



**MOVIMENTOS NA DOCÊNCIA: SUBJETIVIDADES E ENCONTROS
INUSITADOS**

MOVEMENTS IN TEACHING: SUBJECTIVITY AND UNUSUAL MEETING

FELDENS, Dinamara Garcia

Doutora em Educação pela UNISINOS.

Professora Titular do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Tiradentes -
UNIT.

Coordenadora do Grupo de Pesquisas Educação, Cultura e Subjetividades
(GPECS/UNIT/CNPq).

e-mail: dfeldens@hotmail.com

SANTANA, Anthony Fabio Torres

Mestrando em Educação pelo Programa de pós Graduação em Educação da Universidade
Tiradentes - UNIT.

Membro do Grupo de Pesquisas Educação, Cultura e Subjetividades (GPECS/UNIT/CNPq).

e-mail: afabiotorres@hotmail.com



RESUMO

Este artigo é fruto da discussão de um grupo de estudos, coordenado pelos autores, que está vinculado ao grupo de pesquisa: *Educação, Cultura e Subjetividades*. Pretende compreender, refletir e dissertar sobre a formação docente, a partir da utilização de conceitos presentes na teoria de alguns autores franceses que compõem a denominada filosofia da diferença. Trabalhando com conceitos que referendam a formação enquanto movimentos de linhas e de territorializações, com a produção de subjetividades que constituem o professor. Assim, o texto busca traçar construções teóricas a partir da literatura referendada, passando pelo entendimento das multiplicidades, da diferença, dos pensamentos nômades, trabalha o conceito de rizoma, desejo e de formação. Tendo como aporte metodológico a pesquisa bibliográfica. Portanto, neste sentido, a formação do professor se dá através dos movimentos, das trocas entre a produção da vida e de suas materialidades. Desenhar, percorrer, cartografar estas linhas e possibilidades, especialmente aquelas que formam o professor, é o que pretende este artigo.

Palavras chave: Educação - Subjetividades - Formação Docente.

ABSTRACT

This article is the result of the discussion of a study group, coordinated by the authors, which is linked to the research group: Education, culture and subjectivity. The aim understand, to reflect and to speak about teacher education, from the use of concepts in theory of some French writers who compose the so-called difference's philosophy. Working with concepts that endorse the formation of lines and movements while the territorializations, with the production of subjectivities that make up the teacher. Thus, it attempts to draw theoretical constructs from the literature referenced, passing through the understanding of multiplicity, difference, thoughts of nomads, worked on the concept of rhizome, desire and training. With the methodological contributions to literature. So in this sense, the teacher training is through the movements, the trade between the production of life and its materiality. Draw, travel, mapping these new routes and possibilities, even those that formed the teacher, is what intendt his article.

Keywords: Education - Subjectivities - Teacher Education.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa em educação tem se debruçado sobre vários temas transversais e interdisciplinares, que buscam compreender os movimentos de novos conceitos, os discursos e os saberes que, interagindo, formam a trama do processo educacional, passando assim, pela constituição do espaço escolar, e da formação dos professores.

Dessa forma, os temas surgem e são explorados em sua amplitude, buscando criar um cenário, que possa traduzir ou demonstrar a gama de ideias produzidas pelos pesquisadores. Pois, a pesquisa em educação é um processo que leva-nos a percorrer caminhos variados, provocadores, frutos deste emaranhado de vozes e imagens que emergem do *pluriverso* escolar. Como aponta Jaqueline Moll, a pesquisa em educação nos dá a possibilidade de constituir novas formas de vivenciar os espaços e os movimentos da educação.

[...] olhar outros olhares, outros sujeitos que compõem o cenário escolar: as cozinheiras, as serventes, os porteiros, os pais, além de nossos clássicos personagens (professores e alunos). As trajetórias discentes dos docentes [...] a sala de aula com suas múltiplas possibilidades de relações; a escola como um espaço educativo que transcende a própria sala de aula [...] o cotidiano extra-escolar como componente fundamental para compreender o cotidiano. Refazendo assim o lugar conceitual do próprio lócus-escola, desconstituindo-o do caráter universal e atemporal (MOLL, 1995, p. 10).

O presente artigo busca focar a formação de professores sob os olhos do que hoje se intitula filosofia da diferença. O conceito de diferença há algum tempo vem sendo utilizado e desenvolvido na área educacional, sempre de forma a abarcar variados conceitos. Neste texto, propomos pensar sobre a diferença como componente do processo de construção das materialidades subjetivas, e da produção da própria vida.

A formação de professores assim entendida, pode ser pensada a partir da máxima Grega: “*Converte-te no que tu és*”. Converter-se no que se é, é buscar expandir as singularidades e as diferenças que produzem a vida docente. Significa vencer-se, superar-se, pois, como nos aponta Nietzsche: “Nós, que somos homens do conhecimento, não conhecemos a nós próprios; somos de nós mesmos desconhecidos [...]” (2009, PRÓLOGO).

Para construir-se professor tem-se que ir além das formações didáticas e pedagógicas, e *caçar-se a si mesmo*. Um professor precisa constituir um processo contínuo, de inusitados

movimentos e encontros. Colocar-se num plano de multiplicidades e diferenças acima e além de onde estejam seus próprios pés.

Percebe-se nas práticas educacionais a presença de uma grande inversão na análise dos valores, realmente essenciais para o desenvolvimento das questões sobre educação. Somos a todo instante afetados por novos fenômenos que regem os contextos sociais aos quais estamos inseridos, nos tornando reféns de estruturas que desconhecem o labor da educação.

O processo educacional necessita de liberdade e acolhimentos diversos, que possibilitem a existência de espaços de criação. Trata-se do compartilhamento da experiência singular de cada vida, a partir da formação imanente que existe na relação professor-aluno.

2. POR ENTRE MULTIPLICIDADES, DIFERENÇAS, RIZOMAS, CONCEITOS, PENSAMENTOS NÔMADES E DESEJOS

Torna-se uma tarefa muito difícil pensar a formação docente, sem passar pela discussão e pelo entendimento das multiplicidades e suas singularizações. O ponto de partida para trabalhar os conceitos que cercam a formação docente passa por essa ideia. Os conceitos de multiplicidades e singularidade, assim como os diversos aspectos que envolvem o seu entendimento, exigem uma crítica à ideia cartesiana e platônica de um sujeito essencializado.

Tal construção vem nos instituindo como sujeitos e muito especialmente, como professores. Os saberes são *crias* de uma modernidade científicista e linearizada que estratifica o conhecimento, coloca-os em segmentos e progressão linear, despossibilitando a compreensão imanente do pensamento e de sua criação.

Já não nos cabe perguntamos o que determinada coisa é, mas com quais outras ela se encontrou, com quais ela fez acontecimentos, por quais classificações e enquadramentos se territorializou ou se desterritorializou, e como fez para chegar ao modelo de saber, de ensino e de formação docente que vislumbramos.

Somos compostos por devires, um conjunto deles, o quanto até nós mesmos não podemos prever. Fazem-se movimentos por devires, por ações, por saltos e rupturas, e são esses devires que nos lançam a buscarmos o novo, o diferente, o estranho, aquilo que ainda não habitamos, através dos nossos conceitos e convicções afixados. Ao olharmos estas misturas entenderemos o sentido que os mesmos representam em nosso contexto plural.

Escrevemos o Anti-Édipo a dois. Como cada um de nós era vários, já era muita gente. Utilizamos tudo o que nos aproximava, o mais próximo e o mais distante. Distribuímos hábeis pseudônimos para dissimular. Por que preservamos nossos nomes? Por hábito, exclusivamente por hábito. Para passarmos despercebidos. Para tornar imperceptível, não a nós mesmos, mas o que nos faz agir, experimentar ou pensar. E, finalmente, porque é agradável falar como todo mundo e dizer o sol nasce, quando todo mundo sabe que essa é apenas uma maneira de falar. Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 11)

Pensar multiplicidades implica refletir as diversidades existentes no mundo pulsante, que cria a todo o momento uma nova direção para o pensamento e os conceitos. Assim, as diferenças nos levam a pensarmos diversos fatores dentro do processo educacional, já que este é um campo imanente e amplo. Um dos principais fatores é o debate constante com a perspectiva da elaboração de currículos versáteis, e abertos aos novos conhecimentos como forma de dinamizar e tornar livre a construção do saber junto aos processos de formações.

Refletir o homem múltiplo é pensar o homem, com a sua plena capacidade de mobilidade e transitoriedade por caminhos desejáveis, onde possa correlacionar as mais diversas linhas do pensar, com os mais diferenciados modos de agir. E este agir se reflete na criação, na expressão intensa que os sentidos proporcionam ao indivíduo, que pensa sua ação social, e não deixa que os outros pensem e ajam por ele.

As multipheidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multipheidades. Os princípios característicos das multipheidades concernem a seus elementos, que são singularidades; a suas relações, que são devires; a seus acontecimentos, que são hecceidades (quer dizer, individualizações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 8)

Propomos pensarmos a educação passando pelo entendimento das multiplicidades, uma vez que, o processo ensino-aprendizagem inclui necessariamente a ideia do outro enquanto

diferença e seus inúmeros entornos, na medida em que, deve envolver as variedades em torno dos saberes, os conhecimentos prévios, e as diferentes formas de compreendê-lo.

Assim, as diferenças vêm nos inquietar, nos instigar a misturarmo-nos com o desconhecido, com o não vivido, para que possamos produzir algo novo, singular, nossa própria diferença, ou seja, nossas singularidades acima de nossas próprias cabeças. Ocorre, então, um *religare* entre diferenças, e não a anulação ou a acumulação destas. A criação, esse encontro entre diferenças, pode ser o processo de ensino, e conseqüentemente o de formação. Aqui caberá atentarmos a preservação da liberdade potencial, que faz o uso das diferenças como uma importante ferramenta nos processos de descobertas e criação de novos saberes.

A ideia de conhecimento, saber, educação, formação, está diretamente ligada à ideia de movimento e potencialização da vida. A partir dessa perspectiva, nos valem do conceito de rizoma, para propor outro olhar sobre a construção dos saberes-formadores.

O “rizoma” constitui-se de conexões que relacionam os mais variados conceitos, fazendo com que haja diferentes encontros de sentidos no processo experimental de construção do conhecimento. A realização de todo processo de formação docente, pode-se ver na perspectiva rizomática. A geração e a ocorrência de episódios, em tempos e espaços indefinidos, esses impulsionados pelas potencialidades que vão surgindo, e se desenvolvendo ao longo das relações entre os diferentes personagens, que podem vir a entrar em contato nos mais variados processos analisados. Como nos diz Deleuze; Guattari “[...] qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem” (1995, p.15).

Assim, é comum nos referirmos à palavra “conceito”, pensando apenas na possibilidade de verdade, agregando a esse, critérios de definição, que, ao contrário do “rizoma”, torna o saber estático. O conceito não se articula com a verdade, mas com a experimentação, com as possibilidades, sendo assim, a ferramenta de ação do pensamento. Ou ainda mais, um processo de criação.

Se pensarmos o professor como um artista que desperta os mais variados devires em si e em seus alunos, e age na vida criando como qualquer outro artista, o seu objeto de trabalho e movimento é o conceito. No processo educacional, o conceito não servirá como rótulo que classifica signos, ou elementos que compõe teorias, mas como ponte sólida entre o aprender, e a facilitação que esse recurso propiciará aos membros envolvidos nessa relação.

[...] não há conceito de um só componente: mesmo o primeiro conceito, aquele pelo qual uma filosofia "começa", possui vários componentes, já que não é evidente que a filosofia deva ter um começo e que, se ela determina um, deve acrescentar-lhe um ponto de vista ou uma razão. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 25)

O conceito é múltiplo na sua composição, ele pode ser criado à luz de vários conhecimentos, em relação ao mesmo objeto de estudo. A expansão que pode abranger o conceito é ilimitada, o mesmo pode se encontrar, ou mesmo se completar a partir da ideia de outros conhecimentos, gerando assim uma cadeia infinita de saberes a respeito do tema proposto, sem se quer ser uma cópia de outro conceito anteriormente firmado.

A criação é sempre experiência e nomadismo. O nomadismo, movimento maquínico do inconsciente molecular, livre e incessante na sua capacidade de desejar, não para de mudar de território, de velocidades e de verdades. Os movimentos que o nomadismo tende a desconstruir agindo no que está estabelecido, junto com a sua eficácia em fazer brotar multiplicidades, configura o que Deleuze chama de conhecimento nômade. O conhecimento, ou pensamento nômade tem como sua potência o movimento em sua capacidade de gerar desterritorializações e reterritorializações constantes. Nesse sentido, não existe noções, ideias, mas sim práticas, e modos de vidas, que podem conseguir através das suas ações perpassar as estruturas postas e serem ainda resistentes a elas.

O nomadismo está além da concepção de um conceito, pois o mesmo constitui um universo plural, uma forma clara de devir, de heterogêneos, que se encontrarão sempre em oposição ao estático, ao rotulado, ao inatingível.

A percepção da ideia maquínica que Deleuze nos anuncia, constitui um campo potente, desde uma vez que seu alcance se dá através do desejo. O desejo produz-se na imanência. Poderemos identificar no decorrer deste pensamento, que existem a formação de novos territórios, conhecimentos inusitados, e os outros do conhecimento.

A efetiva abertura as diversas configurações dos possíveis e as múltiplas formas de existências, são fatores que conceituam o espaço *liso*, e neste os interesses comungam com a vida potente, com o aprimoramento das práticas que nos atravessam. Cabe a nós professores criarmos através das nossas ações esses espaços, transformando territórios duros em espaços de passagens, dando fluidez a construção dos saberes.

O nomadismo se dá através dos encontros exercidos nos espaços em suas possibilidades, em feixes de linhas, cruzamentos em que se fazem núpcias às intensidades, as

afecções, articuladas à propagação do pensamento. A escola pode ser este lugar, ela instaura através das diferenças *pluriversos* potentes.

A educação se caracteriza por essa pulsação constante, essa vontade de estar sempre em movimento, fazendo com que respiremos novos ares essenciais à vida potencial, necessários para continuarmos caminhado por territórios ainda não conhecidos.

Podemos pensar as subjetividades nesse contexto, como sendo a construção de materialidades, de signos de nossas variadas impressões, experimentações pessoais e singulares com diversos territórios e as relações existentes entre os mais variados campos da vida. Assim, agem como fatores ativos na constituição dos diversos processos de subjetivações que podem habitar variados corpos.

O processo de formação docente compreende a construção cotidiana e “menor” das diversas ações que passam a compor e constituir as práticas educacionais, lembrando que, o termo menor aqui empregado, busca referendar a ideia de micro-revoluções concernentes a formação docente, de intensidades e sensibilidades, nada tendo relação com o sentido de inferioridade. Ou seja, são as experimentações e suas expressividades que formam o professor, um professor ensina e aprende o que vive. E ao viver, estabelece relações entre si e os outros, que vai tanto tatuando marcas como singularizando suas ações.

As subjetividades produzidas nas materialidades da existência singular e coletivizadas na cultura, vão se compondo, misturando com nossas emoções, nossos sentimentos, produzindo pensamentos, ideias, conceitos que são forças.

Em um corpo, as forças superiores ou dominantes são ditas ativas, as forças inferiores ou dominadas são ditas reativas. Ativo e reativo são precisamente as qualidades originais que exprimem a relação da força com a força. As forças que entram em relação não têm uma quantidade sem que, ao mesmo tempo, cada uma tenha a qualidade que corresponde à sua diferença de quantidade como tal. Chamar-se-á de hierarquia a esta diferença das forças qualificadas conforme sua quantidade: forças ativas e reativas (DELEUZE, 1976, p.33).

Essas forças movem a ação docente. São elas que dizem da prática cotidiana. São conjuntos, levas de forças, que se constituem em determinadas práticas. A docência é a ação experimentada destas forças. Pensar as subjetividades dos professores implica em pensar estes diferentes movimentos, sem desconsiderar o revezamento, no campo da imanência entre conceitos, práticas, experimentações, construções, encontros, mortes e fertilizações.

As subjetividades são construídas no embate com o outro e os outros de nós mesmos, é um corte, uma força que age em outra por isso produz materialidades e se produz nelas. Não esta ligada a inconscientes, egos, nem ideias metafísicas. Acontece nos processos práticos de ação na vida. Acontece em cadeia, em processos coletivos e singulares, a vida se fazendo ao fazer-se.

A ação educacional passa pela construção da vida, portanto, ela não se restringe a cursos, e treinamentos. Trata-se antes da ação corajosa e forte perante a vida, do olhar atento a suas expressividades e da busca corporal de *converter-se em ti mesmo*. Educar é dinâmico, criação a todo instante, experimentações agindo com elementos em composições permanentes. Como a vida, o processo de formação docente também é movido por desejos.

[...] ao desejo nada mais falta, ele preenche-se de si próprio e erige seu campo de imanência. O prazer é a afecção de uma pessoa ou de um sujeito, é o único meio para uma pessoa "se encontrar" no processo do desejo que a transborda; os prazeres, mesmo os mais artificiais, são reterritorializações. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 17-18)

Temos desejos em nós, em nossos diversos corpos. Os nossos desejos são forças, que nos impulsionam em muitas direções. O desejo dentro do processo educacional é potência, uma intensidade que se movimenta entre espaços cotidianos, fazendo com que essa força se transforme em ação, produzindo nossas escolhas, preferências, conceitos, opiniões, formas de viver e de estar no mundo.

Estudar o desejo dentro do processo de formação docente é estudar os corpos, as personalidades, mas também os inúmeros fatores que os fazem existir, a sociedade em que vivemos, a cultura local, global, em processo de movimentos e rizoma.

Portanto é um mapa, uma cartografia, trata-se do desenvolvimento de uma geografia, de uma análise de linhas, que revelam as práticas de professores.

A própria concepção do desejo é o exemplo claro da existência da ideia do rizoma, como também do seu uso. Todo esse processo desenvolvido em transe, com as mais variadas, improváveis e magníficas ideias se completando, e se desterritorializando a todo o tempo.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Entre as coisas não designa uma correlação

localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, CAPA DO LIVRO)

Os conhecimentos da filosofia da diferença nos trazem a pensar sobre nossas ações, as forças que se atravessam nelas, nossos processos de subjetivações, *pensar o que nos tornamos*. Com os processos de formações de professores não é diferente, *o que nos tornamos* são os modos através dos quais vivemos.

3. O OUTRO, A ESCOLA, E O PENSAMENTO ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE: POR UM POSSÍVEL FINAL

Gostaríamos ainda de olhar para *o outro* e seus deslocamentos, é um desejo de compreender as tramas dos saberes e as práticas discursivas em relação ao *outro*, e assim poder considerar as questões ligadas às singularidades e às diferenças.

A escola, fruto do cartesianismo tão caro a modernidade, elege o semelhante, o igual, o modelo como sendo a normalidade. A normalidade esta envolta por juízos de valores e uma moral que a consagra. O normal, o igual, o modelo é bom, justo e certo. Nesta mesma proporção, impõem à exclusão de tudo aquilo que é diferente, tudo que difere da lógica que não se enquadre nos agenciamentos identitários ou nos processos de asujeitamento.

O diferente é rechaçado. Não suportamos o que não somos, muito especialmente, não suportamos o que não somos no *lócus* escolar. Sem ser entendido, experienciado, vivido, o *outro* é minimizado ou contido dentro da razão escolar.

Existe, portando, a necessidade de compreender como estas relações com o *outro* estão sendo edificadas nos processos de formação docente. Quais são os olhares estabelecidos a partir e com este *outro*, e qual a importância deste *outro* no espaço transversal e múltiplo da sala de aula, bem como os seus diferentes processos de aprendizagem.

A formação docente tem pensado a questão do *outro* de maneira indiferente: por não considerar as tramas, as interjeições, a estranheiridade, os estranhamentos, mantém-se amarrada aos limites institucionais dos saberes científicos, elencados nos postulados do positivismo moderno, ou por não ter aberto novos canais, com novas e claras rotas de discussão sobre uma educação realmente na diferença, que não se baseie na inclusão piedosa, mas no acolhimento como potência da vida em multiplicidades.

São por estes caminhos que pensamos a formação docente. Uma educação que considere de maneira diversa e sensível as rotas e cruzamentos que o saber proporciona, que se materializa na formação de condutas e ações, e através desta influi e participa de maneira decisiva na constituição da escola, e dos processos de aprendizagem.

A modernidade iluminista produz o discurso da unicidade associado à cientificidade e a normalidade, alinhados com os conceitos da epistemologia da representação. As diferenças e as multiplicidades enquadram-se nesta lógica. O cotidiano por outro lado, torna-se cada vez mais múltiplo, de tal forma que nos sentimos impelidos a rever nossos conceitos, partindo justamente destas multiplicidades e das diferenças emergidas das afecções que as distintas culturas que nos habitam produzem em nossa sociedade.

Não se constitui educação pela unicidade. O processo de educar é coletivo e participativo, exige interação de saberes, criação e desconstrução de conceitos, descoberta de novas imagens e fixação de outras, possibilitando no ato da produção de singularidades coletivas, o enraizamento de conceitos primários necessários para a preservação das relações: “Educação é encontro de singularidades” (GALLO, 2008, p. 1).

O olhar da escola, enquanto instituição da modernidade e tendo como função o disciplinamento e o controle, propaga modelos, homogeneiza ideias e padrões identitários que não suportam as diferenças e os ilimitados encontros presentes no espaço escolar. Mais que isso, a escola moderna é constituída pelas práticas de saberes que desviam os olhares do *outro* e focam o olhar em um *eu* essencializado e sedentarizado na lógica cartesiana do sujeito. A formação docente passa, necessariamente, pela consideração e construção do (s) outro (s) em cada professor, por suas diferentes linhas e pela diversidade que a sociedade na contemporaneidade pede. È no abandono do eu e no acolhimento das diversidades outradas que o professor pode buscar uma formação docente em harmonia com a ideia do *Conhece-te a ti mesmo*.

O pensamento da representação determinou que o território da formação fosse o *eu*. O *eu* forma sua identidade limitadora amparado por práticas discursivas. Temos que atentar que as práticas discursivas não são formadoras de discursos, mas necessitam de um conjunto de esquemas, de construções pedagógicas, de articulações de signos e significados para exercerem poder de formação. O poder para existir, necessita de um saber, mais ainda, necessita de um saber e uma ação que funcione.

Cria-se um conhecimento sobre *o outro*, não no sentido de incluí-lo, de acolhê-lo, de experimentá-lo, mas sobre o que deve ser *o outro*, dentro dos limites das relações das sujeições enquadradas e moralizadas. Assim, funda-se a subjetividade do professor: no enquadramento, no dever-ser, nos modelos e nos processos de subjetivações tão necessários às práticas de poder. O eu passa a (des) possibilitar o outro e suas diferenças.

Que medo provoca a diferença? O medo do devir, do movimento, do (des) controle, da falta de disciplinamento. Parece que ainda não conseguimos ver o quanto componentes tradicionais e identitários dos processos formativos produziram danos, exclusão e um docente – doente em seu *cogito/eu*.

A prática docente tem produzido ações em relação à diferença e as multiplicidades que os processos educativos suscitam, como quem recebe aquele que regressa de um mundo ao qual não habitamos e não sabemos como tratá-lo, faltam-nos mãos e vozes para compreender suas formas, seus gestos, suas angústias e seus territórios. E nesta ausência, buscamos criar práticas discursivas da diversidade, da inclusão curricular, burocratizamos a diferença. Não há vontade de mudança, por que o mudar exigiria a quebra de estruturas que a tradição montou, nos limitou, nos colocou avisos de alerta nas fronteiras, para olharmos com cuidado o outro que vinha.

O professor fica então, acorrentado, tal qual Prometeu, o mito grego, nos desígnios dos órgãos burocráticos, dos manuais, das definições e preceitos que envolvem a docência.

A instituição escolar é segmentária, identitária, territorializada: tem sexo, cor, classe, saber científico, disciplina, normalidade dependente e modelo. O professor ali está a emitir e propagar seus signos e a ser constituído por eles. O prometeu dominado, adestrado, a recompor seu fígado todas as noites.

E se reproduziram e multiplicaram as sociologias do subdesenvolvimento, as teorias da dependência, as formas holísticas sedativas de explicação cultural, as relações nativistas e nacionalistas de relação com o outro. O outro volta a ser assim, somente, um outro (politicamente) redutível, subdesenvolvido, domesticado, minoritário, nativo, dependente [...] (SKLIAR, 2002, p. 6).

As possibilidades de alteração neste quadro passam inevitavelmente pela formação docente. Não que se jogue ao professor a culpa pela totalidade do ato, nem que se exija dele atuação principal numa peça que possuem vários atores, mas entendendo o movimento do aprendizado como uma construção que se estabelece também e principalmente no campo da

docência. E, neste sentido, é imprescindível entender a educação-aprendizagem, como a *passagem do não-saber ao saber* (DELEUZE, 2006), desconstruindo a lógica positivista, sem objetivar a formação de indivíduos, mas, favorecendo a produção de singularidades, impessoais e pré-individuais.

Trata-se de favorecer as singularidades e uma educação que foque sua trajetória nas multiplicidades.

Compreender o modelo de formação docente através de um processo que considere suas subjetividades, suas aprendizagens e ensinâncias, o corpo de práticas que envolvem este bailado singular e coletivo, bojo de nossa cultura, passa a ser importante para podermos agir diretamente nas ações docentes e propor uma formação em consonância com o tempo e o espaço que a contemporaneidade atirou bem no meio de nossos caminhos e que não sabemos que curva, que atalho, que ponte precisamos construir ou trilhar para seguirmos andando.

Que educação, então é possível, que formação nos pode tocar e produzir sentidos?

Educar significa lançar convites aos outros; mas o que cada um fará – e se fará – com estes convites, foge ao controle daquele que educa. Para educar, portanto, é necessário ter o desprendimento daquele que não deseja discípulos, que mostra caminhos, mas que não espera e muito menos controla os caminhos que os outros seguem. E mais: que tenha ainda a humildade de mudar seus próprios caminhos por aquilo que também recebe dos outros (GALLO, 2008, p. 15).

O professor formado na lógica identitária torna-se agente disciplinador, enquadra o aluno numa aula onde ele supõe dominar, ter controle, em última instância transformar o ser singular e ilimitado que chega até ele, em um ser que retorna assemelhado, domado.

Possivelmente, um dos grandes desafios da formação docente é perceber que não há como conter a vida que pede mais. Uma nova ação para a docência precisa ser pensada e constituída, uma nova escola em que o singular seja provocado a se manifestar, e conseqüentemente, se criem novas potências de saberes. Múltiplas e mutantes, novos elementos inusitados, uma escola e um professor que desfaça para criar em terra fértil.

A terra do porvir, onde a formação docente passe pelo respeito às sensibilidades e intensidades da vida, da potência criadora e ilimitada que as aprendizagens nos lançam.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006. 440p.
- _____. **Nietzsche e a filosofia**. Porto: Rés-Editora, 1976. 90p.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, Vol. 1**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 96p.
- _____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, Vol. 3**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. 120p.
- _____. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. 288p.
- GALLO, S. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. **In: Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008. p.1- 16.
- MOLL, J. Pensar o processo de pesquisa hoje. **In: Grifos: revista de divulgação científica e cultural**, Chapecó, n. 2, ago. 1995. p. 9-16.
- NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 176p.
- SKLIAR, C. B. **É o outro que retorna ou é um eu que hospeda? Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação**. Texto apresentado na Sessão Especial da 25ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu - MG, out./nov., 2002c. p. 1-13.

Submetido: 15.2.2011
Aceito: 11.8.2011