

Conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores

Conversations between micropolitics and inventive teachers formation

Rosimeri de Oliveira Dias; Marilena dos Reis Peluso; Márcia Helena Uchôa Barbosa

Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares

RESUMO:

Trata-se de conversas que expressam uma escolha ético-estético-política para mostrar as tessituras do trabalho com dispositivos da análise institucional, da cartografia, das políticas de cognição e da formação inventiva de professores nos territórios distintos da escola e da universidade. As conversas são tecidas entre professoras da escola e da universidade, para evidenciar a pesquisa pelo meio, lá onde ela acontece: no chão da escola. Há conceitos que funcionam como dispositivos de resistência em campos tão predefinidos, tais como: micropolítica e formação inventiva de professores. Micropolítica é uma experimentação ativa, pois não se sabe antecipadamente como é que se desenha o traçado de uma experiência. Formação inventiva de professores é uma questão de aprendizado de como manter vivo um campo problemático, deixando vibrar as forças intensivas para que estas possam criar formas e desformar cristalizações nas trajetórias de vida. Conversas coletivas que enunciam diferentes modos de viver escola e universidade.

Palavras-chave: micropolítica; formação inventiva de professores; escola; universidade

ABSTRACT:

It's about conversations that express an ethic-aesthetic-political choice to show the tessituras of the work with devices of institutional analyses, of cartography, of cognitive policies and of inventive teachers formation within the distinct territories of school and university. The conversations are woven between school and university teachers, to show the research through it's core, there were it happens: in the ground of the school. There are concepts that function as devices of resistance in predefined fields, such as: micropolitics and inventive teachers formation. Micropolitics is an active experimentation, since it is not known in advance how you draw the outline of an experience. Inventive teachers formation is a question of learning how to maintain alive a problematic field, letting the intensive forces vibrate so that they can create shapes and deform crystallization in the life course. Collective conversations that enunciate different ways of living school and university.

Key-words: Micropolitics; Inventive teachers formation; school; university

Este trabalho é tecido como uma conversa, uma problematização. Uma tessitura feita a seis mãos para enunciar nossos trabalhos entre escola básica e universidade¹. Algo parecido com o traçado de um devir, que implica, ao mesmo tempo, experimentá-lo de diversos modos. Sem começo e sem fim. Um meio denso de estar atento à diferença e de afirmarmos, cada vez mais, a potência de nos diferenciarmos daquilo que somos. Devir é um meio e uma singularidade, não de nos diferenciarmos dos outros, mas sobretudo de nós mesmos. O desafio de saber encontrar no acontecimento aquilo que nos força a pensar e nos tira da repetição do mesmo, impulsionando-nos para o próprio ato da potência de existir. Como nos diz Gilles Deleuze, “os devires são o que há de mais imperceptível. São atos que só podem estar contidos numa vida e expressos num estilo” (DELEUZE & PARNET, 2004: 13). Diríamos, em princípio, que são estilos não conformados de pensar e de fazer formação e escola. Tais estilos expressam um agenciamento de como se dá o processo de criação de uma pesquisa no *entre lugar* da escola básica e da universidade. Assim, gaguejamos entre pesquisa e formação e escola e professores e alunos e práticas de diferenciação que evidenciam o que nos passa nestes entre territórios que se mostram como trajetórias de feitura e de conheceres. E isto fala de uma gagueira que fazemos ressoar desde 2009 entre a Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP/UERJ) e o Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares (CECMS). Esta gagueira tem por objetivo fazer ver e falar o que temos feito *entre*. Para tanto, usamos de maneira composta os nossos diários de campo (LOURAU, 1993), configurando uma mistura *entre* professoras da universidade e da escola básica, forjando nossas tessituras professorais. Com isto, criamos um coletivo de forças em gestos, efeitos, intensidades e possibilidades de deslocamentos em territórios tão representacionais como os escolares.

[...]vamos ter que inventar mais? Esta pesquisa nos força a isso, todo o tempo. Não é fácil dar a partida, num campo minado pelos a priori, pela mesmice, pelo individualismo contemporâneo, mas é uma alternativa para, não só não sucumbir, mas viver outra experiência, de trabalho, de vida, uma experiência de liberdade, de autogestão. Experimentar, abrir-se para a experiência, talvez seja um bom começo para essa nossa conversa. (tessituras de ensaios professorais)

Tessituras que têm por objetivo evidenciar alguns traçados de uma experiência coletiva, feita por meio de uma atividade de poder pensar diferentemente, em vez de

legitimar o que já se sabe e o que já se faz entre escola e universidade. Talvez seja possível dizer que são ensaios, pensados como uma experiência modificadora de si, como nos ensina Michel Foucault (1994). No ensaio não nos apropriamos de algo já dado, mas forjamos um exercício de si, acontecendo no corpo vivo da experiência. Por isto, dizer é conhecer e é fazer. É o que acontece quando a gagueira já não incide sobre palavras e gestos preexistentes, mas eles próprios introduzem as palavras que nos afetam; estas já não existem separadas da gagueira que as seleciona e as liga por conta própria (DELEUZE, 2004). Foi pelas ressonâncias de gestos e de conceitos que disparamos o trabalho *com* a escola básica (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009). O princípio primeiro é a ampliação do grau de abertura para a experiência. O segundo é a regularidade de encontrar e conversar (BLANCHOT, 2007), mantendo grupos de trabalhos e de estudos. Com isto, dizemos que não há um passo a passo, mas alguns princípios e pistas que orientam uma cartografia em devir.

Mas, por que experimentar outro jeito de conhecer, de aprender, de desaprender, de transformar? Por que depois de tantos anos no magistério, ou de aprendizado sobre o que é o magistério, alguém vai querer mudar sua prática profissional? Ou alguém com o parco salário e o alto grau de pressão em que vive o professor vai querer experimentar algo diferente? Alguém acredita em alguma possibilidade de mudar este quadro?

Assim chega você, com seu projeto, uma pesquisa-intervenção, neste caos, que é a escola pública, munida de ferramentas outras. Você precisava só de uma brecha, por menor que fosse. Acho que a primeira brecha foi a demanda da própria escola. Mas era uma brecha bem pequena e com chances de fechar, se não fosse a firmeza com que você fez questão de entrar. Era um projeto, havia um compromisso institucional e era uma questão ética-estética-política cartografar o território, acompanhar os processos. (tessituras de ensaios professorais)

Aqui é necessário respirar. Parar para pensar, pensar mais devagar, senão perdemos a intensidade do caos e tudo o que ele tem nos ajudado a diferir. Nestes dois anos de pesquisa com a escola básica estudamos muitos conceitos. Claro que, para um artigo, escolhemos abordar os conceitos como uma experiência modificadora de si, como um ensaio. Um teatro que substitui a representação do mesmo pela variação contínua.

Mas como ele é capaz de realizar uma variação que possibilite escapar da representação? A resposta a essa questão é dada a partir da distinção entre maior e menor,

ou entre “fato majoritário” e “dever minoritário” [...]. Tornar-se minoritário é se desviar do modelo. (MACHADO, 2010: 16)

Uma variação contínua para derivar do limiar representativo do padrão majoritário de fazer escola e formação, potencializando a minoração (DELEUZE & GUATTARI, 1977). E a função antirrepresentativa do ensaio seria constituir um dever, uma transformação. Assim, participando regularmente dos grupos de estudos e oficinas criamos uma formação inventiva de professores (DIAS, 2009; 2011; 2012b), que remete à potência de um dever incluída em uma instância diferente do domínio do poder e da representação, ao possibilitar que se escape do sistema de poder a que se pertencia como parte da maioria. A função política de uma formação inventiva de professores é contribuir para a constituição de um dever minoritário, capaz de afirmar a diferença visível e invisível, que precisa ganhar forma e corpo em nossas práticas cotidianas.

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 ético, estética e politicamente outras formas de habitar, de pensar e de fazer formação. Ético, porque abre-se à possibilidade de fazer escolhas, remetendo à análise de nossos atos, nossas implicações com as instituições em jogo; estético, para pensar a formação como invenção de trajetórias de aprendizagens em meio a múltiplas forças e, político, porque este coloca em desafio a constituição de um campo de intervenção, problematizador e crítico, intensificador de encontros. (DIAS, 2012b)

Era preciso uma abertura do grupo de pesquisa, por menor que fosse para a nova experiência. E esta foi acontecendo também no processo, na medida em que fomos convivendo, conhecendo novos autores, novos conceitos-ferramentas para a nossa vida cotidiana.

O que os autores, teóricos e práticos, cientistas ou artistas, as múltiplas referências desta pesquisa, nossas conversas e encontros têm nos dito, nos forçado a pensar, a sentir e agir?

Desde o início vimos que se não estivermos abertos para ouvir, para aprender, para pensar diferente, não existe pesquisa-intervenção...e, nem pode existir vida autônoma, livre. Pode?

Abrir-se para esta experiência de pesquisa nos permitiu ver outras possibilidades de trabalhar, de pensar a vida, de conhecer, de fazer ciência, de inventar o mundo e a nós mesmos. (tessituras de ensaios professorais)

Formação inventiva de professores

Inventar é um conceito que atravessa as práticas de pesquisa e de formulação conceitual. Então vamos a ele. Ou será que já não estamos nele? Como de costume, seguimos pelo meio. Kastrup (2005) diz que é retirar restos arqueológicos porque o novo já está lá. Inventar (CUNHA, 2010), da palavra latina *invenire*, significa urdir, criar na imaginação. Urdir, tecer, entrelaçar os fios. São muitos os fios soltos que tramamos coletivamente para tecer uma pesquisa com a escola básica.

Imaginar entre pesquisar e aprender opera uma máquina de inventar. Tomando o verbete numa dimensão maquínica, imaginar atua pela fabricação. Como em Deleuze e Guattari, fábrica de si mesma e de tudo o que dela decorre. E o que produz essa fábrica de inventar? O real, nada mais nada menos do que o próprio real, como efeito de sua potência absoluta de experienciar. Ora, se imaginar não é representar algo dado, mas uma experiência que não para de inventar a si e o mundo, também as partes que a compõem e dela participam não param de ser produzidas e de participar na produção de si mesmas. E se o invento é parte efetiva da experiência, não há uma natureza já pronta, nem mesmo em progresso ou processo de melhoramento ou reforma de uma essência original, como querem acreditar os moralistas, racionalistas e humanistas. Também não pode haver objetos ideais ou valores universais que permaneceriam imutáveis num plano de transcendência. O real, seu meio específico e seus objetos estão em processo ininterrupto de modificação e produção de si nos devires, tempos e movimentos reais e virtuais que atravessam a existência numa experiência. (DIAS, 2012a: 127)

Formação inventiva de professores é um trabalho coletivo que forja um exercício de se encontrar – problematizando o que se tem – para poder liberar o pensamento e, assim, ele poder ser pensado diferentemente. Talvez uma composição ética, estética e política. Simplesmente porque foge dos ditos postulados pedagógicos que moralizam e rotulam formas de fazer. Uma estética coletiva que vibra com a feitura de uma experiência e, com isto, pode tracejar curvas e linhas inexistentes. Poder problematizar o que há com alunos e professores, com o que se passa e nos passa.

Há, com a tessitura coletiva, outras formas que se desviam da manutenção dos modelos. E na formação de professores e na escola existem muitos modelos. Por isto, imaginamos outras formas de fazer, que forcem o pensamento a pensar, quando as tecemos coletivamente. Com a regularidade dos encontros e das conversas nos esforçamos para liberar a vida lá onde ela é prisioneira, facultando um deslocamento dos modelos

solucionáveis e com suas respostas prontas para uma dimensão de invenção de problemas (DIAS, 2011).

Dias (2012a: 129) acentua que imaginar pode ser assumir o que se sente e experienciar a vida. Completando que:

Se imaginar está posto como possibilidade de transformação, esta é invenção, que pensamenteia, inventa, orienta a atenção e fabula para experienciar e criar um “finito que restitua o infinito” (DELEUZE & GUATTARI, 2004, p. 253). Deslocar, pensar, inventar gaguejam e evidenciam o erro de acreditar que ao imaginar estamos diante de uma superfície branca, lisa. Imaginar sob o signo da invenção compõe com sonhar e com fabular artesanalmente, como um trabalho manual do qual pintura, obra, pesquisa e aprendizado só podem vir depois, à posteriori: fabricado por aquilo que nos força pensar.

Desse modo, nossas conversas afirmam práticas inventivas que nos têm mostrado que o conhecer passa pela afetação.

As leituras, algumas bem complexas, às vezes provocavam uma certa resistência, provavelmente porque me tiravam da linha de conforto do já conhecido, mas, no momento em que ia descobrindo nos novos conceitos e práticas importantes ferramentas para nossa vida cotidiana, as ideias iam fazendo sentido e passei a querer ler mais, a pensar mais sobre elas. Se, para mim, professora, os textos eram bem difíceis, imaginem para os alunos, da 1ª e 2ª séries do ensino médio² e depois universitários envolvidos nas pesquisas.

O que tenho experimentado em mim mesma e no grupo é um processo de conhecer. Fomos sendo afetadas e aprendendo que conhecimento é um processo muito diferente de transmitir ou receber informações, de explicar conteúdos ou valores, ou ideais, tal como pensamos ou nos habituamos a fazer. Conhecer como algo que provoca em nós mudanças. Conhecer, na perspectiva da pesquisa, é produção de existência, é estar vivo, fazer parte do movimento incessante da vida. E a escola, afinal, não é o lugar do conhecimento, do pensamento? Foi muito bom você ter pontuado esta função. Estávamos todos esquecidos disso.

Nós pensamos e somos formados dentro de uma lógica, que é hegemônica desde o Iluminismo. Esta linha de pesquisa rompe com a perspectiva da ciência tradicional, que, por exemplo, postula a neutralidade ou a objetividade científica. (tessituras de ensaios professorais)

É uma pesquisa intervenção que cria os eixos de análise e de intervenção. Os pesquisadores estão nos dois territórios, escola básica e universidade, cartografando (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009), acompanhando processos, sem julgamento, analisando os acontecimentos, as práticas que ocorrem nestes territórios em que estão também vivenciando, trabalhando, pensando, sentindo, interferindo, propondo, apoiando,

rindo e, às vezes, sofrendo juntos. A proposta é a de dar visibilidade ao que temos de potente, de transformador, porque os problemas tal como os temos pensado, além de já serem repetitivos, não encontramos saídas, eles nos têm paralisado e inviabilizado uma vida “bela” e livre dentro e fora da escola.

Ao assumir a cartografia como direção teórica e metodológica nos comprometemos com a produção de uma política de cognição. Tal conceito evidencia que o conhecer não se resume a uma abstração, um modelo, mas envolve uma atitude, uma feitura, uma tessitura. Por isto, existem feituuras no plural que ganham expressões diversas. Por um lado, podem assumir uma versão cognitivista, envolvendo os pressupostos do modelo da representação, a preexistência de um sujeito cognoscente e de um mundo dado que se dão a conhecer. Por outro lado, ao aproximar conhecimento e invenção, afirmar que o conhecer coengendra o si e o mundo, estamos operando uma tessitura de estar no mundo e de nos relacionar com o conhecimento, de uma maneira corporificada, concreta e inventiva (KASTRUP; PASSOS; TEDESCO, 2008). Os autores e conceitos convidam-nos a adotar uma certa maneira de estar no mundo, de habitar um território existencial e de se agenciar com o conhecer.

Trata-se de uma política cognitiva. Todavia, a recusa da crença num sujeito e mundo dados não é de modo algum trivial. Assumir essa postura requer uma virada, uma reversão da atitude naturalizada e que exige, em princípio, um esforço. Tal esforço, no entanto, pode se transformar, com a prática, numa atitude encarnada, configurando uma política cognitiva corporificada nas ações de quem se lança na tarefa de conhecer e intervir sobre a realidade. Produzir conhecimento e produzir realidade se tornam face e contraface da experiência cognitiva, o que impõe a complexidade ético-estético-política da ação do pesquisador. Não se chega à cognição inventiva por adesão teórica, mas por práticas cognitivas efetivas e encarnadas. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009: 202-203)

As pesquisas habitaram o nosso território escolar trazendo novas leituras e levando a todos a refletir sobre a realidade da escola e modo de atuação de cada componente dessa comunidade escolar. Como Osvaldo Saidón (2008) coloca: “Pensar a realidade, pensar o que se passa, é questionar também o que está se passando conosco”. Estas nos fizeram refletir sobre nosso posicionamento, atitudes e participação em torno destes dualismos: O aluno sabe ou não sabe? O aluno quer ou não quer aprender? (tessituras de ensaios professorais)

Micropolítica e experiência nas escolas

Nossa atenção volta-se, aqui, para a cartografia da micropolítica, pois é onde a vida transcorre. Micropolítica é uma experimentação ativa (DELEUZE & PARNET, 2004: 166), pois não sabemos antecipadamente como se dá o traçado das linhas de uma experiência. É claro que sabemos o quanto é atravessada pela macropolítica – as normas, os governos, as provas, o sistema político, econômico, social, cultural, as constantes novidades tecnológicas. Mas nos interessamos pela micropolítica porque acreditamos que é nela que existem as brechas e são estas que podemos aproveitar para fazer algo, para inventar outro modo de viver formação e escola básica.

Algumas brechas podem ser mais bem vistas quando entendemos, com René Lourau (1993), que as instituições estão em constante movimento por mais estagnadas ou permanentes que elas possam nos parecer. Talvez sintamos isso, que a escola não muda nunca, mas, como Lourau nos ensina, há sempre uma luta entre as forças instituídas (os currículos, programas do Estado, modelos) e as forças instituintes (movimentos, transformações, feitura, ensaios), que querem outras experiências. Outras brechas foram forjadas com os estudos da Análise Institucional por meio dos conceitos de heterogestão e de autogestão. Conforme o mesmo autor, todos nós vivemos sob o domínio da heterogestão, isto é, sob a gestão de outrem; delegamos para os outros as decisões sobre nossas vidas. Como se fosse uma coisa natural e, portanto, insuperável. As ciências de um modo geral aceitam esta condição. Nas sociedades ocidentais, entendem que a vida cotidiana acontece sob dominação, nos permitimos, até por ser mais fácil, ser submetidos à vontade de uns poucos. Funcionar pela autogestão é um exercício que ainda está para ser inventado, mas que vale a pena tentar, pensar, experimentar, se a liberdade for a nossa opção. Por exemplo, um conselho escolar só é possível acontecer quando a perspectiva da autogestão crescer em nós, no nosso coletivo. Por isso, a pesquisa³ não tinha como objetivo criar um conselho escolar. Nunca foi uma promessa da pesquisa.

Outras ideias e conceitos funcionam como importantes ferramentas. Ao mesmo tempo, nos ajudaram a nos deslocar do conhecimento instituído entre nós – não tem jeito mesmo, o problema é do governo, ou das injustiças sociais, do capitalismo, dos baixos salários, dos alunos que não querem nada, da falta de família, da indisciplina, do tráfico, da violência, da falta de estrutura da escola, etc. – para a ideia de que precisamos fazer da

escola um território de pensamento, de estudar nossas práticas, de pensar o presente, do trabalho coletivo como fundamental para nossa atuação nas salas de aula.

Alguns deslocamentos da pesquisa-intervenção no território escolar.

Os conceitos e práticas mostram seu vigor e, ao mesmo tempo, tornam possível ver as forças potentes da escola em algumas mudanças, como as reuniões mensais de professores para discutir nosso cotidiano, o conselho escolar, a instituição da sala de pesquisa, as reuniões semanais da pesquisa sempre abertas aos interessados, as tentativas de regularizar reuniões quinzenais de alguns professores que se mantêm desde o ano de 2011, as próprias mudanças nas conversas que acontecem nas salas de professores.

Nossa afecção, nossa sensação, nossas questões, o exercício da escrita no nosso diário, a prática cotidiana são considerados fontes e analisadores nesta pesquisa. De modo algum são uma representação do mundo, mas uma análise das práticas, com a atenção voltada para o presente, sem definições apriorísticas. Por exemplo, não trazemos para o nosso olhar o conhecimento representativo do aluno da escola pública como problemático – aquele que não quer estudar, que não tem interesse –, ou o professor ou a escola pública que são assim ou assado. Colocamos nossa atenção no presente e analisamos os acontecimentos, as práticas como elas se dão.

A atitude, o *ethos* é o da abertura para a experiência. Como professoras, muito nos interessam os modos relacionais entre professor e aluno. Com o livro “Deslocamentos na formação de professores”, de Dias (2011), temos tensionado nossos fazeres, no sentido de forçar o pensamento e provocar novas experiências. A ideia de sair do antigo papel de professora que sabe, que explica, e que tem como contraponto a também antiga e instituída perspectiva de que o aluno não sabe, não é tão difícil, em termos intelectuais, mas nos colocar entre eles, experimentar com eles, sair da polarização do que fala e do que escuta, do que tem poder e do submetido, já é mais complicado.

Provavelmente, porque é mais confortável impor a ordem, manter o tal controle de turma. Talvez porque estamos desconfiados ou com medo. Como aprendemos recentemente com Saidón (2008), a relação dos pais com a escola mudou nos últimos anos. Eles antigamente estavam do lado dos professores e da escola. Hoje, às vezes, estão até mais agressivos que os filhos. Parece que esta relação de desconfiança recíproca tem ajudado na

manutenção da ideia de controle, de disciplina por parte do professor. Só que nossos alunos não suportam mais isso, não querem assistir aulas, como podemos claramente perceber com o aumento sensível dos pedidos para ir ao banheiro, para beber água ou atender urgentemente a chamada da mãe doente no celular. A leitura do livro anima e encoraja a tentativa de criar práticas inventivas. Conforme descrito no diário de campo de uma professora, também supervisora do projeto PIBID/CAPES/UERJ:

Hoje resolvi fazer uma experiência nas minhas aulas da 2ª série. A ideia era deixar para trás as verdades fechadas, e entrar em sala sem expectativa, deixando fluir o acontecimento. Foi uma sensação estranha, com quase 30 anos de magistério, me sentir uma novata, entrando na sala pela primeira vez. Não sabia o que poderia acontecer, estava só aberta para o imprevisível. Experimentei a leveza, mas também um pouco de insegurança, pois embora afetada com as ideias novas, não sabia até que ponto estavam incorporadas. Queria experimentar “o faça comigo” e sair do “faça como eu”, e estar no “entre” como propunha Rosimeri. Havia preparado a aula, mas não ensaiado direito como ensinou Deleuze. A técnica, copiei da Shirley que havia feito com os professores, no ano passado. Trouxe uma caixinha com frases dentro de envelopes coloridos. Como meu primeiro assunto era Iluminismo aproveitei temas como liberdade, cidadania, igualdade e outros sobre relacionamentos, etc. Com os alunos em círculo, falei brevemente sobre a proposta: Uma bolinha vai passar de mão em mão, enquanto ouvem uma música, quando ela parar o aluno ou aluna virá até a mesa, vai pegar um envelope, ler e opinar sobre o tema. Perguntei se alguém poderia ficar responsável pela música de um celular. Na semana anterior havíamos discutido sobre o uso do celular em sala, mas disse brevemente que aquele era um outro uso, um uso coletivo, necessário para o desenvolvimento da aula. Foi interessante vê-los discutir um pouco sobre o som, resolvendo entre eles, sobre o melhor tipo de música. Estavam meio envergonhados, mas aos poucos foram se abrindo para o debate. Procurei ficar quieta, não opinar, mesmo quando a bolinha parava em mim. Numa das salas me questionaram porque eu não respondia. Disse que naquele jogo era importante eles falarem o que pensavam. Segurei-me para não dar nenhuma lição de moral, quando o tumulto se anunciava. Deixei acontecer, ou melhor me deixei experimentar o acontecimento. Algumas vezes falava algo ou lançava uma questão só para provocar o debate.

Uns 15 minutos antes de terminar a aula, pedi para comentarem sobre aquela experiência. Alguns não queriam. Houve um pouco de barulho.

Falei então o quanto importavam as suas ideias e sensações, que elas precisavam ser registradas. Que agora precisavam do silêncio, quietude para ouvirem a si próprios, para poder pensar melhor e escrever. Foi muito bom experimentar o silêncio e a escrita dos alunos. Ninguém pediu para sair ou fez uso do seu celular...(Diário de Campo, 3/03/2012)

Como formas de manter o campo problemático vivo e intenso, os diários de campo funcionam na pesquisa como um registro do trabalho. Atentando para as forças e linhas que não são visíveis, como modos de enunciar e expressar uma pesquisa que opera descontinuamente e se desloca para forjar outras práticas, mais inventivas. Por isto, optamos em terminar este texto pela escrita dos diários. Eles mostram a intensidade de um trabalho que acontece em devir, como a expressão de um ensaio tecido coletivamente. Sem início e sem fim

Estou em casa numa manhã silenciosa. Ouço os barulhos da casa. A chuva lá fora entra com seu gotejamento que engrossa minha escuta, invadindo um silêncio inquietante. E, por inquietar, é possível sentir no corpo o circular do ar e a intensidade do pensamento.

Levei muitos anos para conseguir suspender os a priori e os diferentes excessos para poder estar atenta ao presente e deixar-me afetar por aquilo que nos passa. Quantos anos os alunos de hoje, que não querem ficar em sala de aula, precisam para dar atenção ao presente? Digo isto, pois me coloco a pensar na reunião do grupo da escola, com seu problema inquietante: como manter os alunos em sala de aula? Se para acolher uma experiência artesanal é necessário tempo e espera, lentidão, regularidade, aprendizado inventivo, então, como faremos com a escola básica uma formação inventiva? Como forjar territórios de pensamento sem alunos? Em que medida colocamo-nos nas situações de crises e forçamos o pensamento para diferir do que está colocado em nós?

Porque os alunos não querem mais ficar em sala de aula? O que acontece? Alunos resistindo ao modelo, mas ao mesmo tempo impondo outro? Não quero ficar em sala, mas desejo o pátio? O que há no pátio que não conseguimos forjar na sala? Seria necessário criar uma sala de aula pátio? É possível forjar uma atenção ao presente no pátio da escola? Que práticas ficaram de fora quando o território do ensino se dá no pátio?

Vejo a necessidade de colocar em análise o pátio, ou melhor o que se passa no pátio. Cartografar o que acontece lá, como a vida pulsa por lá? O que estamos fazendo em nossas salas de aula para que os alunos desejem sair delas? Melhor ainda, que sentidos de sala de aula propagamos que não produz afetar e se deixar afetar? O que fazemos para criar uma oposição forte, ou uma máquina binária, que inviabiliza escuta entre alunos e professores? Estar no pátio somente não excluiria outros regimes de aprender e ensinar? Vou arriscar a tessitura de linhas de pensamento para disparar uma discussão virtual entre nós.

Com a intensificação da noção de indivíduo, que consome e aluga serviços, temos visto acontecer o isolamento de por um lado e, de por outro lado, a competição acirrada que tem deteriorado qualquer possibilidade de um encontro problematizador e crítico. Como produzir encontros quando o que mais fazemos é nos isolarmos? Isolamo-nos quando estamos sós, mas também nos isolamos

quando a espetacularização e a competição se intensificam em nossas vidas e padronizam modos de viver.

Supostamente os jovens, e nós adultos também, conectam-se e criam, representacionalmente, uma imagem de que estão conectados e, por isto, incluídos. Os encontros virtuais são cada vez mais concretos, mas não são possíveis. Por que eles acontecem, mas não emergem numa experiência de tato, de contato. Encontrar para manter a rede pulsante, fala do exercício de somente propagar uma imagem pré-existente, aquilo que já sabem de nós. Mais forte do que isto, aquilo que esperam que nós mantenhamos. Vejo, com isto, a propagação de encontros num estilo de manutenção de palavras de ordem. Jovens e adultos se dizendo antenados e conectados, mas propagando o que se tem de mais arbitrário e retrógrado para a composição com a vida.

Ao contrário, estar no pátio pode ser a expressão de uma espontaneidade rebelde, que força as instâncias dotadas de deveres, de poderes e de saberes contidas nas salas de aula. Estamos falando, assim, de produções de subjetividades, de acontecimentos que não se explicam pelos estados de coisas que os suscitam, ou nos quais eles tornam a cair. Eles se elevam por um instante, e é neste momento que é importante agarrar, cartografar. Subjetivação e acontecimento parecem ser a mesma coisa, como nos diz Gilles Deleuze. Para efetivar estas misturas é necessário suscitar acontecimentos, mesmo que pequenos, que escapem ao controle.

Inventaram o mundo da informação e do conhecimento e nós mesmos o temos propagado. Com esta propagação, fechamo-nos para a experiência e deixamos de forjar possíveis. É neste contexto que produzimos e reproduzimos nossas tarefas diárias. Como digo sempre, no café da manhã, no almoço e no jantar mantemos a máquina binária funcionando. Elas fazem com que não consigamos mais escutar, elas inviabilizam a experiência, o acontecimento e uma atenção ao presente.

O que fazer com um pátio desejante? Penso que se continuarmos circulando por ele somente para colocar os alunos para dentro de sala, deixaremos de escutar o que acontece no pátio. Em seguida, deixaremos, inclusive, de ver o que acontece no pátio para poder produzir uma intervenção.

Numa vida tão imprevisível, mas ao mesmo tempo tão conhecida, nos amedrontamos e paralisamos. Paramos porque o medo nos invade. Paramos e não conseguimos acolher o que nos passa. Paramos e não escutamos. Paramos e nos lamentamos. Paramos e reproduzimos. Seria possível parar para atuar de outros modos? Como fazer para que o medo não nos afugente e nos deixe refém? Uma pista, um caminho: parar e pensar. Parar e pensar mais devagar. Parar e suspender a opinião. Parar e suspender o juízo. Parar e acolher o não dado.

Nos territórios escolares e de formação, parar e conversar. Parar e colocar em análise o presente. Parar e afirmar práticas. Parar e estudar. Parar para se encontrar. Parar para criar um modo de fazer mais coletivo e co-responsável. Parar e desindividualizar nossos gestos. Parar e desmoralizar processos. Parar e se estranhar sobre aquilo que vem sendo feito de nós mesmos e que somente reproduzimos. Parar para dar atenção à alteridade em nós. Que pode nos libertar da propagação do individualismo. (Diário de campo Professora da universidade, 7/06/2012).

Deleuze e Guattari (1977) nos dizem que somente a expressão nos dá o procedimento. Isto nos mostra a importância das escritas em diários, que nos possibilitou a escrita deste texto. Expressamos a feitura de um trabalho entre escola e universidade, com suas singularidades e diferenças. Com isto, afirmamos um modo de trabalhar. Com sua regularidade, sua abertura para as imprevisibilidades e para o que se passa nestes territórios. Aprendemos e compartilhamos, com este texto, como estamos aprendendo a pesquisar e a nos formar. Como nossas práticas têm nos facultado pensar o que estamos fazendo na formação e na escola básica. Por isto, reforçamos que uma formação inventiva de professores é uma questão de aprendizado, de como manter vivo um campo problemático, deixando vibrar as forças intensivas para que estas possam criar formas e desformar cristalizações nas trajetórias de vida. As conversas aqui forjadas acontecem com o formato de uma tessitura coletiva atenta aos diferentes modos de viver e de trabalhar na escola e na universidade.

Referências

- BLANCHOT, M. *A conversa infinita 2: a experiência limite*. São Paulo: Escuta, 2007.
- CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 2004.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed.34, 2004.
- _____. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Portugal, Lisboa: Relógio d'água, 2004.
- DIAS, R. O. Imaginar. In: FONSECA, T. M.; NASCIMENTO, M.L.; MARASCHIN, C. *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012a, p. 127-130.
- _____. *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012b.
- DIAS, R. O. *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagens de adultos, experiência e políticas cognitivas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- DIAS, R. O. Formação inventiva de professores e políticas de cognição. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica>
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- KASTRUP, V., TEDESCO, S. & PASSOS, E. (2008). *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina.

- 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.
- LOURAU, R. *Análise Institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro:UERJ, 1993.
- MACHADO, R. Introdução. In: DELEUZE, G. *Sobre teatro: um manifesto de menos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010, p. 7-24.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- SAIDÓN, O. *Devires da clínica*. São Paulo: Hucitec, 2008.

Rosimeri de Oliveira Dias
Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
E-mail: rosimeri.dias@uol.com.br

Marilena dos Reis Peluso
Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares

Márcia Helena Uchôa Barbosa
Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares

¹ Estes se referem às pesquisas desenvolvidas desde 2009 entre a FFP/UERJ e o CECMS sobre formação inventiva de professores: “Articulando universidade e escola básica no Leste Fluminense/ PRODOCÊNCIA/CAPES/UERJ/2008”; “Formação inventiva de professores e políticas de cognição como dispositivos para a criação do conselho escolar do Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares/FAPERJ/2010; “Subprojeto de Pedagogia do Projeto Saber escolar e formação docente na educação básica/PIBID/CAPES/UERJ/2011”; “Por uma expansão dos territórios de pensamentos entre universidade e escola básica/PROCIÊNCIA/2012”. Atualmente, o projeto conta com 18 bolsistas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), 3 bolsistas de Iniciação Científica (UERJ, CNPQ e FAPERJ) e 3 Professores Supervisores do CECMS (PIBID/CAPES). Para maiores detalhes, ver Dias (2012) e Ayres et alii (2010); www.ofip.ffp.uerj.br; <http://macedaoblog.blogspot.com.br/>.

² No ano de 2010 tivemos 4 bolsistas Jovens Talentos da FAPERJ. Estes eram, na ocasião, alunos do Ensino Médio do CECMS. Hoje, um destes é aluno da FFP/UERJ.

³ Trata-se, especificamente, da pesquisa: “Formação inventiva de professores e políticas de cognição como dispositivos para a criação do conselho escolar do Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares/FAPERJ/2010”. Com ela foram abertas as brechas para pensar a expansão dos territórios de pensamento da escola. Com isto, o Conselho Escolar em si não foi criado, mas continuamos a tecer reuniões mensais com a comunidade escolar até hoje para pensar e fazer o cotidiano vivo da escola funcionar a favor de práticas inventivas na escola e na formação. Este trabalho foi fonte e inspiração para a pesquisa atual, “Por uma expansão dos territórios de pensamento entre universidade e escola básica/PROCIÊNCIA/FAPERJ/2012”.