

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E COMO NOS DIFERENCIAMOS DO QUE SOMOS

Denise Cordeiro (FFP/UERJ; CAP/UERJ)

cordeiro.denise@gmail.com

Rosimeri de Oliveira Dias (FFP/UERJ)

rosimeri.dias@uol.com.br

RESUMO:

Tecemos os fios deste trabalho para pensar a formação enquanto paradoxo. Esta perspectiva aponta que a escola é efeito de práticas do assujeitamento do espaço e da complexidade do tempo escolar e, para além disso, é território de luta que lança educadores e educandos na aventura do pensamento. Neste artigo traçamos nossa trajetória recente, a partir de alguns apontamentos sobre os estudos deleuzianos de “Diferença e repetição” entrelaçada com as análises de autores afins Michel Foucault, Claire Parnet, Jorge Larrosa, Marisa Rocha, Virgínia Kastrup, Alfredo Veiga-Neto e as ressonâncias deste modo de pensar com o campo da formação de professores. Neste contexto incorporamos alguns registros do diário de campo derivados dos encontros de formação entre a Faculdade de Formação de Professores da UERJ e o Colégio de Aplicação da UFRJ. No cotidiano das escolas que vimos experienciando as tensões nos modos de subjetivação, pretendemos evidenciar o que vem se constituindo como dispositivo no sentido da repetição diferencial. Em que medida a filosofia da diferença pode proporcionar outros modos de se pensar, sentir e fazer a formação de professores? Como liberar o pensamento educacional dos pressupostos da representação? Terminamos apontando algumas questões que fortalecem os estudos a favor de uma formação de professores paradoxal e, afirmamos que ela comporta dimensões de invenção de si e do mundo, que se abre para refletir sobre a intensa mobilização que é produzida quando trabalhamos com as diferenças. Diferença aqui é efeito de diferenciação, devir, afetação que implica outros modos de existência. Enfim, será que podemos na formação mapear os agenciamentos, os funcionamentos, os pontos de embate, as intensidades, os afetos, e fazer aparecer o processo de produção daquilo que nos força a pensar?

INTRODUÇÃO:

Como se fora brincadeira de roda/ Memória/ Jogo do trabalho na dança das mãos/ Macias/ O suor dos corpos na canção da vida/ História/ O suor da vida no calor de irmãos/ Magia

(GONZAGUINHA)

Nem de longe é “brincadeira de roda” o nosso trabalho, mas ele se faz na roda: nas rodas literárias, de ciência, de notícias, de conversas, de trocas. E “como se fora brincadeira de roda” está na hora de trocarmos alguns lugares. A roda como movimento, como possibilidade de produção de deslocamentos tem a vantagem de trazer um componente valioso: em uma roda os lugares perdem seu valor hierárquico. A roda pode se fazer (ou não) lugar de encontro¹, pois convida o mundo a girar, olhar sentir mobilizar outros efeitos nos modos que instaurarmos para fazer a vida. Carretéis... tempo... vida... formação...

A roda-encontro abre-se a partir de olhares interessados e sensíveis. Cada um de nós mobiliza a palavra e o corpo. Parece que ensaiamos ali, com cadência, nossas contribuições ao exercício de colocar em análise o ato de estudar e o ato de fazer a escola.

É possível fazer da aula um encontro? Começamos a nos perguntar no debate. Toda aula expressa uma difícil conciliação entre perspectivas de conhecimento que sempre se colocam em jogo nas nossas práticas. Ora reduzem-se a fazer uma ligação com o que passou e como uma preparação para o que virá como um saber para o futuro. Ora delineiam encontros mais próximos à produção de experiências de vida.

Ordem, progresso e desenvolvimento impõem uma cadência. É difícil escaparmos à pergunta: que alunos queremos “formar”? Que professores queremos “ser”? Neste sentido, mostra-se visível a dificuldade em escapar as armadilhas do pensamento dogmático produzido desde a filosofia clássica e atualizado com o desenvolvimento das ciências modernas. Esta ótica do pensamento é marcada pela especialização e padronização de saberes. Busca-se chegar a uma “verdade” e a modelos representacionais que nos definam,

¹ Pensamos um encontro, como Deleuze pontua, como um devir, uma vida. Um entre dois que permite apreender pessoas, movimentos, idéias, acontecimentos, entidades com outras combinações que designam um efeito, “um ziguezague, alguma coisa que passa ou que se passa entre dois como sob uma diferença de potencial. [...] Encontrar é descobrir, capturar, roubar. Mas não há um método para descobrir, apenas uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla captura, o roubo, um duplo roubo” (DELEUZE; PARNET, 2004, p.17). Para Deleuze um encontro é precisamente um devir, uma dupla captura, pois é assim que se cria algo mútuo, sempre fora e entre.

por exemplo, a partir de uma identidade na escola, no “ser” professor e “ser” aluno. A cadência do tempo moderno nos atinge a todos e instaura modos de agir, de ser, de estar no mundo à serviço da produção, da nossa conformação. Assim, também a razão, a lógica nos constitui como humanos. Somos seres dotados de inteligência, nos termos do filósofo Claudio Ulpiano (apud ROCHA, 2006). Ela serve para a definição de modelos, a busca de respostas (essências de moralização das relações), em que definimos o certo, o errado, o falso, o verdadeiro, segundo uma ordem lógica, clara, precisa. Clara que deixa na sombra o quê? Precisa que obstaculiza que caminhos ao pensamento?

Também é difícil não nos perguntarmos: qual a relação de uma visão dogmática do pensamento com a escola, com a sala de aula? Como transgredir a isso rumo a uma aula-acontecimento? Se a aula não se limita a expressar a linearidade do tempo, ela força o olhar para o ato de estudar e para o processo de pensar. O estudo deixa de ser entendido como uma reprodução mecânica do já sabido.

“O estudante estuda”, afirma Jorge Larrosa (1999, p. 199). Mas que recursos este ato mobiliza? Certamente trata-se de uma renúncia à segurança. Entrar no labirinto que desestabiliza, dispersa, desorienta as bússolas de significação. Alie-se a esta experiência o humor melancólico, temperado pela solidão intelectual, como reforça Larrosa (ibidem). Nos atos de leitura podemos encontrar um exemplo da potência do estudo. Imersos na imanência, somos o agora do Sítio do Pica-pau Amarelo, somos Emílias, Pedrinhos, Narizinhos, Cucas. Qual o lugar do estudante? Se tudo está escrito, o que fazer? A única saída é viver o mistério, é converter os livros em desconhecidos. Na escrita inventiva a palavra carrega a pena de quem escreve, o cajado de quem se afeta. Quantas vezes conseguimos fazer da leitura e da escrita uma experiência de estudo? - perguntamos na roda.

Mas neste caminho como se produz o instante, o ruído e podemos afinal abrir-nos para a formação inventiva na sala de aula? Exemplo: o que dizem os estudantes uma, duas, três vezes? Quando estamos perto deles, podemos parar para ouvir... A sonoridade de alguns momentos em turma permite refazer escolhas. Diante de uma polêmica em turma, um ponto de debate, uma correção de exercícios, podemos parar para ouvir e dar lugar à produção de sentidos em sala de aula. Aula-acontecimento, espaço de criação não modelar. Enfim, os signos e as afecções, como já explica Deleuze (apud ROCHA, 2006) servem para a elaboração do pensamento - desafio de todos nós que fazemos a escola. A função do pensamento, explica este autor:

[...] seria produzir, gerar, ser a gênese de outros mundos e não a reprodução daquilo que a estrutura psicológica busca porque a nossa estrutura psicológica ela se organiza dentro de um campo social, buscando reconhecimento e compreensão das significações do mundo. (Ibidem, p.42)

Por isso, os signos e as afecções ajudam, arrancam e demolem modelos, mandatos, lógicas estabelecidas pelo pensamento dogmático. É daí que provém a possibilidade de re-inventar a vida e re-inventar a escola. Potências para fazer a roda girar, dar volta-e-meia, abrir portas para novos encontros.

Muitos fios soltos são deixados pelas produções que acontecem no decorrer da formação. No contexto destas produções, aqui neste artigo, trataremos de algumas questões que expressam a tarefa de uma formação que não se reduz a censurar ou corrigir as histórias contadas sobre educação e inclusão, mas, em vez disso, mostraremos que existem outras maneiras pelas quais uma história de formação de professores pode ser narrada. Este texto se constitui como “teoria do que fazemos, não como teoria do que é” (ALLIEZ, 1996, p.73). Traçamos nossa trajetória recente, de alguns apontamentos sobre os estudos deleuzianos de “Diferença e repetição” (2006) entrelaçada com as análises de autores afins e as ressonâncias deste modo de pensar com o campo da formação de professores², bem como incorporando alguns registros do diário de campo do projeto de pesquisa desenvolvido pelos encontros de formação entre a Faculdade de Formação de Professores da UERJ e o Colégio de Aplicação da UFRJ.

Para tanto, num primeiro momento pretendemos pensar diferença como experiência, do modo proposto por Gilles Deleuze, produzindo ressonâncias com o campo da formação de professores. Em seguida, **trabalharemos.....**

DIFERENÇA COMO EXPERIÊNCIA

Com a regularidade dos estudos experienciamos o que Deleuze (2003) acentua acerca do aprendizado, mais importante do que o pensamento é aquilo que nos força a pensar. Rolnik (1996, p. 245) em entrevista, esclarece o que Deleuze quer dizer quando escreve “só se pensa quando se é forçado”.

² O grupo de estudos se compõe pelas professoras Denise Cordeiro e Rosimeri de Oliveira Dias no atravessamento de suas pesquisas, a saber: “Políticas que produzem educação: um olhar sobre as práticas e os movimentos singulares no fazer escolar das primeiras séries do ensino fundamental” e “Formação inventiva: pesquisa, experiência e aprendizagem de adultos na formação de professores”.

O que ele quer dizer com isso? O que é que nos força a pensar? Certamente não é a competição acadêmica para ver quem chega primeiro ao trono da verdade que hoje tem sua sede no palácio da mídia cultural; isto nada tem a ver com pensar. O que nos força é o mal-estar que nos invade quando forças do ambiente em que vivemos e que são a própria consistência de nossa subjetividade, formam novas combinações, promovendo diferenças de estado sensível em relação aos estados que conhecíamos e nos quais nos situávamos. Neste momento é como se estivéssemos fora de foco, e reconquistar um foco exige de nós o esforço de constituir uma nova figura. É aqui que entra o trabalho do pensamento: com ele fazemos a travessia destes estados sensíveis que, embora reais, são invisíveis e indizíveis, para o visível e o dizível. O pensamento, neste sentido, está a serviço da vida em sua potência criadora.

Como formadoras este é um grande desafio: tomar o nosso aprender como invenção de si e do mundo. E foi assim que nos abrimos à experiência de estudar “Diferença e repetição”, escrito por Gilles Deleuze. Um livro círculo, roda que efetivamente força o pensamento a estranhar as ordens estabelecidas, a boa vontade do pensador de procurar a verdade, os modelos da reconhecimento, os problemas supostamente dados. Outras perguntas entram na roda: Em que medida a filosofia da diferença pode proporcionar outros modos de se pensar, sentir e fazer uma formação de professores? Como liberar o pensamento educacional dos pressupostos da representação?

Estas são apenas algumas das muitas questões que atravessam o estudo de “Diferença e repetição” com o campo da formação de professores. Como torná-lo ferramenta de guerra afirmando a potência de se formar pela singularidade contra a generalidade e as totalizações? E para tanto, Deleuze (2006, p.21) põe a lei em questão denunciando “seu caráter nominal ou geral em proveito de uma realidade mais profunda e mais artística”. Nada melhor do que convocar os poetas para a discussão:

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
 Nesse ponto sou abastado
 Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
 Não agüento ser apenas um sujeito que abre portas,
 Que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde,
 Que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
 Perdoai.
 Mas eu preciso ser Outros.
 Eu penso renovar o homem usando borboletas (BARROS, 2007, p. 79).

Contrário às leis (de moral e de natureza) o poeta acentua caminhos que diferem e se transformam em potência de ser outros. Talvez seja possível dizer que ele produziu uma

repetição diferencial quando remete o homem a uma potência singular que difere da generalidade das ações cotidianas e, o coloca no âmbito dos coletivos da produção de multiplicidades que se transformam e se renovam pelas borboletas. Da lei social as leis da natureza. Da aquisição de hábitos (o Todo da obrigação) a repetição pelos outros. Subvertendo os princípios morais, religiosos, sociais e gerais das leis da vida, o poeta abre-se para as transgressões, para as liberações do homem e para o vôo das borboletas que se transformam libertando sua forma original larvar. Mas o vôo é singular e único que se repete naturalmente para transgredir e manifestar sempre uma singularidade contra os particulares submetidos à lei. Como bem disse o poeta, precisamos ser Outros...

Uma filosofia da diferença luta pelo movimento de liberar o pensamento das amarras da representação.

[...] Trata-se de produzir, na obra, um movimento capaz de comover o espírito fora de toda representação; trata-se de fazer do próprio movimento uma obra, sem interposição; se substituir representações mediatas por signos diretos; de inventar vibrações, rotações, giros, gravitações, danças ou saltos que atinjam diretamente o espírito. (DELEUZE, 2006, p. 29)

Como já afirmamos, o pensamento dogmático produz uma representação que busca a essencialização do pensamento, a busca pela identidade, por modelos já dados. E a filosofia da representação se mostra incapaz de uma definição positiva da diferença e a mantém submetida à primazia da identidade e do negativo. Deleuze, ao contrário, afirma em seu estudo uma filosofia da diferença e da repetição como imanência constituindo-se na experiência. Assim, a aposta de “Diferença e repetição” é criar conceitos liberando a vida que está contida e tensionada num corpo pleno de estados representacionais (recognitivos, de memória, de linguagem *a priori*). Ou seja, despersonalizar a vida procurando positivar sua potência na imanência.

Ao contrário, uma filosofia da representação determina um *bloqueio lógico* que se consubstancia pelas generalidades. Como por exemplo, vemos na escola, ainda hoje, atividades do estilo modelares: “responda de acordo com o texto”, “correlacione colunas”, “arme e efetue”... O bloqueio lógico se expressa apenas na sua condição dicotômica identitária: certo/errado; verdadeiro/falso; aprende/não aprende. O esquema se expressa no negativo, onde se explica a repetição pela falta de memória, pela não aprendizagem, pelo erro. Aqui o que temos não é uma repetição, mas a representação de um hábito de condicionar os

ensinos escolares a manutenção do Mesmo³, num cerimonial estereotipado que mecaniza os processos escolares. Desse modo, os ensinamentos escolares não são **uma** experiência, mas um princípio que funda todo o ensino-aprendizagem, representando elementos gerais dos papéis dos professores como juízes que colocam suas leis e reduzem os processos a normatizações dogmáticas que são transmitidas por meio de modelos.

O interessante, é mais o inverso: como pode o pensamento sacudir o seu modelo, fazer crescer a sua erva, mesmo nas margens, imperceptivelmente. 1º pensamentos que não procederiam de uma boa natureza e de uma boa vontade, mas que viriam de uma violência sofrida pelo pensamento; 2º que não se exerceriam numa concórdia das faculdades, mas que pelo contrário conduziriam cada faculdade ao limite da sua discórdância com as outras; 3º que se não fechariam na recongnição, mas se abririam a encontros, e definir-se-iam sempre em função de um Exterior; 4º que não teriam de lutar contra o erro, mas teriam de livrar-se de um inimigo mais interior e mais poderoso, a estupidez; 5º que se definiriam no movimento de aprender e não no resultado de saber, e que não deixariam a ninguém, a nenhum Poder, o cuidado de “pôr” questões ou de “dar” problemas. (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 36)

Com o intuito de liberar o pensamento dos pressupostos da representação, uma das importantes ressonâncias com o campo da formação é produzir um professor menos autor e mais criador de sua aprendizagem. Fazer a distinção entre autoria, poder, norma, modelização e criação, produção, encontro, devires pode proporcionar uma analítica do movimento que se expressa na experiência da formação como diferença que nos atinge, nos afeta e nos força a produzir a vida no entre, na roda que circula pelos processos de formação.

Procuremos, então, colocar em questão as relações entre autoria, autor, criação e criador. Estamos falando aqui de um plano de forças, daquilo que se move em dois momentos distintos, mas indissociáveis na produção da existência no campo da formação de professores. Em primeiro lugar, é preciso levar em conta o processo de produção; em segundo lugar, a coexistência das formas que resultam deste processo, que são os seus produtos. Ser um autor remete a um processo de produção intensa entre formas e forças. Ou seja, não há um Eu identitário, que produza uma obra acabada. Há sim, uma intensidade da relação experiencial com as forças inventivas que emergem das formas existentes. Esta forma de pensar marca a relação entre a criação e o objeto criado que dela resulta. Esta é uma questão fundamental para enfrentar as armadilhas da representação no campo da formação de professores.

³ O Mesmo refere-se, neste artigo, ao termo utilizado por Deleuze (2006, p. 49-50) para designar a identidade do conceito, geral ou da representação, trata-se do negativo, do hipotético, do estático, do simétrico e da exatidão

Afirmamos que a representação é uma forma colocada no território da formação, mas num regime de forças há possibilidade de aberturas para a criação de outras formas que emergem da própria experiência de formar. Dar visibilidade a estas forças intensivas é tarefa do criador, professor. Deleuze (2006) nos ajuda quando distingue representação de repetição: representação é falar o já dito, o mesmo, como anunciamos anteriormente. Repetição está colocada na experiência como “forças puras, traçados dinâmicos no espaço que, sem intermediário, agem sobre o espírito unindo-o diretamente à natureza e à história” (p. 31).

Com esta distinção talvez seja possível pensar na coexistência com os processos de ensinar e aprender que geralmente se afirmam pelo aspecto negativo da repetição, acentuando a lógica da causalidade que se finaliza pela reprodução do Mesmo operando pelos sinais que comunicam seu caráter regulador na montagem do comportamento social, modelando, assim, aprendizagens que estão sendo representadas pela ação do professor. Aqui teríamos uma repetição que aprisiona. Mas, também, talvez seja possível compor com os signos que apostam no encontro, na potência que agem nas palavras, nos gestos, nos personagens e nos objetos representados como efeito de um encontro com o outro. O signo, então, para o filósofo compreende:

[...] a heterogeneidade [...]. O movimento do nadador não se assemelha ao movimento da onda; e, precisamente, os movimentos do professor de natação, movimentos que produzimos na areia, nada são em relação aos movimentos da onda, movimentos que só aprendemos a prever quando apreendemos praticamente como signos. Eis por que é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal. Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. [...] *Aprender é constituir este espaço do encontro com signos, espaço em que os pontos relevantes se retornam uns nos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo em que se desfaz.* Há sempre imagens de morte na aprendizagem, graças à heterogeneidade que ela desenvolve, aos limites do espaço que ela cria. Perdido no longínquo, o signo é mortal; e também o é quando nos atinge em cheio. [...] Os signos são os verdadeiros elementos do teatro. Dão testemunho das potências da natureza e do espírito, potências que agem sob as palavras, os gestos, as personagens e os objetos representados. Eles significam a repetição, entendida como movimento real, em oposição à representação, entendida como falso movimento do abstrato. (p. 48-49, grifos nossos)

Nas rodas que movimentam a formação há necessidade de acentuar a luta contra a representação entendendo-a como falso movimento que nos prende na repetição do Mesmo.

No entanto, Deleuze estabelece a distinção de duas repetições: a repetição do Mesmo (que se prende na representação) e uma repetição que compreende a diferença. A primeira repetição, que permanece no campo da representação, ela se explica pela identidade do conceito, é hipotética, estática, ordinária, horizontal, pode ser desenvolvida e explicada; como uma aula que se prende nos postulados causais e perpetuam verdades sólidas que precisam ser representadas. Ela é uma repetição do Mesmo possui como critério a exatidão e, por isso, pode ser medida materialmente, por características e critérios pré-determinados. A segunda repetição, que compreende a diferença, compreende a si mesma na alteridade, na heterogeneidade. Possuindo a autenticidade como critério, ela é afirmativa, dinâmica, intensiva, singular e vertical; funda-se no desigual, no incomensurável e no dissimétrico.

A distinção entre representação e repetição é de fundamental importância para uma formação que se abra as circularidades de uma roda, na medida em que se produz a diferença pela regularidade, pela repetição de um gesto que afirma a vida agenciando as potências dos encontros. Afirmamos que incluir atravessa um fazer político, uma atitude de agenciar sentires, fazeres e pensares que afirmam a potência de uma vida, de uma formação que se inventa permanentemente. O que há é um espaço-tempo dinâmico definido pelas misturas e pelos encontros entre um observador e um mundo experienciados mutuamente na processualidade da vida.

Com efeito, as ressonâncias entre Deleuze e formação, polemizam certas interpretações que definem os processos educativos como dinâmica interna do espaço escolar, construção que precede a representação do todo como forma de exteriorizar e representar os processos de ensinar e aprender vividos no âmbito educacional. Tais polêmicas podem nos forçar a pensar no que está endurecido no campo da educação e, assim, criar porosidade no que está cristalizado para diferir do Mesmo (DIAS, 2008).

Tecemos os fios deste artigo para pensar a formação enquanto paradoxo (ROCHA, 2006). Ela é efeito de práticas de assujeitamento, do Mesmo, uniformizadoras do tempo escolar. Quando estamos na escola custa muito caro não olhar para o funcionamento da sala de aula. O olhar viciado fica atento ao óbvio: a rotina de trabalho (correção de tarefas, uso do livro didático, por exemplo). Mas para além disso, essa mesma sala de aula ao ser atravessada pelo conhecimento é espaço de mais o quê? Ela é atravessada por questões éticas? Que potências e intensidades mobilizam a atenção desse grupo? Se pensarmos a formação enquanto paradoxo olharemos a escola como espaço de complexidade que lança

educadores e educandos na aventura do pensamento. Nessa direção Rocha (2006) entende que a escola é usuária e usina de conhecimento.

Segundo a autora acima mencionada, esta percepção do espaço formativo da escola apresenta alguns desafios. Um primeiro desafio é entender que as práticas de formação são marcadas por bloqueios lógicos, nas palavras de Deleuze, processos administrativos do organismo institucional do saber, por exercícios de poder, nas análises de Michel Foucault (1984) para estabelecer um modo linear e equalizador de funcionamento da escola. Os diários de classe, as avaliações, os livros didáticos, *strictu sensu* são formas de repetição do Mesmo, que lançam mão a escola para produzir dispositivos de controle dos corpos, do saber. Há silenciamentos que são produzidos na experiência escolar e que precisam ser colocados em jogo, quando os estudantes expõem o “rosto” negativo de seus percursos de escolarização, das práticas de violência que afetam suas vidas. Então, cabe parar e ouvir, parar e olhar a escola enquanto vida, enquanto movimento (CORDEIRO, 2008).

No entanto, como entender a diferença que se produz na escola como a experiência de acompanhar um processo? Isso exige refletir sobre o método (ou o caminho que adotamos na sala de aula), sobre a nossa implicação no ato de pesquisar a escola. Isso aponta o segundo desafio para estudar o processo formativo da escola: considerá-la como uma experiência complexa. O que escapa ao controle também constitui em outro sentido o campo de formação, potência de campos de afecção, de territórios de intensidades, práticas de formação enquanto acontecimento (ROCHA, 2006). Aqui o aprender se coloca como uma prática inventiva do pensamento e não apenas como a aprendizagem prática da inteligência, isto é, a resolução de problemas já circunscritos. Deleuze acredita que toda aula precisa ser ensaiada, não importa o segmento de ensino, como afirmou a Claire Parnet em vídeo produzido para a TV Francesa (1997). Aqui a formação é vista como ensaio, é processo e produção do sentido, do afetar, do experienciar.

Na atividade docente cabe ao professor colocar em questão as armadilhas institucionais que lubrificam a escola como máquina do mercado e abrir possibilidades que criem movimentos de formação. Neles, como já salientamos na roda, os signos e as sensações são capazes de gerar outros mundos, modos de subjetivação para além do capital, força de criação de territórios autogestionários da escola. A escola passa a levar em conta a criação de campos coletivos de ação e decisão moleculares, capazes de gerar, afetar, desordenar a formação burocratizante. O que nos move? O que produz potência? Como podemos lidar com o outro? O que marca o ato de estudar? Essas perguntas

mobilizam práticas de formação a favor da diferenciação inventiva no contexto das relações escolares com o conhecimento, com o outro, com o mundo.

PARA NÃO CONCLUIR E MANTER A RODA A FAVOR D DO ENCONTRO QUE FAZ DIFERENÇA

Retomemos as perguntas iniciais da roda-encontro que instigaram a produção deste artigo e assinalam algumas ressonâncias da filosofia da diferença com a formação de professores: como o campo da formação pode agir para produzir uma repetição diferencial? Em que medida a filosofia da diferença pode proporcionar outros modos de se pensar, sentir e fazer a formação de professores? Como liberar o pensamento educacional dos pressupostos da representação? Como diferir daquilo que somos e apostar num permanente processo de produção coletiva? Talvez transformar essas questões numa potência que nos force a pensar ou ainda, pensar em como trabalhar no campo da formação, seja um desafio a perseguir na roda. É possível trabalhar, viver, sem representação ou é a tensão entre essa e a vida que nos move? Representação e repetição diferencial são processos indissociáveis, embora diferentes, por isso é paradoxo.

Mas como? De que modo colocar em tensão as práticas e poder analisar e fazer a formação pela experiência da diferença? A luta é pelo devir na formação. “Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não-paralela” (DELEUZE; PARNET, 2004, p.13). Os devires são o que há de mais imperceptível num encontro, nos modos de produção da vida e, no entanto, não há palavras certas, nem regras lógicas, mas aquilo que nos permite apreender as pessoas e as coisas com outras tantas combinações. Se permitir afetar e ser afetado pela produção da diferença na formação exige de nós abertura para a produção de caminhos que atravessam outras rotas. Trajetórias que se constituem no entre, entre professor e aluno, entre aprender e não aprender, entre rodas de estudos, de encontros que ampliem um campo de potência para ter a coragem de inventar um caminho caminhando.

O que conta num caminho de formação é sempre o meio, não o princípio e nem o fim. Estamos sempre no meio de um estudo, de uma leitura, de uma pesquisa, de uma aula, de um planejamento, de uma roda... O devir exige de nós involuir, que não é regressar, nem progredir. “Involuir é ter um caminhar cada vez mais simples” (ibidem, p. 41). Se colocar no meio de uma aula é ouvir e acolher a experiência, aquilo que nos passa, nos acontece e nos

tira do lugar, nos força a pensar e traçar uma política de formação com o que temos de mais simples e paradoxal na formação, o desafio de re-inventar permanentemente nossa aprendizagem de si e do mundo (KASTRUP, 1999). Um paradoxo, na medida em que aprendemos a ensinar não só as leis e regras postuladas historicamente, mas também aquilo que nos força a pensar no encontro, na imprevisibilidade permanente do que não sabemos. Polemizar, também, o que não se sabe, o não aprendido, é um desafio que não podemos nos furtar.

Para tanto, é necessário habitar o território da formação de professores pela sua política, uma política da diferença que envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, uma experiência. Sendo assim, aproximamos práticas e pensamento, afirmando que a ação de formar configura uma certa maneira de estar no mundo, de habitar um território existencial e se colocar na relação de aprendizagem. Há uma recusa do Mesmo da formação que somente pode representar uma formação dada, que problematiza processos de capacitação e de adaptação a realidade. Ao contrário, o que analisamos neste artigo, é a idéia de que o si e o mundo não são dados, mas efeito de nossa prática expressa numa política que afirma a diferença e a invenção permanente. Assumir essa atitude requer uma virada, uma involução, um devir, que exige esforço de pensar e fazer a formação de outro modo (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008).

Para que isso aconteça temos que habitar um território existencial, experienciar a formação como se estivesse produzindo a vida. Veiga-Neto (2005, p. 70) nos ajuda a pensar quando afirma que:

Os autores que vêm trabalhando com as políticas e as poéticas da diferença, com as questões da tradução entre as diferenças, com as filosofias da diferença, têm nos mostrado que tudo isso não pode ser reduzido a uma racionalidade técnica. [...] É preciso pensar tais questões num plano bem mais amplo e complexo, da ordem da cultura, da política e da vida.

Terminamos apontando algumas questões que buscamos fortalecer em nossos trabalhos com relação à formação de professores:

- para pensar e fazer uma formação como política que afirma a diferença é preciso produzir desvios de uma formação colocada como representação, como adaptação à realidade de um mundo dado. Cabe a nós, perante este modo de produzir educação, perceber os saberes, os poderes, e também as fraturas que se operam. Toda formação, toda forma instituída, comporta, inclusive, um plano de produção de poder constituinte.

- para analisar uma formação paradoxal é preciso produzir novas combinações com as dimensões de invenção de si e do mundo, que se abrem para refletir sobre a intensa mobilização que é produzida quando trabalhamos com as diferenças. Por isso, podemos na formação, mapear os agenciamentos, os funcionamentos, os pontos de embate, as intensidades, os afetos, e fazer aparecer o processo de produção daquilo que nos força a pensar.

Com as rodas, os estudos e as pesquisas, visamos o fortalecimento dos coletivos de estudos em que estamos engajados, o que implica ampliar as possibilidades do surgimento de novas combinações, de contradições, de controvérsias e discussões em relação às temáticas presentes na formação de professores. Por isso, é importante frisar que o plano político de uma formação é coletivo e comporta diferentes vetores que constroem uma experiência de criação num território existencial.

REFERÊNCIAS:

ALLIEZ, E. Deleuze: filosofia prática. In: *Cadernos de Subjetividade*. São Paulo. PUC/SP, num.esp., jun.1996, p.71-76.

BARROS, M. *Retrato do artista como coisa*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CORDEIRO, D.. *Juventude nas sombras: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades*. 2008. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. *Proust e os signos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *L' Abécédaire Gilles Deleuze*. Paris: Editions Montparnasse, 1997. Vídeo. Sublinhado em português pelo MEC, TV Escola.

DELEUZE, G & PARNET, C. *Diálogos*. Lisboa: Relógio D'água, 2004.

DIAS, R. O. *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagens de adultos, experiência e políticas cognitivas*. 224 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

FOUCAULT, M.. Dois ensaios sobre o sujeito e o poder. In: *Michel Foucault: un parcours philosophique*. Paris: Galimard, 1984.

KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

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

LARROSA, J. Imagens do Estudar. In: *Pedagogia Profana. Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999, p.199 - 207.

ROCHA, M. L. A formação como acontecimento: solidão, pensamento e autogestão. In: MACHADO, A.; FERNANDES, Â. M. D.; ROCHA, M. da. *Novos Possíveis no Encontro da Psicologia com a Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 37- 48.

ROLNIK, S. Despedir-se do absoluto. In: *Cadernos de Subjetividade*. São Paulo. PUC/SP, num.esp., jun.1996, p.245-256.

VEIGA-NETO, A. quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, A. M. (et. al.). *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 55-70.