



Psicologia & Sociedade

ISSN: 0102-7182

revistapsisoc@gmail.com

Associação Brasileira de Psicologia Social  
Brasil

De Oliveira Dias, Rosimeri  
PRODUÇÃO DA VIDA NOS TERRITÓRIOS ESCOLARES: ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA  
BÁSICA

Psicologia & Sociedade, vol. 24, 2012, pp. 67-75

Associação Brasileira de Psicologia Social

Minas Gerais, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326566011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# PRODUÇÃO DA VIDA NOS TERRITÓRIOS ESCOLARES: ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA BÁSICA

## PRODUCTION OF LIFE IN THE SCHOOL TERRITORIES: BETWEEN UNIVERSITY AND ELEMENTARY SCHOOL

Rosimeri de Oliveira Dias

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

### RESUMO

Este trabalho tece algumas análises de uma pesquisa-intervenção em constituição na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ. Produz problematizações da experiência forjada no território de encontro entre universidade e escola básica. Para tanto, primeiro estuda o conceito de formação inventiva de professores. Em seguida, toma como referência os últimos escritos de Michel Foucault para analisar a noção de *parresía* e como ela funciona a favor de uma formação inventiva. Para finalizar, expressa encontros e conversas que acontecem entre universidade e escola básica para a criação de territórios de pensamentos que mantêm a intensa relação entre conhecimento e vida. O texto mostra os desafios de potencializar os movimentos inventivos e as singularidades que fazem formação e escola básica falarem por elas mesmas, lidando com as imprevisibilidades e a intensidade da vida.

**Palavras-chave:** formação inventiva de professores; *parresía*; universidade; escola básica.

### ABSTRACT

This paper presents some analysis of an intervention research in constitution at the School of Teachers Formation at the State University of Rio de Janeiro – FFP/UERJ. It constitutes the problematization of forged experience between university and elementary school. Thereunto, first it studies the concept of inventive formation of teachers. Then, it takes as reference the last writings of Michael Foucault to analyse the notion of *parrhesia* and how it work in favor of a inventive formation. To finish, it express the encounters and conversations that happen between university and elementary school for the creation of thought territories that maintain an intense relationship between knowledge and life. This text the shows the challenges of potentializing inventive movements and the singularities that make formation and school speak by themselves, dealing with life intensity and unpredictability.

**Keywords:** inventive formation of teachers; parrhesia; university; elementary school.

Este trabalho trata de alguns traçados de uma pesquisa-intervenção em constituição, que tece problematizações da experiência forjada no território de encontro entre universidade e escola básica. Dois espaços tempos regidos por funcionamentos e cotidianos distintos. Nesta perspectiva teórica e metodológica, uma investigação e um pesquisador não se fazem de maneira prescritiva, mas se expressam por meio da inseparabilidade entre viver, conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir. Quero destacar, com isto, que se fazer pesquisa com a escola básica é diferente de fazer pesquisa sobre a escola básica (Passos, Kastrup, & Escóssia, 2009).

Neste aprendizado cartográfico de fazer pesquisa com a escola básica, Michel Foucault é um intercessor instigante, pois contagia e expande os formatos de pensar e fazer a

vida em territórios existenciais. Um território (Deleuze & Guattari, 2002) é pensado como uma dimensão de passagens em que se potencializam as constituições das subjetividades. Vida é analisada como uma experiência modificadora de si, com o intuito de constituir virtualidades, singularidades (Deleuze, 2002) e um modo de expressão ético, estético e político. Feito isso, todo o trabalho de pesquisa com a escola básica deve ter uma atitude exigente, prudente, experiencial e atenta ao presente; como nos diz Foucault (2006, p.219) em entrevista, “é preciso a cada instante, passo a passo, confrontar o que se pensa e o que se diz com o que se faz e o que se é”.

Uma entrevista instigante que articula política e ética, vida, fazer, pensar e conhecer. Questões caras a uma formação inventiva de professores. Essa noção é a mola

mestra das pesquisas com a escola básica que desenvolvo desde 2009 no entre lugar da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) e do Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares (CECMS). Sendo assim, neste texto, primeiro detenho-me no conceito de formação inventiva de professores. Em seguida, tomando como referência os últimos escritos de Michel Foucault, analiso a noção de *Parresía* e como ela pode funcionar a favor de uma formação inventiva. Para finalizar, expresso encontros e conversas que acontecem entre universidade e escola básica para a criação de territórios de pensamento, cartografando os territórios que mantêm a intensa relação entre conhecimento e vida. Neste momento, as experiências deste entre lugar evidenciam os desafios de potencializar os movimentos inventivos, as singularidades que permanecem invisíveis, anuladas, em rotinas avassaladoras dos espaços e tempos escolares.

Com os estudos entre universidade e escola básica, o trabalho de uma formação inventiva de professores coloca em discussão os lugares de enquadre que judicializam a vida, na medida em que os territórios da formação e da escola, geralmente são pensados e acontecem como ambientes predefinidos. Uma formação inventiva de professores articula políticas de cognição<sup>1</sup>, produção de subjetividade, arte, estética da existência e filosofia da diferença, para expressar os efeitos diferenciais de formar professores. O que quero dizer com isto é que o território da formação é pensado como um *ethos*, uma atitude ética, estética e política (Guattari & Rolnik, 2005) que se realiza como modos de conhecer e de fazer a escola e a formação. Uma perspectiva que ganha consistência na micropolítica da produção de modos de subjetivação e é evidenciada nas práticas de formação no contexto da educação por um triplice objetivo, a saber:

- (i) pensar a formação como criação de percursos em meio a múltiplas forças; (ii) remeter à reflexão sobre nossos atos, nossas implicações com as instituições em jogo, favorecendo escolhas sobre a melhor forma de viver; (iii) colocar em desafio de (re)constituição de um campo de intervenção, problematizador e crítico, intensificador de encontros. (Rocha & Aguiar, 2010, p. 69)

Nesse sentido, a investigação com a escola básica intensifica a ruptura com modos tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas da pesquisa intervenção (Rocha & Aguiar, 2003, 2010), surgindo como proposta de atuação transformadora nas políticas, na medida em que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência e na vida. Porque política é um *ethos*, uma atitude. Um método que forja uma maneira

de pesquisar afirmando a ideia de intervenção na relação sujeito/objeto pesquisado, pois ambos se constroem na trajetória, considerando que essa interferência não se constitui como uma dificuldade própria às pesquisas no campo da formação de professores a ser justificada no tratamento dos dados. Ou seja, uma vez que é na relação das políticas de pesquisa que se configura a condição do próprio conhecimento, não há neutralidade nem objetividade a ser perseguida. Com efeito, o desafio está no aprendizado de como manter vivo um campo problemático (Dias, 2011b), deixando vibrar as forças intensivas para que estas possam criar formas e desformar cristalizações no percurso da vida. Ou seja, uma pesquisa intervenção acontece na micropolítica, entendida aqui como uma experimentação ativa. Como dito anteriormente, a proposta é “passo a passo, confrontar o que se pensa e o que se diz com o que se faz e o que se é” (Foucault, 2006, p. 219).

Para tanto, o princípio central do trabalho entre escola básica e universidade é o eixo encontros e conversas com uma *formação* inventiva de professores. Um encontro para Maurice Blanchot (2010) é aquilo que se aborda de frente e exige espera; sendo assim, é um espaço de perigo. É um lugar de tensão e de diferença em que as relações são afirmativas e plurais. Para Gilles Deleuze (Deleuze & Parnet, 2004, p. 11) uma conversa é a arte de se produzir um problema. “Inventa-se um problema, uma posição do problema, antes de se encontrar uma solução. ... A finalidade não é dar resposta a questões, mas antes sair, sair delas. ... Sair, é algo que já está feito, ou então que nunca faremos”. O princípio objetiva problematizar, manter vivo o que nos move na formação inventiva, como a arte de encontrar e conversar. Simplesmente acompanhar o traçado de um devir, pois “os devires são o que há de mais imperceptível. São atos que só podem estar contidos numa vida” (Deleuze & Parnet, 2004, p. 11) e expressos pela invenção de si e do mundo (Kastrup, 1999).

Há, na pesquisa, passagens de inexactidão de trajetórias em constituição do risco e da aventura de se implicar com nossos objetos, mas com o rigor que devem ter aqueles que querem, com sua experiência, dar visibilidade às possibilidades de invenções que atravessam o campo da formação de professores e da escola básica. Contudo, o desejo é que os encontros e conversas operem como máquina capaz de agenciar alunos e professores da universidade e da escola básica, de maneira a conferir sentidos de importância social. As discussões efetuadas compõem na direção da problemática da formação inventiva como possibilidade de análise e intervenção. Entende-se, pois, que formação inventiva do ponto de vista do conhecimento significa marcar o momento de um

olhar e destituir o próprio corpo do conhecimento da aura da sacralização da verdade, uma vez que o conhecimento refere-se a um efeito das contingências que o intentam.

A realização da pesquisa, seus impasses, a feitura dos encontros e conversas, os grupos de trabalho e estudos, as oficinas de formação inventiva de professores, as reuniões com a equipe da escola, trouxe a clareza de que fazer ciência e formação é, em especial, constituir coletivos cheios de desejo e de diferença. Nesse sentido, é possível manter um campo problemático quente, ativo e desestabilizado a ponto de querermos sempre mais de nós mesmos e daqueles que nos acompanham e que nos dão suporte para arriscar, montar projetos e mostrar um corpo em constituição. Um corpo múltiplo e livre para atualizar problemas e invenções.

### Formação inventiva de professores

A escola e a formação são territórios habitados por nós desde muito cedo. Geralmente, quando se atua como profissionais nesses lugares, tem-se a tendência a replicar modos já naturalizados em nós. Por isto, no primeiro dia de minhas aulas de Estágio Supervisionado falo para os alunos que: A formação de professores é a única profissão em que o estudante possui 15, 16... anos de estágio, pois desde muito pequenos estamos mergulhados neste lugar. É um território conhecido. Desse modo, nossa propensão é a de naturalizar as coisas e os modos de fazer do professor e aplicá-los sem pensar. Uma formação inventiva, ao contrário, tensiona estes territórios existenciais para derivar e constituir outros modos de pensar e fazer a formação e a escola. É um jogo, um lance de dados... nem todos apostam, correm riscos, mas, os que apostam, operam por lógicas não conformadas, inquietas e inquietantes de ambientes já dados de antemão.

O que quero dizer é bem simples, uma formação inventiva de professores é algo que a escola e a formação já praticam: abrir-se para experiências de estudar, inventar e pensar. Ao fazer isso, elas facultam a invenção de si e do mundo (Kastrup, 1999). Formar, reformar, deformar, enformar e transformar. Ou seja, uma formação inventiva problematiza uma formação como representação, praticada como solução de problemas, como um fim a ser alcançado, para poder se deslocar para uma (trans)formação (Dias, 2011a), praticada como invenção de problemas. Tal deslocamento é um lance de dados, um jogo em que o desafio é manter vivo o campo problemático. Como Foucault (2006, p. 242) nos força a pensar:

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas

ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento.

A função de uma formação inventiva não é dizer aos outros o que eles devem fazer, ou ainda transmitir competências e habilidades para ensinar os outros, ou resolver problemas de maneira nova. O trabalho de uma formação inventiva é fazer uma política de cognição (Kastrup, Tedesco, & Passos, 2008), como uma atitude incorporada por meio das análises dos campos de atuação – escola básica e formação de professores. Uma atenção ao presente vivo da experiência de se formar e de formar os outros. O intuito é polemizar os postulados, as naturalizações aceitas, sacudindo as certezas, os modos de fazer e de pensar, retomar as avaliações das regras e das instituições e, nesse contexto, ensaiar. “O ensaio – que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação” (Foucault, 1994, p. 13). Um exercício experiencial cuja proposta é a de analisar em que medida o trabalho do formando e do formador é pensar os diversos modos de conhecer para poder liberar o pensamento, e permitir-lhes pensar diferentemente. Algo parecido com um *ethos*. Arte de governar a si e os outros.

### *Parresía*: um conceito ferramenta para uma formação inventiva

Aqui entro na segunda parte do trabalho, a noção de *parresía* desenvolvida por Michel Foucault (2004, 2010) e como esse conceito pode funcionar a favor de uma formação inventiva de professores.

Conhecido por sua ontologia do presente e atento à atualidade, Foucault (2010) exerce uma história do pensamento preocupada em analisar o que ele chama de focos de experiência. Em tais focos, articulam-se as formas de um saber possível, as matrizes de comportamento dos indivíduos e os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis. Ou seja, formação dos saberes; normatividade dos comportamentos e constituição dos modos de ser do sujeito. Há, com esta forma de análise, a produção de três deslocamentos que evidenciam o movimento de tensão entre: (a) desenvolvimento dos conhecimentos para análise das formas de verificação; (b) teoria geral do poder ou dominação em geral para análises dos procedimentos e tecnologias de governamentalidade e (c) teoria do sujeito para a análise das modalidades e técnicas de relação consigo.

Com esses deslocamentos, Foucault delineia as funções principais da *parresía*: sua relação com a política, a exclusão da representação (dialética e retórica) e os modos

de formação do sujeito. A filosofia de Foucault como foco de experiência se coloca numa exterioridade rebelde em relação à política, exercendo permanentemente sua crítica ao jogo dialético do falso e verdadeiro da ciência. E, ao mesmo tempo, afirma que o objeto de sua filosofia é o exercício que procura definir as formas nas quais a relação consigo pode eventualmente se modificar. Uma espécie de transformação que comporta a relação estreita entre vida e conhecimento. E essa questão é muito cara para uma formação inventiva de professores.

Nas palavras de Foucault (2004, p. 492), a *parresía*, a *libertas* é uma forma essencial do mestre:

Palavra livre, desvencilhada de regras, liberada de procedimentos retóricos na medida em que, de um lado, deve certamente adaptar-se à situação, à ocasião, às particularidades do ouvinte; mas, sobretudo e fundamentalmente, é uma palavra que, do lado de quem a pronuncia, vale como comprometimento, vale como elo, constitui um certo pacto entre o sujeito da enunciação e o sujeito da conduta. O sujeito que fala se compromete. No mesmo momento em que diz “eu digo a verdade”, compromete-se a fazer o que diz e a ser sujeito de uma conduta, uma conduta que obedece ponto por ponto à verdade por ele formulada. ... Melhor ainda: relações individuais nas conversações. Ainda melhor que na conversação: relações de vidas partilhadas, longa cadeia de exemplos vivos, transmitidos como que de mão em mão.

Liberdade de palavra, liberdade de expressão, com a *parresía* tem-se o problema político, coletivo, técnico e histórico. No jogo direto da palavra, a *parresía* instaura o jogo da verdade, pois coloca problemas políticos e técnicos de qualquer forma de governo – democrático ou autocrático. Nestes termos, a *parresía* é um ato político, ao mesmo tempo em que é um modo de formação *psicagógico*. Na *parresía*, a pedagogia assume seu caráter de transmissão de uma verdade que tem por função dotar o sujeito de atitudes, capacidade, saberes. Já a *psicagogia* é a transmissão de uma verdade que tem por objeto modificar o modo de existência. O político atrelado à constituição da existência é pensado como uma prática. Esta se define pela regularidade e pela racionalidade que acompanham os modos de fazer, bem como seus usos. Prática que organiza o que se faz para constituir uma experiência ou um pensamento. Lembrando que “pensar é experimentar, é problematizar” (Deleuze, 2005, p. 124).

Para trabalhar as alterações entre a *parresía* e a democracia, Foucault (2010) propõe, na aula de 2/02/1983, dos cursos do Collège de France, uma forma esquemática e retangular, abordando com essa forma a constituição da *parresía*. Num primeiro vértice, chamado constitucional, ele analisa a condição formal da democracia, como a igualdade concedida a todos os cidadãos. No segundo,

denominado vértice do jogo político, o que há é a condição de fato do jogo de ascendência à superioridade. O vértice da verdade, terceiro, fala da condição de verdade, do dizer-a-verdade, do discurso de verdade. Enfim, o quarto vértice é o da coragem da luta e trata da condição estética.

Nessa mesma aula, o filósofo forja a distinção entre a boa e a má *parresía*. Na má *parresía* dá-se lugar a algo que é a imitação do dizer-a-verdade, como uma “moeda falsa” que expulsa a boa *parresía*. Ele coloca explicitamente que a má *parresía* é uma “representação, essa imagem do mau ajuste entre democracia e verdade” (Foucault, 2010, p. 166). Retomando os vértices do retângulo, Foucault acentua que há na má *parresía* uma prática de lisonja e de retórica, em que o mau *parresíasta* diz a opinião mais corrente, que é a da maioria. Nessa perspectiva, o que ele busca é

garantir sua segurança e seu sucesso pelo prazer que causam em seus ouvintes, adulando-os em seus sentimentos e em suas opiniões. A má *parresía*, que expulsa a boa, é portanto, se vocês preferirem, o ‘todo o mundo’, o ‘qualquer um’, dizendo tudo e qualquer coisa, contanto que seja bem recebido por qualquer um, isto é, por todo mundo. É esse o mecanismo da má *parresía*, essa má *parresía* que no fundo é a supressão da diferença do dizer-a-verdade no jogo da democracia. (Foucault, 2010, p.169)

O mau *parresíasta* possui um modo representacional e finalista expresso nas palavras que produzem efeito de conformidade ao que qualquer um pode dizer e pensar. Esse tipo de atitude impede a emergência da diferença, ao produzir uma forma de vida demagógica. Ao contrário, a boa *parresía* acontece no âmbito da democracia, não como verdade da essência, mas como trabalho sobre si, palavra verdadeira como produção e *ethos*. Com efeito, o bom *parresíasta* possui uma prática política e ética, ele trabalha assumindo o risco e a vida como dimensões potentes para a produção da verdade que se compromete a restituir os acontecimentos em sua singularidade. Trata-se de operar uma “filtragem permanente das representações” (Portocarrero, 2009, p. 238). Ao fazer isto, Foucault opta por uma expressão incorporada da experiência, pela cartografia de práticas antigas que faz ver e falar o problema da diferença, introduzindo-o no exercício do discurso verdadeiro na democracia. Por isso, a boa *parresía* introduz uma diferença, colocando em análise suas condições de constituição e seus efeitos, bem como um estilo de vida.

Nesta discussão, entre boa e má *parresía*, Foucault evidencia dois paradoxos que mostram a diferença indispensável, mas frágil, introduzida pelo exercício do discurso verdadeiro na estrutura da democracia. Se, por um lado, só pode haver discurso verdadeiro na medida

em que há democracia, então, por outro lado, é preciso entender que este discurso verdadeiro – *parresía* – não se reparte e não pode ser dividido igualmente na democracia, de acordo com a forma da *isegoria*<sup>2</sup>. Ou seja, a *parresía* não funciona como uma lei, um direito constitucional. E Foucault (2010, p. 169) acrescenta que: “Não é porque todo o mundo pode falar que todo o mundo pode dizer a verdade”. Qual seria, então, a distinção entre a *isegoria*, pela qual se pode falar e dizer tudo o que se pensa, e a *parresía*? “A *parresía*, que evidentemente se arraiga nessa *isegoria*, refere-se a algo um pouco diferente, que seria a prática política efetiva” (p. 172).

Aqui, na relação entre *parresía* e democracia, Foucault mostra os paradoxos e os relaciona de modo genealógico à contemporaneidade. “Não há discurso verdadeiro sem democracia, mas o discurso verdadeiro introduz diferenças na democracia” (Foucault, 2010, p. 170). Os paradoxos mostram, assim, que não há democracia sem *parresía* – discurso verdadeiro, mas a democracia ameaça a existência da *parresía*. Uma relação política fixada na exata e igual divisão do poder. Numa época, como a atual, em que se colocam os problemas da democracia em termos de distribuição de poder, de autonomia de cada um no exercício do poder, em termos de relação entre sociedade civil e Estado, Foucault nos alerta que talvez seja importante lembrar esta antiga questão, contemporânea, do funcionamento da democracia ateniense e suas crises: “uma democracia que ao mesmo tempo torna possível esse discurso verdadeiro, é a mesma que o ameaça sem parar” (Foucault, 2010, p. 170).

Os paradoxos forçam o pensamento a pensar e criam espaços de diferença, de invenção e potencializam deslocamentos nos regimes de governo. Os paradoxos colocam acento na noção de poder concebida por Foucault. Diferente da violência, o poder é uma relação de forças, relação em que o outro é indispensável e a liberdade é intransmissível. Forças atuais e eventuais, futuras ou presentes, que agem nos governos – governo dos outros e de si sobre si, e se exercem na ordem da produção e do intercâmbio de signos. Não há uma uniformidade e uma constância. O que há nas relações de forças são diversas formas, diversos lugares, diversas circunstâncias ou ocasiões em que essas relações se estabelecem sobre um modelo específico. A *parresía* atrelada ao político chega a uma transformação total da representação por três práticas: o exercício do discurso interno (que diferencia aquilo que depende de nós – a liberdade – daquilo que não depende de nós – a natureza), a conversão consigo mesmo e com o outro e a escrita. Trata-se de um profundo conhecimento atribuído à palavra, ao mesmo tempo em que liga a constituição das formas de subjetividade às estruturas de poder das quais faz parte, com seus regimes, com seus

modos de fazer. Ao colocar esses paradoxos, Foucault atualiza esta questão importante da filosofia política e problematiza o que diz respeito a como nos libertamos a nós mesmos dos constrangimentos da sociedade contemporânea, por meio do trabalho de si sobre si mesmo no pensamento.

O que Foucault nos faz ver na prática da *parresía* antiga é que essa prática é um problema afeto a todos os regimes políticos, democráticos ou autocráticos. Em segundo lugar, explicita a ligação na *parresía* dos problemas políticos se desdobrando em problemas de formação do sujeito. Em terceiro, essa prática é uma prática objeto próprio da filosofia. Entendida como um “conjunto de práticas pelas quais o sujeito tem relação consigo mesmo, se elabora a si mesmo, trabalha sobre si” (Foucault, 2010, p.221). *Lógos*, *tribé* e *érgon* – Conhecer, exercício e colocar a mão. Um conhecer que coexista com esforço, exercício (problematização) e prática em nome de um certo modo de relação laboriosa de si consigo.

Nesses termos, a seriedade desse modo de fazer filosofia reside não em dar leis aos homens e lhes dizer qual é a cidade ideal na qual devem viver, assumindo assim um regime de tutela, mas, ao contrário, colocar sua atenção no presente (para aqueles que querem escutar), nas práticas, nos exercícios de si sobre si e que são, ao mesmo tempo, práticas de conhecimento friccionadas – problematizadas – umas nas outras, que nos colocam na presença da própria constituição da subjetividade.

Detenho-me no problema da formação e da conduta que é indispensável à política e à vida tanto na escola básica como na universidade, questão cara para a produção da vida nesses territórios. Pois se trata de uma análise do governo de si e dos outros por meio da produção da verdade. Com efeito, uma formação inventiva não é simplesmente um aprendizado de um conhecimento, mas deve ser também um modo de vida, uma maneira de ser, uma relação prática consigo e com o mundo. Em termos foucaultianos, uma estilização da vida. Fundada numa atitude crítica e no trabalho permanente de reinvenção de si e do mundo, de sua permanente transformação, para o governo de si e dos outros por meio da produção de verdades. Um eterno exercício de problematizar lógicas representacionais nestes campos. Por isso, a noção de *parresía* é uma prática e funciona como uma ferramenta importante para fazer ver e falar uma formação inventiva nos dias que correm.

Na *parresía*, há um franco falar que atrela *lógo* e *érgo*, modos de conhecer e de fazer que ligam uma transformação profunda das maneiras de constituição da existência. Aqui o papel da *tribé* – exercício – é voltar-se para o minúsculo movimento do presente e, ampliando-o,

conferir um valor infinito ao instante, ao mesmo tempo em que opera, gradativamente, uma transformação, difícil de ser alcançada, mas possível.

### **Encontros e conversas entre Universidade e Escola Básica**

A terceira parte deste trabalho expressa encontros e conversas que acontecem entre universidade e escola básica para a criação de territórios de pensamento, cartografando os territórios que possibilitam a relação entre conhecimento e vida. Como dito anteriormente, um dos eixos mais importantes do trabalho da pesquisa com a escola básica são os encontros e conversas. Encontrar e conversar como modos de problematizar, ensaiar e produzir um trabalho coletivo.

A ideia de uma formação inventiva é efeito de uma prática de instaurar espaços regulares de estudos e análises nos lugares dogmáticos do trabalho com os modos de conhecer e de formar, ou seja, colocar a questão naquilo que enquadra o conhecer, que judicializa a vida na escola básica e na universidade. Então, desde 2008, mantenho grupos de estudos sobre as noções de políticas de cognição, estética da existência, produção de subjetividade, arte, entre outros, na universidade. Todas as terças nossas tardes são preenchidas com discussões e análises de autores e pesquisas, que tensionam nossos modos de fazer e de conhecer os lugares de uma formação. Encontros regados por práticas cotidianas de não leituras, do dizer da dificuldade de ler estes conceitos (na medida em que eles não estão no componente curricular), do não exercício de estudos que se tem propagado nos espaços de formação de professores. O primeiro momento é regido pelo tensionamento destas práticas atuais por meio da leitura, da conversa e do jogo estético da escrita do diário de pesquisa (Lourau, 1993).

Em 2009, senti a necessidade de promover uma ferramenta de trabalho que expandisse e aproximasse os formandos da constituição de uma formação inventiva de professores. Uma ferramenta-dispositivo (Deleuze, 1996) que afirmava o incômodo com os modos conformados de estar nos territórios de formação. Modos esses que, ainda hoje, continuam separando teoria de prática, aluno de professor, e assim por diante. Dicotomias que fragilizam as análises e os modos de atuar em tempos tão complexos como os atuais. Foi assim que a primeira OFIP – oficina de formação inventiva de professores –, como uma atividade extracurricular, foi realizada na FFP/UERJ. A ideia básica é a de, por meio de práticas estéticas, forjar um território em que se possa encontrar e conversar para se fazer uma formação outra, inventiva.

A cada oficina, ao mesmo tempo em que trabalhávamos um conceito, a arte comparecia para dar liga e praticar conversas – problematizadoras – dos lugares escolares. São eles: políticas de cognição, produção de subjetividade, aprendizagem de adultos como uma obra aberta, estética da existência, experiência, arte, *ethos*, problematização e invenção por um lado e, por outro lado, colagem, modelagem, pintura, poesia, música e literatura compunham a tessitura de uma experimentação estética. Tal noção é pensada pela dimensão de um *ethos*, do modo proposto por Foucault (2004) como artes da existência. Na produção artesanal a existência é tecida simultaneamente ao processo de execução do trabalho. Incluem-se gestos, fazeres, afetos, ritmos, sensações, signos que não se estabelecem na relação estrita entre mestre e aprendiz numa dimensão hierárquica, mas sim uma produção que acontece no coração de uma experiência em devir, forjando um mestre aprendiz. Artesanal porque se constitui como feitura, exercício, ensaio, cultivo, mobilizando invenção e produção da vida.

Arte como aquilo que nos força “a não apresentar o visível, mas tornar visível” (Deleuze, 2007, p. 62). Arte como uma dimensão atemporal. Imaginar uma formação que nos é atemporal, porque dura, e que nos proporciona produzir vida em territórios tão áridos de pensamento como têm se tornado as universidades e as escolas básicas de hoje é nosso objeto de trabalho permanente. Nas oficinas, por meio das experimentações artesanais, a discussão girava em torno de questões que experienciávamos nesses lugares. Como por exemplo: professores que falam uma coisa e praticam outras, crianças que não leem e não escrevem, alunos que não querem permanecer nas aulas, adultos que copiam e retiram suas monografias de sites pois não se autorizam a arriscar e produzir uma diferença, modos *prêt-à-porter* que reduzem a vida nos ambientes de conhecimento. Os encontros e conversas faziam ver e falar como a vida resume-se a procedimentos de solução de problemas que excluem a processualidade e uma experimentação ativa atenta aos acontecimentos. Nas oficinas, a arte tensiona, mas também cria uma dimensão de leveza e alegria para lidar com os apriorismos que nos cegam para as experiências.

É importante reforçar que esses processos são cartografados por meio de diários de pesquisa. Estudar, conhecer, pesquisar e inventar um estilo de escrita. Coisa rara em ambientes que exigem produtividade e possuem uma carga horária sem espaço de ensaiar o pensamento. Alunos e professores produzem uma experiência de escrita de si<sup>3</sup> que tem se mostrado uma ferramenta especial para uma formação inventiva.

Ainda em 2009, começo a trabalhar com a disciplina de estágio supervisionado por conta da minha inserção no projeto PRODOCÊNCIA/CAPEs<sup>4</sup>. É com esse projeto que as pesquisas sobre formação inventiva de professores aproximam-se do território da escola básica e, ao mesmo tempo, ganham corpo no ambiente do CECMS, onde a disciplina de estágio passou a ser desenvolvida (Dias, 2011b). Como efeito desse trabalho, emerge outro projeto<sup>5</sup> que funciona como a possibilidade de expansão para a escola básica das noções de formação inventiva e políticas de cognição. Com este último projeto, o grupo se amplia com bolsistas-professores da escola e alunos do ensino médio e com a criação de uma sala de pesquisa no interior da escola (Dias, 2012). A primeira atitude de aproximação acontece por meio de um outro grupo de estudos, que regularmente<sup>6</sup> passa a se encontrar às quartas, para conversar e ensaiar uma formação inventiva na escola básica.

Em 2010, praticamos semanalmente o eixo de análise da pesquisa. Isso significa dizer: produzir um trabalho de desestabilização, de quebrar as formas instituídas para dar expressão aos focos de experiências. Ou seja, habitávamos o território da escola para cartografar, estudar e escrever. Ao mesmo tempo, os alunos e professores da escola passaram a estar conosco na universidade. Com essas práticas, aconteceu a emergência de dois analisadores (Lourau, 1993): (a) como lidar com o caos da escola e (b) falta de comunicação. Esses pontos de intensidades que forçam o pensamento a pensar compareceram em quase todas as reuniões, nos grupos de estudos, nos diários de pesquisa e se desdobraram no segundo semestre, nas OFIPs, nos dois seminários intitulados Encontros e conversas sobre formação inventiva de professores<sup>7</sup>. Com estas ressonâncias, vimos surgir nos encontros e conversas que o problema não está reduzido à falta de comunicação, mas que ele evidencia o quanto há um processo de individualização marcado em nossas atuações. Isolamo-nos como efeito de uma governamentalidade que pessoaliza e propaga processos que enquadram nossas práticas e reduzem a vida a modos representacionais de fazer escola e formação.

O segundo semestre de 2010 emergiu no contexto de uma enorme reforma que a escola passou. Acompanhamos os processos vendo a escola fazer rodízio de dias para cada segmento, redução do tempo de aula, entre outras práticas para comportar em seu espaço-tempo uma reforma estrutural. Uma instituição na verdadeira acepção que René Lourau (1993) propõe, como uma dinâmica contraditória entre o instituído e o instituinte. Neste contexto de muitas reformas, nossas oficinas aconteceram de setembro a

novembro, aproveitando as brechas da redução dos horários de aulas. Com isso, tivemos a presença de professores e alunos da escola que não eram bolsistas. Aqui, o campo de intervenção da pesquisa se delineia quando fazemos o mergulho no plano implicacional, da experiência, onde conhecer e fazer tornam-se inseparáveis. Acontece uma desnaturalização da escola, levando em conta o conjunto das condições da pesquisa e da instituição.

Alunos e professores da universidade e da escola básica se encontravam, no território escolar, para pensar e fazer outros modos de conhecer a formação. Tensionávamos o instituído o tempo todo com as ferramentas conceituais de uma formação inventiva e com a leveza e alegria dos dispositivos da arte. Encontros e conversas roubados das brechas institucionais de uma reforma.

Outro território que faculta a intensa relação entre conhecimento e vida é construído neste semestre: as reuniões mensais com a equipe da escola para a criação do conselho escolar. Tal território é pensado como um campo de intervenção. É bom lembrar que a intervenção não se dá num único sentido, pois ela é um mergulho na situação concreta, e seu desafio é tornar visível a experiência, sem representação. Uma mistura entre o que se anuncia com o que se pratica. Com isso, o que o pesquisador cria é uma política de trabalho, uma estilística, uma estética da existência. A escola em reforma deseja outras obras, mais inventivas em suas práticas, atentas ao presente.

Em 2011, insistimos com o caminho regular<sup>8</sup> de uma estilística de encontrar e conversar. Os grupos continuam forjando um caminho que é o caminho de praticar a si, um conhecer incorporado e a vida nos ambientes de formar professores. Uma eterna luta contra a égide da representação nesses campos. Grupos que se delineiam com a insistência de tensionar os modos genéricos e hegemônicos que povoam esses lugares, de forjar um investimento na vida como um permanente processo de desformar, de compor um campo problemático. Quero destacar, com isto, que o conselho escolar não foi criado ainda em seu estatuto ou lei, mas encontra-se em sua processualidade, lenta e insistente, em reuniões com a equipe da escola – mensais e quinzenais que colocam em análise questões emergentes de um cotidiano formatado.

Nestes três últimos anos, assumi o risco de fazer um jogo que aposta no presente, no fazer da vida uma obra de arte. No sentido que Foucault propõe uma estética da existência, fazer da vida estilos não-conformados (Castelo Branco, 2009). Abrir-se para a invenção de um modo de vida onde nos fazemos e nos desfazemos sempre, cartografando o que nos move a estudar, ler, escrever produzindo encontros



e conversas que colocam em discussão os grupos de poder e as instituições hegemônicas de uma escola e de uma formação.

Assim, o que se faz é um permanente movimento de habitar os territórios e constituir coletivos que desindividualizam, pela multiplicação dos deslocamentos e pelos diversos agenciamentos. Os encontros e conversas sobre formação inventiva de professores não devem ser o laço orgânico que une os indivíduos da escola básica e da universidade, mas um constante gerador de desindividualização.

Práticas que são políticas cognitivas que, como uma atitude, lutam para expurgar a necessidade de modos representacionais que nos habitam e vampirizam nossas forças. O desafio é permanente, pois a égide da representação é majoritária no campo da educação e da vida. O inimigo é voraz e feroz. Ele está aí, sempre presente e com várias facetas.

Inventar a vida nos territórios da formação e da escola exige um risco permanente no exercício de buscar outras fontes, outros autores e outras maneiras de fazer. Aqui compartilhei com vocês um modo de experienciar o manejo com conceitos que não são comuns no campo da formação de professores e da escola básica. Contudo, parece que a constituição de encontros e conversas com a arte, com uma formação inventiva, com *parresía*, com o esforço de constituição de territórios de pensamento na escola e na universidade é uma questão urgente. Digo isso pois, hoje, o que mais se tem é uma forma de fazer pautada por padrões e modelos atentos somente a *scores* que codificam o conhecimento e a vida e, em certa medida, a transformam em dimensões representacionais já dadas de antemão. Assim, falar da produção da vida em territórios escolares nos força a pensar a feitura de trabalhos coletivos. Trabalhos em que se possa encontrar, conversar, escrever e problematizar, mantendo viva uma política de cognição, um *ethos*. Como vimos em Foucault (2010), a importância de exercer uma palavra corajosa e livre que continuamente acentua, na política, a diferença. Um exercício que traz para as análises e intervenções com a escola básica impasses do mundo presente, com suas intensidades e imprevisibilidades. As experiências a serem forjadas visam a desacomodar e transformar o modo de constituição da vida nestes territórios, pois ainda há muito que se fazer, nas constantes lutas para a produção da vida nos territórios escolares.

### Notas

- 1 O conceito de políticas de cognição é empregado aqui no sentido que lhe confere Virginia Kastrup (1999, 2001). A distinção entre

políticas, no plural, diferencia a cognição representacional e a cognição inventiva. Neste sentido, a noção de conhecer se amplia e envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um *ethos*. Para a distinção detalhada entre cognição representacional e cognição inventiva cf. Kastrup, Tedesco e Passos (2008) e Dias (2011a).

- 2 A *isegoria* é descrita por Foucault (2010, p. 172) como um “direito constitucional, institucional, o direito jurídico concedido a todo cidadão de falar, de tomar a palavra, sob todas as formas que essa palavra possa assumir numa democracia: palavra política, palavra judicial, interpeção, etc.”.
- 3 O conceito de escrita de si é utilizado neste trabalho da maneira proposta por Machado (2004, p. 149). Escrita de si não se coincide com a razão, com a inteligência, com um tipo de aprendizagem e de ensino doutrinal de uma escola. Ao contrário, ela é pensada como um encontro com a alteridade, com a invenção. Nas palavras da autora, a escrita de si “nos incita a inventar outras formas ao conjugarmos os tantos verbos de nossa vida”. Destaco que nesta trajetória de pesquisa já há trabalhos de alunos e professores que mostram este exercício. Como por exemplo, Dias e Macedo (2010).
- 4 “Articulando universidade e a escola básica no Leste Fluminense: investigando o estágio docente como política de formação inicial de professores/PRODOCÊNCIA/CAPES/UERJ”.
- 5 “Formação inventiva de professores e políticas de cognição como dispositivos para a criação do conselho escolar do Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares/FAPERJ”
- 6 Foucault (2005, p. 163) mostra que regular não se opõe ao irregular. A regularidade é um “conjunto das condições nas quais se exerce a função enunciativa que assegura e define sua existência”. As ressonâncias entre as pesquisas têm se mostrado como um importante espaço-tempo de análise e intervenção, na medida em há entre elas a regularidade do debate entre políticas de cognição e formação inventiva. Tanto os professores da escola básica que se aproximam do projeto como os alunos da universidade que fazem parte de tais projetos vêm experienciando, de maneira implicada, esses conceitos nos dois territórios.
- 7 No decorrer deste ano realizamos dois encontros e conversas sobre formação inventiva. O primeiro discutiu políticas de cognição, pesquisa e conselho escolar. O segundo trabalhou com biopolíticas, modos de gestão e estratégias de formação. Os textos trabalhados nestes eventos estão publicados em Dias (2012).
- 8 Mais uma pesquisa se insere no CECMS, O Subprojeto de Pedagogia do PIBID/CAPES/UERJ. A inserção de dois bolsistas professores da escola e 12 licenciandos do curso de Pedagogia tem provocado, de modo regular, ressonâncias com os trabalhos anteriores. E, com esta pesquisa, os grupos das quartas-feiras que acontecem na escola continuam e, ao mesmo tempo, ampliam a discussão sobre formação inventiva de professores e políticas de cognição nas micropolíticas escolares e de formação.

### Referências

- Blanchot, M. (2010). *A conversa infinita 3: a ausência de livro, o neutro fragmentário*. São Paulo: Escuta.
- Castelo Branco, G. (2009). Anti-individualismo, vida artista: uma análise não-fascista de Michel Foucault. In M. Rago & A. Veiga-Neto (Orgs.), *Para uma vida não-fascista* (pp. 146-152). Belo Horizonte: Autêntica.
- Deleuze, G. (1996). O que é um dispositivo? In G. Deleuze, *O mistério de Ariana* (pp. 83-96). Lisboa: Veja.

- Deleuze, G. (2002). A imanência: uma vida... *Educação & Realidade*, 27(2), 10-18.
- Deleuze, G. (2005). *Foucault*. São Paulo: Brasiliense.
- Deleuze, G. (2007). *Lógica da sensação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2002). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 4). São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (2004). *Diálogos*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Dias, R. O. (2011a). *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagens de adultos, experiência e políticas cognitivas*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Dias, R. O. (2011b). Pesquisa-intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores. *Fractal: Revista de Psicologia*, 23(2), 269-289.
- Dias, R. O. (Org.). (2012). *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Lamparina.
- Dias, R. O. & Macedo, B. S. R. (2010). Sobre uma aula chamada 'silêncio' e a constituição de uma formação inventiva de professores. In A. C. M. Ayres, G. Guimarães, R. Mendes, & R. O. Dias (Orgs.), *Articulando a universidade e a escola básica no Leste Fluminense* (pp. 144-155). Rio de Janeiro: H. P. Comunicação Associados.
- Foucault, M. (1994). *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres* (7ª ed.). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (2004). *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2005). *A arqueologia do saber* (7ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2006). *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2010). *O governo de si e dos outros*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (2005). *Micropolíticas: cartografias do desejo* (7ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Kastrup, V. (1999). *A invenção de si e do mundo - uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas, SP: Editora Papirus.
- Kastrup, V. (2001). Aprendizagem, arte e invenção. In D. Lins (Org.), *Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade* (pp. 207-223). Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Kastrup, V., Tedesco, S., & Passos, E. (2008). *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina.
- Lourau, R. (1993). *Análise Institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Machado, L. D. (2004). O desafio ético da escrita. *Psicologia & Sociedade*, 16(1), 146-150. Acesso em 30 de agosto, 2012, em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822004000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822004000100012&lng=pt&nrm=iso)
- Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (2009). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.
- Portocarrero, V. (2009). *As ciências da vida: Camguilhem a Foucault*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.
- Rocha, M. L. & Aguiar, K. F. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, Ano 23, 4, 64-73.
- Rocha, M. L. & Aguiar, K. F. (2010). Entreatos: percursos e construções da psicologia na rede pública de ensino. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Ano 10, 1, 68-84.

Recebido em: 13/01/2012

Aceite em: 02/04/2012

Rosimeri de Oliveira Dias é Professora do Departamento de Educação e do Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Doutora em Psicologia pela UFRJ. Endereço: Rua Francisco Portela 1470. Patronato. São Gonçalo. Rio de Janeiro/RJ, Brasil. CEP 24435-005. Email: [rosimeri.dias@uol.com.br](mailto:rosimeri.dias@uol.com.br)

#### Como citar:

Dias, R. O. (2012). Produção da vida nos territórios escolares: entre universidade e escola básica. *Psicologia & Sociedade*, 24(n. spe.), 67-75.