

Micropolítica e uma aposta ética, estética e política de formar professores pela invenção

Micropolitics and an ethic aesthetic and political bet in training teachers through invention:

La micropolítica y una apuesta ética, estética y política de educar a los maestros por invención

Anelice Ribetto

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

anelatina@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1097-4880>

Rosimeri de Oliveira Dias

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

rosimeri.dias@uol.com.br

<https://orcid.org/0000-0001-9250-1010>

RESUMO

O artigo parte de um projeto de formação inventiva de professores que acontece no entrelugar — universidade e escola básica. A ideia é problematizar formação para poder se deslocar e constituir uma perspectiva de trabalho e de modos de pesquisar que tensionam o que parece ser natural, evidente ou universal. Este trabalho tece algumas análises e intervenções de alguns acontecimentos do Subprojeto de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/PIBID/CAPES. O intuito é dar visibilidade e enunciar o que foi feito entre estudantes e professores da universidade e da escola básica no âmbito da formação inicial e continuada de professores, polemizando o lugar comum do pedagogo como aquele que assume seu caráter de transmissão e tem por função dotar o sujeito de atitudes, capacidades e saberes. Contrário a esta posição, o artigo problematiza e enfrenta a dificuldade de pensar diferentemente aquilo que já foi pensado. Para tanto, há três momentos no trabalho. Primeiro, analisa a noção de problematização para desacomodar e intensificar o pensamento a diferir. Michel Foucault, Gilles Deleuze e Felix Guattari são intercessores. Em seguida, pergunta: o que seria a micropolítica misturada com o plano ético-estético-político? Tensiona tal questão por meio de diários de campo, que, ao ligar o texto, mostram o enfrentamento de uma formação perspectivada pela invenção. Para finalizar, apresenta análises e intervenções no entrelugar da formação que coloca atenção no presente, afirmando-o como uma experimentação ativa — micropolítica —, tessitura singular constituída como invenção de si e do mundo.

Palavras-chave: Formação inventiva de professores. Micropolítica. Problematização.

ABSTRACT

This article begins from a project of teachers inventive formation that happens on the in-between place — university and high school. The goal is to problematize formation in order to displace oneself and to constitute a work and manner of research perspective that stretches what seems natural, evident or universal. This paper weaves analyses and interventions of events of the *Subprojeto de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/PIBID/CAPES*. The purpose is to make visible and enunciate what was done between students, university professors and schoolteachers within the initial and ongoing formation of teachers, discussing the commonplace of a pedagogue as someone that assumes a transmission character and has the objective of endow subjects of attitudes, capacities and knowledge. Instead, this article problematizes and faces the struggle to think differently from what was thought before. Hence, there are three moments on the paper. The first one analyses the notion of problematization to unsettle and intensify the differing thought. Gilles Deleuze e Felix Guattari are intercessors. Then, it's asked: what would be micropolitics mixed with the ethical-aesthetic-political field? It stretches this question through field diaries that, as they connect text, show the confrontation of a formation through a inventive perspective. To conclude, it presents analyses and interventions on the formation in-between place that drives the attention to the present, reinforcing it as a active experimentation — micropolitical —, a singular tessitura composed by invention of the self and of the world. *its English version, authors' names, the abstract in Portuguese and in English with keywords.*
Keywords: Teachers inventive formation. Micropolitical. Problematization.

RESUMEN

El artículo parte de un proyecto de formación inventiva de profesores que ocurre en el entrelugar — universidad y escuela básica. La idea es problematizar la formación para poder desplazarse y constituir una perspectiva de trabajo y de modos de investigar que tensionan lo que parece ser natural, evidente o universal. Este trabajo teje algunos análisis e intervenciones de algunos acontecimientos del Subproyecto de Pedagogía de la Facultad de Formación de Profesores de la Universidad del Estado de Río de Janeiro / PIBID / CAPES. La intención es dar visibilidad y enunciar lo que fue hecho entre estudiantes y profesores de la universidad y de la escuela básica en el marco de la formación inicial y continuada de profesores, polemizando el lugar común del pedagogo como aquel que asume su carácter de transmisión y tiene por función dotar el sujeto de actitudes, capacidades y saberes. Contrario a esta posición, el artículo problematiza y enfrenta la dificultad de pensar diferentemente lo que ya se ha pensado. Para ello, hay tres momentos en el trabajo. En primer lugar, analiza la noción de problematización para desacomodar e intensificar el pensamiento a diferir. Michel Foucault, Gilles Deleuze y Felix Guattari son intercesores. A continuación, pregunta: ¿qué sería la micropolítica mezclada con el plano ético-estético-político? Tensiona tal cuestión, por medio de diarios de campo, que, al ligarse el texto, muestran el enfrentamiento de una formación contemplada por la invención. Para finalizar, presenta análisis e intervenciones en el entrelugar de la formación que pone atención en el presente, afirmándolo como una experimentación activa — micropolítica —, tesitura singular constituida como invención de sí y del mundo.

Palabras clave: Formación inventiva de profesores. Micropolítica. Problematización.

Introdução

Só a expressão é que nos dá o procedimento

(DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 38)

O que seria uma aposta ética-estética-política no campo da formação de professores em articulação com a escola básica? É possível uma formação inventiva de professores no entrelugar universidade e escola básica? Que sentidos ganham expressão quando a aposta é a da constituição de uma cartografia que torna visível as pequenas invenções no campo da formação em seu encontro com a escola básica? Estas são algumas das perguntas forjadas como efeito das pesquisas que acontecem desde 2009, numa universidade pública, em articulação com escolas básicas parceiras. De início, destacamos que uma aposta ética-estética-política segue as linhas propostas por Gilles Deleuze e Felix Guattari. Ética porque se abre para a possibilidade de fazer escolhas. No campo da formação, expressa uma dimensão que, ao não se fechar em dar forma ao futuro professor, expande a possibilidade de se desformar, de se transformar. Estética como um dos caminhos possíveis, entre outros, pelos quais adultos, jovens e crianças realizam estilos de vida não conformados e não consensuais, como ensinou Michel Foucault (2010), afirmando a possibilidade de criar uma vida bela e livre. Política pela atitude de forjar novos encontros, sempre outros que se movem para se diferir daquilo que somos (DIAS, 2012a).

De início alertamos ao leitor que no presente artigo há uma série de perguntas e questões que levam a sério o que Michel Foucault denomina de problematização (2006). Para o filósofo, o trabalho de uma problematização é um trabalho de pensamento, que difere do conjunto das representações de um comportamento e do campo das atitudes que podem determiná-lo. Nas palavras de Foucault (2006, p. 232-233),

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

[...]

Trata-se, pelo contrário, de um movimento de análise crítica pelo qual se procura ver como puderam ser construídas as diferentes soluções para um problema; mas também como essas diferentes soluções decorrem de uma forma específica de problematização.

Ao problematizar, constituímos uma perspectiva de trabalho, como uma forma de fazer pesquisa, que coloca em dúvida o que parece ser natural, evidente ou universal. Nesse sentido, a problematização constitui-se como um exercício do pensamento sobre práticas, comportamentos, situações-ou conjunto de ações sobre os quais deixamos de ter certeza e criamos questões. Neste sentido problematizador, nosso desafio é o de forjar este entrelugar formação, universidade e escola básica. O que nos passa e acontece é o fio que guia os traçados existenciais que nem sempre são visíveis. Por isto, são necessários dispositivos (FOUCAULT, 2008) que façam ver e falar os modos de constituição de uma formação inventiva de professores (DIAS, 2012b), tomada como um certo modo de estar na formação que faculta a constituição de uma política cognitiva como invenção de si e do mundo (KASTRUP, 1999). Uma política que une conhecer e viver. E, por não ser dada aprioristicamente, precisa ser cartografada (ROLNIK, 2006).

Neste sentido cartográfico, este trabalho tece algumas análises e intervenções de alguns acontecimentos do Subprojeto de Pedagogia da FFP/PIBID/CAPES/UERJ da universidade em tessitura com duas escolas parceiras. O intuito, aqui, é dar visibilidade ao que temos feito entre alunos e professores da universidade e da escola básica no âmbito da formação inicial e continuada de professores, polemizando o lugar comum do pedagogo como aquele que assume seu caráter de transmissão e tem por função dotar o sujeito de atitudes, capacidades e saberes (DIAS, 2011).

Contrariamente, problematizamos formação para podermos nos deslocar (DIAS, 2011) dos lugares acostumados à dimensão especialista do pedagogo. A saber, aquela que diz o que o outro deve seguir e fazer. A que explica e possui um fim, antecipadamente dado, para ser alcançado. Colocamos em análise as políticas que atravessam este modo de habitar a universidade e a escola básica. Por isto, no Subprojeto de Pedagogia da FFP habitamos o entrelugar e acompanhamos processos (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009). O que temos cartografado entre? Quais os sentidos que forjamos quando propomos uma prática ética-estética-política com a escola básica? Como aprender a lidar com as imprevisibilidades emergentes no campo da formação e da escola básica? Como fazer conhecer e viver ressoarem em um campo em que há uma série de certezas apriorísticas que condicionam sentires, gestos e pensares? Estas são apenas algumas das muitas questões que ressoam em nossos modos de trabalhar entre formação e escola básica. Encontramos na cartografia e na formação inventiva de professores dispositivos (DELEUZE, 1996), com suas diferentes linhas, que nos forçam a pensar e a sair do lugar

naturalizado da formação de professores, para expressar, aqui neste trabalho, algumas das linhas que tecemos no entrelugar — universidade e escola básica.

O que temos feito regularmente com a escola básica é colocar nossa atenção no presente vivo e intenso, fazendo falar e ver o que nos passa e nos acontece. Uma relação de habitar o território escolar, se encontrar, estudar e conversar (DIAS, 2012b). Ensaíamos práticas estéticas de estar e fazer nos entrelugares formativos. Mas como? Foucault estava ciente da força desse modo de fazer análise e de intervir, que polemiza a realidade social e a de praticar uma política a partir de seu cotidiano, como nos diz Branco, citando Foucault:

Se se quer verdadeiramente criar algo de novo ou, em todo caso, se se quer que os grandes sistemas se abram, finalmente, para um certo número de problemas reais, deve-se procurar os dados e as questões ali onde eles estão. Assim, eu não penso que o intelectual possa, apenas a partir de suas pesquisas livrescas, acadêmicas e eruditas, levantar verdadeiras questões a respeito da sociedade na qual vive. Pelo contrário, uma das primeiras formas de colaboração com os não-intelectuais está exatamente em escutar seus problemas, e de trabalhar com eles para formulá-los: o que dizem os loucos? O que é a vida num hospital psiquiátrico? Qual é o trabalho de um enfermeiro? Como eles reagem? (FOUCAULT, 1994a, p. 84 apud BRANCO, 2011, p. 153)

Fazemos ressoar estas questões com as que nos aproximam do nosso trabalho: O que dizem alunos e professores? O que é a vida numa escola, numa universidade? Qual é o trabalho de um formador inventivo? Que questões o fazem agir e reagir? Neste sentido, este trabalho é feito polifonicamente (misturando passagens de diários de campo de bolsistas, coordenadora e supervisoras) para experienciar as relações formativas e os conceitos intercessores, colocando em análise as questões que nos movem, lá onde elas acontecem. Uma tessitura coletiva entre escolas e universidade, bolsistas, supervisoras e coordenadores tendo suas experiências de formação inicial e continuada de professores. Profissionais e estudantes enlaçados em uma rotina de trabalho, de estudo, de formação, de escrita e nas relações de poder que ocorrem onde elas atuam. Problematizamos porque tomamos a formação no entrelugar — universidade e escola básica — para enfrentar a dificuldade de pensar de outro modo aquilo que já está pensado (CHEVALLIER, 2015).

É com este princípio problematizador que tomamos as pistas do método da cartografia (PASSO; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009) e a formação inventiva de professores

(DIAS, 2012b) para acompanharmos alguns traçados do que temos feito entre universidade e escola básica, propondo práticas éticas, estéticas e políticas para o campo da formação de professores. Contudo, os escritos de diário de campo (LOURAU, 1993) serão nossos aliados para compor este trabalho. Bem como, num primeiro momento, colocaremos em análise a noção de problematização para desacomodar e intensificar o pensamento a diferir. Gilles Deleuze e Felix Guattari são nossos intercessores. Em seguida, nosso esforço é o de tensionar a seguinte questão: o que seria a micropolítica misturada com o plano ético-estético-político? Para tensionar tal questão, expressamos algumas tessituras emergentes, por meio de diários de bolsistas e supervisoras, que nos mostram o enfrentamento de uma formação perspectivada pela invenção. Para finalizar, a ideia é mostrar algumas análises e intervenções que ganham consistência no entrelugar — universidade e escola básica — da formação que coloca atenção no presente, afirmando-o como uma experimentação ativa — micropolítica —, tessitura singular constituída entre aprender e ensinar, território de invenção de si e do mundo.

Formação inventiva de professores e problematização para desacomodar e intensificar o pensamento a diferir

O que seria inserir o tema da invenção no campo da formação de professores? Que sentidos são possíveis expressar quando tomamos a invenção como modos de estar entre universidade e escola básica? Como pensar e fazer um modo desacomodado de estar na escola e na formação? Kastrup (2012, p. 52) nos ajuda a pensar quando diz que, “aprender é inventar mundos — e não só se adaptar a certo mundo existente. [...] Trata-se de uma ideia que às vezes só entendemos aos poucos, é preciso que ela ressoe em nós”.

Inventar a si e ao mundo não é algo que se coloca, como usualmente estamos acostumados, por um princípio de bivalência — ter ou não ter invenção. Sobretudo porque a sociedade e a linguagem nos transmitem palavras de ordem, dando-nos problemas prontos e, como na escola básica e na universidade, nossa tarefa é descobrir a solução. Descoladas dessa ideia dicotômica e finalista que coloca o tema da invenção como solução, problematizamos.

Manter o campo problemático vivo e intenso (DIAS, 2012b) seria uma das funções de uma formação inventiva de professores. “A verdadeira liberdade está no poder de

decisão da constituição dos problemas. O melhor dos mundos é aquele em que a criação é possível” (ULPIANO, 2013, p. 146). Com isto, é possível dizer, de início, que uma formação inventiva se engendra por deslocamentos (DIAS, 2011) e pelo que conseguimos cartografar destes movimentos. Tarefa nada fácil em campos tão dogmáticos que necessitam manter aprendizagem, conhecer e formação como aquisição e aderência ao mundo, a soluções de problemas e a conteúdos. Como podemos acompanhar em um diário de uma bolsista: “Estar na escola e habitar este território inclui sair do lugar, produzir bifurcações e diferenciações para a abertura do novo. Cada quarta-feira é diferente, tudo muda, tudo se transforma e foi me transformando e me moldando com os acontecimentos e as problematizações encontradas a cada dia que me movimento, que círculo neste ambiente que pulsa e que grita a todo tempo. Um dispositivo que tem me afetado bastante é estar no grupo de estudos, pois a todo momento me deparo com perguntas e inquietações, com minhas conversas com os autores. Trago para o meu cotidiano, para a minha vida acadêmica as inquietações e atravessamentos que me passam, em cada encontro no colégio ou na universidade”.

Regularmente, uma vez por semana, nos encontramos para estudar e problematizar os modos de estar e fazer na formação e na escola. O que há de primordial na noção de problematização para poder inventar e diferir na formação? Há muitos trajetos para se pensar esta questão, não importa a entrada que tomamos, se esta forjar múltiplas saídas. Com a aposta nas possibilidades de diferir na formação, conversamos com Deleuze e Guattari, pois a noção de problema atua como um elemento importante na produção do sentido e da constituição de uma experiência de pensamento. “Pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo — o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p.143).

Mas a característica fundamental da noção de problema, na obra de Deleuze e de Deleuze e Guattari, permanece fazendo ressonâncias com os trabalhos que tecemos: indissociar a produção singular da atividade filosófica com a liberdade, a intempestividade e a criação como condições elementares de um exercício potente de pensamento. Nosso interesse em explorar esta noção de problema deve-se ao seu vínculo estreito com o sentido e a constituição do que é filosofia para Deleuze e Guattari (2004): invenção de problemas. Mas é importante cautela para não confundir interrogações com problemas. Pois as interrogações nos remetem a atividade de pensar à constituição de soluções. Na perspectiva das interrogações, são as soluções que importam. Sejam elas de problemas

pretensamente eternos, temporais ou históricos. Há uma espécie de controle dos problemas. Com tal controle,

Fazem-nos acreditar, ao mesmo tempo, que os problemas são dados já feitos e que eles desaparecem nas respostas ou na solução; sob este duplo aspecto, eles seriam apenas quimeras. Fazem-nos acreditar que a atividade de pensar, assim como o verdadeiro e o falso em relação a esta atividade, só começa com a procura de soluções, só concerne às soluções [...] É um preconceito infantil, segundo o qual o mestre apresenta um problema sendo nossa a tarefa de resolvê-lo e sendo o resultado desta tarefa qualificado de verdadeiro ou de falso por uma autoridade poderosa. E é um preconceito social, no visível interesse de nos manter crianças, que sempre nos convida a resolver problemas vindos de outro lugar e que nos consola, ou nos distrai, dizendo-nos que venceremos se soubermos responder [...] Como se continuássemos escravos enquanto não dispusermos dos próprios problemas, de uma participação nos problemas, de um direito aos problemas, de uma gestão dos problemas. (DELEUZE, 2006, p. 228)

Para Deleuze, pensar não é solucionar problemas (interrogações) e terminá-los. É necessário constituir problemas, criá-los e inventá-los. É nisto que consiste a liberdade relacionada ao pensamento filosófico, no sentido de um pensamento libertário. Sua força intempestiva está em ser uma singularidade que não se deixa representar, um pensamento que não é avaliado por um modelo; está em produção de problemas que são inventados e criados e não dados. A liberdade de inventar problemas chega quando se ultrapassam as barreiras da representação, da reconhecimento, de uma imagem dogmática do pensamento (DELEUZE, 2006) para forjar a criação do novo.

Quais são estas forças que animam a criação e o novo no pensamento? E, por outro lado, quais são as forças que fazem da formação um simples pensamento representacional ou de solução de problemas? São estas questões que enfrentamos para colocar em análise e intervir no quanto a noção de problema, quando afirmada na sua alta potência, pode forjar uma imagem do pensamento sem imagem, contribuindo para o estabelecimento de um sentido específico de uma formação inventiva de professores (DIAS, 2012b) que será fundamental para forjar a articulação entre problematizar, criar e inventar no entrelugar da formação — universidade e escola básica — que este texto pretende constituir.

Pensar, como o registro de uma imagem dogmática do pensamento, é aplicar uma capacidade natural e naturalmente direcionada para um exercício particular (a reconhecimento dos objetos e dos valores, a busca do verdadeiro) por meio de um método e a uma decisão que pode ou não vir a acontecer. Nos atos de representação, de reconhecimento, no clamor pelo

verdadeiro, a imagem dogmática do pensamento é também uma imagem moral do pensamento, uma adesão a um modelo. Contudo, o pensamento pode ter um movimento outro. Como seria possível pensarmos um pensamento e uma formação que funcionasse de modo radicalmente diferente?

Há que se sentir que a noção de uma formação que funciona por problematização não se trata de uma questão abstrata e sim de um problema político. Deleuze nos ajuda a pensar numa formação inventiva quando estuda sobre a imagem do pensamento. Para o filósofo, cada época engendra diferentemente sua moral, mas a Moral enquanto forma e motivação do pensamento permanece a mesma. A vontade de verdade não é um simples fazer de filósofos, mas tece e retroalimenta uma rede com diversos procedimentos no âmbito social, educacional, político e cultural de um povo, fazendo expandir a sua constituição mesma pelos traços que determinam o modelo ou padrão de existência.

O modelo precisa se defender, a representação, a moral e a verdade são seus defensores. Juntas, elas fazem, ao mesmo tempo, uma imagem dogmática do pensamento e uma política. Uma política, que trata de pensar, de resolver problemas e de viver conforme o modelo. Contrário a essa posição modelar e moralizadora, Deleuze (2006) forja a ideia de um pensamento sem imagem, da afirmação do novo. Por meio da criação conceitual, é possível afirmar a singularidade do pensamento que existe independente de um modelo. Pois um pensamento que afirma a singularidade, sua parte acontecimental, se posiciona inaugurando uma política que subverte a imagem dogmática do pensamento. Existe aí uma vibração de potências em que as singularidades que se afirmam enquanto tais fornecem forças para as lutas de outras singularidades de outras naturezas que atuam em outras dimensões, fazendo-nos ingressar em uma aventura de pensamento sem modelo, perigosa, com riscos e desformações possíveis. Nas palavras de Deleuze:

O que é o primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e nada supõe a filosofia; tudo parte de uma misosofia. Não contemos com o pensamento para fundar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de erguer e estabelecer a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar. As condições de uma verdadeira crítica e de uma verdadeira criação são as mesmas: destruição da imagem de um pensamento que pressupõe a si próprio, gênese do ato de pensar no próprio pensamento (2006, p. 203)

Se o pensamento é uma possibilidade, a atividade de pensar só nasce no próprio pensamento quando este é violentado e vibra. Encontramos algo no mundo, de modo fortuito, que nos força a pensar. Trata-se de um encontro e não de uma reconhecimento. Encontra-se com algo que, no registro da sensibilidade, só pode ser sentido, e não imaginado ou representado. Para Deleuze, o encontro com algo só pode ser sentido se “se opõe à reconhecimento” (DELEUZE, 2006, p. 203). Deste modo, há uma propriedade paradoxal no pensamento sem imagem, que faz da violência o que pode ser sentido. “No caminho que leva ao que existe para ser pensado, tudo parte da sensibilidade. Do intensivo ao pensamento, é sempre por meio de uma intensidade que o pensamento advém” (DELEUZE, 2006, p. 210). A intensidade é este elemento capaz de forçar o pensamento a pensar quando anima sua diferença interna conectada por uma diferença radical em relação ao objeto. No pensamento sem imagem o que há é um enlace entre diferença e sua eterna repetição. Um pensamento atravessado pelo que diverge, heterogêiniza e se alimenta de um encontro com o objeto, seu problema, a saber: pensar aquilo que não foi pensado.

É sempre bom lembrar que enveredar pelo caminho da invenção não é fácil, corremos sempre o risco de cair na representação [...], por isso é preciso sempre cuidado e leveza. Achei bem interessante a colocação da diferença entre invenção, vinculada à ideia do novo, da problematização e da criatividade, como uma nova forma de solucionar problemas. Na discussão enfatizou-se que a invenção não é algo extraordinário, mas relaciona-se ao modo como nos inserimos nas instituições. São pequenos gestos, modos de fazer, práticas... Invenção como uma política de cognição, como processos autogestionários, como afirmação de possibilidades. Num mundo que se move pela representação, é preciso buscar lugares para respirar. Com certeza esse território de pensamento na escola é um desses lugares. (Fragmento diário de supervisora, professora da escola básica, 29/05/14).

Com a expressão dos diários, escrevemos em companhia e no encontro estreito tecido com as supervisoras para poder afirmar que a noção de problema ressoa neste trabalho para pensar e fazer uma formação sem representação, inventiva. Os problemas não são postos no mundo e criados no pensamento para serem, simplesmente, resolvidos. Um problema não está em busca de soluções, o que não significa que ele não as tenha. Talvez seja possível dizer, com Deleuze, que as soluções são apenas formas com que o próprio problema pode se determinar, pode entrar em uma aventura de qualificar o que é

interessante e potente para a produção de seu sentido, buscando não o verdadeiro, mas se aventurar em um processo de experienciação.

Acreditamos que o desenvolvimento da ideia de um pensamento sem imagem, problematizador, intensifica e vibra no entrelugar da formação para fazer e pensar os gestos pedagógicos como atos de resistências. Pois criar é resistir, como afirma Deleuze e Guattari (2004). Criar conceitos e criar possibilidades de vida: tarefa da educação e da formação para fazer modos outros de agir e de sentir.

Portanto, a pesquisa intervenção que fazemos com as escolas básicas parceiras no Subprojeto tem como sentido colocar em análise e intervir, junto com alunos e professores, nas novas/velhas políticas atravessadas nos processos formativos, discutindo as implicações (LOURAU, 1993) com as emergências geradas pelos problemas que insistem em fazer parte da vida institucional: indisciplina, violência, infrequência, reprovação, não aprendizagem... Por isso, nossa entrada na formação precisa de atenção, pois já há lugar e problemas prontos para serem resolvidos. Como nos deslocamos destes problemas habituais da formação e da escola básica?

Uma bolsista nos dá uma pista: “ESTRANHEZA. É tudo muito novo, diferente...”. Que estranheza há quando encontramos uma formação inventiva fragmentária e tecida coletivamente. Que variações, intensidades, escritas, problematizações são necessárias para nossa formação entre escola e universidade?

Nossa aposta é de que só apreendemos essas variações, essas intensidades, essas escritas e esses problemas quando são desenvolvidos com seus meios próprios. Deste modo, uma formação inventiva já está completamente pronta em uma escola, uma universidade, uma vida. Basta que saibamos captá-la, basta alguém para atualizá-la. Isto porque não se pode conhecer uma formação inventiva, apenas prolongar, com outra criação, com seus meios próprios e coletivos. Uma formação inventiva é sempre uma obra coletiva, efeito de um agenciamento coletivo. Por isso dizemos que, se há uma formação inventiva, é de maneira diferente de uma capacitação. É do modo em que seja possível considerar acontecimentos como uma insurgência, um ato de pensamento, isto é, de criação e de resistência.

Enfim, colocamos questões — principalmente tendo em vista o enfoque na especificidade de resistência do pensamento de Gilles Deleuze e Felix Guattari: Como não fazer da formação inventiva palavras de ordem? Como não fazer da resistência um juízo? Como não fazer uma perspectiva ética, estética e política se tornar uma postura moral de administração? Como não perder a dimensão acontecimental de uma formação? Para não

perder a dimensão acontecimental da formação, não podemos perder o concreto com suas tessituras. Por isto, registramos, mesmo que fragmentariamente. Desse modo, não perder o acontecimento significa pensar que uma formação inventiva é uma prática de produção de efeitos, de contornos, de sensações, de afetos e de sentido.

Vemos que este concreto na formação passa por percepções, afetos, hábitos, memórias, espaços-tempos, alegrias, tristezas, decepções e glórias, angústias e potencializações, corpo... O concreto de uma formação inventiva de professores é uma viagem tecida por misturas do incontornável plano da vida, da existência, da complexidade, em que as combinações, os elementos ou forças que predominam nestas misturas fabricam um sentido para elas, para a vida que, nesse sentido, é o grande plano das misturas, das composições e das experimentações ativas e de seus registros fragmentários, seus textos escritos.

Em tal plano, a escrita fragmentária do diário funciona como máquina de conexão. É fundamental, então, para que a formação inventiva não se torne uma palavra de ordem, um juízo, que a engrenagem possa se conectar com engrenagens extratextuais, possa ser prolongada, possa ser modificada, possa, em última instância, potencializar outras variações e criações contínuas mais políticas. Nem que seja, no mínimo, para respirar um pouco melhor no meio de tanta capacitação e representação, para animar, pelo menos, outros textos de educação e outras práticas concretas de invenção e de resistência.

Tessituras micropolíticas e práticas ético-estéticas e políticas de formar perspectivadas pela invenção

A formação inventiva busca, num âmbito estético, ético e político, repensar a micropolítica, elaborando com o corpo docente e discente uma outra maneira de pensar sobre a permanência ou não das velhas práticas de aprendizagem e de ensino. O que seria a micropolítica misturada com o plano ético-estético-político? Seria uma atitude de vida frente ao trabalho. Como enfrentamos as imprevisibilidades? Como fazer das imprevisibilidades e adversidades um fator de mudanças, de forças ativas que modificam a existência na escola básica e na formação de professores? Rocha nos ajuda a pensar estas questões e coloca a micropolítica como uma experimentação ativa.

A dimensão macropolítica fala do que já ganhou forma como leis, normas, tradições. [...] algo que já tem representação, código, contornos. [...] A escola que temos pressupõe currículo, avaliação, séries, escores, padrões, leis pedagógicas do desenvolvimento e da aprendizagem, pressupondo o aluno, o adolescente, o programa... tudo aquilo que já é antes do acontecer de um encontro entre educadores e educandos. [...] 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 da lupa no processo, nas relações. (2012, p. 47)

No plano vivo da experiência, uma formação inventiva redireciona o olhar para o cotidiano como um sistema aberto em que a vida ganha forma nas práticas que escapam do movimento linear e dogmático, reduzido às causas e efeitos de uma visão cientificista em que a previsibilidade é um valor extremo. Com uma formação inventiva queremos afirmar que o que acontece e nos passa no plano da experiência (LARROSA, 2004) se dá como efeito de afirmações e diferenciações, de maneira a afetar e ser afetado.

Conhecimento como produção de si e de realidade. Na aposta de constituir uma vida não conformada, autogerida de forma ética, estética e política. Como nos diz um registro de diário: “O Projeto representa uma força contrária que busca reanimar a vida em nós mesmos, repensar a vida que há em cada pessoa, e com isso refletir sobre o aluno que nos atravessa em nosso caminhar neste pequeno mundo, a escola.

O projeto vive do que propõe, e isso não é tarefa fácil! Ele vem se confirmando em nós como perfeitamente possível, num espaço em que encontramos resistência de vários lados. Alguns estão cedendo espaço e nem sequer têm consciência disso, o projeto — feito basicamente pelas bolsistas — tem como característica a delicadeza. Outros são muralhas de resistência, construídas tijolo a tijolo pela experiência de vida, que não se abre para as novas experiências em vida.

No entanto, encaramos tais desafios apenas desejosos de alcançar a abertura para novas práticas do saber: sem receitas prontas ou resultados a ser atingidos, mas para essa abertura é preciso certo grau de aceitação. Olhar o mesmo colégio durante longos anos e de repente chegar um dia e olhá-lo como se fosse [a] primeira vez! Encantador e assustador, afinal o que eu faço com o que tem sido feito até hoje de mim?

A simples aquisição da arte como estética do saber acaba permeando as motivações dos professores nas atividades com os alunos. A arte precisa ser sentida, criando suas crises internas e reposicionando novos conceitos em cima dos antigos. Com

isso, se estabelece um grau de agenciamento na relação professor-aluno. Agora não é mais o professor detentor da informação, mas um orientador que força o pensamento a pensar e se articula com uma dimensão em constituição que precisa ser desenhada.

Esse programa nasceu para redimensionar a formação dos novos professores, numa preocupação legítima do governo com a Educação que temos hoje em nosso país. Diferente dos tantos projetos já constituídos, como formas de repensar os problemas lançando-os para o mundo acadêmico e escolar para redimensionar os processos formativos. Percebemos nesse uma integração constante entre as macro e micropolíticas, com necessidade de colocar em análise tais integrações para dar visibilidade aos efeitos que ainda estão por vir”.

Um diário intensivo e expressivo do que estamos fazendo de nós no encontro com a escola básica; e que, ao mesmo tempo, traz, em si, alguns de nossos operadores conceituais e metodológicos, tais como: conhecer=viver; aprender a lidar com o imprevisível — “encantador e assustador” — e usual de uma formação e de uma escola; a arte como estética e possibilidade de diferir e a dimensão macro e micropolítica do PIBID.

Neste contexto, o que se coloca em análise é a nossa condição de possibilidade de lidar com a alteridade e a diferença que circula em nós. Talvez seja importante reafirmar que, ao formarmos professores, não damos forma ao futuro professor, mas forjamos um território composto de forças e formas que criam — ética, estética e politicamente — outros modos de habitar, de pensar e de fazer formação. Tarefa cada vez mais rara em tempos de “Escola sem...”

Como o que podemos ver em passagens dos nossos diários: “Um diário de idas e vindas. Fugas e composições. Mas que luta para se manter afirmando um trabalho. Neste ano de 2013 estar na escola e propor uma expansão dos territórios de pensamento tem se tornado algo, cada vez mais, paradoxal. Lembro sempre do Foucault dizendo que o poder é uma força, ele age. Em nós, nos grupos, nas instituições como força, o poder gera também resistências. Pensamos que é possível dizer que uma formação inventiva afirma modos de trabalhar que resistem à propagação de lógicas capacitadoras no campo da formação, para afirmar práticas políticas, estéticas e éticas. Com isto, o que estamos aprendendo? Estamos aprendendo. Todos nós, todo dia, toda hora, permanentemente aprendendo. E também desaprendendo, pois, na perspectiva da formação inventiva, aprender significa abrir mão daquilo que está dado e naturalizado e sedimentado. Daquilo que nos impede de pensar e viver de outro modo. Estamos nos abrindo para outros conhecimentos, outros pensamentos, outras possibilidades do fazer pedagógico, de fazer a vida e a nós mesmos.

Queremos aprender a estar em devir, aprender que, como nos ensina René Shérer, em 'Aprender com Deleuze': 'aprender não é reproduzir, mas inaugurar, inventar o não existente'".

Algumas análises e intervenções que ganham consistência na escola básica

Praticamos um entrelugar na formação — universidade e escola básica — por meio de uma pesquisa que agencia filosofia da diferença (DELEUZE; GUATTARI, 2004), análise institucional (LOURAU, 1993), políticas de cognição (KASTRUP, 1999), método da cartografia e pesquisa-intervenção (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009) e formação inventiva de professores (DIAS, 2012b). Não se trata aqui de um encontro marcado por conversas ligeiras ou encontros fortuitos, de passagem, para atender, em geral, a uma necessidade imposta pelos cursos de formação de professores ou ainda, de uma pesquisa investigação *sobre* a escola básica, mas de uma pesquisa-intervenção *com* escolas. Uma pesquisa que aproveita as brechas entre macro e micropolítica e entra no território escolar com a perspectiva de analisar e de intervir o que acontece entre alunos e professores da universidade e da escola básica, atuando de forma coletiva. Com isto, ela vem abrir, não só outras possibilidades de encontros, mas outros olhares, conhecimentos e experiências do fazer pedagógico.

A pesquisa-intervenção (ROCHA, 2012) intensifica a ruptura com modos tradicionais da pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, surgindo como proposta de atuação transformadora nas políticas, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica, na experiência.

Como fazemos tal análise e intervenção? Habitamos o território da escola, para ampliar o grau de abertura para a experiência, os movimentos, as imprevisibilidades com o olhar atento aos pequenos gestos, para aquilo que não é dito, ou é dito muito baixo. A professora-coordenadora e as alunas bolsistas da universidade vêm para dentro da escola, assim como as professoras da escola passam a frequentar a universidade. O grupo de pesquisa conversa com professores e alunos, funcionários, pais, diretores, atuando em seus vários territórios, participa dos movimentos, sente na pele suas tramas e seus dramas, é afetado com os mais diversos acontecimentos e imprevisibilidades de todos os dias.

Algo próximo do que nos escreve uma supervisora, professora da escola básica em seu diário, que o transcrevemos a seguir: “Com esta metodologia, a intervenção começa em nós mesmos, por meio de leituras e discussões de múltiplas referências teórico-metodológicas, como dito anteriormente. Os pesquisadores começam problematizando o próprio modo de pensar ocidental, marcado pela representação, colocam em discussão a noção de conhecer, de aprender e de ensinar... Os novos conceitos e estudos nos intrigavam ou provocavam um certo desconforto ou mesmo incômodo. Afinal, fomos percebendo que conhecer era sair do lugar, mudar, ter outras atitudes, pensar diferente. Vimos na pele que explicar exaustivamente como havia aprendido, não ajuda o aluno a aprender, a conhecer. Problematizar era um conceito importante que precisava ser incorporado”.

Na composição com a escrita da supervisora, dizemos que, com a metodologia de articular universidade e escola básica, na pesquisa-intervenção, fazemos um exercício de colocar a atenção no que se passa, no que acontece no presente, no sentido de fazer ver e falar, de analisar os processos do território escolar na situação coletiva. A proposta é a de dar visibilidade às forças, àquilo que é potência de transformação. Por isso, optamos em realizar com as escolas básicas projetos desenvolvidos pelas bolsistas e supervisionados por professoras da escola: “Visibilidades e resistência”, “Expressão e movimento”, “Conexão” e “Arte ambiente alteridade”. Supervisionar e orientar estes trabalhos não é nada fácil, como podemos ver nas seguintes palavras: “Fazer parte da supervisão requer orientar cada grupo sem direcionar, mas negociando e intervindo. A palavra seria observar sem pensar aprioristicamente o que funcionaria pela minha experiência como professora. Isso é tenso, mas fica guardado. Já vemos a importância do grau de abertura que o projeto requer. Junto com este grau de abertura, a biblioteca composta por ensaios, textos e filmes que lemos e levamos como questões nas reuniões é um capítulo à parte no projeto. Eles dialogam constantemente conosco e suas leituras não acabam quando o livro termina, ficam reverberando em nós, produzindo efeitos sonoros”. Junto com essa fala de uma supervisora reverberam as palavras das bolsistas: “A pesquisa me ajuda a ter mais atenção ao presente e a perceber a noção de que não existe receita de bolo para lidar com as situações do cotidiano escolar. Abre-me os olhos para desnaturalizar, aprender a desaprender para tentar evitar atuar por representações em minhas práticas”.

A escrita dos diários — supervisoras e bolsistas e coordenadora — coloca em prática o próprio conceito de invenção, retirado da etimologia da palavra *invenire*, retirar restos arqueológicos, que o novo já está lá. Pensar sem *a priori*, desnaturalizar, forçar o

pensamento a pensar, aprender e desaprender são eixos de análise e de intervenção e, também, práticas de uma formação inventiva de professores, disparadora de processos instituintes.

Um processo instituinte que marca o como foi importante aprender com Lourau (1993, p. 11) que “a instituição não é uma coisa observável, mas uma dinâmica contraditória construindo-se na história e no tempo”. A formação com estas ferramentas acontece como nos escreve em diário uma supervisora: “Na pesquisa- intervenção, experimentamos o movimento constante da instituição em que forças instituídas lutam com as forças instituintes. Ler, estudar, escrever, pensar regularmente na escola, criar espaço de pesquisa, estabelecer com a direção reuniões periódicas, abertas aos professores, para discutir e analisar a escola básica, propor projetos com os alunos em que se desloca do método “faça como eu” para o “faça comigo” (DIAS, 2011), com certeza são outras forças que mexem com uma escola instituída contraditoriamente para não pensar, para não analisar a si própria, para não inventar nada”.

Vamos todas, alunas-professoras e professoras, aprendendo que pesquisar, intervir, conhecer e transformar fazem parte do mesmo processo. Não há separações, binarismos, mas desnaturalizações, problematizações que abrem para os múltiplos e, ao mesmo tempo, para a singularização. A intervenção desestabiliza aquilo que está dado, incomoda o instituído, provoca o pensamento a pensar, a sair das vias únicas, a experimentar a liberdade, a autogestão (LOURAU, 1993), a possibilidade de escolher, de outras práticas coletivas, de constituir o si e o mundo. A intervenção continua em nós, sempre em formação, como expresso em diários de pesquisa: “Algumas leituras, que venho conhecendo com o grupo de estudos, têm sido verdadeiras ‘estranhas’. Durante os diálogos, certas vezes, me sinto perdida e por outras vejo que algo faz sentido e nem tudo está perdido na minha mente... Preciso me desafiar a ler aquilo que não sei ler (ou que me é estranho)”.

Desafio permanente para uma cartografia com a escola, com uma multiplicidade de vozes que a desenham diferentemente. Tornar visíveis as linhas inventivas que insurgem como deslocamentos do que temos ajudado a fazer daquilo que vem sendo feito de nós. Por isso, apostamos em uma regularidade e afirmamos práticas de estudar, ensinar e aprender por meio de encontros semanais entre alunos e professores produzindo relações micropolíticas em sua dimensão ético-estético-política, tomando o cotidiano como um sistema aberto em que a vida ganha consistência nas práticas e, também, escapa

dos movimentos lineares, reduzidos às causas e efeitos de uma visão cientificista em que a previsibilidade é um valor.

Com nosso trabalho, queremos afirmar que o que acontece no plano da experiência se dá como efeito de diferenciações, de maneira a afetar e a ser afetado. É uma realidade que cria brechas para se dobrar de diferentes formas, possibilitando emergir uma racionalidade sensível (DIAS et al, 2015). Ela funciona como um meio de expressão de forças em conflito entre os planos governamentais geradores do pedagógico e as condições de vida locais, a aprendizagem, o ensino, a indisciplina e os pequenos gestos que facultam a relação estreita entre conhecimento e vida.

Por isso, nosso trabalho não torna visível um mapa que descreve o êxito ou uma forma de ser pedagogo que tenha como resultado resolver os problemas escolares. Ao contrário, forjamos um processo formativo que coloca atenção no presente e se estranha dele. Como nos chama a atenção um diário de uma supervisora: “O grupo se tornou mais coeso e a mobilização tem sido intensa na organização das atividades e projetos. Saímos da individualização para o coletivo. Coletivo este, no sentido mesmo de nos unirmos para nos encorajar e forçar o pensamento na tentativa de criar algo novo, que nos ajude a lidar com as dificuldades de dar aulas que interessem aos alunos, lidar com a relação complicada e algumas vezes agressiva dos pais e alunos com a escola, que podemos colocar nossas dificuldades para tornar essa relação mais intensiva”. E a professora-supervisora completa: “Os encontros servem para lembrar a todo o tempo que é possível parar para pensar e, com isto, podemos fazer do espaço escolar um lugar do conhecimento. Que não somos meramente transmissores de conhecimento, mas que podemos aprender muito com nossos alunos.”.

Seria preciso agora pensarmos a questão coletiva proposta pelo diário da supervisora, tão importante quando se considera um grupo, uma sociedade, um conjunto humano e a produção de um comum. Uma constatação trivial é evocada com insistência por vários autores analisados nos projetos com as escolas parceiras. A saber, a de que vivemos hoje uma crise de forjar coletivos e a da produção de um “comum”. As formas que antes pareciam garantir aos docentes e discentes um contorno comum, e asseguravam alguma consistência ao laço social, perderam sua pregnância e entraram definitivamente em colapso, desde a esfera dita pública, até os modos de associação consagrados, comunitários, nacionais, ideológicos, partidários e sindicais. Perambulamos em meio a espectros do comum: a mídia, a encenação política, os consensos econômicos consagrados, mas igualmente as recaídas étnicas ou religiosas, a invocação civilizatória calcada no

pânico, a militarização da existência para defender a “vida” supostamente “comum”, ou, mais precisamente, para defender uma forma de vida dita “comum”. No entanto, sabemos bem que essa “vida” ou “forma de vida” não é realmente “comum”, que quando compartilhamos esses consensos, essas guerras, esses pânicos, esses circos políticos, esses modos caducos de agremiação, ou mesmo esta linguagem que fala em nosso nome, somos vítimas ou cúmplices de um sequestro.

A ideia do coletivo destacada por uma supervisora elucida a lógica de explicação no campo da formação, que totaliza modos de produzir aulas, sequestrando e colocando alunos e professores como cúmplices de políticas cognitivas que mantêm vivas práticas de solução de problemas. Tais práticas essencializam formas únicas de fazer a vida na formação e na escola, propagando a ideia de competências e habilidades em manuais, currículos, Plano Nacional de Desenvolvimento... Esse modo de fazer a formação sequestra dos formandos e dos professores seus territórios de pensamento. Diferente desta dimensão solucionadora de problemas, é possível tecer territórios de formação implicados com um espaço-tempo de pensamento, de problematizações, que nos force a pensar escola e universidade no entrelugar que liga conhecer e viver, professor e estudante. O que temos feito é uma luta permanente para dar visibilidade a ferramentas afetas à constituição de territórios de pensamento, que lutam para pensar e forjar escola e formação como usuárias e usinas do conhecimento.

Trata-se aqui de um combate que não é feito pela capacitação de professores e estudantes, mas sim por meio da afirmação de uma micropolítica ativa (ROLINIK, 2006), a ser forjada em cada uma de nossas ações diárias. “O projeto me deslocou a amar meus defeitos, a vê-los e a compreendê-los em sua complexidade. Me fez pensar no que brilhantemente Clarice Lispector nos fala: ‘Sorrisos e abraços espontâneos me emocionam. Palavras até me conquistam temporariamente. Mas atitudes me ganham para sempre’”. (Fragmento do diário de uma bolsista, sem data).

Ao longo desses anos, verificamos que o que temos feito no entrelugar — universidade e escola básica — se sustenta em afirmar modos de trabalhar e de se formar que tensionam os lugares comuns de estar na escola e na universidade. Encontros, conversas, estudos, escritas funcionam como territórios que facultam a expansão daquilo que nos força a pensar. Um espaço-tempo que nos permite respirar porque distende as bordas e os limites de modos de agir e de pensar determinados e, ao mesmo tempo, nos coloca em situação de experimentação entre aprender e ensinar, território fundamental para a problematização e a invenção de si e do mundo.

Agradecimento

Projeto Financiado pela CAPES e FAPERJ

Referências

- BRANCO, Guilherme Castelo. Agonística e palavra. **Revista de Filosofia Aurora**. Dossiê Parrhesia, v. 23, n. 32, jan./jun. 2011, p. 145-155. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/RF?dd1=305>. Acessos em: 01 maio 2013.
- CHEVALLIER, Philippe. Que quer dizer fazer uma história das problematizações? **Mnemosine**, v. 11, n. 2. Rio de Janeiro: UERJ, 2015, p. 298-312. Disponível em: <http://www.mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/view/455/377>. Acesso em: 30 jul 2018.
- DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Veja, 1996, p. 83-96.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Kafka para uma literatura menor**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. Produção da vida nos territórios escolares: entre universidade e escola básica. **Psicologia Social**, Belo Horizonte, v. 24, n. spe, 2012a, p. 67-75. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000400011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 maio 2013.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012b. DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira; PELUSO, Marilena dos Reis.; BARBOSA, Márcia Helena Uchôa; OLIVEIRA, Adriane Camara. Outras pedagogias no encontro entre escola básica e universidade. In: GONÇALVES, Márcia; WANDERLEY, Sônia; LAGE, Débora; DIAS, Rosimeri de Oliveira; PINTO, Maria Isaura; BARRETO, Talita. **Saberes escolares e formação docente na educação básica: diálogos entre a universidade e a escola**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2015, p. 43-64.
- FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994a.

FOUCAULT, Michel. Polêmica, política e problematizações. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V**: ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 218-233.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008, p. 243-276.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
KASTRUP, Virgínia. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, p. 52-60.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. São Paulo: Papirus, 1999.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURAU, René. **Análise Institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.
PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROCHA, Marisa Lopes. Falando de pesquisa-intervenção na formação escolar. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, p. 42-51.

ROLNIK, S. **Cartografias sentimentais**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2006.

ULPIANO, Claudio. **Gilles Deleuze**: a grande aventura do pensamento. Rio de Janeiro: Funemac Livros, 2013.

Submetido em 22/03/2018

Aprovado em 26/09/2019

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)