%20que%20%C3%A9%20um%20dispositivo.pdf>>. Acesso em 03 de jun. 2013, 17h15min.

_____. *O Abecedário Deleuze. Entrevista com Claire Parnet*. 1988. Vídeo (online). Disponível em <
<http://encontointensivo.blogspot.com.br/2011/07/o-abecedario-de-gilles-deleuze.html>>. Acesso em 06 de jan. 2014, 22h.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. *Kafka: por uma literatura menor*. Tradução e prefácio de Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

DELEUZE, G.; PARNERT, C. *Diálogos*. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.

DIAS, Rosimeri. *Formação Inventiva de Professores e Políticas de Cognição*, Porto Alegre, INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: teoria & prática, 2009

_____. *Deslocamento na formação de professores: Aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas*. Rio de Janeiro, Lamparina, 2011a

_____. *Pesquisa-Intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores*. Fractal, Ver. Psicol., Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, Aug. 2011b. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v23n2/v23n2a04.pdf>. Acesso em 22/12/2013.

_____. (org.). *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro, Lamparina, 2012

_____. Arte que nos move: oficinas de formação inventiva de professores. Disponível em www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt24. Acesso em 22.fev.2013

DIAS, R.; PELUSO, M.; BARBOSA, M. Conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores. *Mnemosine*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, 2013, p. 224 a 237.

DOMINGUES, Leila. *À flor da pele: subjetividade, clínica e cinema no contemporânea* / Leila Domingues – Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2010

EDUCAÇÃO E REALIDADE. Dossiê "Gilles Deleuze". Porto Alegre, RS: FAGED/UFRGS, v. 27, n. 2, p. 5-226.

FONSECA, Tania. NASCIMENTO, Maria. MARASCHIN, Cleci. *Pesquisar na diferença: Um abecedário*. Porto Alegre, Sulina, 2012

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens. 1992. pp.129-160. Disponível em < <http://pt.scribd.com/doc/54436753/Foucault-Michel-a-Escrita-de-Si>>, acessado em 25 de setembro de 2013.

_____. *Do governo dos vivos: Curso no collège de France, 1979-1980: aulas de 09 a 30 de janeiro de 1980*. São Paulo: Centro Cultural Social, 2009. Tradução, transcrição e notas de Nildo Avelino.

GUATTARI, F. *Máquina Kafka*. N-1 Edições, 2006. Tradução de Perlbart.

KAFKA, F. A *Metamorfose*. Disponível em < http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16641>, acesso em 12 de agosto de 2013, 10h.

KASTRUP, Virgínia. *Aprendizagem, arte e invenção*, Simpósio Nacional de Filosofia (2000:Fortaleza (CE)) Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade / coordenação de Daniel Lins – Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto do Estado. 2001

KASTRUP, V.; TEDESCO, S. e PASSOS, E. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Edições Sulinas, 2008.

LARROSA, Jorge. *Nota sobre experiência e o saber de Experiência*. Meio Digital. Palestra proferida no 13º COLE- Congresso de Leitura do Brasil, realizado em UNICAMP/ SP, 17 a 20 de julho de 2001

_____. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. Dossiê Michel Foucault. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 27-43, 2004.

_____. Experiência e Alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul*, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Tradução de Maria Carmem Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes. Disponível em <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>>, acesso em 02 de dez. de 2013, 22h.

_____. Palavras desde o limbo. Notas para outra pesquisa na Educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na Educação. *Revista Teias*, v. 13, n. 27, p. 287-298, jan./abr. 2012.

LOURAU, René. *Análise institucional e práticas de pesquisa*, Rio de Janeiro: UERJ, 1993

MACHADO, Leila Domingues. "Subjetividades Contemporâneas", in: Maria Elizabeth Barros de Barros, *Psicologia: questões contemporâneas*, Vitória: EDUFES, 1999

MACHADO, Leila Domingues. *O desafio ético da escrita*. *Psicologia & Sociedade* [online]. 2004, vol.16, n.1, pp. 146-150.

MORAES, Vinicius. *Jardim Noturno – Poemas Inéditos*. São Paulo: Companhia das Letras. 2009

ORIGEM DA PALAVRA. [On-line]. 2004-2014. Disponível em <http://origemdapalavra.com.br>, acesso em 05 de jan. de 2014, 16h.

PAULON, S. M. *A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção*. *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v. 17, n.3, p. 16-23, set./dez.2005.

PASSOS, E. KASTRUP, V. ESCÓSSIA, L. (org.) *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*, Porto Alegre: Sulina, 2009

QUINTANA, Mario. *Caderno H*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

ROLNIK, Suely. *Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura*. Disponível em <<http://caosmose.net/suelyrolnik/pdf/sujeticabourdieu.pdf>>. Acesso em 03 de jun. 2013, 17h05min.

SOUZA, Rosângela. Possibilidades de encontros entre escola básica e universidade: relato de uma experiência, in Ayres. Guimarães. Mendes. Dias, *Articulando a universidade e a escola básica no leste fluminense*, Rio de Janeiro, H. P. Comunicação, 2010

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.