



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario V. 19, N° 1 (2025)

ISSN 1688-6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la
Educación, Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

OFICINAR, INVENTAR E FORMAR: ARTE COMO POSSIBILIDADE DE SE DESLOCAR¹

OFICINAR, INVENTAR Y FORMAR: ARTE COMO POSIBILIDADE DE SI DISLOCAR

TO WORKSHOP, TO INVENT AND TO FORM: ART AS A POSSIBILITY TO SHIFT

Rosimeri de Oliveira Dias²

DOI: <https://doi.org/10.47965/fermen.19.1.7>

Resumo:

Este trabalho mantém viva questões que afirmam a posição inventiva no campo da formação de professores: Como aprender no meio, na superfície de uma experiência, fora do campo da representação? Como lidar com as imprevisibilidades da formação e da escola básica? Em que a arte pode contribuir para pensar e fazer uma formação sem representação? Como formar analisando e intervindo nos sentidos usuais da ideia de dar a forma a algo ou alguém? Propõe uma análise que

1 Este trabalho é efeito do texto “Oficinar, inventar e formar”, apresentado no VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação: O que pode a escola hoje em nossa América Latina?

2 Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Procientista da UERJ. Este trabalho conta com apoio da FAPERJ e do PIBID/CAPES/UERJ. Contato: rosimeri.dias@uol.com.br

faz atravessar três verbos no infinitivo: officinar, inventar e formar. Ao ligar verbos insistimos em criar gestos que facultam tornar visíveis forças que não se escondem nas naturalizações. Officinar, formar e inventar é um mergulho no caos para, nele e com ele, experienciarmos os compassos e descompassos da invenção de outros modos de fazer. E nisto, a arte é uma intercessora que nos move, nos desloca para outras vias de se formar

Palavras-chave: Formação inventiva de professores; produção de subjetividade; arte

Resumen: Este trabajo mantiene viva cuestiones que afirman una posición inventiva en el campo de la formación de profesores: ¿Cómo aprender en el “entre/con”, en la superficie de una experiencia, fuera del campo de la representación? ¿Cómo lidiar con lo imprevisible de la formación y de la escuela? ¿De qué forma las artes pueden contribuir para pensar y hacer una formación sin representación? ¿Cómo formar analizando e interviniendo en los sentidos usuales de la idea de dar la forma a alguna cosa o a alguien? Propone un análisis atravesado por tres verbos en infinitivo: officinar, inventar y formar. Al ligar verbos insistimos en crear gestos que intentan volver visibles las fuerzas que no se esconden en las naturalizaciones. Officinar, formar e inventar son una entrada en el caos para que, en él y con él, vivencemos desde la idea de “experiencia” como lo que nos atraviesa, los compases y disritmias de la invención de otros modos de hacer. Y aquí, el arte es un interlocutor que nos mueve, nos disloca para otras vías de formación.

Palabras clave: Formación inventiva de profesores; producción de subjetividad; arte

Abstract:

This paper maintains alive matters that reassure a inventive view in the field of teachers formation: How to learn in the middle, in the surface of an experience, outside the field of representation? How to deal with the unpredictability of formation and the high school? How can art contribute to think and do an formation without representation? How to teach analysing and intervening on the usual senses of an idea of shaping something or someone? It proposes an analysis that cross three verbs: to workshop, to invent and to form. When connecting verbs, we insist in creating gestures that allow forces that are not hidden in naturalizations to be made visible. To workshop, to invent and to form is a dive on chaos to, in it and with it, we experience the compasses and dissonances of invention of others ways of doing. And, in this, art is the intercession that moves us, shift us to new pathways of

formatting.

Key words: Inventive teachers formation, production of subjectivity, art

Como aprender no meio, na superfície de uma experiência, fora do campo da representação? Como lidar com as imprevisibilidades da formação e da escola básica? O que estamos ajudando a fazer daquilo que vem sendo feito de nós no campo da formação e da escola básica? Em que a arte pode contribuir para pensar e fazer uma formação sem representação? Estas são apenas algumas das questões que nos atravessam para tecer um trabalho que problematiza o tema da formação de professores na contemporaneidade. Como formar analisando e intervindo nos sentidos usuais da ideia de dar a forma a algo ou alguém?

Nosso enfoque busca situar formação no âmbito do que pode se mover para diversas direções, cada qual de acordo com a potência dos corpos que se formam e pesquisam. Corpos implicados com um plano de visão que, ao ultrapassarem o conjunto sensorio-motor —perceber, agir e sentir—, lançam bases para a invenção de mundos —imagens-pensamentos—, grávidos de potências de outros modos de fazer ver e falar, para além do empírico, para além do corpo orgânico, para além do tempo cronológico, que apenas assinala posições notáveis no curso dos acontecimentos. Posições capazes de fazer emergir potências inventivas. Nos interstícios entre escola e formação, nos territórios de encontros, para extrair do encontro e do acontecimento o que se passa, buscamos algo que nos force a pensar, não apenas algo que nos leve a reconhecer aquilo que já se tornou evidente, ensinado. Investigamos expressões dos encontros, tessituras moventes para tatear os virtuais contidos em nosso presente atual, para afirmar que formação de professores é bifacial, atual e virtual—, associada ao curso de um tempo que ultrapassa o efetuado, que é desmedido em suas infinitas potências de se proliferar para além das representações, dos clichês e daquilo que já nos é familiar.

Com este trabalho, esforçamo-nos para afirmar outros possíveis, outros mundos ligados ao nosso presente. A ideia de colocar o tema da formação de professores como invenção de si e do mundo (Dias, 2012a, 2011) é nossa política e nossa busca de reconciliação com aquilo que ainda não foi trazido à superfície e que ainda jaz nos lençóis do tempo como espera e suspensão em busca de agenciamento (Deleuze & Guattari, 1977). Fazer ver e falar mais do que acreditamos ver. Dar a ver aquilo que é imperceptível aos olhos de um paradigma de ciência que tem a tradição de apenas positivar o que pode ver. Formação-intervenção em uma pesquisa cartográfica (Passos et al., 2009) que nunca seria concluída ou acabada,

mas que, em sua processualidade, levaria a outros e tantos mais mundos quanto o nosso desejo permitir. Formação-desejo forjada no abismo do não saber, em busca de algo a inventar, sem que seja, jamais, formação transcendente, procurando em outras esferas que não o das imanências de seu campo empírico novos sentidos, novos devires, enfim, a diferenciação.

Com isto, dizemos que uma formação inventiva de professores (Dias, 2012a) afirma um modo de se formar, relacionando-a a um processo de produzir fissuras no duro território das subjetivações instituídas, um jogo, um lance de dados, por cujas fendas possíveis se deixe entrever aquilo que denominamos de políticas de cognição. Trata-se, pois, de evidenciar um modo de usar as ações do formar, tal como Virgínia Kastrup (2012) nos mostra:

A invenção implica uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis.

Ela é uma prática de tateio, de experimentação e de conexão entre fragmentos, sem que este trabalho vise recompor uma unidade original, como num *puzzle*. A invenção se dá no tempo. Ela não se faz contra a memória, mas com a memória, produzindo, a partir dela, bifurcações e diferenciações. O resultado é necessariamente imprevisível (p. 141).

Não se trata, portanto, de considerar os verbos aqui escolhidos —oficinar, inventar e formar— como portadores de um único sentido. Como num jogo de *puzzle*, que estampa na caixa do jogo o modelo a ser alcançado no fim do jogo. O fim dado desde o início para ser atingido. As estratégias deste trabalho usam verbos no infinito —oficinar, inventar e formar— porque nos forçam a pensar a existência de diversos modos de usá-los. Modos que impeliriam para um uso inventivo, nos fazendo recuar diante de prescrições e descrições marcadas pelas significações ou analogias da formação de professores. Com isto, buscamos outros sentidos, que possam reerguer a formação de professores para um plano inventivo, talvez algum plano menor porque não domine, encontrar na tessitura da vida entre escola e universidade a suavidade do eterno retorno da diferença, uma vez que nos saberíamos fazedores de efeitos de superfície causados pela queda oblíqua nos lençóis do tempo puro, para além do Eu penso, do Eu sinto, Eu ajo, do que Eu conheço e imagino.

Ao juntar verbos infinitivos para tecer alguns encontros com a arte concebemos o conhecer como invenção (Kastrup, 2012). Isto possui efeitos diretos nos territórios dos trabalhos que fazemos entre universidade e escola básica, entre officinar, formar e inventar.

Os verbos no infinitivo expressam os modos de pesquisar que temos feito entre

universidade e escola básica para evidenciar cartografias constitutivas em territórios hegemônicos da representação. A luta é contínua e o desafio tem sido criar espaços tempos de respiro e mais leveza que forjam territórios de pensar com escola e formação. Poder respirar para criar coletivos de força e atuar em territórios dados é uma prática afeta a uma formação inventiva de professores (Dias, 2012a). Não operamos com *puzzle*, mas com arte. A arte funciona como um dispositivo para forjar movimentos instituídos e instituintes e, ao mesmo tempo, fazer ver e falar. Partimos agora para dar a ver cada um dos verbos, expressando os sentidos constituídos com este modo de pensar e fazer um encontro com a escola básica.

Oficinar

Tentei montar com aquele meu amigo que tem um olhar descomparado, uma Oficina de Desregular a Natureza (De Barros, 2006).

A ideia de officinar coloca-se como um mergulho nas experimentações artesanais (Dias, 2012a), acompanhando os acontecimentos micropolíticos que se colocam entre, em uma zona de covizinhança, entre afetos e sentidos. No officinar, na feitura e tessitura processual do presente, não há como representar o dito e o dado. O objetivo é “criar mundos, conhecer implica tangenciar o limite *que liga sensibilidade e problematização* [grifo nosso]” (Moehlecke, 2012, p. 168). No infinitivo do verbo há o desejo de criar modos de desnaturalizar processos tão cristalizados no campo da formação de professores para, junto com a arte, forjar que formação é invenção de mundos.

Assim, o officinar pode se constituir como ferramenta para o pesquisar, no momento em que extraímos, da experiência múltipla, uma singularidade colocada em sentido e variação. Uma narrativa, ao encontrar um pequeno caos, desfaz-se de saberes prévios e goza de uma pequena liberdade, o risco de uma análise em proliferação. Podemos fazer um jogo entre o viver a experiência e os efeitos no conhecer dos integrantes e pesquisadores. Há pois, um engendramento entre forma e força, atores e coautores de um processo inventivo (Moehlecke, 2012, p. 168).

Desse modo, o officinar é um trabalho de fabricação (Dias, 2012a, p. 34) de um conhecer inventivo. Ele não é um ofício como um dever, uma ocupação, nem uma

aula que deve ensinar algo a alguém. Mas como uma oficina, ele é um território onde se exerce uma feitura e se pode dar a ver transformações. Uma metamorfose de linhas e ritmos que altera a produção de saberes atravessados em um coletivo, ou uma vida, em seus limites de proliferação. Um modo de cartografar envolvendo ética, estética e politicamente (Guattari, 1981) a indistinção entre o dentro e o fora. O que há no oficiar é um acompanhar das singularidades que forjam modos de existir em territórios tão dados, como os da escola básica e da universidade. Nesta cartografia, um pesquisador se afeta e se deixa afetar pela repetição do instante replicado em múltiplos modos, tornando-nos práticas ao ampliarmos as forças que nos envolvem e nos alteram. O que há, então, são encontros e conversas retornando aos agenciamentos maquínicos de enunciação (Deleuze & Guattari, 1977).

Nos agenciamentos, afetos e pensamentos são convocados para escrever enunciações coletivas e manter vivo um campo problemático, que provoca pequenos gestos nos espaços vazios e faz o oficineiro desejar outros modos de fazer. No campo problemático a invenção se coloca como ferramenta de produção de problemas e questões sociais, históricas e políticas que forçam o pensamento a pensar e a conhecer. Ao mesmo tempo em que nos coloca numa relação estreita com o presente, o acontecimento. Como uma espécie de brecha o campo problemático inscreve a imprevisibilidade no seio de uma prática. O que se experimenta com a problematização? Uma descontinuidade, uma quebra que reorienta o curso da prática cognitiva. A continuidade da prática cognitiva é fundada na história dos agenciamentos anteriores, mas a experiência presente coloca problemas novos, que exigem sua reorganização. O que Francisco Varela (1995, p. 49) denomina de *breakdown*. Ele não é exceção ou ruído, mas a fonte de uma cognição incorporada e concreta. Por isto, a prática não pode ser dita de um sujeito, pois não há um eu central que seja a fonte de ações deliberadas e voluntárias. O si mesmo é uma propriedade emergente de uma tensão de processos cognitivos, fragmentados e impessoais. Trata-se de um si mesmo virtual, em constituição com o mundo. Nas palavras de Varela (1995), trata-se de uma competência ética, que se refina com os usos, seus efeitos e o tempo. Dada a potência inventiva do campo problemático, operador de problematizações no fluxo cognitivo habitual, justificamos a importância de práticas concretas —oficineiras— que mobilizam experiências entre arte, escola básica e universidade.

Uma experiência que acontece na afirmação entre o não saber e a vontade de potência, uma multiplicidade de corpos da pesquisa. Intensos olhares se cruzam ao notarem que para afirmar o desafio do oficiar é preciso manter vivo o campo problemático. Prática que exige a ampliação do nosso grau de suportabilidade para deixar as forças atuarem em nós. Desafio que exige de nós expressar, dar

visibilidade às formas do mundo para deixar passar as forças e, poder assim, criar um contorno provisório para elas. Com isto, sentidos diversos pedem passagem para a composição de um mundo. Uma enunciação faz morrer o sujeito da formação, para se poder inventar entretempos, entreafetos, singularidades e multiplicidades.

Por isto, vivemos e morremos a cada entre, cada tempo presente e ainda por vir e se faculta uma escrita acontecimental, que convida o acaso a atravessar um pequeno mundo, polemizando seus incômodos e repetições. Acompanhando estes entreafetos e entretempos ocorre um dinamismo em que se pode forjar diferenças. No meio deste pequeno gesto da escrita acontecimental, a potência do narrar invade a mesmice das significações escolares já dadas e as faz transbordar.

Com isto, uma singularidade corporal passa a investigar as experiências em suas fabricações, mas ele também sofre a transmutação de valores e ideias. Ocorrem misturas de sentidos e as linhas de enunciação transformam o vivido e o lança a potência do agir. Há uma invasão de pequenos gestos, risos, silêncios, olhares, toques e tateios que experimentam o imprevisível. A potência do coletivo invade a oficina, porque agencia novas expressões em contornos desconhecidos. O que acontece é que o coletivo invade as formas dadas, as desfaz e tece uma costura singular. Importante função do oficiar porque os modelos não criam, não inventam outras soluções, não mudam de estratégia quando é necessário. Os modelos não nos fazem pensar e, sim, aderir (Domingues, 2010). Distinto do modelo uma oficina se coloca no presente ao intervir no que nos passa e se compõe, como maquinação de si e do mundo por um anseio de criação. Para Vylene Moehlecke (2012, p. 168) ao oficiar nos arriscamos a percorrer movimentos em ritmo que acompanham o agenciar de afetos moventes pelos poros que se abrem à experiência.

E, aqui, é importante dizer que a experiência é pensada como um ensaio, do modo proposto por Michel Foucault (1994), como uma experiência modificadora de si. O ensaio do oficiar tem como efeito direto a invenção de mundos. Com isto, entrelaça-se as tentativas e movimentações. Oficiar atento ao irreduzível, agencia se ao inventar e ao formar, porque as covizinhanças acolhem os encontros e as conversas entre os infinitos e seus movimentos.

Composições entre inventar e formar

A formação de professores pode ser uma formação inventiva? Quais são seus exercícios? Em que medida uma formação inventiva instiga a lidar com as imprevisibilidades da escola? Como aprender no meio, na superfície de uma experiência, fora do campo da representação? O que estamos fazendo de nós

mesmos quando mantemos aquilo que vem sendo feito de nós? (Domingues, 2010) Como nos implicar com o território da escola? É possível a constituição de um novo campo de referência para articular arte, invenção, formação e escola básica? Como fazer a vida na escola básica seguir os traçados dos acontecimentos?

Estas são questões que ensejam uma formação atenta a sua condição de problematização e afeta a possibilidade de se deslocar (Dias, 2011), se mover. Falamos de uma formação inventiva de professores, acentuando o debate entre os diferentes modos de conhecer, arte e formação de professores por meio de uma dimensão ética-estética-política (Guattari, 1981). É com esta dimensão que a arte funciona como um intercessor para poder resistir e criar espaço e tempo para a invenção de outras maneiras de fazer formação (Dias, 2012a, p. 30). A ideia de formar, aqui neste trabalho, ganha corpo quando dizemos que formação comporta deslocamentos sob o signo do novo e do imprevisto, ligando produção de subjetividade, políticas de cognição, experiência e práticas, forjando estratégias que se abrem à desnaturalização e à articulação do improvisado com a invenção. Dessa maneira, formar é efeito de muitos movimentos, vibrações, enlaces e aberturas para viver uma experiência (Dias, 2011). A experiência é aquilo de que se sai transformado (Foucault, 2010). Formar, experienciar e deslocar para poder diferir e afirmar modos que comportem aprendizagens e desaprendizagens de como manter vivo um campo problemático, deixando vibrar as forças intensivas para que estas possam criar formas e desformar cristalizações (Dias, 2014a) no percurso da vida. Algo parecido com uma desaprendizagem, “uma feição de desbaste em relação ao ensino recebido, aos hábitos estabelecidos e ao meio”, como ensina Foucault (2004, p. 117), estilos de vida e modos de fazer não consensuais, que multiplicam problematizações sobre o que nos inquieta no presente, nos desloca e possibilita transformações.

Neste contexto, distinto da ideia de *dar forma a* o formar assume uma dimensão movente, que ao ligar inventar e formar desnaturalizamos. Isto significa dizer que suspeitamos da naturalidade dos objetos, das relações, das formas de ser. Com isto, estranhamos o cotidiano e suas obviedades inquestionáveis; o exercício do olhar que se implica com um deslocamento daquilo que é habitual, polemizando o que se vê, além de exercer o estranhamento, a suspeita como uma atitude ética, estética e política.

Ao ligar inventar e formar há o desligamento da natureza e da gênese dos objetos e dos seres. Recusamos a prática do pensamento e da formação que se propõe ao retorno às origens e a lógica naturalizante.

Com tal lógica, podemos nos deslocar do aparentemente seguro oferecido pela

noção de natureza, mostrando que é ela mesma uma construção histórica e coletiva. Portanto, lidamos com a noção de implicação (Lourau, 1993) e praticamos uma formação que se coloca como análise e intervenção. Acompanhamos o argumento resultante de trajetórias de experiências com a escola básica e pensamos acerca da complexidade inerente ao ato de formar e, com isto, compreendemos a noção de formar como uma ação investigativa dos rastros dos acontecimentos, dos movimentos criativos de novas formas de subjetivação (Dias, 2014b), tanto quanto de produção de políticas de cognição. Ligamo-nos as práticas e experiências que se deslocam e se diferenciam das dicotomias objetividade/subjetividade que tanto demarcam fronteiras entre o empírico e o científico. Por isto, aqui neste trabalho é possível dizer que assumimos formação como um processo de deslocamento, como uma constituição, que nos exige dar visibilidade às passagens, às posições que não cessam de se inventar. Para tanto, é necessário, em primeiro lugar, um grau ampliado de abertura para experiência. Em segundo, há necessidade de se agenciar com uma política cognitiva inventiva. Um conhecer que não é uma abstração, mas uma atitude, um *ethos* (Dias, 2011).

Ao ligar inventar e formar aproximamo-nos de uma pesquisa-intervenção e suas cartografias (Passos et al., 2009). Por que a pesquisa intervenção se interessa pelos movimentos, pelas transformações não definidas a partir de um ponto de origem e de um alvo a ser alcançado, mas como um processo de diferenciação. Não é uma metodologia com justificativas epistemológicas. Trata-se de um dispositivo de intervenção no qual se afirma o ato político que toda investigação constitui. Um caminhar analítico mútuo que não pode ser pensado como uma mudança antecipável, guardando sempre a possibilidade do ineditismo da experiência, ao mesmo tempo em que forja no pesquisador a disposição para acompanhá-la e surpreender-se com ela.

O caráter surpresa da ligação entre inventar e formar funda-se nas estratégias de um método que tem nos ensinado a traçar o plano de forças moventes. Com isto, a realidade a ser constituída nesta perspectiva —diferença— recusa a redução de modelos e formas universais que o campo da educação luta por manter. Por isto, é que esta liga nos auxilia a afirmar que a realidade não é concebida como parte de um todo previamente organizado, a realidade emerge como imanente na qual o que existe é efeito do encontro de múltiplas dimensões ou de linhas de força. Assim pensada, ganha consistência como uma micropolítica —experimentação ativa— que abre o atual a multiplicidades existenciais e qualifica a transformação como expressão de possíveis. Atenta a uma realidade movente, a análise e a intervenção não intentam produzir qualquer síntese integradora, mas afirmam subjetividades plurais em permanente conflito que criam modos não usuais de subjetivação

(Machado, 2010).

Ao ligar inventar e formar implicamo-nos para conhecer. Com isto, desnaturalizamos, pois a intervenção é tomada como dispositivo que traça o acontecimento. O conhecer vem sempre depois do plano de composição das forças moventes. Aquelas que transformam o si e o mundo, pois tais forças não podem ser apreendidas por uma dada técnica nem podem ter garantia de fidedignidade à informação, que tenta congelar o processo que procura estudar. A intervenção de que trata a ligação entre os verbos no infinitivo trabalha para forjar sentidos, desvelando o caráter polifônico da realidade. A luta por produzir sentido faz emergir um formador e um formando implicados, que não se retiram dos efeitos do dispositivo intervenção. Eles se definem pela dimensão subjetiva de analisar os limites das implicações institucionais, colocando no centro da investigação o que aqueles que naturalizam julgam como inconvenientes da investigação científica.

A opção pela mistura de verbos nos abre a um campo sensível que luta por forjar sentidos outros para o campo da formação. Campo que se constitui como uma micropolítica das produções coletivas viabilizadas pela pesquisa-intervenção e pela cartografia, que vem mostrando-se uma rica e desafiadora abordagem da realidade social que, quando concebida em sua intensividade múltipla e complexa, ética e estética, histórica e política, não cabe em categorias gerais dadas nem pode ser circunscrita em modelos e conceitos pressupostos.

As trajetórias que se abrem pela junção dos verbos inventar e formar anunciada, as polêmicas institucionais com as quais enfrentamos quando optamos por adotar a metodologia da pesquisa-intervenção, são considerações muito importantes para a criação de um novo campo de coerência (Lourau, 1993). A análise de implicação, assim, liga-nos também ao campo da arte, como proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2004, p. 247): um plano de afetos. Tal plano de afetos, não fala de sentimentos, mas de um modo de pensamento que não pode ser representado. Por isto, a arte é bem mais que uma vocação pessoal e artista. Quando Deleuze e Guattari afirmam a composição como uma definição para arte, eles sustentam uma posição contrária à de uma modalidade de interpretação personalista e inspirada num subjetivismo que se desvela no percurso pessoal e na obra única de um artista. Mas, ao contrário, falam de um plano de composição que se desenvolvem em direções: das variações contínuas e das clausuras operacionais (como as séries). Tais direções consistem em desenquadrar, encontrar abertura, traçar uma transversal que se dirija a produção de singularidades. Para que seja possível fazer ver e falar em gestos musicais, sonoros, plásticos, poéticos que tramam a sensação e forjam sentidos para variarem. Por isto, expressam um modo de pensamento não representativo, que evidenciam forças.

Pois há uma comunidade das artes, um problema comum. Em arte, tanto em pintura quanto em música, não se trata de reproduzir ou inventar formas, mas de captar forças. É por isto que nenhuma arte é figurativa. A célebre fórmula de Klee, “não apresentar o visível, mas tornar visível”, não significa outra coisa. A tarefa da pintura é definida como a tentativa de tornar visíveis forças que não são visíveis. Da mesma forma, a música se esforça para tornar sonoras forças que não são sonoras. Isso é evidente. A força tem uma relação estreita com a sensação: é preciso que uma força se exerça sobre um copo, ou seja, sobre um ponto de onda, para que haja uma sensação (Deleuze, 2007, p. 62).

Compondo com sensações a arte se depara com o problema do movimento. Questão já colocada por nós como um dos pontos importantes de uma formação inventiva: como manter vivo o campo problemático? Como aprender no meio, na superfície de uma experiência, fora do campo da representação? Ligar inventar e formar pode nos ajudar na criação de gestos e nos distanciar dos clichês do campo da educação?

A proposta de uma formação inventiva não é a de transformar um sujeito do conhecer, mas a de criar políticas de cognição concretas e corporificadas. Operar em uma composição no campo da formação de professores e da escola básica, criando espaços e tempos para desindividualizar processos que desnaturalizam formas colocadas e, ao mesmo tempo, abrem-se as forças que lutam para a criação de sentidos em zonas indiscerníveis. Deleuze (2007) ao comentar o trabalho de Francis Bacon, chama-nos a atenção quando diz que: “A transformação da forma pode ser abstrata ou dinâmica. Mas a deformação é sempre do corpo” (p. 64). Contudo, mostra-nos que quando uma força se exerce ela não dá origem a uma forma abstrata, mas cria uma zona turva que se abre as forças invisíveis, mas com uma precisão deformante. Deleuze diz que tudo é força na obra de Bacon e, é isto que constitui a deformação como ato de pintura.

Falar de corpos e forças é deixar espaço e tempo para se manter vivo um campo problemático. É, também, abrir-se a uma composição de forças que resiste para fazer da vida em formação um território desnaturalizante. Porque descola a constituição de ensinar e aprender dos seres e dos corpos de uma instância biológica e evolutiva, para remetê-la a domínios de práticas, de relações de poder, de jogos de verdades; diluindo, com isto sua substância, o que implica dessubstancializar;

deslocar-se dos domínios de uma Educação hegemônica, recusando lógicas humanistas, desenvolvimentistas, etc para nos colocar em atenção ao presente vivo da experiência. Ação de resistência ao movimento habitual do pensamento bipolarizado de ancorar conceitos e objetos em grandes pólos empíricos que são a natureza e o biológico. Um exercício deformador que implica recusar as naturalizações e lógicas antecipatórias. Pois é por meio do ato de desnaturalizar que se chega a um correlato da implicação com o presente e com o acontecimento. Podendo, com isto, forjar pequenos gestos de invenção de si e do mundo em espaços-tempos tão prontos como é o da formação e o da escola básica.

Ao ligar verbos-conceitos no infinitivo insistimos em criar gestos que facultam tornar visíveis forças que não se escondem nas naturalizações. Atentem que não falamos de ações, mas de gestos. Por isto, mantemos vivo as problematizações e as tensões que desmancham formas e acompanham processos moventes, indescritíveis no início, mas que, com o tempo, ganham corpo e ultrapassam toda a medida e cadência de forjar uma formação fora do campo da representação (Dias et al., 2013). Que, como nos diz o poeta (De Barros, 2006), não quer simplesmente abrir portas, janelas, potes, mas precisa se tornar outros.

A questão da criação, na prática, é um dos temas centrais da investigação deleuziana sobre o ato de pensar e de elaborar outras línguas. Por meio da origem a-significante do processo de criação (na escrita, na pintura, na música...), o artista recusa a um só golpe o estatuto da realidade. Criar, assim, é produzir um devir outro, virtual, estrangeiro e menor. Nestes termos, uma obra de arte só propõe a experienciação (Deleuze & Guattari, 1977).

Como numa circularidade, aqui, voltamos ao ponto de partida: questões disparadoras para compor verbos no infinitivo —oficinar, inventar e formar— que tecem a expressão de uma formação inventiva de professores (Dias, 2012a). Conceito-dispositivo que toma a formação como condição de possibilidade e respiro para fazer uma formação outra. Uma atenção ao presente que luta por não interpretar o campo educacional, mas em tecer uma experiência. É bom reverberar os sentidos de Foucault (2010) para este conceito, algo de que saímos transformados.

Uma formação inventiva de professores é considerada uma formação experiência. Um ensaio. Entendido como uma experiência ativa e modificadora de si. A realização de atos de resistência, de criação de um estilo de vida não conformado, desindividualizando processos e constituindo coletivos de forças que tensionam os modelos nos campos da formação e da educação e, com isto, produzir estilos de vida não conformados. Como nos diria Michel Foucault (2004), uma vida artista (Branco,

2010). Uma vida libertária e um modo de resistência ao poder, que livra o sujeito dos controles e técnicas de normalização postas em jogo pelo conjunto multiforme das instituições contemporâneas, incluindo a formação e a escola.

Os artistas contemporâneos perceberam a necessidade de irromper no desconhecido, de desbravar novos territórios da linguagem, ainda que às expensas do despedaçamento do Eu, cartesiano ou não, ainda que sondando abismos que fragmentam toda representação habitual, acima de todo compromisso com as ordens cognitivas e com as especializações institucionais. Arte e alta magia se imbricam, tornando pequenas a ciência, a filosofia, a religião instituída, a arte subjetiva e comportada. Ao se perceber como vidente,

Rimbaud, tomado aqui como simples exemplo, sabe que é compelido a uma experimentação artística em que todo um universo de co-possibilidades e de coexistências de coisas, reais ou irrealis, materiais e imateriais, comparecem através dele, apesar dele, e mesmo sem ele. Trata-se de um desvelamento arrebatador do Real, bem maior que a realidade limitada na qual os saberes convencionais se apóiam. Percebe, num mesmo golpe, que a experiência artística tem um componente existencial e social indiscutível: o artista é e tem que ser um estranho iluminado, que vivencia uma iluminação profana, bem entendido, que o destaca necessariamente das formas de viver instituídas. O artista é vidente, profanador, mago, desbravador. O autêntico artista traz para o mundo um pedaço de fogo sagrado. Ele vive aqui e alhures, e, por isso mesmo, não poderia ter um modo de vida burguês ou assemelhado, com valores e normas. O artista é um ser diferente por ter uma relação com a linguagem totalmente diferente e, por extensão, por possuir uma outra vivência dos códigos sociais (Branco, 2010, pp. 127-128).

A arte força a pensar e fazer uma formação que se expressa como uma experiência desacomodada e não conformada. Ela funciona como um dispositivo de expressão que auxilia formas de vida artista, fazer da própria vida uma obra de arte. Concreta, sem representação, que se mistura com o acaso de um encontro e se compõe com a realidade e a produção de sentidos. Ao mesmo tempo, tal mistura nos coloca em relação com o presente em que não podemos nos contentar em

simplesmente libertar nossos alunos abstratos, é necessário cobri-los e ensina-los, olhá-los, escutá-los e falar com eles.

Ao vincular oficiar, inventar, formar, uma formação inventiva ancora-se no terreno da atualidade. Quando Rosimeri de Oliveira Dias (2012a) fala dos agenciamentos entre políticas de cognição, produção de subjetividade, arte e estéticas da existência, na verdade ela está falando das lutas contra os assujeitamentos, apontando combates em prol de uma formação que resiste à égide da representação e de vidas conformadas. Mergulhada no campo de articulação entre universidade e escola básica, uma formação inventiva de professores traça algumas problematizações e experimentações que lutam para que alunos e professores sejam artesãos do próprio tempo. Bem como se desloquem, colocando-se como efeitos da busca de uma inseparabilidade entre conhecimento e vida (Dias, 2012b). Um dos mais caros desejos de uma formação inventiva. “Obra aberta no tempo, tomada como individuação singular, que forja marcas provisórias das pequenas invenções cotidianas que apresentam diversas maneiras de ser, de conhecer e de pensar do próprio tempo” (Dias, 2012a, p. 16).

No tempo, uma formação inventiva é pensada como arte de viver ética, estética e politicamente, contrária às formas de representação de conhecer e de assujeitamento de corpos. A questão não é irrelevante, pois fala da invenção permanente de um modo de vida, onde nos movimentamos, aprendemos, ensinamos, experienciamos o rompimento com os grupos de poder e com as instituições hegemônicas de uma estrutura educativa determinada.

A posição inventiva no campo da formação, ao contrário do que muitos podem sugerir, não consiste em novidade e um modo criativo de resolver os processos educativos; tampouco é uma aceitação passiva dos clichês instituídos procedimentais dos ditos movimentos empreendedoristas que se propõem a resolver os problemas educacionais de um modo inovador. Trata-se de uma posição política de constituição de territórios de pensamento e de arte, que se propõem a desindividualizar processos e criar coletivos de forças.

O nó central é uma atitude, uma política, que envolve ética e esteticamente, as análises e intervenções dos impasses do mundo presente, do mundo em que estamos e em que nos transformamos. Os eixos de análise e de intervenção são da maior seriedade, pois se implicam com o que nos passa e nos acontece. As experiências são índices de um exuberante por vir. Ainda há muito o que se fazer, em nossa constante luta para realizar, na formação e na escola básica, um modo de vida inventivo: a da constituição de uma forma e um sentido, de jorrar intensivo da ordem e do caos. E nesse instante propriamente dito, a formação nos arranca de toda a referência e nos coloca num mergulho a sombra do por vir, tal como a arte nos

invoca, fazendo-nos compreender por meio da desnaturalização e do acompanhamento dos processos que estão por vir (Deleuze & Guattari, 2004).

Ao ligar oficiar, inventar e formar desejamos criar o si e o mundo, construir modos de estar, experimentar os verbos da vida (conhecer, trabalhar, deslocar, amar, pesquisar, viver, pensar...) em conexão direta com os mais diferenciados elementos de seu entorno e suas infinitas possibilidades de agenciamentos. Tal ligação se dá experienciando a ativação de forças de singularização que a arte provoca em meio ao acontecimento, pois é ele quem produz mundos. Acontecimento como tempo de intensidades é um abrir mundos, que começa pelo meio, no cerne da conectividade intensiva e intempestiva. E, neste sentido, a arte é um meio de sentir o devir dos encontros entre formação e escola, aquilo que já se tornou não interessa à arte e, por conseguinte, à uma formação inventiva de professores.

Oficiar, inventar e formar é uma produção que se dá no próprio ato da formação inventiva de professores, como efeito imanente dos campos aos quais se desdobram, forjando na formação uma implicação e um mergulho no campo problemático. Por isto, a cartografia é peça chave para acompanhar os processos entre universidade e escola básica, percebendo os rastros de circulação, seus movimentos e correrias para um agenciamento convocando a um aprendizado da atenção às forças do presente, que trazem o novo em seu caráter diferencial. Para isto, é preciso retomar, como indicaram Deleuze e Guattari (2004), dando voz e corpo à força dissonante e singularizante da vida, cuja potência excede toda forma de apropriação. Assim, com arte e invenção, podemos apontar e desfazer falsas oposições e alternativas, tal como as que polarizam ensinar/aprender. Para afirmar uma formação inventiva que implica menos a apreensão da realidade como matéria de desvelamento ou cognição, e mais a afirmação do entre lugar da universidade e da escola básica em sua potência de abertura de sentidos e de invenção. Pois, é no encontro e nas conversas, no plano das forças moventes e na experiência que afetamos e somos afetados pelos limites do saber, pelos constrangimentos da matéria, pela emergência de outras percepções e de qualidades inesperadas que expressam singularizações e mundos outros.

Apostamos, assim, que ao ligar e se agenciar verbos e modos de fazer com a perspectiva inventiva é possível forjar acontecimentos como efeito de uma experientiação problematizadora, perturbadora, desestabilizadora no acompanhamento dos processos de composição e decomposição de uma realidade ou de uma formação, apreendendo-a no que ainda não se tornou visível e nos movimentos conectivos com o que faculta deslocamentos e transformações. Oficiar, formar e inventar é um mergulho no caos para, nele e com ele, experimentarmos os compassos e descompassos da invenção de outros modos de fazer. Estamos diante

de misturas moventes para racionalidades sensíveis, que também podem deixar passar algo de um afetar e se deixar afetar. E nisto, a arte é uma intercessora que nos move, nos desloca para outras vias de se formar (Dias, 2012a).

Referências

- Branco, G. C. (2010). A acomodação e a vida artista. In J. Vasconcellos & G. C. Branco (Eds.), *Arte, vida e política: ensaios sobre Foucault e Deleuze* (pp. 125-133). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- De Barros, M. (2006). *Memórias inventadas. A segunda infância*. Planeta.
- Deleuze, G. (2007). *Francis Bacon. Lógica da sensação*. Zahar.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1977). *Kafka. Por uma literatura menor*. Imago.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *O que é a filosofia?* Editora 34.
- <http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs2/index.php/seerpsicsoc/article/view/3482/2107>
- Dias, R. O. (2011). *Deslocamentos na formação de professores. Aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas*. Lamparina.
- Dias, R. O. (Org.). (2012a). *Formação inventiva de professores*. Lamparina-FAPERJ.
- Dias, R. O. (2012b). Produção da vida em territórios escolares: entre universidade e escola básica. *Psicologia & Sociedade*, 24, 67-75.
- Dias, R. O., Peluso, M., & Uchôa, M. H. (2013). Conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores. *Mnemosine*, 9(1), 224-237. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/41551>
- Dias, R. O. (2014a). *Entre analisar e intervir na formação de professores*. Lamparina.
- Dias, R. O. (2014b). Vida e resistência: formar professores pode ser produção de subjetividade? *Revista Psicologia em Estudo*, 19(3), 415-426.
- <http://www.scielo.br/pdf/pe/v19n3/a07v19n3.pdf>
- Domingues, L. (2010). *À flor da pele. Subjetividade, clínica e cinema no contemporâneo*. Sulina.
- Foucault, M. (1994). *História da sexualidade: Vol. 2. O uso dos prazeres* (7.^a ed.). Graal.
- Foucault, M. (2004). *A hermenêutica do sujeito*. Martins Fontes.
- Foucault, M. (2010). Conversa com Michel Foucault. In M. B. Da Motta (Org.), *Ditos e escritos: Vol. 6. Repensar a política*. Forense Universitária.
- Guattari, F. (1981). *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. Brasiliense.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (2005). *Micropolítica. Cartografias do desejo* (7.^a ed.). Vozes.

- Kastrup, V. (2012). Inventar. In T. M. G. Fonseca, M. L. Nascimento & C. Maraschin (Orgs.), *Pesquisar na diferença. Um abecedário* (pp. 141-144). Sulina.
- Lourau, R. (1993). *Análise Institucional e práticas de pesquisa*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Moehlecke, V. (2012). Oficinar. In T. M. G. Fonseca, M. L. Nascimento & C. Maraschin (Orgs.), *Pesquisar na diferença. Um abecedário* (pp. 167-170). Sulina.
- Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (2009). *Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Sulina.
- Varela, F. J. (1995). *Sobre a competência ética*. Edições 70.