



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

MARIANE DA SILVA GUEDES

POSSÍVEIS DESLOCAMENTOS...
DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
SOB A PERSPECTIVA DA INVENÇÃO

SÃO GONÇALO/RJ

2014

MARIANE DA SILVA GUEDES

POSSÍVEIS DESLOCAMENTOS...

DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

SOB A PERSPECTIVA DA INVENÇÃO

Monografia apresentada como exigência do Curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores 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

G924 Guedes, Mariane da Silva.
Possíveis deslocamentos... Discutindo a
formação de professores sob a perspectiva da invenção
/ Mariane da Silva Guedes, 2013.

66

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. Formação de professores. 2. Criatividade (Educação).
3. Pensamento criativo.

371.13

MARIANE DA SILVA GUEDES

**POSSÍVEIS DESLOCAMENTOS...
DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
SOB A PERSPECTIVA DA INVENÇÃO**

Monografia apresentada como exigência do Curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores 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

Aprovada em janeiro de 2014.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Rosimeri de Oliveira Dias (orientadora)
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

Prof^a. Dr^a. Anelice Ribetto (Parecerista)
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

SÃO GONÇALO

2014

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, que muito me apoiaram durante toda a minha formação acadêmica.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que me dá forças para não desistir nos momentos mais difíceis.

À minha mãe Sandra, com seu amor incondicional e dedicação sempre me ajuda e me ampara. Sem sua ajuda eu não teria conseguido concluir a faculdade.

Ao meu pai Edilton, que se esforçou a me auxiliar durante toda minha formação. Foram muitas manhãs e noites de viagens no trajeto de casa à faculdade do seu lado, obrigado por ser presente em minha vida.

À minha filha Milena, que sentiu minhas ausências e sempre me espera. Você me dá forças para continuar em meio às dificuldades.

Aos meus irmãos Eduardo e Leonardo, que tiveram paciência e cobriram minhas faltas em casa.

À minha avó Regina e meu avô Geraldo (*in memoriam*), por terem ficado felizes em ter uma neta na faculdade, por ter entendido minhas ausências e por acreditarem em mim.

À professora Rosimeri de Oliveira Dias, por ter apostado em um trabalho diferenciado, por ser próxima e querida. Muito obrigada por ter abraçado essa pesquisa, a qual tanto se dedica e se dispõem. Meu olhar sobre a educação tomou outros rumos, devido principalmente, ao trabalho que você se esforça para desenvolver dentro da academia.

Aos meus professores da escola básica, que me tocaram e marcaram pela dedicação à docência. Em especial à minha primeira professora a tia Dilcéia. À Vanuzia e Kátia minhas professoras alfabetizadoras. À outros professores em que preservo boas lembranças: Edson, Juçara, Lenilda, Adonis, Neila, Carla, Ernesto, Lis, Thiago.

Aos professores do DEDU, que com suas aulas me mostraram uma diversidade de pensamentos e concepções sobre a educação.

Aos colegas de faculdade, pelos importantes momentos que passei em aulas, saídas e trabalhos. Em especial à Camila Cupti e Rafaela Baldow, que eu guardo amizade e carinho.

Ao grupo de pesquisa do Subprojeto de Pedagogia do PIBID/CAPES/UERJ,, que desde o início em 2011 me proporcionaram outra forma de ver a educação e a vida. Agradeço aos encontros aos que já passaram pelo grupo e aos que ainda estão: Camila, Rafaela Baldow, Renata Cavallini, Thaís, Aline, Natanna, Rafaela Côrrea, Renata Moura, Bruna, Augusta, Nayala, Larissa, Marina, Francieli, Philip, Nerice, Luana, Raysa, Caroline Vianna, Caroline Rodrigues, Quéren, Adriane, Marilena, Márcia e Rosimeri.

Ao Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares, por abrir as portas e pela boa receptividade. Em especial ao diretor Roberto, pela companhia nas tardes de trabalho.

O caso de uma formação por vir expressa uma abertura que anima a formação por uma experiência fecunda na negação do finito, principalmente, mas na afirmação de uma multiplicidade e de um devir que anunciam a experiência de fabricação de uma obra aberta.

(DIAS, 2011)

RESUMO

Guedes, Mariane da Silva. Possíveis deslocamentos... Discutindo a formação de professores sob a perspectiva da invenção. Monografia (graduação em Pedagogia) – Faculdade de Formação de Professores – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

Este trabalho foi elaborado baseado na experiência no âmbito do Subprojeto de Pedagogia do Projeto PIBID/CAPES/UERJ. Experiência tomada, aqui, na perspectiva proposta por Jorge Larrosa, como um aprofundamento daquilo que nos passa. Aborda uma narrativa de percurso da graduação em Pedagogia na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ao mesmo tempo em que se habita o Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares. Desta maneira a licenciatura é tecida entre universidade e escola básica. Coloca-se em análise a formação inventiva de professores como Rosimeri de Oliveira Dias propõe. Invenção que nos desloca e faz emergir uma formação entre, em devir, como um tornar-se outro. Para tanto, utiliza-se, também, a cartografia e o método da pesquisa-intervenção. Junto com diário de campo e imagens que dão visibilidade a experiência com o Subprojeto. Com estes referenciais e ferramentas de análise e de intervenção foi possível traçar um território na formação de professores que agencia universidade e escola básica, pensada pelos pequenos gestos e acontecimentos que emergem da invenção de si e do mundo.

Palavras-chave: Formação inventiva de professores; universidade; escola básica; experiências.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: O Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares (CECMS) e a Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ).....	10
Figura 2: Parte do grupo de pesquisa, em um de nossos encontros.....	13
Figura 3: Reunião realizada no pátio do CECMS.....	14
Figura 4: Mural elaborado no pátio no dia do Experiência Conta.....	14
Figura 5: Estreitando relações entre universidade e escola básica.....	17
Figura 6: Traçando um trabalho pelo plano do sensível.....	19
Figura 7: Muitas são as linhas.....	20
Figura 8: Em um dia de reunião no CECMS	24
Figura 9: Tessituras!.....	25
Figura 10: Sobre reticências.....	30
Figura 11: Em uma manhã de oficina inventiva.....	32
Figura 12: Em oficina com os alunos no Projeto dos Murais do Macedo.....	34
Figura 13: Um trabalho que é feito a muitas mãos.....	35
Figura 14: Alunas confeccionando um mural no pátio.....	36
Figura 15: Cartaz do 3º Encontro e Conversas	37
Figura 16: Mural sobre a indisciplina.....	38
Figura 17: Alunos ao redor de um mural elaborado na oficina	38
Figura 18: Expandindo pensamentos.....	39
Figura 19: Alunos da turma 601 elaborando um mural.....	41
Figura 20: Participação no IV Encontro e Conversas.....	42
Figura 21: Pesquisadoras do Subprojeto de Pedagogia	45

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1 - A PROCESSUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PERSPECTIVADA PELA INVENÇÃO.....	8
1.1 - Constituindo-se pelo caminho, afirmando uma Formação Inventiva de Professores.....	15
1.2 - Traçados narrativos, explorando o método da cartografia.....	21
1.3 - As políticas da cognição na formação de professores.....	26
2 - EXPERIENCIANDO A PESQUISA-INTERVENÇÃO, FORMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA BÁSICA.....	29
2.1 - O Projeto dos Murais do Macedo, potencializando experiências.....	32
2.2 - Outras experiências formativas.....	42
CONCLUSÃO.....	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48
ANEXO 1.....	52
ANEXO 2.....	54

INTRODUÇÃO

Este trabalho monográfico é feito de estudos e análises experienciados no curso de minha licenciatura em Pedagogia no entrelugar universidade e escola básica. A escritura deste tem por desafio pensar a formação de professores pautada em questionamentos que me surgiram, conforme minha abertura às experiências e aos encontros com o território escolar. Ao habitar não só a faculdade, mas, ao mesmo tempo a escola, abriram-se tensionamentos em meu pensamento a respeito dos caminhos dados a minha formação.

Ao ingressar no curso de Pedagogia na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ, em São Gonçalo, acreditava que aprenderia uma receita, uma metodologia perfeita e finalizada, aplicável e replicável que me garantiria ser uma professora de sucesso. Pensava em uma totalidade, um método pronto e acabado para ser reproduzido. Como se o professor fosse um ser originalmente ligado a um currículo, a um programa, a um saber, a uma identidade, a uma tradição ou qualquer questão que o assemelha a um lugar natural já dado (DIAS, 2011).

Com esta expectativa, a formação tinha um lugar definido. Para explicar tal lugar, tomarei como início a narrativa de minha trajetória escolar, para efeito de desenhar o surgimento das problematizações as quais desencadeiam esse trabalho. Na minha família a formação de professores sempre se fez presente. Meu pai é professor e também foi diretor de várias escolas por muito tempo, tem por formação a Pedagogia. Já minha mãe fez o curso normal, assim sendo, lecionou por doze anos na educação infantil. Quando criança, minha brincadeira favorita era de escolinha e minha maior motivação profissional era ser educadora. Com o decorrer dos anos meus pais

desanimaram, e ambos acabaram abandonando a profissão de educador, devido à desvalorização e aos baixos salários.

Quando cursei o ensino médio, fui para uma escola estadual de Curso Normal. Porém dentro da própria instituição o que nos passavam era que não valia a pena ser professor diante das condições de trabalho. Fiquei somente um ano nessa escola, pois no Curso Normal somente havia biologia, química e física no primeiro ano. Fiz o restante do Ensino Médio de formação geral, visando ter conteúdos que me possibilitasse passar no vestibular e cursar formação de professores. Optei então pelo curso de Pedagogia, fui muito criticada por todos, diziam que eu poderia fazer um curso melhor. A decisão por este curso se deu, pois acreditava que a faculdade me apresentaria metodologias melhores do que a do Curso Normal, e que assim as críticas à profissão de educador seriam superadas com a vantagem de conhecer diversificados métodos didáticos.

Assim, então, entrei na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pensando que estando na academia aprenderia como ser uma professora que conseguiria ensinar tudo a todos aqueles que seriam os meus futuros alunos. Achava que o conhecimento didático ensinado na universidade seria mais eficiente das que eu teria aprendido se tivesse continuado como normalista. Inclusive, achava que me ensinariam metodologias de como se ensinar corretamente. Acreditava que haveriam livros, receitas, formas de como ser uma professora ideal.

Conforme fui cursando as disciplinas vi que não seria assim, aprendia muitas teorias, muitas leis, quantos pensadores, quantos textos e livros, por exemplo, cito: Edgar Morin, Celso de Rui Beisiegel, Paulo Freire, Emília Ferreiro, Jean-Jacques Rousseau, Maria Montessori, Karl Marx, Jean Piaget, Lev Vygotsky, entre muitos outros. E não conseguia encontrar o que almejava: uma única e melhor metodologia para ser utilizada. Não conseguia ver reverberação dos textos estudados em atividades no território escolar. Quando chegavam momentos de trabalhos em salas de aula, sentia-me totalmente desamparada, sem saber o que fazer, sem o tal método de como e o que fazer.

Entretanto, quando já estava no quinto período da graduação, houve a oportunidade de ser bolsista do Subprojeto de Pedagogia da FFP, no âmbito do

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID/CAPES/UERJ. Este Subprojeto é coordenado pela Professora Doutora Rosimeri de Oliveira Dias e supervisionado por três professoras da Escola Básica, a pesquisa se realiza na escola parceira o Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares (CECMS). Atualmente somos 18 bolsistas de Iniciação à Docência (ID). Nesse âmbito coletivo de feitura grupais do Subprojeto de Pedagogia da FFP é tomada a tarefa de afirmar uma pesquisa-intervenção e de uma formação docente comprometida com a educação básica.

Então, com a iniciação à docência, tive um grande choque logo de início, pois o que estudava na pesquisa no âmbito do Subprojeto de Pedagogia colocava-me diretamente relacionada à prática, não mais de um lado estudos teóricos e do outro o exercício prático. Com o Subprojeto o que há são práticas de ler, estudar, habitar o território escolar, escrever, cartografar, enfim uma noção de formação de professores que se dá na concretude.

Há no Subprojeto um grupo de estudos regular, que coloca a docência como pesquisa. Então, conforme estudava no grupo de pesquisa, expandia o grau de abertura para as afetações e para experimentar possíveis desconstruções daquela concepção abstrata de Pedagogia que eu carregava comigo. Pensando com Dias (2011), percebi que não há uma receita geral, nem conceitos globalizantes, que formação não significa dar forma ao futuro professor. E nesse tensionamento de desnaturalização de verdades, comecei a questionar: quais instrumentos a Pedagogia nos oferece como possibilidade de enfrentamento das imprevisibilidades do fazer docente? Como poderia acompanhar os movimentos escolares potencializando os acontecimentos?

Encontrei em Lourau (1993, p.11), palavras que expressavam o que via semanalmente habitando a escola, parafraseando o referido autor: instituição não é uma coisa observável, é como um dinamismo, movimento; jamais imobilidade. A proposta é então acompanhar, analisar, escrever, pensar conforme experimentamos e sentimos os movimentos.

Então, com a pesquisa-intervenção (Passos; Kastrup; Escóssia, 2012), que aqui neste trabalho monográfico também é assumida, deslocamentos (Dias, 2011) são forjados para atender a essa instabilidade potencializadora das relações e das

problematizações emergentes no território escolar. Ou, seja mergulha-se no plano da experiência, considerando ser indissociável conhecer e fazer.

Abordo aqui, então, a formação inventiva (Dias, 2012) como um dos possíveis deslocamentos, impulsionado com o aprofundamento e implicação na pesquisa-intervenção. Digo assim um dos possíveis, pois eu poderia ter ido por outros caminhos, outros grupos de pesquisa, ou mesmo poderia estar neste Subprojeto e deixar passá-lo sem experimentar. Mas me deixei afetar pelo encontro com o Subprojeto e a formação inventiva, porque ele, o encontro, me estremeceu, me moveu e me forçou a pensar. E, também, outros acontecimentos que me atravessaram e me afetaram, escolhi aqui o afirmar. Tomando assim uma postura política de formação que por operar com pequenas invenções ou reinvenções, abre espaço para o indeterminado e para o novo.

Neste trabalho a noção de deslocamento funciona como uma palavra chave e assume a noção de um eixo de constante análise para as práticas no campo educacional. Dou a palavra Foucault, tomando este como um intercessor para pensar sobre deslocamentos:

Meu problema, ou a única possibilidade de trabalho teórico para mim, seria somente a de deixar o desenho mais inteligível possível, o traço do movimento pelo qual eu não estou mais no lugar onde estava agora há pouco. Daí, a perpétua necessidade de realçar o ponto de passagem que a cada deslocamento arrisco modificar, senão o conjunto, pelo menos a maneira pela qual se lê ou pela qual se apreende o que pode haver de inteligível. Essa necessidade, portanto, não aparece jamais como plano de um edifício permanente; não é preciso reclamar e impor as mesmas exigências como se tratasse de um plano; trata-se, mais uma vez, de traçar um deslocamento, traçar não edifícios teóricos, mas deslocamentos pelos quais as posições teóricas não cessam de se transformar. (FOUCAULT, 2007, p.291-2 apud DIAS, 2012, p.25)

As relações, as forças, até mesmo as formas, se transformam. O que hoje pode ser realidade, talvez amanhã já não seja mais. Deslocamentos não cessam, pois a vida pulsa. Se o conhecimento é tido como algo vivo, logo ele também muda, se move, se desloca. Consequente, nos dois últimos anos de minha

Sobre o movimento
instituinte, vejo que são
as forças de
transformação que
forjam mudanças. A
ideia é quebra com o que
já está instituído,
finalizado. Operamos
por forças instituintes.
(Diário, 4/07/2012)

licenciatura fui percebendo mais de perto, mais sensivelmente, os movimentos instituintes (Lourau, 1993). Com estas experiências e conceitos, foi possível deslocar ideias e provocou-me a pensar sobre a formação de professores.

Com essa abertura para descristalização de verdades pedagógicas instituídas, efeitos foram se manifestando frente ao que estudava na Universidade em articulação com a Escola Básica. Explico, ao cursar disciplinas que permitiam debate de opiniões sobre temas educacionais, transpareciam minhas afetações, provocações de uma pesquisa que se dá na incorporação, na concretude.

Com o Subprojeto tive contato com eixos intercessores teórico-metodológico, que apostam na Filosofia da Diferença, tais como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault, Virgínia Kastrup, Marisa Rocha, Rosimeri Dias, René Lourau, Jorge Larrosa, entre outros. Autores e seus conceitos que não são muito trabalhados, no curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores. Então, ao falar de formação inventiva por vezes deparei-me com tensões e posicionamentos negativos, até mesmo repressores, mas não saberia dizer o porquê, se era por desconhecimento ou por não se familiarizar com as leituras.

Passei a pensar nos efeitos da pesquisa sob a minha formação. Com esta experiência, surgem questões que aqui venho desenvolver: Quais os efeitos da formação sobre o território escolar? De que forma seria possível problematizar os fazeres dos professores em sala de aula? Seria possível a criação de dispositivos para o enfrentamento da complexidade escolar e das imprevisibilidades rotineiras? Qual a relação entre a formação do professor e o fazer cotidiano docente? Como encontrar estratégias de desmanchamento da tendência de que o professor somente transmite um saber? O que seria formação inventiva? Como tornar visíveis forças que não são visíveis?

Questões trabalhadas no Subprojeto de Pedagogia e que as faço reverberar nesta monografia para se colocar em análise experiências atravessadas entre os territórios da formação e da escola básica. Tais experiências são perspectivadas pela invenção, como Dias (2012, p.36) propõe.

A aposta de uma formação inventiva é fazer com o outro, e formar é criar outros modos de viver-trabalhar, aprender, desaprender e não apenas instrumentalizar o outro com novas tecnologias ou ainda, dar consciência crítica ao outro. Uma formação inventiva é exercício de potência de criação que constitui o vivo, é invenção de si e do mundo, se forja nas redes dos saberes e fazeres produzidos histórica e coletivamente.

Como na formação de professores sob a perspectiva da invenção, não se pensa um conjunto de regras ou modelos para serem aplicados, são desafios de tensionar modelos rígidos e predeterminados, “evidenciado que uma forma de ensinar não é o único modo de praticá-la”. (DIAS, 2011, p.2). Habitando a escola semanalmente, foi possível produzir um território de experimentações que constituem uma formação que afirma uma posição em relação ao mundo e a si mesmo.

Almeja-se, à vista disso, investigar a processualidade de aprendizagens afetas às multiplicidades e ao acolhimento do professor como alguém que ensina um conhecimento que se dá entre educador e educando.

Penso num método como política porque sou afetada diariamente pelas questões dos alunos quando estes se referem aos professores e suas práticas cotidianas contraditórias e dialéticas. Nesses antagonismos em que a prática docente se faz hegemônica e instituída, os alunos afirmam o dito popular “faça o que eu digo, mas não o que eu faço”, acentua, no campo da formação, uma prática arbitrária e determinista, mesmo que seja velada por discursos ditos democráticos, construtivistas, entre outros. [...] formação que reificam as palavras de ordem e mantêm uma postura da transmissão da informação que lida com a oposição eu sei x você não sabe [...]. (DIAS, 2011, pp. 165-166)

Com o auxílio de ferramentas de pesquisa tais como análise institucional, como René Lourau propõe, e o método da cartografia, como postulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari, buscarei expressar dois principais eixos de estudos: a formação, traçada pela perspectiva da invenção, e o território escolar.

Para tanto, fiz uma política de escrita tecendo trechos de diário de campo atravessados no corpo da monografia. Texto e fora do texto (Lourau, 1993) se misturam para expressar um trabalho implicado e processual. Pois, “nesse sentido, o método não fornece um modelo de investigação. Esta se faz através de pistas, estratégias e procedimentos concretos” (Kastrup; Barros, 2012, p.77).

Os procedimentos são construídos no próprio percurso da pesquisa, envolvendo então, também, multiplicidade de vozes enunciadas nos encontros, os atravessamentos, as forças e os afetos. “Daí a importância da adoção de procedimentos de escrita que deem visibilidade ao processo de construção coletiva do conhecimento, que se expressa num texto polifônico”. (Barros; Kastrup, 2012, p. 71).

Com este contexto teórico e metodológico, no primeiro capítulo aprofundarei a noção de formação inventiva de professores, esta pensada como uma linha de fuga que insiste em se diferir das demais. “[...] Forçar o pensamento a pensar no território da escola, com suas múltiplas linhas, mas com o desafio de aprender a lidar com o inusitado, o imprevisível” (DIAS, 2012, p.35)

Em seguida, tomando como foco a formação entre universidade e escola, cartografo (Passos; Kastrup; Escóssia, 2012) com a ajuda de diários de campo (Lourau, 1993), algumas experiências que me passaram e afetaram ao longo da formação docente.

Com a análise dos efeitos das experiências no território escolar, a formação assume, aqui, o princípio norteador da investigação. Formação que se desloca para emergir um jogo de relação de forças entre solução e invenção de problemas. Uma formação inventiva de professores que contagia e se implica em uma experimentação ativa, evidenciando um conhecimento vivo.

1 - A PROCESSUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PERSPECTIVADA PELA INVENÇÃO

“Gaguejar é quando as palavras perdem seu sentido estabelecido. Quando o que é o fora dos pensamentos, das ideias já estabelecidas, nos invade, e nos causa vertigem, gagueira.” (BARROS; ZAMBONI, 2012, p.121)

Este capítulo busca narrar deslocamentos da processualidade de uma formação de professores comprometida com os movimentos e as linhas que a transpassam. Deslocar-se da pronta solução dos problemas para a criação de outros lugares e análises de implicação. Invasão por pensamentos mutantes, questionamentos de infundáveis crises e um desejo impulsionador de aprofundamento de problematizações sobre minha formação docente é

que assumo, então, aqui uma escrita marcada pelas inquietações que a teceram.

Quero voltar a processualidade da minha graduação e aos inúmeros encontros que me impulsionaram a

Lembro-me de quando estava no primeiro ano do ensino médio, estudava em uma famosa escola de normalistas. O uniforme era: saia de pregas na altura dos joelhos, meias brancas até quase nos joelhos, sapatilha preta, blusa de botões com o logo da escola, gravata borboleta e broche. Só entrava para estudar estando com o uniforme completo. Em um dia chuvoso, como moro na região serrana, meus meios não haviam secado, então eu não pude ir à aula. Em outra ocasião, estava muito frio e era proibido usar calça jeans, como eu não tinha a calça do colégio, fui barrada de entrar na escola. Tiveram outras situações como estas, tanto comigo como com muitas colegas, lembro que eu ficava pensando indignada: estudo em um colégio público, não me dão o uniforme, não era barato e não há nenhuma flexibilidade por parte do colégio. (Diário, 23/11/2013)

ensionar o meu olhar e minhas verdades. Mais especificamente no momento em que eu

me encontrava em crise diante da falta de prontas respostas. Como que com “um desassossego que nos ronda e nos sacode as certezas” (Machado, 2004, p.148).

Durante os treze anos que passei como aluna na educação básica via e sentia que o funcionamento das escolas baseava-se em transmitir conhecimentos do professor para o aluno. Até porque em grande parte estudei em escolas ditas tradicionalistas, no qual o padrão e a modulação eram fortemente vivenciados. “[...] todo aluno/a que chega à universidade para se formar professor, ou seja, para aprender a lecionar, já conhece o lócus específico da escola” (Dias, 2012, p.27). A busca por modelos didáticos que me permitissem ensinar tudo a todos¹ marcava meus pensamentos e, ao mesmo tempo, me lançava em busca de outro caminho.

Neste momento de busca de soluções, começava a perceber que não mais cabia uma finalização em uma resposta, ao mesmo tempo em que sentia uma inseparabilidade entre vida e conhecimento. Estava no meio da graduação em Pedagogia e ingressei como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES². No âmbito do projeto Saber Escolar e Formação Docente na Educação Básica, no qual estou inserida no Subprojeto de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ. Este Subprojeto, que ainda está em curso, acontece na escola parceira que abriu as portas para acolhê-lo, o Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares - CECMS³.

O Subprojeto acompanha os movimentos da escola nos diferentes espaços e tempos institucionais: salas de aula, pátio, refeitório, atividades extraclases, biblioteca, reuniões pedagógicas, administração da escola, entre outros. A proposta é habitar o colégio, afirmando assim: uma regularidade de pesquisa e a potencialização de

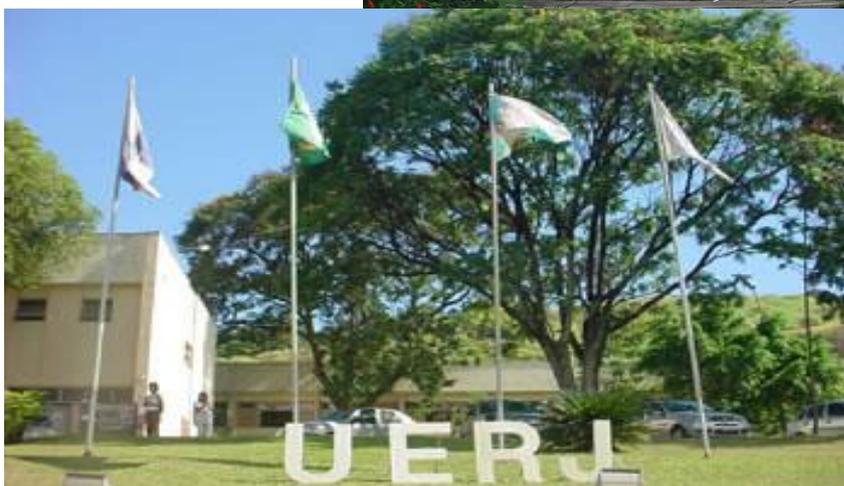
¹ Esta ideia de didática pode ser relacionada à Comenius no século XVII, mas mesmo depois de tanto tempo ainda se propaga. Como exemplo cito: [...] ousamos prometer uma *Didática Magna*, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar *rapidamente*, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores [...] (Comenius, *Didática Magna*, p. 13).

² O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. (Fonte Portal MEC)

³ O Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares localiza-se no Barreto – Niterói – RJ.

discussões sobre a formação inicial e continuada de professores. Forjando a possibilidade da constituição de outros modos de pensar e de fazer Pedagogia.

Assim, o Subprojeto de Pedagogia vem pensando, coletivamente, formas e modos de fazer a articulação entre universidade e escola básica em que seja possível afirmar novos referenciais de análise e de intervenção por meio de uma formação inventiva de professores (Dias, 2012). O Subprojeto de Pedagogia coloca em discussão que a formação não é somente dar forma ao futuro professor, mas produzir um território que se compõe como um campo de forças, criando ética, estética e politicamente outras maneiras de habitar, de pensar e de fazer formação de professores e escola básica.



O Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares (CECMS) e a Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ) se articulam em parcerias de trabalhos entre universidade e escola básica.

Assim a formação acontece no entrelugar⁴ universidade e escola básica. No âmbito do Subprojeto de Pedagogia, são desenvolvidos oito projetos de oficinas inventivas: Biblioteca viva, Colcha de retalhos, Expansão do território de pensamentos, Jornal do Macedo, Memorial do Macedo, Murais do Macedo, Conversas entre a questão étnico-racial e o território escolar e Crônicas na escola. Nestas oficinas busca-se colocar em exercício a iniciação à docência (I.D), ao mesmo tempo em que afirma-se uma formação que aposta nos encontros micropolíticos. Ao todo somos dezoito bolsistas de graduação do curso de Pedagogia; três professoras supervisoras (duas lecionam e uma é diretora adjunta na referida escola) e a coordenadora (a professora Dr^a Rosimeri de Oliveira Dias, que faz parte do corpo docente da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, localizada em São Gonçalo).

Com o início do Subprojeto de Pedagogia, em julho de 2011, deparamo-nos com muitos conceitos e autores desconhecidos.

Como por exemplo, os referenciais estudados no primeiro semestre do grupo de estudos (2011.2): FOUCAULT, M. O governo de si e dos outros; LOURAU, R. Análise institucional e práticas de pesquisa; KASTRUP, V. A invenção de si e do mundo; DIAS, R. O. Formação inventiva de professores e políticas de cognição. Com essas leituras e experiências

Logo no primeiro encontro nos foram lançados os seguintes questionamentos: - Por que estamos aqui? - O que vimos? - O que nos propomos como atividade de aproximação? Não havia determinado função para cada bolsista, fomos tecer os projetos de aproximação com os alunos conforme nossas afetações. (Diário, 3/08/2011)

de problematização, aos poucos foi havendo um movimento de desmanchamento da tendência de que é necessário uma prontidão de respostas, e, como efeito dos estudos a atenção toma um lugar mais sensível. Usando das palavras de Machado (2004, p.149), foi possível perceber o quanto é caro a problematização de tessitura dessa rede conceitual:

[...] Produzir disparidades nos conceitos, que os jogue na própria imanência do que afirmam. O importante é que possamos considerar um conceito como algo que nos força a pensar, algo que expande e torna complexas as questões, e que, assim, seja produtivo em função

⁴ Formação, escola básica e universidade podem constituir práticas experienciais, desde que se proponham ao acompanhamento dos processos em curso. Aquilo que se dá, do modo como acontece. Para além da separação dos territórios da escola básica e da universidade [...] A questão neste contexto movente é como dar visibilidade a processos sem deixá-los escapar por entre os dedos. (AYRES; GUIMARÃES; MENDES; DIAS, 2010, p.8)

das circunstâncias em que nos encontremos, que sejam éticos naquilo que fazem funcionar. E, assim, tentamos fazer o conceito se dobrar, se redobrar, se desdobrar em múltiplas afirmações.

Era isto que os conceitos faziam, tiravam-me do lugar. Estes reverberavam como que um choque, um estranhamento, no qual as verdades e certezas foram sendo desestabilizadas. Pessoalmente, continuava sem respostas para minhas dúvidas sobre qual seria a melhor didática e com essa novidade de ser aluna-pesquisadora passei a pensar: Afinal, por que estou a tanto tempo procurando uma resposta sem parar para problematizar e analisar?

Com o decorrer do projeto, ampliávamos as leituras de intercessores teóricos e metodológicos que caminham pela perspectiva da filosofia da diferença⁵.

Estamos há meses escrevendo e rescrevendo uma proposta de projeto de oficina, já fizemos vários encontros (escola, universidade, casas das colegas também bolsistas, facebook, skype). Essa escrita é complicada, pois nunca havíamos escrito ou lido sobre os autores que baseiam a pesquisa. (Diário, 03/12/2011)

Habitando o território escolar semanalmente desenvolvemos oficinas com alunos e experienciávamos os acontecimentos de perto. Estar perto provoca o pensamento e o olhar para desnaturalizar processualmente as postulações de que havia uma receita de metodologia pronta. Pois, o que vimos foi que a cada dia inaugurávamos possibilidades, fazeres e pensares, com o aflorar de inúmeras imprevisibilidades. (Dias, 2012, p.15).

Acolhendo os imprevistos que brotam nos acontecimentos diários escolares, os pensamentos iniciais se renovam. Surgem, então, escritas (de diários, de textos acadêmicos, artigos, etc) que expressam um trabalho atencioso, que delicadamente pensa e analisa as imprevisibilidades e os caminhos que surgem.

⁵ Uma pesquisa no âmbito da filosofia da diferença é aquela que produz um pensamento diferencial e afirma a possibilidade de diferir ampliando a potência de diferenciação do pensamento e da vida. Um pesquisador pode expressar pela linguagem a criação da diferença e pode arranjar uma maneira própria de fazer pesquisa ao afirmar intercessões para fazê-lo pensar, levando seu pensamento aos limites, aos encontros e tensionamentos com outros pensamentos e modos de vida, na sustentação dos paradoxos daí decorrentes, das gagueiras que nos inventa no pensar. (BARROS; ZAMBONI, 2012, p.121)



Parte do grupo de pesquisa, em um de nossos encontros,
no Seminário Vozes da Educação 2013 – FFP/UERJ.

Na foto, há bolsistas que são alunas graduandas da FFP, há uma professora da educação básica e uma professora da universidade, afirmando assim uma aproximação entre a universidade e a escola. Todas do grupo, incluindo as professoras do CECMS (que participam do Subprojeto de Pedagogia) apresentam trabalhos em congressos e seminários em universidades. O grupo de pesquisa do Subprojeto habita a escola básica e, ao mesmo tempo, as professoras também passaram a frequentar mais a universidade.

Afirmamos um coletivo⁶ da pesquisa, e um estreitamento das relações. Por isto, a escrita aqui neste trabalho passa a ser na terceira pessoa do plural, assim considero uma constituição múltipla atravessada por intensidades de encontros. Uma escrita plural que considera o envolvimento com os colegas, os professores, os textos, os estudos, os alunos do colégio, os funcionários da escola, as oficinas inventivas, os acontecimentos, os territórios, enfim, muitos são os atravessamentos entre pesquisa, escola, universidade e vida.

⁶ Sem receitas. Viver pelo coletivo é um trabalho artesanal. É uma prática inventiva, (...) porque não padronizada, mas construídas pelos afetos, pelas sensibilidades, pelas percepções absolutamente microscópicas. (Scheinvar, 2012, p. 72 In: Dias, 2012)



Reunião realizada no pátio do CECMS,
com a presença e participação de alunos, professores e do grupo de pesquisa.

Esta foto foi de um dia muito marcante para o Subprojeto, pois foi a realização de um encontro que envolveu toda escola. Semanalmente realizamos reuniões que são na escola, mas quem participa são os membros do grupo de pesquisa. Porém neste dia abrimos a todos que desejavam participar. Fizemos no meio do pátio do CECMS uma grande roda, sentaram-se alunos de diversas turmas, funcionários, professores, bolsistas e a professora da universidade. Nomeamos de “Experiência Conta”, pois os participantes podiam contar experiências, dar voz aos acontecimentos que não passaram despercebidos.

Os alunos gostam de estar no pátio, uma reunião no meio do pátio foi muito inusitada. No começo eles ficavam olhando e querendo saber o que estava acontecendo, aí foram chegando. Foi muito interessante, ainda mais porque eles participaram contando o que desejavam. (Diário, 17/10/2012)



Mural elaborado no pátio no dia do Experiência Conta,
a arte também se fez presente através de poesia e fotos.

“Experiência Conta” foi um respiro, pois invertendo a lógica de que o aluno tem que se silenciar, foram os professores que pararam e ouviram o que os alunos tinham a dizer, sobre as aulas ou sobre o colégio que estudam. Neste contexto de promover aberturas, brechas, tomamos como eixo principal uma formação inventiva de professores, do modo proposto por Dias (2012) para manter vivo o campo

Estamos em reunião entre nós bolsistas e as supervisoras, o tema principal de conversa hoje é o pátio. O que há no pátio que não há na sala de aula? Como a vida pulsa no pátio? (Diário, 13/06/2012)

Um dia em uma reunião com os professores no CECMS, surgiu de muitos educadores a queixa de que os alunos preferiam estar no pátio. Saíram de sala de aula durante as aulas para ficarem andando e conversando pelo pátio e corredores. Então paramos nos grupos de estudos e nas inúmeras conversas por e-mails para pensar e analisar o estar no pátio. Fizemos ressoar por meses nos diários e reuniões essa lamentação dos docentes para assim ser uma ferramenta potente de problematização e não ficar só na queixa. Como proposta de diálogo entre professores, funcionários, bolsistas e alunos surgiu o “Experiência Conta”. Paramos o colégio para conversar e ouvir o que os alunos tinham a dizer, o que está acontecendo!? O que eles gostariam de dizer!? Alunos de diversas turmas, no começo eles ficavam olhando e querendo saber o que estava acontecendo, aí foram chegando e se sentaram todos juntos. A palavra foi circulando, expressando um movimento mais livre. Uma reunião no meio do pátio foi muito inusitada e interessante, os participantes puderam falar o que desejavam. (Diário, 17/10/2012)

problemático.

Com este encontro foi possível na emergência de um trabalho imprevisível, acompanhar os traçados do que já estava acontecendo na escola, mas que geralmente não se torna visível.

1.1- Constituindo-se pelo caminho, afirmando uma Formação Inventiva de Professores.

Para falar da ideia de uma outra formação, dou a palavra a Kastrup (2011, apud Dias, 2011, pp.12-13): “O desafio é formar professores que não sejam meros solucionadores de problemas, mas que, problematizando em sala de aula, criem condições para que tal aprendizado aconteça”. Com esta proposta de investir nas problematizações, a formação inventiva mergulha na busca pelo rompimento com a

lógica da prontidão de resposta e aposta nas brechas, numa abertura sensível aos movimentos institucionais, aos atravessamentos e aos traçados constituintes.

Aqui não se pretende abordar uma formação melhor ou pior. O desafio é afirmar uma formação que se distingue da destinação de somente dar aquisição de habilidades e competências para ensinar ou de conscientização (Dias, 2012).

Para Dias (2009; 2012) a formação inventiva de professores trabalha com a ideia do imprevisto e do novo. Sua estratégia é de desnaturalizar o que já existe e relacionar o imprevisto com a invenção, ou seja, descristalizar algumas perspectivas para abrir-se para outras experiências. Porém, a formação inventiva não é constituída de didáticas ou metodologias para serem seguidas e nem receitas para serem ensinadas, pois compreendemos que o aprendizado jamais é concluído, ele é contínuo.

Deste modo, pensa-se a formação sob uma perspectiva que considera nossas existências. Contudo, assume-se dar visibilidade ao que emerge dos fluxos, das relações, das experimentações, do vai e vem entre universidade, escola e vida. O conhecer emerge de uma abertura que suspende a opinião e os a priori, forjando expressões singulares e pequenas invenções.

Um modo que, ao mesmo tempo, se diferencie do já prescrito, que afirma aquilo que se deve saber arbitrariamente, e das relações do saber como ensinar definidas pelas didáticas postuladas por verdades naturalizadas nas ações educativas. Para afirmar esta diferença é preciso forjar outra maneira de habitar o espaço-tempo da formação, que seja mais de fabricação e invenção de si e do mundo. (Dias, 2012, p.39)

Um modo que permite a circulação de suspiros de nível micropolítico e se deparam com as leis, regras, normas, decretos que, a todo o momento, insistem em cimentar o micro, e dizer que o macropolítico impõe a sua forma dominante, aprisionante e dita igualitária.

Com estes suspiros, entre micro e macro, fazemos uma formação inventiva na qual abrimo-nos para a circulação de ares que nos permitem operar pelo campo de forças. No campo das forças o que há são tensões que abrem, na formação, fissuras resistentes em luta árdua contra a sacralização da significância de que o professor professa a verdade.

Ora, pois, se o professor e o aluno já tem em mãos a verdade, se a realidade está dada pronta para ser reproduzida e compreendida, o que forçaria a pensar em uma

problematização? Schérer (2005, p.1188, apud Dias, 2011, p.113) nos ajuda a pensar: “Aprender não é reproduzir, mas inaugurar; inventar o ainda não existente, e não se contentar em repetir um saber”.

Pensando então em pistas que venham a diferir da concepção de aprendizagem linear, surge a proposta de uma formação inventiva. Na qual a “sua ênfase está na experiência e aposta no risco e na imprevisibilidade, deslocando-se continuamente para se diferenciar das práticas padronizadoras” (Dias, 2011, p.169).

A Escola parte do pressuposto de que somos iguais, que devemos caminhar na margem de segurança do estabelecido e chegar no mesmo ponto ao mesmo tempo. Isso é impossível e está implicado com o tal consenso, redução da diversidade à homogeneidade (Rocha, 2012, p.50. In: Dias, 2012).

Por isto, a aposta desta monografia localiza-se em aprender a operar com a atitude de rompimento com a lógica linear de aprendizado. Aqui aprendizagem e conhecimento se dão de um modo cíclico e vivo no qual não se objetiva uma finalização ou acumulação que limita a processualidade do educar.

Uma formação inventiva não é um conjunto de regras para serem aplicadas, nem um saber pronto para ser transmitido; [...] Trata-se mais de um refinamento da percepção e da atenção do que um apelo ao saber acumulado ou à memória. É, acima de tudo, uma questão de aprendizado da sensibilidade ao campo de forças e às políticas que o atravessam. Trata-se de um cultivo da atenção concentrada e aberta à experiência de problematização. (DIAS, 2011)

Foi respirando e suspirando o tema da invenção no campo da formação e da escola que sigo “entre pistas, análises das situações vividas, proposições e ações, construímos o que chamamos de método, o que envolve atenção, sensibilidade, entendimentos e ensaios” (Rocha, 2012, p.45).



Estreitando relações entre universidade e escola básica

Esforçamo-nos para manter uma regularidade necessária para problematizar e pensar coletivamente, para tal realizamos encontros semanais no território escolar, intercalando entre grupos de estudos, oficinas com alunos, reuniões de supervisões, conversas pelos corredores, estreitando laços, enfim, habitamos o território escolar atentas e pensando sobre o que acontece, o que nos passa. Entramos em uma tomada de posição que se sustenta por um princípio ético-estético-político. Desta maneira aponta Rocha (ib., p.46):

[...] A perspectiva ética-estética-política: a dimensão ética sustenta uma atitude em que o exercício do pensamento é um fator preponderante, a apreciação dos valores e das situações estabelece o que potencializa ou não a vida e requer o abandono do prescrito e a abertura para iniciativas libertadoras, para uma vida mais feliz na ampliação de escolhas; a dimensão estética traz o desafio à criação de um percurso de problematização, mergulho no campo de forças que desmancham as formas e determinações já estabelecidas, favorecendo novas circunscrições do cotidiano, deslocamentos de antigas determinações. Por que poderíamos associar a estética à ética? Porque no momento em que somos afetados pelas forças e nos pomos a pensar, outros modos vão se construindo, escolhas vão acontecendo entre nós por caminhos impensados. A dimensão política situa o campo dos encontros como essencial, publicizar do que faz, tomada de posição, atitude implicativa que tensiona a rede de relações, saída do lugar de espectador. A política se dá no espaço público, no fortalecimento de um entre nós. Como vemos, há indissociabilidade entre ética, estética e política, engendrando uma postura bastante diferente do cientificismo clássico que demanda ao saber um estatuto hierárquico como garantia de neutrabilidade e objetividade.

Afirmando essa perspectiva ético-estético-político, damos consistência à traçados sempre provisórios e que investem em uma análise permanente daquilo que nos transpassam e, também, nos transforma.

Nestes termos, o Subprojeto de Pedagogia da FFP do PIBID/CAPES/UERJ pensa a formação inicial e continuada de professores mergulhada na escola básica e articulada a conceitos e ferramentas de análise e de intervenção.

“[...] Trata-se de pensar a formação como um dos efeitos possíveis e estéticos de nossas existências, [...] constituído por nossos próprios fluxos, estando em constante devir, laços entre uma multiplicidade de linguagens, acoplamentos produtivos de experimentações, de encontros e conversas” (DIAS, 2012, p.16).

Realizando uma análise sobre os processos formativos não buscamos exemplos de um ideal norteador. Parafraseando Machado (p.7. In: Dias, 2012): O desafio aqui é

outro: realizar formações que abram espaço para o indeterminado, que possibilitem desestabilizações das certezas. Combater a mesmice que se repete de maneira tão apassivadora e avassaladora em nossas escolas e universidades. O que há são ações concretas, atos de conhecer, nos quais são constituídos subjetividades e mundos. Para tanto, o que uma formação inventiva exige?

Requer trabalho, requer pensar no dia a dia, escrever diários de campo, experimentar e analisar aquilo que se experimentou, ler, discutir. Um exercício constante contra práticas de captura do viver que ocorrem nas relações cotidianas. [...] essa ousadia só se sustenta em um processo de criação de multiplicidades. Tarefa inventiva, sensível e tensa, que nos ensina que a tensão não é um problema a ser contido, é um indicador de que está havendo (...) afetação, diferença (e não indiferença), dúvida, ressonância, turbulências, enfrentamento, composição. (Machado, 2012, p.8)

Segundo as palavras da referida autora, a sensibilidade de olhar, de parar para pensar, para questionar, é um exercício necessário para resistir ao que nos é imposto e a um assujeitamento. E, também, possibilita uma abertura a um emaranhado de questionamentos que tecem a processualidade.



Traçando um trabalho pelo plano do sensível

Esta imagem acima retrata um dos momentos de produção do Subprojeto de Pedagogia em uma proposta de expressão artística durante uma reunião no CECMS. Expressão entre livros, pensamentos, tessituras sensíveis que nos permite uma composição ética, estética e política. Traços detalhados, que levo para o papel, refletindo um trabalho delicado e dedicado.



Muitas são as linhas, não se sabe o começo ou o fim, sigo pelos meios sinuosos e de tons desiguais, o pensamento se desperta, vive e se expande.

Ao habitarmos a escola básica ao mesmo tempo em que cursamos a graduação tecemos outro jeito de nos formar. Já estivemos na escola por muitos anos como aluna e depois em alguns períodos de estágio da Pedagogia, mas não havia parado para pensar com a escola, para problematizar o que por muitas vezes passa despercebido. Apostase, então, em uma “formação-experiência” (Dias, 2012, p.23) que se enuncia: no campo micropolítico, na desarticulação dos discursos instituídos, na acentuação da potência de criação de outras formas de habitar, de fazer e de pensar. Aprendemos a funcionar pela micropolítica.

O plano micropolítico é o plano das turbulências, encontros entre os valores e princípios preconizados nas tradições com as circunstâncias locais. É na arte dos encontros que podemos falar em produção do desejo, acontecimento, realidade – dimensão micropolítica – que não é chamada de micro por ser pequena, não se trata de tamanho, mas de ênfase, de colocação de lupa no processo, nas relações. (DIAS, 2012, p. 47)

Uma formação que se volta à análise micropolítica das produções coletivas viabilizadas pela pesquisa-intervenção vem se mostrando uma rica e desafiadora abordagem que, quando concebida em toda sua multiplicidade e complexidade histórica e política, não cabe em categorias gerais pré-formuladas nem pode ser circunscrita em modelos e conceitos pressupostos (Paulon, 2005, p.24).

Deste modo, formação é vista como uma experimentação ativa, uma micropolítica: das invenções, das relações de forças, das linhas e de múltiplos desdobramentos. É tomada a formação como um devir...

Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão “o que você está se tornando?” é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio [...] (DELEUZE e PARNET, 1998, p.10)

Para acompanhar os movimentos formativos, do vivo campo micropolítico, apostamos no método da cartografia. Não a fim de delimitar o início ou fim de uma pesquisa ou projeto, nem de se enquadrar em um modelo formatador, mas sim para registrar as mudanças e os atravessamentos. Transformações estas que nos colocam em uma condição provisória. Cartografamos deslocamentos.

1.2- Traçados narrativos, explorando o método da cartografia

Numa cartografia, o que se faz é acompanhar as linhas que se traçam, marcar os pontos de ruptura e de enrijecimento, analisar os cruzamentos dessas linhas diversas que funcionam ao mesmo tempo. (Kastrup; Barros, 2012, p.91)

O método da cartografia, como proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), não é um método pronto e com regras engessadas, pois ele é constituído de pistas que nos ajudam a praticá-lo (Passos; Kastrup; Escóssia, 2012). Este método tem o seu foco no processo da pesquisa e não imediatamente no seu resultado, como Barros e Kastrup (2012) afirmam, é constituído de passos que se sucedem sem se separar.

Como método para acompanhar os processos ao longo da investigação (tanto no âmbito Subprojeto de Pedagogia, como aqui

Sou aluna na universidade e sou professora na escola (os alunos nos chamam de professora durante as oficinas). Estou indo contra a lógica binária de ser ou não ser, do professor x aluno. Vou mesclando as duas titulações, estou uma professora-aluna. (Diário, 26/06/2012)

nesta pesquisa monográfica), apostamos na composição de narrativas cartográficas registradas em diário de campo (Lourau, 1993). Seguimos escrevendo e pensando, o que nos entrecruza na universidade, na escola básica, nos encontros, nas conversas, na vida, nas tramas.

Formação, escola básica e universidade podem constituir práticas experienciais, desde que se proponham ao acompanhamento dos processos em curso. Aquilo que se dá, do modo como acontece. Para além da separação dos territórios da escola básica e da universidade [...] A questão neste contexto movente é como dar visibilidade a processos sem deixá-los escapar por entre os dedos. (AYRES; GUIMARÃES; MENDES; DIAS, 2010, p.8)

Comprometemo-nos a cartografar os processos, juntamente aos seus possíveis desdobramentos, para assim não deixar escapar potentes questões de análise. Concordando, também, com a ideia de Deleuze e Guattari (1977) de que: “somente a expressão nos dá o procedimento”.

Com “a inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir: toda pesquisa é intervenção” (Passos e Barros, 2012, p. 17. In: Passos; Kastrup; Escóssia, 2012). Toda pesquisa ocasiona intervenção, seja ela perceptível ou não. Com isso a cartografia traça o conhecimento que vem da feitura, da experiência. Com as implicações coletivas, não há distância no entrecruzar das análises, dos emergentes constituintes e do território.

Pensando na dimensão do Subprojeto que se posiciona como pesquisa-intervenção, a escolha pelo método⁷ cartográfico se dá, pois este considera a condição dinâmica da pesquisa e do próprio pesquisador, que se encontra em contínua transformação. Portanto, aqui o método não vem prescrever ou determinar o rumo, mas constitui-se no fazer, na posição política⁸ tomada na escolha deste.

Para Passos e Barros (ib.), nesse sentido, podemos pensar a política da narratividade como uma posição que tomamos quando, em relação ao mundo e a si

⁷ [...] ao falar de método, não estamos falando mais de um domínio estrito de saber. Colocar a questão metodológica nesses termos nos afasta das exigências de purificação, de rigor asséptico que distingue e separa o fazer e o dizer [...] (Passos e Barros, p.158, In: Passos, Kastrup, Escóssia, 2012)

⁸ Não mais pensada exclusivamente a partir de um centro do poder (o Estado, uma classe), a política se faz também em arranjos locais, por microrrelações, indicando esta dimensão micropolítica das relações de poder (Foucault, 1977 apud Passos; Barros, 2012, p.151).

mesmo, definimos uma forma de expressão do que se passa, do que acontece. Ou seja, não há uma neutralidade ou purificação.

“Era preciso fazer vacilar, [...]. Era preciso fazer gaguejar [...]”. (Passos e Barros, p.166. In: Passos; Kastrup; Escóssia, 2012) Ao abordar a questão das campanhas da área de saúde na África, os autores trazem o exemplo de uma professora africana da Escola Primária Completa de Milange, localizada na Zambézia. Ela se limitava à sua função de professora que era a de cumprir as determinações dos dirigentes da escola, do distrito, da província, do ministério, enfim ela fazia o estabelecido. Com isso, os alunos também seguiam o padrão pactuado e acreditavam que nada podiam fazer, tinham o sentimento de incapacidade de construção de outros modos de viver.

Mas, era necessário enfrentar esses limites controladores e instituídos como verdades, “fazer vacilar”, “fazer gaguejar”. Para, assim, assumir o protagonismo e intervir a favor de outra produção de realidade. Quebrar com o que estava estabelecido para que tivessem olhares e pensamentos diferentes, podendo então entrar em contato com as suas possibilidades de condição de vida.

Trago esta questão da possibilidade de outros olhares sobre a vida e a educação, para refletir sobre a abertura à desmontagem de um território que nos é dado, marcado por uma linearidade de pensamentos e saberes.

Relacionando então essa problemática da padronização e a formação inventiva pensamos que talvez um método que já viesse pronto tenderia a uma tradicional homogeneização, e que assim possivelmente não caberiam os mínimos que escorrem por entre as brechas. A cartografia opera por um plano do sensível, que se volta e permite olhar as afetações e as experiências. Não representa os acontecimentos, mas caminha entre. Possibilita uma parada no tempo, seja para escrever o que nos passa ou para reler e

Li a seguinte instigante frase hoje no livro Deleuze e a Educação (p.16, 2008): “As vidas dos professores raramente são interessantes”. (Deleuze, 1998). E fiquei pensando sobre as possibilidades de afirmar uma vida bela e interessante, resolvi então apostar neste trabalho usando o método cartográfico pois desejo caminhar pelo sensível e aqui consigo brechas para pensar o que me afeta. (Diário, 12/07/2012)

questionar a processualidade.

A prática de escrita cartográfica proporciona quebras e rachaduras. Buscaremos então fazer também, aqui, ao escrever trechos de diário em uma direção diferente da que é obrigatoriamente normatizada nos manuais. Além disso, sinto que o diário vai em direção ao texto da monografia, então um atravessa/constitui o outro.

Pensamos, também, que para afirmar uma monografia que tem como temática principal a formação de professores, os fluxos que se cruzam em seu curso devem ser levados em consideração. Foi um árduo exercício de narrações cartográficas para romper com a

Parar

Pensar

Questionar

Abrir-se às afetações

Problematizar

Experimentar

Atenção

Estar aprendiz de cartógrafa.

(Diário, 5/04/2013)

modulação, conseguindo assim somente breves momentos de respiro. Por ser cara estas tentativas de maior liberdade de escrita, não desejo normatizar os trechos de diários.



Em um dia de reunião no CECMS, durante a reunião realizei a leitura de um trecho de diário de campo, para assim compartilhar com o grupo. O diário é uma ferramenta de análise e disparador de problematizações que conversamos e pensamos coletivamente.

“O diário nos permite o conhecimento da vivência cotidiana de campo (não o "como fazer" das normas, mas o "como foi feito" da prática)” (LOURAU, 1993, p.77). O diário de campo então é uma ferramenta escrita numa tessitura atenta ao que me passa semanalmente, não se separando a formação da vida, as intensidades se misturam.

Hoje fui a um curso na PUC ministrado por Jorge Larrosa, ele apresentou um pequeno curta (em português chamado Dar a luz). Durante todo o vídeo há de fundo há um tic tac, remetendo a lembrança do relógio, da marcação do tempo. Mesmo sendo breve, por volta de 10 minutos de vídeo, o barulho do tic tac me provoca um incomodo. Então parei para pensar, sobre a correria do dia-a-dia, de como é difícil dedicar um tempo à escrita atenciosa no diário de campo. A vida pulsa, experimento a cartografia em tessituras sensíveis, rompo então mesmo que só por instantes livres com o incessante tic tac. (Diário, 25/10/2012)

[...] Para se tornar cartógrafo... é preciso praticar, ir a campo, seguir processos, se lançar na água, experimentar dispositivos, habitar um território, afinar a atenção, deslocar pontos de vista e praticar a escrita, sempre levando em conta a produção coletiva do conhecimento. (Dias, 2012, p.26)



Tessituras! Buscamos brechas para a livre expressão dos alunos.

Estávamos depois do
 horário das aulas
 montando um mural,
 não estávamos em
 oficina, mas os alunos
 se aproximaram e
 pediram para
 participar, pintaram
 com tintas,
 desenharam,
 escreveram, enfim,
 um trabalho que
 aposta no sensível
 contagia, a liberdade
 de fazer o mural com
 desejassem atrair
 alguns alunos à
 ficarem parte da tarde
 na escola, comendo
 conforme seus
 pensamentos. (Diário,
 28/08/2013)

Com as tessituras ao longo dos anos, uma política da narratividade foi assumida, na qual operamos pelas brechas, pelas vibrações e ao narrar...

[...] podemos fazer uma experiência narrativa minoritária, pondo-nos em uma posição de estrangeiridade ao que habitualmente é dito. Colocamo-nos, então, em posição de estranhamento, de interrogação ao que certa narrativa aceitaria como natural e regra, forçando a um deslocamento do dito na busca das condições de sua produção. (Passos e Barros, p.164. In: Passos; Kastrup; Escóssia, 2012)

Constituindo assim uma escrita menor pautada nas experimentações e afetações, destacando o sentido de minoritário como Deleuze e Guattari (1977) abordam ao escrever sobre Kafka. No qual seria um menor não por ser pequena ou menos valorizada, mas como uma resistência dentro de uma maior que a tenda sintetizar e limpar o que considera fora do texto.

Apostar em uma formação que se difere, requer um mergulho em um menor que não se opõe ao maior, mas que mesmo fazendo parte da maioria opta pela diferença. Por isso, não se resume a findar questões abertas. Contudo, ao fazer um trabalho cartográfico sensível abre outras questões ou aprofunda as que já existem.

1.3 – As políticas da cognição na formação de professores

Outro ponto importante da formação sob a perspectiva da invenção são as políticas cognitivas. A formação inventiva é discutida e articulada ao problema do conhecer, para tanto se faz necessário analisar o conhecer no seio das ciências cognitivas.

Dias (2011, 2009) aborda que esta formação emerge da ligação entre a problematização das redes de conhecimento e as políticas de cognição da própria formação. As Políticas da cognição se baseiam em diferentes formas de lidar com o conhecer, pois envolvem uma posição em relação ao mundo diferente da que estamos

habituaados. Isto é, a questão da formação não é somente dar a forma, mas é pensar o que move os encontros e os diferentes modos de pensar, fazer o conhecer. Dias (2012, p.27) pontua:

O conceito de política cognitiva busca evidenciar que o problema do conhecer não se esgota na sua definição teórica ou no debate acerca dos modelos ou paradigmas que são utilizados para o seu entendimento. O problema do conhecer envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um *ethos*.

Parafraaseando Dias (2011, p.270), há um modo tradicional e “pedagogizante”, que expressa uma formação universal e que se realiza por meio da aplicação de um saber prévio generalizante. Dizendo que o aluno e o professor ao se submeterem ao conhecimento “desde sempre aí”, eles se ligam ao conhecimento ou à relação com o saber. Assim, prendem-se a um percurso de informação individualizante, que transmite e ensina a perpetuação e manutenção de um determinado saber. Desta maneira cognitivista, formação de professores é pensada como solução de problemas. Distinta desse modo de pensar, ou melhor, há outras políticas cognitivas que se diferenciam das lógicas que propagam a solução de problemas, denominadas por políticas inventivas.

Uma cognição é ampliada e inventiva quando ela assume um modo circular que se diferencia do movimento linear do cognitivismo. [...] A lógica da cognição inventiva envolve a noção de um aprender circular, e tal ideia indica uma trajetória de inacabamento. Com isso, o deslocamento acontece pela abertura, pela descontinuidade, pelo estranhamento, pela reativação do aprendizado. (Dias, 2009, p.171)

Colocamos em análise nossas políticas de cognição, ou seja, por meio de práticas efetivas, analisamos e intervimos em formação, como um *ethos*, uma atitude. Pois, assim, tensionamos as ditas políticas in-formacionais (DIAS, 2011) impressas em nós, para abrir espaço e tempos para a expressão de outras políticas que ainda necessitam ganhar formas, estão em constituição.

Com isso as políticas de cognição, do modo proposto por Virgínia Kastrup (2005), também são uma importante ferramenta de análise e intervenção do Subprojeto de Pedagogia. Pois se baseia em diferentes formas de lidar com o conhecer. Dias (2011, p. 152), desloca a noção de políticas de cognição para o campo da formação de professores:

É preciso deixar claro que existem políticas cognitivas no campo da formação. Uma se encontram no domínio da representação simbólica, operando num programa fechado, no interior de limites invariantes e intransponíveis, na dimensão da solução de problemas. Outras políticas cognitivas operam no domínio de uma abordagem concreta e experienciada da cognição e concebem o “conhecer=fazer=ser” (Varela, 1995) aberto às imprevisibilidades. Há a necessidade de polemizar constantemente os modos informacionais que capturam o conhecer e o controlam no âmbito de processamentos simbólicos, lineares ou em redes. Uma política cognitiva pautada no conhecer encarnado é avessa a estruturas e leis que tomam a aprendizagem como adaptação ou aquisição de habilidades capazes de serem previstas e controladas por leis e princípios invariantes. Assim, com diferentes políticas habitando o campo da formação de professores, insisto que há necessidade de uma tomada de decisão política, porque há, envolvida na posição inventiva, uma busca que problematiza o já feito, as formas prontas, o meramente técnico, uma moral conservadora, uma política de manutenção das formas existentes e estabelecidas de ensinar e aprender que desqualificam a diferença. Nessa política cognitiva, mais ampla e inventiva, as formas de ação abstratas e representacionais perdem seu estatuto de eternidade, de neutralidade, e se consubstanciam em dispositivos importantes para trans-formações no plano coletivo da formação de professores.

Esta é uma noção chave para tecer tanto com a escola básica, como com a formação uma prática movente. Pois, ao descrystalizar também desnaturalizamos e abrimos espaço e tempo para práticas inventivas que buscam expandir territórios de pensamento e potencializar experiências.

[...] Para continuar deslocando, aposto na experiência, na descontinuidade do tempo, que me permite investir não na edificação permanente que se apreende por aquilo que é inteligível, mas na produção de deslocamentos realçados nas passagens que arriscam modificar os aspectos cristalizados na formação de professores. (DIAS, 2011, p.254)

Caminhando por esta concepção de uma formação de professores baseada nas políticas da cognição, continuo agora apostando e dando ênfase às experiências que atravessam a formação entre universidade e escola básica.

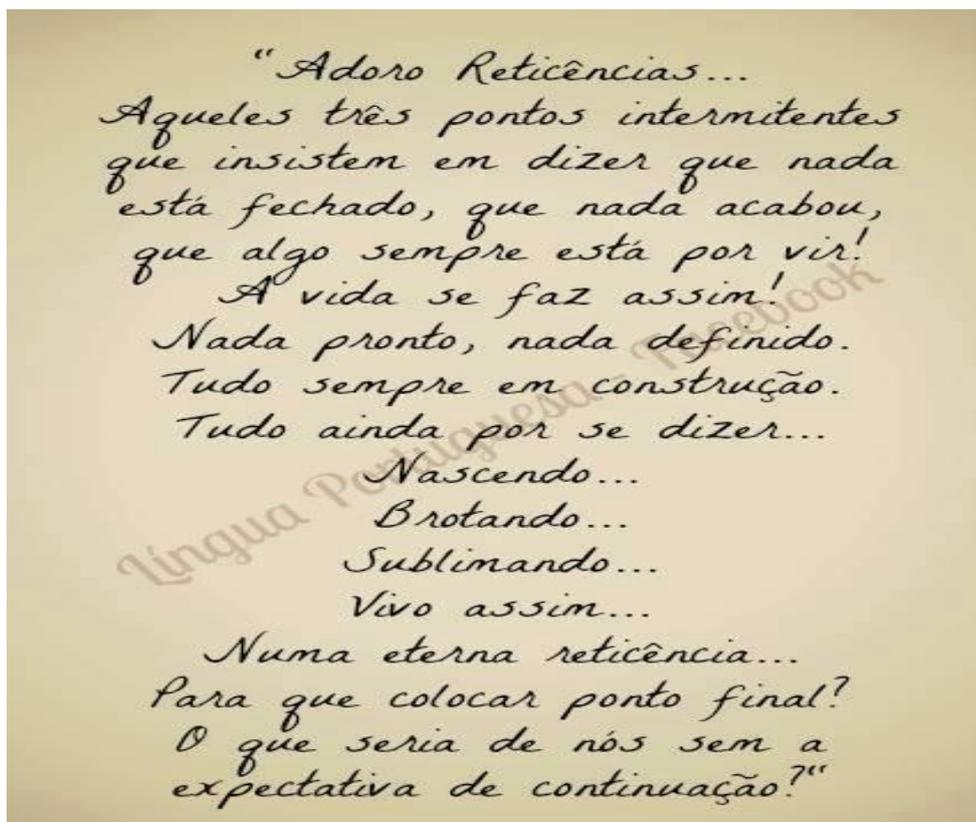
2 - EXPERIENCIANDO A PESQUISA-INTERVENÇÃO, FORMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA BÁSICA

Este capítulo é atravessado pela noção de experiência. Um conceito encarnado no Subprojeto de Pedagogia (Larrosa, 2011; Dias, 2011) e que também atravessa o Projeto dos Murais do Macedo. Por isto, experiência será o fio condutor para contar o que nos passa e nos transforma.

Desta maneira, a formação é pensada na concretude das experiências propiciadas pela articulação com a escola básica. Tomando formação por este viés, não se desassocia a formação de professores e o fazer docente no dia-a-dia escolar, e se é possível problematizar os efeitos da formação sobre o território escolar. Ao assumir as imprevisibilidades não mais como algo negativo, mas como uma porta para análises, rompemos com a dicotomizada ideia de fracasso ou sucesso escolar.

Tais transformações ao longo da formação docente se deram principalmente por tecer a graduação no contexto entre universidade e escola básica. Por isto, contaremos algumas oficinas experienciadas, tornando visível traçados de uma formação inventiva de professores.

Para falar de experiência queremos retornar ao título deste trabalho como “Possíveis deslocamentos... Discutindo a formação de professores sob a perspectiva da invenção”, utilizamos as reticências. Pensamos em fazer ressoar, com esse sinal gráfico, uma infinidade experiencial, ou melhor, que não cessaram e que não conseguiríamos definir aqui todos os deslocamentos, as experiências, as ramificações, os pensamentos. Navegando no facebook, encontramos uma publicação na qual era uma citação (autor desconhecido) sobre reticências, que fazemos ressoar:



Sobre reticências, retirado do facebook

Com essa ideia da continuidade, da indefinição, da constante construção e reconstrução que as reticências provocam e, em concordância reforçamos essa ideia de transformação, com uma formação que é tomada pela invenção, por um modo de fazer diferenciado que aposta nas experimentações.

As experiências no campo educacional assim como na vida, nos passam, às vezes nos suspende o planejado, mostrando outras óticas que podem brotar e nos mover.

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar 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 os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2004, p.160 apud Dias, 2011, p.104)

Ao caracterizar experiência rompemos com a lógica de experiência como acúmulo de vivências (Dias, 2011) ou como uma bagagem adquirida. Larrosa (2011) ao pensar sobre experiência, aborda outro ponto a destacar:

“[...] não há experiência em geral, (...) a experiência é sempre experiência de alguém ou, dito de outro modo, que a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio.” (p.7)

Referimo-nos então aqui neste trabalho, à experiência neste sentido que o autor traz voltado a um aprofundamento sensível, a permitir que algo nos passe, para tal colocando-se então em uma posição de vulnerabilidade, de abertura sensível aos acontecimentos. Somos parte de um coletivo, mas ao mesmo tempo somos singulares. Porém não objetivo determinar uma conceituação para experiência, mas sim de pesquisar e apostar na invenção, pondo-me em condição de estar num campo experiencial. Isso, pois também concordo com o pensamento de Larrosa, no qual ele diz que para experimentar tem que inventar:

Sempre pensei e ouvi a experiência como algo que adquire conforme vou vivendo. Se desejo entrar em um trabalho, por exemplo, me pergunto logo se eu tenho experiência. Estava acostumada então com experiência no sentido de acúmulo, mas eis que me deparo ao entrar no Subprojeto de Pedagogia, com outro sentido para experiência. (Diário, 15/02/2012)

Em outros escritos insisti que não se pode fazer da experiência uma coisa, que não se pode objetivar, nem homogeneizar, nem calcular, nem fabricar, nem predizer. Insisti também em que a experiência não é a prática, que não tem a ver com a ação, mas com a paixão, com a abertura, com a exposição. E que, por isso, o sujeito da experiência não se caracteriza por sua força, mas pela sua fragilidade, por sua vulnerabilidade, por sua ignorância, por sua impotência, pelo que uma e outra vez escapa a seu saber, a seu poder, à sua vontade. E reiterarei também que não se pode fazer da experiência um conceito, que não se pode definir, nem determinar, nem delimitar. (...) Sem dúvida, pode-se habitar também os espaços educativos experiencialmente (não só tecnicamente, ou criticamente, ou profissionalmente), mas o que ocorre é que não sabemos como. Porque esse, como tem que ser inventado, provado, criado, experimentado. (2012, p.290)

Para dar materialidade ao caráter experiencial da experiência, colocamos em análise o Projeto dos Murais do Macedo, desenvolvido no contexto do Subprojeto de Pedagogia PIBID/CAPES/UERJ. Este caminha pela perspectiva da invenção e da experimentação.

2.1- O Projeto dos Murais do Macedo, potencializando experiências

O Projeto dos Murais do Macedo se constituiu coletivamente, conforme o caminhar do Subprojeto de Pedagogia. Participam efetivamente deste projeto: 3 bolsistas de iniciação à docência, uma supervisora que também é diretora adjunta do CECMS e a coordenadora que é também professora da universidade.

Emerge de uma perspectiva comprometida com um aprendizado que assume a “forma de um círculo, em que o movimento é o de reincidir, retornar, renovar, reinventar, reiterar, recomeçar” (Kastrup, 2005, p.1279). Considerando um contexto micropolítico, acompanhamos a processualidade que se tece na escola e na formação, visto que a escola é um território em constante movimento.

Com efeito, elaboramos as oficinas inventivas de acordo com a temática relacionada às demandas do colégio, e também, utilizamos temas discutidos atualmente pela sociedade. Por ser um projeto em que desenvolvemos oficinas inventivas, este nos tirou do lugar e impulsionou a um contato mais próximo com as imprevisibilidades, nos lançou às pequenas invenções e a muitas possibilidades de outras experiências.



Em uma manhã de oficina inventiva

Conforme aumentamos a proximidade habitando o colégio, forçamos o pensamento a pensar sobre: o que acontece, então, na formação entre escola básica e

universidade? Rotineiramente, encontramos no campo educacional o discurso naturalizado e dialético sobre competências intelectuais quanto ao processo de ensino aprendizagem, sendo debatido se o aluno aprende ou não aprende, se é competente ou se não é competente, se obteve ou não determinado conhecimento ou conteúdo⁹. Resistimos a este modo de fazer formação e praticamos uma formação inventiva. Em tal perspectiva, professor e aluno pensam numa outra maneira de lidar com esses modos que estão presentes, de certa forma insistente, instituída no ambiente escolar.

Pondo em prática um formação inventiva consideramos que o professor e aluno não estão juntos, mas entre. Porque funcionamos nos agenciamentos de um ensino entre animado por um exercício de liberdade, traçando deslocamentos pelos quais as atitudes metodológico-teóricas não param de se modificar (DIAS, 2011, P.198).

Pensando então em uma oficina que levasse em conta a proposta de uma formação inventiva, elaboramos o Projeto dos Murais do Macedo no qual os murais que já existiam no pátio e corredores do CECMS são utilizados como uma ferramenta de análise e de expressão.

Ou seja, princípio norteador da constituição do Projeto dos Murais do Macedo é explorar o mural escolar como um recurso didático. Isto é, a elaboração deste é um trabalho pedagógico coletivo de construção de conhecimento e expressão que busca o grau de aumento de trocas de diferentes saberes e refinamento da rede de comunicação escolar.

Primeira reunião de 2012, a professora Marilena nos diz que o mural é um analisador e que a comunicação dentro do CECMS é precária. Como então expandir a rede de comunicação dentro do colégio, utilizando de um recurso que já existe lá, mas é muito pouco utilizado, que são os murais?! (Diário, 08/02/2012)

⁹ “As máquinas binárias, funcionando por dicotomias sucessivas, forjam modos de formar e métodos que são sempre determinados por um modelo. Os educadores expandem as lógicas de funcionamento desse modelo, embora acreditem que estão a serviço da verdade, da realidade. Talvez porque os professores lidem com um conhecer submetido a processamentos de informação, sem mesmo se darem conta disso”. (DIAS, 2011, p.168)



Em oficina com os alunos no Projeto dos Murais do Macedo

As oficinas se dão entre bolsistas e alunos, desse modo exercitamos a iniciação docência. Em roda o grupo¹⁰ dá espaço para polifonia, debates, questionamentos, enfim, buscamos brechas para dialogar e problematizar. Nas oficinas considerando que “a arte é uma intercessora que nos move, nos desloca para outras vias de se formar” (Dias, 2012, p.40), também incentivamos os alunos à elaborarem produções artísticas, que são sempre singulares mesmo que o tema seja o mesmo, alguns desenham, outros escrevem. A ideia norteadora é a de possibilitar a livre expressão sobre o tema conversado na oficina, mantendo o campo problemático proposto, vivo.

O intuito é dar a entender o que está acontecendo entre. Entre alunos e bolsistas, entre alunos e alunos, entre alunos e professores, entre alunos e escola, sempre se colocando num entre. Com os murais podemos expressar as conversas entre, os pensamentos entre. As produções dos alunos são como que falas impressas em papel, poder levar o que eles tem a dizer aos demais que habitam também a escola, através da exposição dos murais no pátio, gera uma implicação. E, por conseguinte, uma rede de comunicação. (Diário, 11/07/2012)

¹⁰ Por grupo entendemos não um conjunto de pessoas organizadas por certas estabilizações de espaço e tempo, mas os processos que se constituem entre elas e a partir delas no exercício permanente de buscar sentido para o desdobramento das ações e para o significado de sua própria existência. Assim, um grupo se faz na multiplicidade de tensões geradoras de transformações nas/das circunstâncias e no/do curso de seu movimento. (ROCHA, 2006, p.170)



Um trabalho que é feito a muitas mãos,
em grupo nos encontros propiciados pelas oficinas, expandimos o pensamento e a expressão.

O Projeto dos Murais do Macedo primeiro ganha forma entre alunos da universidade (bolsistas) e da turma 901 da escola básica, por meio de diversas atividades coletivas e com regularidade semanal. Tais atividades coletivas têm por objetivo a modificação e a criação de murais que expressam os acontecimentos e experiências da comunidade escolar e do Subprojeto de Pedagogia PIBID/CAPES/UERJ.

Observamos que os alunos durante as oficinas se mostram interessados e animados com a ideia do projeto e a maioria se propôs em participar. Por lidarmos com uma turma de adolescentes e jovens, enfrentamos em nós mesmas, com muita frequência, naturalizações e atos de tutela que estão enraizadamente impressos. Então a proposta das oficinas inventivas foi instituinte, tanto para os alunos como para nós bolsistas. Pois as oficinas se dão em uma sala que não é a sala de aula habitualmente utilizada, que a arrumação das cadeiras se dão em círculos e não em fileiras, que deixamos uma abertura maior para os alunos não determinando o que deveriam fazer exatamente e por levarmos eles ao pátio para confecção dos murais, enfim é uma proposta diferenciada do que estávamos acostumados.



Alunas confeccionando um mural no pátio

Estes momentos nas oficinas eram de intensidades e, percebemos que os alunos tiveram dificuldades em fazer atividades livres, nas quais eles possam pensar por si mesmos, sem o intuito de se adaptar a um modelo instituído por um professor.

No decorrer das atividades do Subprojeto de Pedagogia e do Projeto dos Murais do Macedo, começamos a organizar o III Encontro e Conversas¹¹. Notamos que a indisciplina estava em evidência na instituição, e que seria uma potente ferramenta de trabalho que necessitava de ser problematizada com os alunos. Então tomamos a indisciplina como tema norteador do Encontro e Conversas.

Uma das oficinas feitas pelo Projeto dos Murais do Macedo aconteceu por ocasião da organização do III Encontro e Conversas sobre Formação Inventiva de Professores: Escola Básica, Universidade e a Indisciplina como um Analisador. Neste evento, que aconteceu na escola básica parceira, foi possível fazer misturas e forjar articulações entre escola básica e universidade. Na medida em que tivemos a presença de alunos, professores e pesquisadores da Universidade, mas também uma forte

¹¹ Leia mais sobre os Encontros e Conversas já realizados no anexo 1.

participação do corpo docente e discente da escola básica. Neste dia do III Encontro e Conversas, aproveitamos também para comemorar o centenário¹² do CECMS.



Cartaz do 3º Encontro e Conversas sobre Formação Inventiva de Professores, evento promovido através de uma parceria entre FFP/UERJ e CECMS

Neste momento de análise e de intervenção do Subprojeto de Pedagogia, que comporta o antes, o durante e o depois da organização do evento, a escola pulsava e desejava discutir e conversar sobre indisciplina. Tema que também polemizamos com os alunos da turma 901 para a constituição de um mural sobre a indisciplina.

Ao analisar a atividade feita hoje na oficina inventiva, percebemos que para muitos alunos a Indisciplina está ligada a ideia de quebrar regras e de rebeldia sem fundamentos. Desrespeito aos professores e funcionários, pichações no patrimônio escolar também foram exemplos dados por eles para definir essa questão. (Diário, 09/05/2012)

¹² Para saber mais sobre o histórico do Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares (CECMS), uma escola centenária, leia o anexo 2.



Mural sobre a indisciplina, elaborado pelos alunos

Não podemos deixar de relatar os primeiros efeitos do projeto no Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares.

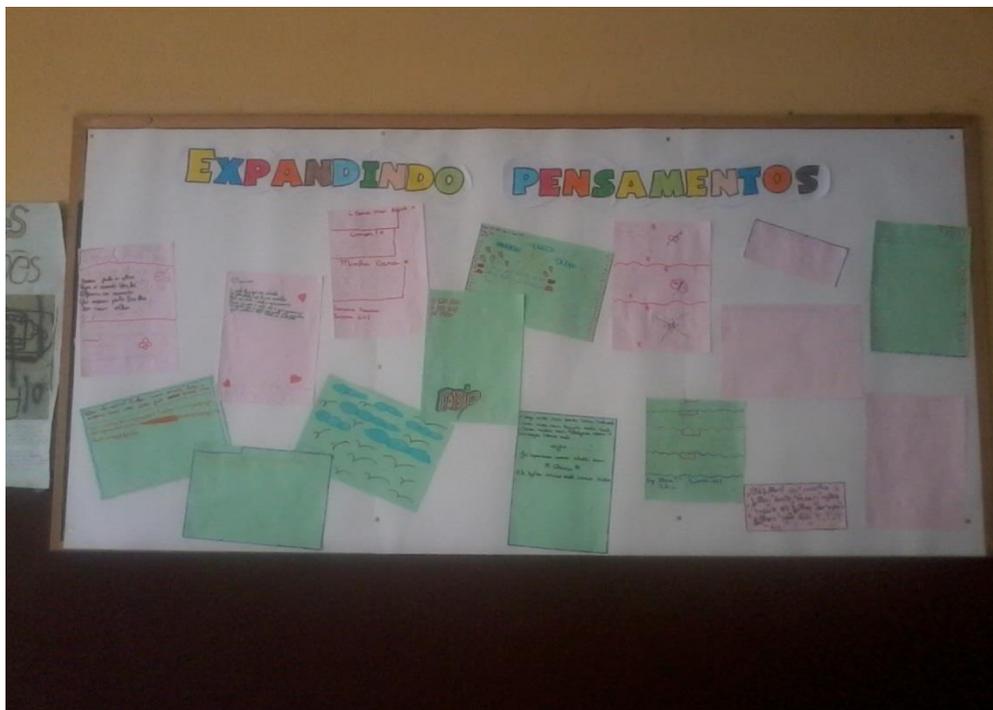
Era notável que a cada semana os alunos de outras turmas que ocupavam o pátio começaram a observar a montagem dos murais feitos por nós e pela turma 901 durante os intervalos e notavam a diferença no território escolar. Como descrito em diário.

Hoje fizemos um mural com os alunos, todos os alunos da turma queriam participar na confecção dele no pátio. E o que foi mais interessante foi ver que a turma chamava alunos de outras turmas para verem o que eles haviam feito. Com isso ficaram muitos alunos ao redor do mural, curiosos em ver o que havia de novo no pátio.
(Diário, 22/05/2012)



Alunos ao redor de um mural elaborado na oficina, fixado no pátio do CECMS

Iniciamos o segundo semestre de 2012, trabalhando com a turma 601, outra turma que nos foi escolhida pela direção, para desenvolvermos as oficinas do Projeto dos Murais do Macedo. realizar as oficinas, a turma 601.



Expandindo pensamentos, mural elaborado pelos alunos, neste eles podiam expressar o que desejassem dizer aos demais sujeitos que habitam a escola

O início com esta turma foi desafiador, pois queríamos elaborar atividades que não fossem cristalizadas e pré-moldadas. Enfrentamos as linhas duras que nos prendiam ao dito tradicionalismo, desnaturalizamos os modelos arraigados em nossas concepções, adquiridas durante a nossa vida escolar. É um processo árduo, pois requer muita atenção aos gestos e falas, mas também é potencializador de experiências caras ao nosso processo formativo acadêmico.

A turma 601 nos tirou do lugar, era um caos fazer as oficinas com eles, muitas falações, gritos, risadas, vai e vem, bolinhas de papel, a sensação inicial era que não íamos conseguir nos expressar diante deles, parecia que nada funcionava. Mas então em reunião começamos a pensar sobre o que a gente faz quando parece que nada acontece? Recorremos a Rolnik (1999, p.7), a qual aborda outra visão sobre o caos:

[...] conhecer as intensidades não discursivas do caos só é possível por contaminação, jamais por representação. Esse tipo de conhecimento depende de uma escuta para os movimentos que se fazem no caos, (...). Conhecer deixa então de ser o exercício da busca de uma verdade - o que não quer dizer que tudo seja relativo e que não haja escolhas a

fazer em função de alguma previsibilidade. Continua havendo um horizonte de previsibilidade, mas este limita-se a contextos problemáticos singulares e é sempre atravessado pelo imprevisível. O que muda é que não se trata mais de estabelecer um método de conhecimento que garanta a previsibilidade, com o qual se traça o mapa teórico de um mundo em equilíbrio, eliminando tudo o que dele distoa.

Levamos a problemática causada pelo caos para nossos diários e reuniões. De início ao elaborarmos planejamentos semanais, seguíamos modulações, na qual as atividades já tinham os objetivos pré-estabelecidos. Para participar dessas oficinas, eram necessários que os alunos obedecessem

Planejamos atividades, elaboramos títulos para os murais e ao chegar no dia da oficina os alunos falam o tempo todo, não se interessam. Parece que nada dá certo, já tentamos temas de murais diferentes e eles não param nem para ouvir o que temos para fazer com eles. A sensação é de decepção, mas não podemos ficar na lamentação. (Diário, 12/12/2012)

às regras e contávamos com a participação de todos. Buscávamos a ordem para nos expressar diante deles, achávamos que o comportamento dos alunos era previsível e idealizamos um dia sem qualquer situação de imprevisibilidade.

Passamos a conversar mais com os alunos, explicar mais a proposta, de onde surgiu e qual o objetivo do Projeto dos Murais do Macedo. Encaramos essa questão como um analisador, percebemos assim que não era possível prever tudo o que acontece. Foi necessário diante das condições apresentadas a cada dia constituir oficinas mais maleáveis.

Passamos então a levar um tema para ser debatido entre bolsistas e alunos, mas não determinávamos mais o que os alunos teriam que produzir. Dessa maneira, alguns optavam em desenhar, outros escreverem, enfim com o decorrer das oficinas os alunos não viram mais como obrigações, foram se envolvendo e conseqüentemente participando mais.

O comportamento dos alunos não se dá da forma que os professores ditos tradicionalistas gostariam, mas quem disse que desejamos moldar? Por que os alunos ditos mais indisciplinados também se interessaram em participaram do projeto dos murais? O que seriam alunos indisciplinados? Como colocar em análise as tensões emergentes? Tais questões entre outras polemizam e permeiam este trabalho.

Junto com estas sensações que potencializam o caos e seu modo de expressão na escola, destacamos um aspecto importante: a cada semana que se passava notávamos o aumento de forma significativa da participação dos alunos nas atividades. Os alunos desejavam estar no projeto, tanto nas atividades em sala, quanto na constituição dos murais no pátio. Quando não dá tempo para elaborar os murais juntos, eles ficam ansiosos a espera que suas histórias em quadrinhos, desenhos e poesias sejam expostos no local mais habitado da instituição, o pátio.

Estando na pesquisa nos sentimos impulsionadas a procurar saber mais, a estudar, escrever textos, desejamos compartilhar experiências, isso se refletiu também em nossa postura como alunas, como futuras pedagogas. Passamos a questionar, a não somente querer encontrar soluções finalizadas a ditos problemas educacionais.

Ao ingressar no subprojeto de Pedagogia, não conhecíamos os autores intercessores e as ferramentas chaves. Já agora vamos ensaiando diálogos com estes, e buscamos uma formação inventiva pondo em exercício, o que lemos nos livros e o que nos atravessa nas experimentações. (Diário coletivo, 09/04/2013)

Desejamos dar continuidade ao enfrentamento das imprevisibilidades que surgem a cada semana.



Alunos da turma 601 elaborando um mural

O desejo que motiva apostar em uma perspectiva que opera pela diferença, nos desloca e impulsiona a produzir experiências outras. Que não envelheçam visto a frequente movimentação, que não sejam meros acúmulos de vivências, mas que se conservem marcantes, capazes de tocar, contagiar e potencializar.

O Projeto dos Murais do Macedo veio a potencializar experiências. Pois por meio dele aumentamos a aproximação com os alunos nas oficinas e, também, tivemos diversificadas experiências que vieram a enriquecer a formação docente. Com as oficinas inventivas acentuamos da rede de comunicação entre a formação e a escola básica, estreitando relações habitamos a escola, e com isso forjamos um território formativo de experiências concretas.

2.2 – Outras experiências formativas

Ao experienciar a formação entre a universidade e escola básica é possível dizer que há um outro território cartografado no corpo do Subprojeto de Pedagogia: a preparação, produção escrita, publicação e apresentação de trabalhos em congressos.

Podemos experimentar estar em outros territórios, as experiências foram além das que tivemos dentro do território escolar ou das que o curso de licenciatura nos propiciavam.



Participação no IV Encontro e Conversas

Sempre afirmando um trabalho tecido entre universidade e escola básica, destaco a apresentação (juntamente com demais colegas bolsistas) de: pôsteres e comunicações orais em seminário, congressos e eventos educacionais.

Resolvemos trazer para este trabalho monográfico essas participações apresentando comunicações, pois foram muito importantes para minha formação, experiências inesquecíveis que ressoam o que aqui venho discutir: uma formação de professores que aposta na diferença caminhando pela perspectiva da invenção.

Um território de produção intensa que se expande das bordas da escola básica e da universidade. Uma possibilidade de expansão dos traçados que construímos coletivamente. A proposta dos trabalhos atravessava o que fazíamos no Subprojeto de Pedagogia, fazer ver e falar as micropolíticas da formação e da escola básica e, ao mesmo tempo, como temos feito uma formação inventiva de professores.

No decorrer destes dois anos foram apresentados sete trabalhos, dentro destes destacamos dois trabalhos completos que foram na modalidade de comunicação oral: Guedes, M. S.; Silva, N. E. R. C.; Baldow, R. M. *(Re)inventando olhares, tecendo outras redes educativas com a escola básica*. Rio de Janeiro: 2013.

-Guedes, M. S.; Baldow, R. M. *Traçados de uma formação inventiva de professores: potencializando experiências entre universidade e escola básica*. Rio de Janeiro: 2013.

A primeira comunicação oral apresentada foi no VII Seminário Internacional – As redes educativas e as tecnologias: transformações e subversões na atualidade, realizado em junho de 2013. Para este desenvolvemos um trabalho no qual levamos a noção de formação inventiva de professores e o Subprojeto de Pedagogia PIBID/CAPES/UERJ para diálogo com pessoas de variadas partes do país.

Fazendo concordância com o tema do referido seminário, abordamos o Projeto dos Murais do Macedo no qual os murais são forjados como uma rede de comunicação dos territórios de formação. Pois com a tessitura de tal rede educativa, tem-se o intuito de fazer ver e falar as micropolíticas. Ao mesmo tempo em que se abre espaço para intensificação da rede de comunicação interna e externa da instituição. Sobre redes educativas, dialogamos com Kastrup (2004, pp. 84-85):

[...] É já um campo visível de efetividade, onde ocorrem agenciamentos concretos entre os elementos que a compõem. [...] a rede articula elementos heterogêneos como saberes e coisas, inteligência e interesses, onde as matérias trabalham fora do controle dos métodos.

Tais noções se fundem com uma formação inventiva, visto que forjam-se aberturas para trocas entre os diferentes sujeitos. Estes por formarem um coletivo tem a necessidade de se comunicar. Exploramos então os murais como uma potente rede, possível de ser vista por todos, porque se encontram no local de maior circulação no colégio, o pátio.

Outra comunicação oral que participamos, concomitantemente, com os estudos na graduação e a habitação do território escolar, foi no V Seminário Vozes da Educação: Formação Docente – Experiências, Políticas e Memórias Polifônicas, em setembro de 2013. Neste trabalho desenvolvido para o Seminário Vozes, o foco principal foi dar voz ao trabalho sensível e atencioso que fazemos operando pelas brechas.

Como era um evento local, a ideia era conversar com os grupos da FFP, participamos desejantes de trocas de experiências formativas. Na universidade há uma multiplicidade de vozes, e por muitas vezes as que diferem são caladas. Então, esse evento foi uma brecha para diálogos.

Assim, apresentamos o nosso trabalho e na sala haviam professoras da universidade e da escola básica que nos assistiram e após podemos conversar sobre as pesquisas expostas.

Expressamos o que estamos fazendo há mais de dois anos através do Projeto dos Murais do Macedo. Na escola damos abertura para os alunos terem suas múltiplas vozes e pensamentos expandidos nos murais. Já na apresentação nos seminários, vemos como possibilidades de aberturas na academia, para que nós alunas

Sai da acomodação. Poderia não ter que enfrentar tantas horas dentro de ônibus (são 6 horas por dia para ir e vir da faculdade), poderia não ter que passar pelo nervosismo antes das apresentações de trabalhos em seminários, poderia fazer somente as aulas da licenciatura, poderia cumprir com as obrigações e me formar sem os estudos extras que o bolsista tem. Sim poderia, mas talvez se assim fosse não teria sentido e experimentado tantos momentos inesquecíveis e emocionantes. Fui sacudida e agora não me contento mais, quero sempre continuar... Como professora, desejo brechas para aulas diferenciadas e como aluna desejo dar voz aos meus pensamentos viajantes que não se cansam de mudar... (Diário, 25/03/2013)

universitárias tenhamos aonde expressar nossas vozes e pensamentos.



Pesquisadoras do Subprojeto de Pedagogia, setembro 2013.

As experiências formativas que tivemos tanto na escola básica quanto na universidade constituíram uma formação comprometida com o plano do sensível, educadoras mais atenciosas ao presente, mais abertas às afetações, que se dispõe a parar e olhar, parar e pensar, parar e questionar, parar e não se findar. Afinal a proposta da formação de professores aqui colocada requer se colocar em condição de devir. E assim, vai propagar além da duração da graduação, agora como professora mergulho no meio das turbulências do território escolar, pensando em manter vivo e pulsante uma formação que agora tomará caráter de continuada, mas ainda assim inventiva e em busca de outras experiências.

CONCLUSÃO

Este trabalho monográfico aborda questões relacionadas especificamente à formação de professores, trazendo outro olhar possível sob como se dá a formação. Ao longo da escrita, fomos entrelaçando fotos e diários. O objetivo principal dessas fotos é mostrar que trabalhamos em uma perspectiva concreta. Não são idealizações, imaginações floridas ou um pensamento abstrato. O que aqui problematizo com os diários e escritas são experiências, deslocamentos, desdobramentos, quebras, rupturas, enfim questões que apostam na invenção e na diferença. Uma monografia com os vestígios de um trabalho sensível, um trabalho que requer atenção ao presente e à micropolítica.

Quando contei para alguns colegas de graduação sobre meu tema de monografia, disseram que não entendiam nada que estudamos no grupo de estudos com a professora Rosimeri. Então parando para pensar, de início acreditava que a formação inventiva de professores era desconhecida, mas hoje penso que talvez seja porque é árduo e trabalhoso, com isso a afetação por um trabalho diferenciado se dá após um mergulho mais profundo. São apenas hipóteses minhas, mas de certo modo, se perdesse o caráter minoritário e logo deixaria de ser pistas para passar a uma metodologia, perdendo então sua proposta.

Portanto, queremos retornar aos questionamentos lançados na introdução desta monografia: quais instrumentos a Pedagogia nos oferece como possibilidade de enfrentamento das imprevisibilidades do fazer docente? Como poderia acompanhar os movimentos escolares potencializando os acontecimentos?

Não temos a pretensão de responder a tais perguntas, mas lançamos outras perguntas e assim atualizar, sem finalizar... Por que as imprevisibilidades são sempre vistas como algo negativo, como uma barreira para a contemplação do educar? Seria possível explorar o que acontece inesperadamente? Se a cartografia permite análises e acompanhamento das tessituras, talvez, então, praticando uma escrita cartográfica pudéssemos pensar mais a fundo sobre as dificuldades ou enfrentamentos que ocorrem no território escolar? Até quando nós professores vamos ficar na lamentação e não buscar meios de pensar o que está acontecendo?

Voltando ao Projeto dos Murais do Macedo, este continua em sua processualidade, com a proposição de tornar visível à circulação do que se passa na escola, abrindo-se às afetação e ao acolhimento dos imprevistos como um impulsionador de experiências outras.

Junto e entre formação e escola básica, Pedagogia e filosofia da diferença, políticas de cognição e formação inventiva de professores, pesquisa intervenção e cartografia foi possível traçar um território na formação de professores. O que pudemos acompanhar e narrar nesta monografia foi a tessitura de uma experiência singular que desenha a constituição da existência. Pensada, aqui, como alternativa e condição de dar a voz e poder contar alguns pequenos gestos e acontecimentos experienciados nestes territórios.

Com as ferramentas apreendidas no decorrer destes mais de dois anos é possível fazer uma formação que se expande da sala de aula e criam-se possibilidades de tecer outras redes e dispositivos, que facultam a constituição de olhares e fazeres escolares. Assim, atrelando o mural como uma potencializadora ferramenta de análises e intervenção, que provoca questionamentos do que acontece na escola, assumo a formação inventiva de professores como uma possibilidade de deslocar o olhar para outras experimentações e pequenas invenções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYRES, A. C. M.; GUIMARÃES, G.; MENDES, R.; DIAS, R. O. (orgs.) *Articulando a Universidade e a Escola Básica no Leste Fluminense*. Rio de Janeiro: H.P Comunicação Editora, novembro de 2010, p. 183.

BARROS, L. P.; Kastrup, V. *Cartografar é acompanhar processos*. Porto Alegre: Sulina, 2012, pp. 52-75. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.) *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BARROS, M. E. B.; ZAMBONI, J. *Gaguejar*. Porto Alegre: Sulina, 2012, pp. 121-123. In: FONSECA, T. M.; NASCIMENTO, M.L.; MARASCHIN, C. *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

COMENIUS, I. O. *Didática Magna*. Aparelho crítico Marta Fattori. Tradutora Ivone Castilho Benedetti. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, Paidéia, 2006.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, G. e PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DIAS, R. O. *Formação inventiva de Professores e Políticas de Cognição*. Porto Alegre: Informática na Educação: teoria & prática, v. 12, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica>

_____ *Arte que nos move: Oficinas de Formação Inventiva de Professores*.33^a
Reunião Anual da ANPED, out. 2010. Disponível em: <http://ofip.ffp.uerj.br>

_____ *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas de cognição*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

_____ *Pesquisa-intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores*. Rio de Janeiro: Fractal: Revista de Psicologia, v.23 – n.2; 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922011000200004&lng=en&nrm=iso

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

DIAS, R. O.; PELUSO, M. R.; BARBOSA, M. U. *Conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Mnemosine Vol.9, nº1, 2013, p. 224-237.

DOMINGUES, L. *À flor da pele: subjetividade, clínica e cinema no contemporâneo*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

FONSECA, T. M.; NASCIMENTO, M.L.; MARASCHIN, C. *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005.

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

KASTRUP, V.; BARROS, R. B. *Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2012, pp. 76-91. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.) *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LARROSA, J. *Experiência e alteridade em educação*. Tradutoras Maria Carmem Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes. Santa Cruz do Sul: Revista Reflexão e Ação, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

_____ *Palavras desde o limbo. Notas para outra pesquisa na Educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na Educação*. Rio de Janeiro: Revista Teias v. 13, n.27, pp. 287-298, jan./abr. 2012 – Currículos: Problematização em práticas e políticas.

LOURAU, R. *Análise Institucional e Práticas de Pesquisa*. Rio de Janeiro, UERJ, 1993.

MACHADO, D. L. *Subjetividades contemporâneas*. In: BARROS, M. E. B. B. *Psicologia: questões contemporâneas*. Vitória: EDUFES, 1999.

_____ *O Desafio ético da escrita*. Espírito Santo: Psicologia & Sociedade; 16 (1): 146-150; Número Especial 2004.

PAULON, S. M. *A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção*. *Psicologia & Sociedade*, 17 (3), 18-25, set-dez: 2005.

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

ROCHA, M. L. *Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento*. *PSICO*, Porto Alegre, PUCRS, v. 37, n. 2, pp. 169-174, maio/ago. 2006.

ROLNIK, S. *Novas figuras do caos mutações da subjetividade contemporânea*. In: *Caos e Ordem na Filosofia e nas Ciências*, org. Lucia Santaella e Jorge Albuquerque Vieira. Face e Fapesp, São Paulo, 1999; pp. 206-21.

ZOURABICHVILI, F. *O vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004.

ANEXOS

Anexo 1

Sobre os Encontros e Conversas de Formação de Professores

Os “Encontros e Conversas sobre formação inventiva de professores” acontecem desde 2010, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Eles são efeitos das pesquisas que fazemos sobre o tema da invenção no campo da formação de professores.

O tema da invenção na formação de professores, longe de ser um problema estritamente educacional, envolve vetores sociais, históricos, políticos, filosóficos, psicológicos, artísticos e culturais que compõem sua produção. A análise que nos propomos a fazer acontece no atravessamento entre educação, filosofia, psicologia e arte, buscado pensar a formação de professores como uma experiência complexa. Neste território, utilizamos uma abordagem transdisciplinar que investiga questões próprias à formação como aprendizagem de adultos, políticas de cognição, produção de subjetividade. Entendemos que as questões colocadas pelo tema devem ser enfrentadas levando em consideração sua inserção num mundo hegemonicamente baseado em parâmetros de transmissão de informação. O problema da formação inventiva de professores coloca em análise nossa capacidade de lidar com a alteridade, com a diferença que circula na formação e que também nos habita. Com isto, é possível afirmar que formação não é dar forma ao futuro professor, mas produzir um território que se compõe como um campo de forças criando ética, estética e politicamente outras formas de habitar, de pensar e de fazer formação.

Desta forma, o evento já possui uma pequena história. No ano de 2010 aconteceram dois Encontros. O primeiro teve como temática políticas de cognição, pesquisa e conselho escolar. Tendo a presença de Virgínia Kastrup, Marisa Lopes da Rocha e Estela Scheinvar. O segundo encontro colocou em discussão biopolítica, modos de gestão e estratégias de formação e, contou com a interseção de Sylvio Gadelha e Kátia Aguiar.

Em 2012, o terceiro encontro abriu-se para comemorar e acolher o aniversário de 100 anos do Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares, escola parceira das pesquisas que temos feito com a escola básica. Brindamos o centenário com conversas e encontros, entre universidade e escola Básica, para dar visibilidade aos traçados de uma pesquisa intervenção em constituição. Seu objetivo é discutir as possíveis relações entre formação inventiva de professores, universidade, escola básica e a indisciplina como um analisador. Neste 3º Encontro e Conversas tensionamos o campo de articulação entre escola básica, formação inicial e continuada de professores e universidade, para possibilitar a constituição e experimentação de um campo de análise e de intervenção de uma formação experiência. Formação esta composta por uma correlação de forças entre diferentes modos de conhecer, tipos de práticas estéticas, políticas e formas de subjetividade.

Em 2013, o 4º Encontro e Conversas sobre formação inventiva de professores aconteceu no dia 4 de novembro, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Seu esforço foi o de problematizar como se forjam resistências no contemporâneo. Questão que vem atravessando nossos campos de análise e de intervenção das pesquisas que fazemos com e entre universidade e escola básica para pensar expansões de territórios de pensamentos nestes territórios.

Fonte: <http://www.ofip.org/index.php/encontros-e-conversas>

Anexo 2

Histórico do Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares

A escolha do nome Macedo Soares é uma homenagem a Antonio Joaquim de Macedo Soares, um abolicionista a frente do seu tempo e o 1º Juiz de Direito de Campo Largo. Nascido em 14 de janeiro de 1838, na fazenda do Bananal, distrito de Ponta Negra, município de Maricá, então província do Rio de Janeiro.

Formado em Teologia, em 1855, descobre seu talento para a advocacia e ingressa na Faculdade de Direito de São Paulo. Em 1863, é nomeado Juiz e inicia a carreira de advogado.

É eleito Deputado Provincial pelo 2º Distrito do Rio de Janeiro e é reeleito outras vezes. Durante seus mandatos elaborou a maioria das leis que organizavam o Ensino Primário de sua época;

Em 1874, é nomeado Juiz de Direito de Campo Largo, Província do Paraná, comarca por ele instalada, onde criou diversas associações literárias entre as quais, o Clube Literário Campo-larguense.

Foi literário, ministro e pesquisador, mas seus maiores feitos foram na luta contra a escravidão. Em uma de suas obras, "Dicionário Brasileiro da Língua Brasileira", definiu abolicionismo como "termos novos criados modernamente, para exprimir idéias relativas a medidas tendentes à extinção da escravidão".

É aclamado em praça pública pela passagem da libertação dos escravos em 1888. Ouvia-se o povo gritar "Viva o Juiz Redentor". Título este que ele recusa, não se considerando digno e diz ser a glória de quem lançou sua assinatura no decreto. Sendo assim, a Princesa Isabel passou a ser denominada - Isabel, a redentora.

Faleceu no Rio de Janeiro, em 1905, aos 67 anos de idade, deixando para a história um grande legado.

O Grupo Escolar "Macedo Soares" iniciou seu funcionamento no ano de 1911, no prédio situado na Praça Getúlio Vargas. Tem se como comprovante de sua fundação

uma placa de bronze, na entrada do referido prédio, pois o arquivo escolar não foi encontrado e o primeiro livro de atas ocorreu somente a partir de 1914.

Do ano de 1940 em diante começou a funcionar no prédio novo em terreno concedido ao Governo do Estado, pela Prefeitura Municipal, em Carta de Data, registrada no Livro nº3, folha 15, em 21 de junho de 1937, localizado a rua XV de Novembro, 2241.

Em 21 de setembro de 1964 foi criado através do Decreto nº. 15963, o Grupo Escolar Noturno Macedo Soares. Funcionando inicialmente na Rua Sete de Setembro, s/nº com a denominação de Escola Noturna de Operários. A partir de 1969, passou a funcionar no prédio da Escola Macedo Soares.

Fonte: Planejamento Político Pedagógico do Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares, 2010.