



Inventário de notas para uma formação docente inventiva

Inventory of notes for an inventive teacher's education

Claudia Inês Hornⁱ
Universidade do Vale do Taquari

Fabiane Olegárioⁱⁱ
Universidade do Vale do Taquari

Resumo

O ensaio toma a formação docente em composição com outros elementos, advindos da arte, filosofia, ciência e literatura, gerando fluxos inventivos para a formação nos quais é possível uma docência criadora. Nesse sentido, defende uma educação baseada em processos de recriação do existente e vai ao encontro de uma formação docente que aposta na imagem de um professor capaz de criar enquanto ensina. Toma como aporte teórico os estudos da filosofia da diferença, propostos especialmente por Gilles Deleuze e Félix Guattari. O interesse é fazer vacilar o pensamento dogmático que considera a educação como campo de saberes supostamente imunes à criação.

Palavras-chave: Formação docente, Filosofia da diferença, Criação.

Abstract

This essay considers teacher's education together with other elements from Art, Philosophy, Science and Literature, generating inventive flows for education in which the teachers' creating action becomes possible. In this sense, it advocates an education based on processes of re-creation of the existing and moves towards a kind of teacher's education that bets on the image of a teacher who is able to create while teaching. The theoretical framework consists of studies of the philosophy of difference as proposed particularly by Gilles Deleuze and Félix Guattari. We are interested in questioning the dogmatic thought that regards education as a field of knowledges that are supposedly immune to creation.

Keywords: Teacher's education, Philosophy of difference, Creation.

Enviado em: 27/07/18 - Aprovado em: 30/03/19

Introdução

Podemos dizer que este texto se inscreve na categoria de ensaio. O que se pretende é pensar na contramão daquilo que é posto como certezas no campo educacional e que versa sobre “o total, o geral, o dominante, o binário” (SCHULER, 2013, p. 23), onde se constituem as práticas de dizer a verdade sobre a formação docente, legitimando alguns saberes em detrimento de outros. Ir pela contramão desse sentido possibilita-nos outras composições, configurações, desenhos, novas paisagens geradas pelos deslocamentos. Embora nada disso seja fácil, procuramos traçar novas linhas para aquilo que nos ocupa há algum tempo – educação, escolarização, ensino, planejamento, currículo e didática. Admitimos que a educação tem muito a aprender com a arte, a literatura, a ciência e também com a filosofia – uma educação capaz de tomar a vida como a principal matéria do pensamento. Nessa direção, a educação só vale a pena quando se mistura com a vida, distante da assepsia, que descarta as matérias e materiais que julga não serem mais úteis ao pensar.

Com efeito, o texto movimenta-se com vistas a recolher elementos de outros campos do saber para poder pensar a educação e a formação docente como um “encontro com algo inédito” (RODRIGUES et al., 2013, p.32). Em verdade, trata-se sempre de encontros e cruzamentos entre as linhas molares (duras), moleculares (flexíveis) e de fuga (rupturas) (DELEUZE; GUATTARI, 1996) que não cessam de formar o pensamento. Para Deleuze e Guattari (1996), somos constituídos por essas linhas, cada uma delas apresenta movimentos diferentes que não podem ser pensadas de modo isolado, ou seja, essas linhas coexistem, porque são linhas que compõe uma vida. De modo geral e didático, podemos dizer que, as linhas duras remetem-se à identidade do sujeito; já as linhas flexíveis são pequenas modificações que afetam o modo de pensar o mundo e a si mesmo; e por fim, as linhas de fuga são aquelas que rompem com o estabelecido para acessar o caos, o desconhecido, a qual é responsável pela criação. De acordo com Deleuze e Guattari (1996) todas as linhas são perigosas, porque podem colocar em risco à afirmação da potência.

Em meio às linhas, propomo-nos a inventariar algumas notas à educação, porque a criação é o único “ato intelectual verdadeiro, a única ação inteligente”, uma vez que “só a invenção prova que se pensa, seja qual for esta coisa” (SERRES, 1993, p. 118-119).

O texto está organizado da seguinte maneira: na primeira parte, tecemos considerações acerca da formação docente e apresentamos uma breve fundamentação teórica que trata da política da cognição inventiva e da formação docente inventiva. Na segunda parte, o

texto toma outro rumo; o trajeto consiste em um conjunto de notas, que aqui nomeamos como Inventário de Notas, para pôr em funcionamento uma educação em meio à diferença. Trata-se de um inventário tomado pela forma ensaística, visto que “não almeja uma construção fechada, dedutiva ou indutiva”, pois “revolta-se contra [...] a injustiça, contra o transitório” (ADORNO, 2003, p. 25). Essas notas podem ser lidas a partir do fim ou uma nota de cada vez, a qualquer tempo, pois não há primazia hierárquica entre elas.

Formação docente inventiva

Aventuramo-nos pelo campo profissional da formação docente e interessa-nos pensar e escrever sobre ele. Cotidianamente, deparamo-nos com estudantes dos mais variados cursos de licenciatura que se movimentam em suas práticas cotidianas, planejando aulas, reformulando projetos pedagógicos, elaborando instrumentos e relatórios avaliativos, entre outras ações tipicamente pedagógicas. Nesse cotidiano, porém, há que se interrogar: de que modo a formação docente pode gerar fluxos inventivos? Como é possível acionar uma docência criadora? Não objetivamos uma formação docente capaz de reproduzir práticas ditas como inéditas ou inovadoras; antes disso, pretendemos apostar em uma formação inventiva, aquela que busca uma imagem de professor capaz de criar enquanto ensina. Buscamos uma formação de professores¹ que defende uma educação baseada em processos de recriação do existente, capaz de resistir às representações dogmáticas daquilo que é ser um bom professor nos tempos atuais.

Tomamos a formação de professores como uma experiência complexa, atravessada por outros elementos, advindos do campo artístico, filosófico, científico e literário, e não apenas pelos conhecimentos tomados como técnicos do campo da Pedagogia. Essa composição produz outros processos de subjetivação da docência na contemporaneidade, os quais buscam constantemente resistir aos modelos naturalizados e cristalizados de docência. Sabemos que circula uma ideia totalizante e padronizada em meio à formação docente – tanto inicial quanto continuada –, que se instala em uma lógica macropolítica de educação.

¹ Como professoras dos cursos de licenciaturas da Universidade do Vale do Taquari – Univates procura-se problematizar a formação docente, tomando uma via que possibilite aos estudantes lerem e escreverem de forma inventiva; e com isso, enfraquecer a ideia de que o professor apenas reproduz o texto original, e, por tal motivo, não é capaz de reimaginá-lo. Defendemos a necessidade de um pensar voltado a procedimentos de ler-e-escrever como um processo de expressão inventiva, que sejam capazes de questionar formas legitimadas de compreender o trabalho docente apartado de traços criadores. Nesse sentido, destacamos dois textos que procuram mostrar alguns procedimentos de recriação do existente, através da leitura e da escritura experimentados pelos estudantes: “Entre Incêndios e didática da tradução” (OLEGÁRIO; CORAZZA, 2017) e “Reimaginação das cidades de Calvino por meio de fragmentos tradutórios” (OLEGÁRIO; CORAZZA, 2018).

Em nossa compreensão, a dimensão macropolítica na formação docente se expressa mediante leis, diretrizes curriculares, planos decenais, políticas públicas, normas e pareceres, ou seja, tudo aquilo que confere status de verdade à produção das representações acerca da educação e que a legitima. A macropolítica, como afirma Kohan (2004), compreende a história, as maiorias, o tempo cronológico (*chrónos*), o modelo e os espaços molares, binários, ressonantes.

Interessa-nos pensar a formação docente em uma dimensão micropolítica, a qual produz forças capazes de afetar o pensamento da representação, borrando as verdades macropolíticas. Pensar micro é, sobretudo, implicar-se em atos de revolta, de combate. Kohan (2004, p. 61) contribui para a compreensão daquilo que pode ser um pensamento micropolítico: “segmentos moleculares, o rizoma, onde as binaridades vêm de multiplicidades, e os círculos não são concêntricos”. Os espaços das minorias, um tempo *aión*, das linhas de fuga, da interrupção da história, um novo início (KOHAN, 2004, p. 60). A micropolítica dá vazão à experiência, ao acontecimento, à ruptura da história, “como revolução, como resistência e como criação” (KOHAN, 2004, p. 62).

Acreditamos que, pensar a formação docente pela dimensão micro – aquela capaz de criar práticas de operação combativas que tensionam a permanência de um modelo baseado na dimensão macropolítica; aquela capaz de criar outros modos de docência, muito mais inventiva e criadora – possibilita fluxos inventivos a uma docência tomada pela micropolítica. Valemo-nos dos estudos de Kastrup (1999, 2001, 2005, 2012) e Dias (2009; 2011, 2012, 2015) para sustentar a noção de formação docente inventiva.

Iniciamos nossa defesa da formação docente inventiva trazendo para o debate Kastrup (1999) quando afirma que há duas políticas distintas: a política da reconhecimento e a política da invenção. Para a autora, a política da reconhecimento envolve uma atitude idealista e individualista, como se tivéssemos um ‘eu’ ou como se fôssemos o centro do processo de conhecimento. O que prevalece é a crença de que o conhecimento é configurado pelos esquemas cognitivos, pelas regras e pelo saber anterior. Nessa perspectiva, o pensamento funcionaria na lógica da representação, tal como destaca Kastrup (2005, p. 1281): “seja fundamentando o conhecimento nas formas de um mundo preexistente, seja na forma do sujeito cognoscente, a atitude realista e a idealista/individualista apresentam-se como duas faces da mesma política da reconhecimento, que toma o conhecimento como uma questão de representação”. Na lógica da política da reconhecimento, aprendemos para obter um saber, para adquirir informações e conhecimentos, para solucionar problemas preexistentes no mundo.

Ao conceber a cognição a partir da invenção², é preciso também tomar a percepção, a memória, a linguagem e, conseqüentemente, a aprendizagem como inventivas. Nesse sentido, a invenção não é um processo atribuído a um sujeito inventor, pois sujeito e objeto são efeitos, ou seja, resultados de um processo inventivo. Assim, a cognição não segue uma seqüência de estruturas cognitivas e estágios de desenvolvimento sequenciais, tal como a abordagem cognitivista; antes de qualquer coisa, a cognição seria “uma deriva, criada a partir dos acoplamentos com as forças do mundo [...] o sujeito e o objeto, o si e o mundo são efeitos da própria prática cognitiva. O mundo perturba, mas não informa” (KASTRUP, 2005, p. 1275-1276).

Para a política da invenção, criamos problemas a fim de rachar o fluxo recognitivo habitual, uma vez que não existe mundo prévio, nem sujeito preexistente. No modelo da representação, existe um sujeito, um mundo, e “existe um equivalente mental que este sujeito faz dentro dele, desse mundo preexistente. Há então sujeito, mundo e relação” (KASTRUP, 2012, p. 56). Na política da cognição inventiva, não há sujeito nem mundo prévio, mas há práticas, ações concretas, e, a partir daí, “há produção de subjetividades e produção de mundos. Mundos e subjetividades são efeitos de práticas. As práticas têm uma potência inventiva. Diferentes práticas produzem diferentes subjetividades e diferentes mundos” (KASTRUP, 2012, p. 56). Assim, o desafio da implementação dessa política, tal como refere Kastrup (2005, p. 1282), “é conceber práticas que viabilizem o desencadeamento de processos de problematização que não se esgotem ao encontrar uma solução”.

Pensando por essas vias, encontramos frestas para pensar a formação docente inventiva, que não se acomoda na busca de soluções para os problemas educacionais, mas que inventa problemas por meio de uma docência criadora, uma docência que não esteja pautada na repetição do mesmo, mas em movimentos inéditos que se inscrevem pela via das linhas de fuga. Na lógica da invenção, fugimos de uma formação pautada no desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, na preparação de professores com conhecimentos técnicos. Obviamente, não menosprezamos tais exercícios, mas antes priorizamos uma formação docente viva e pulsante, que invista na experiência do pensamento, que seja capaz de traçar outras linhas, compor outras

² A noção de invenção referida por Kastrup (2005) fundamenta-se na filosofia da diferença e envolve a invenção de problemas. A invenção é sempre algo novo, imprevisível; portanto, não se pode tratar a invenção como uma “teoria da invenção” (KASTRUP, 2005, p. 1275).

paisagens, fazer proliferar o heterogêneo, fortificar a incerteza, a finitude, o fracasso e a paixão. Tal como aponta Dias (2015, p. 195),

Uma formação inventiva se esforça para manter vivo um campo problemático. Intensifica forças para poder pensar e diferir do que está colocado como única forma de dizer e enunciar um campo. Distinta de uma teoria de ensinar, ela expressa um modo de trabalhar que exige a produção de estranhamento.

Trata-se, sobretudo, de borrar os discursos macropolíticos, que se inserem na política da reconhecimento, a fim de produzir microrrevoluções diárias, muito mais ligadas à noção da política da cognição inventiva. Trata-se, ainda, de burlar diariamente, no fazer docente, os modelos que dizem aos outros como se deve ensinar e aprender, que padronizam os modos de ser professor e que sufocam a capacidade de inventar, criar, experimentar. A seguir, traçamos notas inventadas em prol de uma docência capaz de criar as suas próprias impossibilidades, pois o criador, segundo Deleuze (2013, p. 161) é aquele “que cria as suas próprias impossibilidades e ao mesmo tempo cria um possível”.

À espreita

Cachorro, pulga, carrapato, gato, piolho. O que a educação precisa aprender com todos eles? Capturar os gestos de um estar à espreita, tal como o carrapato deleuziano, ou então como o inseto de Kafka, ou quem sabe, ainda, Dilermando, o cachorro de Clarice Lispector. Trata-se de estar atento ao que se vê e ao que se ouve. Postura de prestar atenção ao que circula, ao que se movimenta, ou então, àquilo que é interdito, que não é tão simples de ver. Nesse caso, é preciso apurar os sentidos: Olfato – colocar o fuço onde não se é chamado; Unhas – cravá-las no familiar; Dentes – rasgar os manuais, especialmente os porta-vozes da autoajuda; Antenas – captar “percepções e sensações ínfimas” (RODRIGUES et al., 2013, p. 32); Olho – ir além do que é visto; Estômago – fome incessante de vitalidade, uma necessidade de devir animal³. “Que venham os devires! [...] Devires que deslizam e escorregam. Devires que explicitam inquietações colocam forças em relação, devires que ativam a vida. Devires animais” (SCHULER, 2011, p. 150).

É difícil falar disto⁴

Resistir às capturas e às armadilhas do trabalho dos “experts educacionais, que se colocam a serviço das entidades e das forças que são dominantes em nossa sociedade” (RODRIGUES, 2011, p. 124). São eles que prescrevem como devem ser as práticas

³ Devir animal é um conceito cunhado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997, p. 11). Consoante com os filósofos, o “devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, Mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou indiferenciação”.

⁴ Frase pronunciada por Deleuze no livro *Conversações* (2013).

pedagógicas. Estranhar o pensamento como reconhecimento, pois o “sensível, na reconhecimento, nunca é o que pode ser sentido, mas o que se relaciona diretamente com os sentidos num objeto que pode ser lembrado, imaginado, concebido” (DELEUZE, 1988, p. 270). A reconhecimento pode ser compreendida como um exercício de representar algo já existente. A representação, na filosofia deleuziana, “deixa escapar o mundo afirmado da diferença [...] tem apenas um centro, uma perspectiva única e fugidia e, portanto, [...] não mobiliza, nem move nada” (DELEUZE, 1988, p. 106).

Potencializar o desconhecido para que outras brechas sejam criadas e, sobretudo, fazer a diferença no próprio pensar, minando o território de possibilidades e variações contínuas. Embaralhar os códigos. Criar problemas que violentem o pensar. Pensamento, para Deleuze e Guattari (1997, p. 47), “é como um Vampiro, não tem imagem, nem para constituir modelo, nem para fazer cópia”. Desenhar mapas, e não decalques. Fazer rizomas, e não plantar árvores. Traçar a linha, nunca o ponto, pois, conforme Deleuze e Guattari (2011, p. 17), “não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas”. Explorar os meios por trajetos dinâmicos. “E eu aprendi, senhores. Ah, aprende-se o que é preciso que se aprenda; aprende-se quando se quer uma saída; aprende-se a qualquer custo” (KAFKA, 2011, p. 122).

Gaguejar

Triturar palavras tagarelas, produzir silêncios prenes de vida, murmúrios, soluços, balbucios, gagueira. Trata-se de uma educação que se produz no espanto, com algo que a choca e a tira dos trilhos, escapando da representação. Uma espécie de “gagueira criadora” escreverá Deleuze (1997, p. 126). Gaguejar é poder fazer alianças com o imprevisível, que força o pensamento a pensar, porque ele não pensa sozinho, “uma vez que rompe com a noção moderna de Razão e vai negar que o pensar seja o exercício de uma faculdade inata ou algo adquirido” (SCHULER, 2011, p. 128). Para (des)aprender, talvez importe aprender, antes de tudo, a gaguejar, pois “as palavras fazem silêncio” (DELEUZE, 1997, p. 128) para que possam atingir o seu limite.

Meios

Inventar os meios. Visão míope borra a imagem da docência como aquisição de técnicas, desenvolvimento de habilidades e competências. “Uma saída, apenas uma saída”, grita o macaco de Kafka⁵. Descompassos. Exercício da entrega que não preenche; ao contrário,

⁵ Trata-se do conto “Um relatório para a Academia”, de autoria de Franz Kafka, redigido em 1917.

faz vazar o tempo. Não é um tempo faltante, que escorre para nunca mais. Mas é um tempo desejante que nada lhe falta, feitura de fluxos, os desejos “são objetividade do próprio desejo” (DELEUZE, 2016, p. 84). Desejo cortante, revolucionário que interrompe o automatismo da contagem *chrónos* e faz pulsar fluxos intensos prenes de vida. Abandonar o que congela, o que seca, aquilo que não alegra a docência. Picotar a imagem dogmática do pensamento que nos constrange a pensar de um determinado modo.

Fugas⁶

Compor fluxos, afectos, e misturar-se a erva daninha para contar a nossa história. Produzir matérias afirmadoras da sala de aula. Recolher pistas sobre nós mesmos. Criar percursos outros. Recriar fragmentos que falseiam o dado. Conjuguar forças que arrastam as formas para celebrar o porvir da docência. Deformar o real para construir mundos e desfazer-se de outros. Tornar ainda mais turvo o familiar, o natural, o já dito, o já visto, o que sempre foi assim. Fazer calar a tagarelice. Experimentar zonas de sobriedade transbordante de vida que experimenta novos ritmos para a docência. Raspar os clichês, os discursos cansados, fatigados, que “esmagam o pensamento sob uma imagem que é a do Mesmo e do Semelhante” (DELEUZE, 1988, p. 273).

O que se quer?

O que se quer é criar outras sutilezas e outros ares para a formação do professor e vivê-la como um exercício afirmativo da vida. Uma educação feita de bons e intensos encontros com aquilo que possibilite composições. Uma docência que preza a prática de arrecadar as matérias que lhe convém para mobilizar o pensamento e arejar o fazer educacional. Uma educação que não quer comunicar, informar, repetir os melhores lances de um autor. Uma formação que perdeu a clausura e, por isso, apenas deseja ser sendo outra. Uma docência que perverte e subverte as formas instituídas. Uma docência desregrada, arteira, que nasce com fome de apenas ser. Uma educação que enfraquece as raízes e as linhas molares. Uma docência em estado de graça. Uma formação que ensaia nas entranhas de si mesma. Uma formação como método de experimentação e de forças para burlar as formas estratificadas, no encontro de fluxos com fluxos. Trata-se de uma educação borrada. Tomando a criação como necessidade (DELEUZE, 2016), e a aula como espaço de fantasia e de circulação de forças potentes articuladoras da vontade afirmadora do pensamento; propusemos, como professoras dos cursos de licenciatura da Universidade do Vale do Taquari – Univates, outras experiências de leitura-e-escritura aos acadêmicos.

⁶ Fuga, para Franz Kafka, é pensada no sentido literal. Já para Deleuze e Guattari (1996, p. 79), “um grupo ou mesmo um indivíduo funciona, ele mesmo, como uma linha de fuga; ele a cria mais do que ele a segue”.

Trata-se de ensaios tradutórios que possibilitaram a reinvenção de textos literários, a partir de uma prática suplementar. Algumas experimentações do pensamento nos levam a defender uma docência inventiva, a contrapelo de uma formação reprodutiva e transmissora de um saber legitimado. Explorar os Manuais de Cortázar (2016); ensaiar um dizer sobre si ficcionalizado, a partir do conto "Se eu fosse eu" (LISPECTOR, 2010); inventar cidades quase invisíveis; escrever cartas para Charles Bukowski, convidando-o para uma leitura no campus da Universidade, são algumas das muitas possibilidades de invenção.

Desvios

Os desvios são cavoucados com a fuça, os dentes e as unhas. Construção de tocas, túneis, passagens enigmáticas, secretas e subterrâneas, adicionando "vias, atalhos, trajetos, traçados, encruzilhadas" (CORAZZA, 2011, p. 47). Andarilhar entre margens e paisagens desertas. Metamorfosear para "conquistar, como presa a sua liberdade e ser senhor do seu próprio deserto, é a liberdade de novas criações" (NIETZSCHE, 2003, p. 51). O professor como um artista da fome, pois compreende "que é preciso conhecer a grandeza do seu estômago" (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 9). Uma educação que deforma, subverte as formas, cria suas antenas, seus canais, inventa as suas linhas de fuga, pois acredita que é "nas linhas de fuga que se inventam armas novas, para opô-las às armas pesadas do Estado" (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 79).

Rabiscos

Como pensar em uma educação que se permita criar – ao invés de acumular, ordenar, classificar, categorizar – conhecimentos, conteúdos, currículos e didática? Como desaprender o que está instituído e salvaguardado como verdade? É possível ao professor aventurar-se em "percursos desconhecidos para traçar desvios e operar rupturas no já sabido, reconhecido e legítimo"? (DALAROSA, 2011, p. 19). Como pensar a contrapelo do que está posto como verdade? De que modo é possível criar movimentos disparadores que possam potencializar as linhas de fuga no campo educacional? Que possibilidades que se tem ao suspender o instinto de rebanho e "permitir uma vida em experimentação e que, portanto, é produzida na potência da invenção de sentidos"? (DALAROSA, 2011, p. 22). Como imprimir uma docência que fale em nome próprio? Talvez seja "preciso pensar em termos incertos, improváveis: eu não sei o que sou, sou tantas buscas ou tentativas necessárias" (DELEUZE, 2013, p. 21).

Então...

90. Não cite. Vampirize. 28. Não ornamente. Desmanche. 39. Não embeleze. Suje. 89. Não decore. Borre. 55. Não limpe. Manche. 145. Não floreie. Desflore. 18. Não regule. Fabule [...] 10. Não discorra. Distorça. 66. Não discurse. Desconverse. 200. Nem ordem, nem inversão. Diversão. 22. Não explique. Complique. 9. Não empilhe. Cave. 69. Não empaste. Raspe. 33. Não enfileire. Descarrilhe. 88. Não siga o caminho. Saia do trilho. 301. Não focalize. Disperse. 15. Não organize. Embaralhe. 78. *Não dê forma. Deforme.* 35. Não funda. Confunda. 101. Não centralize. Distribua. 102. Pra quê régua? Enfie nos dedos. 38. Pra quê compasso? Meta os pés (TADEU, 2007, p. 312. *Grifos das autoras*).

Isto não é um final

Tomando a ideia deleuziana, diríamos que nossa estratégia é sair da formação docente pela formação docente. Que sentido isso pode ter? Ou, então, que pista pode ser rastreada? Talvez se possa “recorrer a extraciências educativas para formar professores realizando fissuras no modo que é realizado até então” (RODRIGUES, 2011, p. 123). Trata-se de desprendimentos e aprendizagens, pois “toda a vida é, obviamente, um processo de demolição” (DELEUZE, 1998, p. 157). Buscamos uma formação docente inventiva, em composição com outras matérias advindas da arte, da filosofia, da ciência e da literatura. Eis uma educação criadora capaz de contaminar pelos fluxos de outros elementos, os quais podem gerar fluxos mais inventivos à formação docente. Nessa perspectiva, apostamos em uma formação docente capaz de desconfiar dos discursos hegemônicos e andar na contramão de tudo aquilo que obstaculiza uma educação implicada na experimentação de um pensamento crítico e criador. Uma educação inventiva que mistura uma docência viva, ativa e potente. Trata-se de uma educação fissurada, brecada por práticas menores (DELEUZE; GUATTARI, 1996) que reconhece a sua própria criação em meio à macropolítica, pois implica traçar uma linha de fuga no seio de uma linha dura. Em outras palavras, a concretude de uma prática menor só é possível, se houver uma relação com o maior. Não há nenhuma oposição existente entre maior e menor, apenas uma relação de coexistência.

Pensar outras vias, outros modos, formações outras, tentar escapar. Com Gallo e Aspis (2011, p. 174), desejamos “escapar: criar novas formas de subjetividade, resistência: novas formas de aprender e ensinar, novas maneiras de escolar. Resgatar o fora, o imprevisível, o imponderável”. Nas prescrições formativas que tentam buscar macrossoluções para a educação, optamos pelas fugas e microrrevoluções diárias para “vazar os fluxos, fazer vazar os mecanismos de controle. Ainda que haja sempre recapturas, as fugas são necessárias” (GALLO; ASPIS, 2011, p. 174).

Referências

- ADORNO, T. **Notas de literatura**. Trad. Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Editora 34, 2003.
- CORAZZA, S. M. Notas para pensar as Oficinas de Transcrição (OsT). *In*: HEUSER, E. M. D. (org.). **Caderno de Notas 1**: projetos, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011. p.33-96.
- CORTÁZAR, J. **Histórias de cronópios e de famas**. Trad. Gloria Rodriguez. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- DALAROSA, P. C. Escriteiras: um modo de escrever em meio à vida. Observatório da Educação/CAPES/INEP. *In*: HEUSER, E. M. D. (org.) **Caderno de Notas 1**: projetos, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011. p.15-29.
- DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Trad. Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. Trad. Luiz R.S. Fontes. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, G. **Dois regimes de loucos**: textos e entrevistas. Trad. Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol.3. Trad. Aurélio Guerra Neto et al. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol.5. Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol.1. 2. ed. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Rosa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

DIAS, R. de O. Formação Inventiva de professores e políticas de cognição. **Informática na educação**: teoria e prática, v. 12, n.2, jul./dez. 2009.

DIAS, R. de O. **Deslocamentos na formação de professores**: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DIAS, R. de O. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: FAPERJ/LAMPARINA, 2012.

DIAS, R. de O. Pesquisa-Intervenção e formação inventiva de professores. **Revista Polis e Psique**, v. 5, n. 2, 2015. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/53949>. Acesso em: 21 mar. 2019.

GALLO, S.; ASPIS, R. Biopolítica-vírus e Educação-governamentalidade e escapar e ... **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 37, n. 2, p. 167-179, dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/651>. Acesso em: 21 mar. 2019.

KAFKA, F. Um relatório para a Academia. *In*: KAFKA, F. **Essencial**. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, jan./jun. 2001. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a03.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2019.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000400010&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 21 mar. 2019.

KASTRUP, V. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. *In*: DIAS, R. de O. (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, v. 1. p. 52-60.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In*: KOHAN, W.O. (Org). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LISPECTOR, C. **Clarice na cabeceira**. *In*: MONTEIRO, T. (Org.) Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. Trad. Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

OLEGÁRIO, F.; CORAZZA, S. M. Entre Incêndios e didática da tradução. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís. v.24, n.2, 2017. p.56-63 Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/7516>. Acesso em: 21 mar. 2019.

OLEGÁRIO, F.; CORAZZA, S. M. Reimaginação das cidades de Calvino por meio de fragmentos. **Conjectura**: Filosofia e Educação. Caxias do Sul. v.23, n.1, 2018. p.63-76. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4999>. Acesso em: 21 mar. 2019.

RODRIGUES, C. G. O dito e não dito da formação de professores nesta contemporaneidade. *In*: HEUSER, E. M. D. (Org.). **Caderno de Notas 1**: projetos, notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011. p.121-127.

RODRIGUES, C. G. et al. Oficina Tramas e Usos do Passeio Urbano: por uma estética professoral. *In*: RODRIGUES, C. G. (Org.). **Caderno de Notas 5**: Oficina de Escrita: arte, educação e filosofia. Pelotas: Editora Universitária, 2013. p. 29-35.

SCHULER, B. Uma didática menor: questão de entradas e saídas. *In*: RODRIGUES, C. G. (Org.) **Caderno de Notas 2**: Rastros de escrituras. Canela: UFRGS, 2011. p.117-136.

SCHULER, B. Filoescrituras com Kafka: experimentações no ensino fundamental. *In*: RODRIGUES, C. G. (Org.) **Caderno de Notas 5**: Oficina Escrita. Pelotas: Editora Universitária, 2013. p. 17-35.

SERRES, M. **Filosofia Mestiça**. São Paulo: Nova Fronteira, 1993.

TADEU, T. Políptico. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 45, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a16n45.pdf>. Acesso em: 21 mar.2019.

ⁱ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Professora do curso de Pedagogia - Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Vale do Taquari - Univates.

ⁱⁱ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professora do curso de Pedagogia - Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES

Como citar esse artigo:

HORN , Claudia Inês; OLEGÁRIO, Fabiane. Inventário de notas para uma formação docente inventiva. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 12, n. 1, p. 119-123, jan./abr. 2019.