

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS TRAVESSIAS DO CUIDADO DE SI

HARDT, Lúcia Schneider – luciash@ced.ufsc.br

GT: Formação de Professores / n. 08

Agência Financiadora: Sem Financiamento

A discursividade pedagógica, segundo Corazza (1996), vem da configuração de uma tríplice aliança: *religião-ciência-lei*, que expressa por um texto como de Comenius, estabelece um determinado discurso que preconiza práticas específicas. A didática baseia-se em uma ética e em uma ascética para docentes, que implica tornar o docente aprendiz de determinadas tecnologias de si, fundamentais para produzir o cuidado e a educação com o outro. As tecnologias de si, em uma perspectiva foucaultiana, significam formas de ver, pensar, saber, viver, ensinar e aprender. Para ser professor é preciso aprender uma série de práticas que possam configurar um professor competente. Fomos capturados por essa lógica por algum tempo, criando inclusive reações a dois paradigmas pedagógicos: o tecnicista e o crítico. Segundo Veiga-Neto (1996), em nosso país, esses foram os paradigmas dominantes, podendo ser desdobrados em múltiplas possibilidades, a considerar os autores mais conhecidos em cada um dos cenários referidos. Segundo Veiga-Neto:

O paradigma tecnicista faz do processo de ensinar e aprender uma questão fundamentalmente técnica e, portanto, uma questão interna à escola. Que quero dizer com isso? Quero dizer, por exemplo, que quando o professor ou professora saem da sala de aula é, para, no máximo, ir até a Psicologia em busca de conhecimentos sobre como a criança pensa, aprende, sente, se movimenta, amadurece, se comporta assim por diante. A partir desses conhecimentos psicológicos, organizam-se técnicas de ensino-aprendizagem mais eficientes, pois a escola é vista como uma máquina de ensinar conteúdos. (1996, p.164)

Vale ressaltar que em nenhum documento a escola é denominada como máquina, mas segundo Veiga-Neto, é assim que ela é compreendida pela lógica tecnicista, que também se preocupa com atitudes e valores. A escola como máquina não é a produção isolada de um pedagogo ou de um campo de conhecimento, mas é o resultado de uma confluência de práticas discursivas e não discursivas, mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais que configuram uma idéia de ordem, de disseminação do poder disciplinar, fazendo surgir um tipo específico de educação. Foucault, em “Vigiar e Punir”, aborda e descreve a natureza dessa nova lógica que nasce a partir do processo de sofisticação da disciplina que implica submetimentos tanto

do corpo como dos saberes, deixando mais “próximas” instituições como hospitais, escolas, prisões criando rituais de espaços, tempos, permissões, restrições, silêncios e divisões. Criam-se, como diz Foucault, dispositivos carcerários para que a ordem criada se mantenha e perdure. Assim se configuram alguns pressupostos desses dispositivos:

- a) toda instituição tem leis e elas exigem mecanismos de vigilância e punição. A transgressão da lei significa desvio e deve ser combatida. A regra e a norma protegem a sociedade da desordem e da anomalia.
- b) a lei é que permite o recrutamento dos delinqüentes, dos “fora-da-lei”, por isso a liberdade deve ser cerceada. Os sujeitos necessitam de uma formação disciplinadora para que não se tornem delinqüentes.
- c) Os dispositivos carcerários não se satisfazem em jogar o delinqüente no descaso, pois não se permite perder o que se desqualificou; a saída é buscar a recuperação para normalizar o desvio. Não existe o fora da lei, pois ela mesma recupera o indivíduo para continuar governando.
- d) o objetivo não é prender, excluir, mas tornar legítimo e natural o poder de punir, de pôr no “purgatório” quem merece, segundo as deliberações da lei. Não existe lado de fora.
- e) o poder de punir é, em outra medida, o poder de curar e salvar (poder pastoral). Os dispositivos incluem a inserção desde que cumpridas as exigências da lei.
- f) os dispositivos carcerários implicam uma economia de poder, governando e regulando o máximo espaço possível a partir de uma lógica específica.
- g) o sistema faz reinar a universalidade do normativo criando, como diz Foucault, os “engenheiros das condutas e os ortopedistas da individualidade”, produzindo o poder normalizador e disciplinador.

Esses dispositivos criam a escola moderna, cujo formato é muito diferente do que aquele que a escola anteriormente vivenciava. A escola cria divisões, separação das crianças em faixas etárias, ritmos de aprendizagem, a escola opera também segregações sociais do tipo econômicas, étnicas, de gênero, profissionais, religiosas. Assim a escola,

muito mais do que ensinar conteúdos, valores e atitudes e/ou inculcar ideologias, escola põe em funcionamento formas específicas de subjetivação do sujeito.

Verifica-se uma aliança entre a didática e a lógica institucional buscando ordenar e uniformizar aquilo que estava disperso, o que vai exigir uma incorporação de leis que se transformam em dispositivos carcerários produzindo uma cultura escolar ainda tão presente entre nós.

Retomando ainda o segundo paradigma anunciado anteriormente, ou seja, o paradigma crítico, podemos dizer que ele tem como característica fundamental dar ao ato pedagógico um formato político. Nesse cenário, professores saem da sala de aula, como diz Veiga-Neto, para buscar compreender o que é a escola, quais as relações com o mundo social, econômico, cultural. Perdura a suspeita e deseja-se a transformação das relações econômicas e sociais. De uma certa forma cria-se um mundo dualista: dos oprimidos e opressores, dos dominados e dos dominadores, dos alienados e dos conscientizados. Nesse contexto, os professores teriam como tarefa desvelar esse mundo que escraviza e domina e libertar os sujeitos dessa condição. Nesse caso a didática não se reduz a um conjunto de técnicas e métodos, mas implica outras e novas perguntas sobre papéis sociais, ideologia dos currículos, práticas pedagógicas progressistas ou não.

Duas condições são fundamentais no cotidiano acadêmico: humildade intelectual e reconhecimento da incompletude de qualquer abordagem teórica. Isso significa dizer que o que aqui é afirmado é uma possibilidade em termos de análise da questão, nem a melhor e nem a pior, mas aquela que neste momento histórico mobiliza esse sujeito que escreve a pensar o cotidiano pedagógico.

Talvez seja em função da análise desse cenário que uma outra “vontade de saber” se constitua para buscar ressignificar o que já está dado. De alguma forma estamos e nos sentimos insatisfeitos com o já-sabido. Atuamos em cursos de formação de professores, pesquisamos sobre a docência, às vezes com a sensação que não temos o que dizer, ou que tudo já foi dito e ficamos capturados pela repetição. A resistência vem da capacidade de estranhar, estranhar aquilo que antes parecia tão familiar, tão organizado; problematizar aquilo que antes parecia resolvido e bem encaminhado.

Como diz Corazza (1999, texto, p.2) talvez estejamos vivendo um tempo da “pós-didática, onde estamos insatisfeitos com o já-sabido, já-dito, já-feito, já-sentido da docência”, pois estamos insatisfeitos com as verdades, os jogos de poder, as práticas subjetivantes, formas de governo que estão implicadas nos processos de formação do docente e também nos processos de educação continuada. Precisamos do desassossego para então suspeitar de verdades estabelecidas, historicizar o que se mostra como natural e normal, sólido e herdado, para produzir teias entre o teórico e o prático considerando a capacidade de cada sujeito-professor e não apenas de concepções salvacionistas de cursos de formação. O professor-pesquisador é, em síntese, o artista de sua própria existência, respaldado por um cenário coletivo onde diferentes sujeitos chocam-se (intelectualmente falando) e aliam-se em função das indagações que fazem ao seu cotidiano.

Larrosa afirma que o discurso pedagógico dominante sempre esteve “dividido entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas”, indicando como necessária uma certa dessacralização, e por isto ele propõe uma Pedagogia Profana. Afinal, muitos são possuídos por esses discursos; é com eles que se precisa discutir, já que

o maior perigo para a pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranquilidade dos que já sabem o que dizer aí ou o que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções. (LARROSA, 1998, p.8)

A questão não está em identificar e fixar os inimigos, mas em compreender como se constituem os cenários nos quais estamos inseridos. O combate entre o bem e o mal nunca nos levou a lugar algum, e sempre nos deparamos, como diz Bauman (1999) com a ambivalência, que é a possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria. O fato de nomear e classificar não nos protege da desordem, mas nos põe no limite, coloca-nos na condição de quem verifica a incapacidade da definição total e segura. O outro lado da ordem, como diz o autor, “é a polissemia, a dissonância cognitiva, as definições polivalentes, a contingência, os significados superpostos no mundo das classificações e arquivos bem ordenados”. (1999, p.16) O que se verifica é que o fracasso da atividade ordenadora se constrói como ambivalência, tentando nos fazer entender que o esforço da definição e da classificação tem limites e incompletudes. Nesse cenário, falar da modernidade ou da pós-modernidade implica, como diz Bauman, um novo ponto de observação. Segundo o autor;

Embora ainda bem próximos da era moderna e sentindo os efeitos da turbulência que ela provocou, podemos agora (melhor ainda, **estamos preparados para e dispostos a**) ter uma visão fria e crítica da modernidade na sua totalidade, avaliar o seu desempenho, julgar a solidez e congruência da sua construção. É isso, em última análise, que representa a idéia de pós-modernidade: uma existência plenamente determinada e definida pelo fato de ser “pós”, posterior, e esmagada pela consciência dessa condição. A pós-modernidade não significa necessariamente o fim, o descrédito ou a rejeição da modernidade. Não é mais (nem menos) que a mente moderna a examinar-se longa, atenta e sobriamente, a examinar sua condição e suas obras passadas, sem gostar muito do que vê percebendo a necessidade de mudança. A pós-modernidade é a modernidade que atinge a maioria, a modernidade olhando-se a distância e não de dentro, fazendo um inventário completo de ganhos e perdas, psicanalizando-se, descobrindo as intenções que jamais explicitara, descobrindo que elas são mutuamente incongruentes e se cancelam. A pós-modernidade é a modernidade chegando a um acordo com a sua própria impossibilidade, uma modernidade que se automonitora, que conscientemente descarta o que outrora fazia inconscientemente. (1999, p.288)

A prática pós-moderna, se assim podemos dizer, não é menos defeituosa que a sua antecessora, consegue perceber alguns limites da ação humana, mas cria outros. A unidade que abre caminho para a diferença, apesar de representar um novo cenário da democracia, em certos contextos, desmobiliza e fragmenta de um outro jeito a capacidade de mobilização dos sujeitos em defesa da dignidade para todos. O descontentamento esparso desencadeado por um novo processo de análise da realidade, em vez de produzir resistência, tem gerado a reprodução do sistema, o que nos coloca a todos no topo do abismo, exigindo novas e outras formas de articulação política e social.

A turbulência que produz novas indagações

A novidade talvez esteja na compreensão que passamos a ter de que a crítica não alcança um estágio final, onde então reinaria a paz e a harmonia. Não existe um lugar último para a liberdade e para a felicidade permanentes. Contudo, o fato de não existir esse lugar não imobiliza nossa capacidade de reação. Segundo Veiga-Neto, “uma vez que jamais chegaremos a um ponto de repouso, a luta é constante e para sempre.” Nossa capacidade de permanentemente pensar, criticar e mudar o possível coloca-nos na condição de sujeitos históricos e não de espectadores incapacitados de agir. Diz Veiga-Neto:

A humildade intelectual significa que cada um tem sempre de voltar a crítica para si próprio; tem de perguntar de onde tirou o

que pensa ser suas verdades. A humildade intelectual significa uma constante insatisfação e desconfiança acerca do que se diz, acerca do que se sabe, acerca do que se pensa saber e acerca do que se pensa sobre aquilo que se faz, que se pratica na vida diária. Isso não deve ser confundido nem com fraqueza nem com pobreza intelectual.(1996, p.170)

O conhecimento seguro e para sempre é um engodo. Ainda que alguns itinerários possam ser traçados, sempre haverá novidades a serem construídas, maneiras diferentes de conduzir os trabalhos, basta aqui lembrar das questões de gênero, étnicas, sociais, religiosas que por muito tempo ficaram marginalizadas no debate pedagógico e hoje tomam um lugar de destaque nas práticas pedagógicas.

Capturar a idéia de formação de professores desejando engessá-la em um projeto previamente definido tem sido um esforço de alguns grupos que vêm enfrentando, felizmente, resistências e embates significativos. Os ditos discursos sobre “qualidade total”, “pedagogia das competências” pretendem abarcar palavras e conceitos próprios do cenário educacional transportando-os para uma dimensão muito diferente, amparadas por ideologias perversas como o neoliberalismo. Resistir a esse cenário não significa imaginar que a didática pode habitar um porto seguro que é perene, mas reconhecer a sua capacidade de invenção a produzir práticas tão específicas que são datadas culturalmente e que dependeram de formas próprias de ver o mundo, o aluno, o currículo, a avaliação.

Em um trabalho encomendado e apresentado em sessão especial do GT (grupo de trabalho) de Didática na 27^a Reunião Anual da ANPED, (2004), essa trajetória histórica fica bem apontada e merece alguns destaques nesse texto. Segundo Garcia, a didática propõe uma ética e uma ascética para os docentes, por intermédio de tecnologias que produzem um determinado tipo de ser e fazer-se professora(a).O recorte do texto considerou a influência que as pedagogias freireanas e pedagogia histórico-crítica tiveram em diferentes níveis de ensino no Brasil durante as décadas de 1980 e 1990. A abordagem da autora não optou por detalhar exaustivamente as pedagogias citadas, mas em analisá-la a partir dos discursos que as fizeram emergir, apontando que o funcionamento da didática crítica produziu um tipo específico de expectativa em relação ao docente, “uma personalidade moral exemplar encarregada de guiar as consciências pelos caminhos do esclarecimento e da ação emancipada”. O trabalho está baseado em Foucault e entende a pedagogia e a didática como tecnologias humanas que implicam trabalho ético dos indivíduos sobre si próprios. São formas de saber-poder que exercem formas de governo à medida que conduzem e determinam a conduta dos indivíduos e dos grupos que são alvo de suas ações e programas. O texto não

desqualifica qualquer abordagem didática, apenas pratica aquilo que já apontávamos no início desse texto: buscar olhar de um outro lugar aquilo que já parecia completamente analisado e configurado. Nesses termos valeria, inclusive, ler Paulo Freire e tantos outros autores a partir de um outro lugar. Segundo Garcia (2004), as pedagogias críticas funcionam por meio de um tipo de poder invisível, discreto, que ao organizar-se por meio da verdade e da emancipação deseja poder gerar sujeitos conscientes, ativos, engajados visando a transformar as estruturas do Estado. O texto termina por relativizar essas posições, anunciando a possibilidade de novas abordagens para o campo da didática.

A viagem de formação e a possibilidade de “chegar a ser o que se é”

Uma abordagem importante hoje parece ser desencadear um processo para que cada um possa “chegar a ser o que se é.” Essa posição vem de Nietzsche, que divulgada por Larrosa, implica a defesa no sentido de que cada indivíduo alcance sua própria forma e identidade. Esse voltar-se para si mesmo é, como diz o autor, “o efeito da melhor arte e constitui, talvez, o núcleo e a grandeza da experiência estética”. Essa é uma bela imagem da docência: conduzir alguém até si mesmo, assim como é um desafio para quem aprende. Aprender não significa repetir, tornar-se discípulo do outro, mas encontrar sua própria forma depois da experiência obtida e vivenciada. Segundo Larrosa:

A idéia de formação não se entende teleologicamente, em função de seu fim, em termos do estado final que seria sua culminação. O processo da formação está pensado, melhor dizendo, como uma aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai chegar a algum lugar. De fato, a idéia de experiência formativa, essa idéia que implica um se voltar para si mesmo, uma relação interior com a matéria de estudo, contém, em alemão, a idéia de viagem . Experiência (Erfahrung) e, justamente, o que se passa numa viagem (Fahren), o que acontece numa viagem. E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior. (1998, p. 64)

A formação portanto, não significa dar um mesmo formato a sujeitos distintos, mas significa sensibilizar cada um a assumir sua própria possibilidade como educador. Para assumir tal possibilidade, por vezes é necessário “combater o que já se é”, ainda que esse esforço não esteja inserido em nenhum propósito emancipador. A idéia de

formação precisaria ser entendida como uma “vontade de Arte para poder mostrar sua dimensão estética ou poética.” A formação tem uma relação com a invenção, com a capacidade criativa dos seres humanos, não é uma busca do autoconhecimento, da arrogância de quem se constituiu individualmente, mas tem relação com as experiências pelas quais passamos e como elas nos tocam , pois:

A experiência é um passo, uma passagem. Contém o “ex” do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o “per” de percurso, de “passar através”, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no *experiri* está o *periri*, o *periculum*, o perigo. (Larrosa, 2002, p.67)

Essa compreensão do processo de formação tem uma relação direta com o ponto de vista defendido sobre a didática e sua contribuição para a educação. Seria a didática que precisaria abrir espaços para esse sujeito “inventor-experimentador de si mesmo”, não para tornar-se um igual a todos, nem para arrogar-se o direito de ser totalmente outro, nem tampouco para destacar-se solitariamente no campo profissional, mas desafiado a inserir-se em um tempo e espaço sempre destrutivo e construtivo, “despreendendo-se de si”, compreendendo-se em permanente transformação e em construção.

Retomo, portanto a idéia de formação como uma idéia de viagem, como experiência estética, que como diz Nietzsche, implica “vontade de potência”, que é em última instância uma atitude afirmativa com a vida, que pode levar o ser humano a uma máxima intensidade organizativa, o que implicaria reconfigurar suas relações de trabalho desde a dimensão didática até as questões de ordem coletiva, sindical e salarial. Trata-se de ousar como um artista ao produzir uma obra de arte, que ao selecionar um tema, inventa e produz uma forma nova de expressar um conceito, valores e convicções. A experiência estética na educação deveria produzir esse movimento que, segundo Larrosa, depende de duas regras fundamentais: a primeira é seguir o próprio instinto, é preciso saber ouvir, “vagabundear” para sair de si mesmo e encontrar-se com o estranho que pode apresentar novidades, não se propor a uma finalidade antecipada, mas deixar caminho aberto para o novo. Em síntese, evitar deixar-se formatar excessivamente, mesmo reconhecendo que nunca escapamos totalmente da captura. A segunda regra, como diz Larrosa, é saber conviver com mestres em tempo adequado, como pretexto para a experimentação de si, mas que é preciso abandonar no momento oportuno.

De certa forma todos nós já fomos tomados pelo outro, passamos por outro e precisamos buscar nossa própria identidade sem perder as referências, mas evitando submetimentos. A didática, assim, pode ser o instrumento pelo qual o

sujeito/professor(a) adquira a capacidade de criar sua trajetória como uma experiência estética, não suportando qualquer intimidação no sentido de repetir palavras e práticas do outro, pois dominar quem aprende, apoderar-se dele é no mínimo uma postura incompreensível. A viagem da formação vale dizer, também não é uma viagem alienada, sem ritmo, individualista, mas é um andar vibrante que se fortalece através das diferentes formas de sensibilidade implicando o aluno(a), o currículo, as metodologias, a avaliação. A identidade do professor pode sempre se enriquecer com novas perspectivas, por isso não há, como diz Hopenhayn (2001, p.266), “um tempo totalmente-alienado-a-superar-definitivamente, nem um tempo libertário instaurado para sempre, ao final da história.” O que existe é mobilidade e reflexão que produz um movimento de expansão oriundo da vontade de potência que será capaz de gerar práticas pedagógicas comprometidas socialmente e politicamente.

A educação menor e a militância do docente

Faz-se necessário ampliar o estudo para incluir o que ainda não está posto. A reflexão de Sílvio Gallo (2002) sobre a “educação menor” pode contribuir para um aprofundamento do tema em questão. Em seu artigo, o autor, servindo-se de um outro pensador (Toni Negri), afirma que não se vive mais um tempo de profetas, mas um tempo de militantes. Trazendo essa reflexão para o campo da educação, também o(a) professor(a) não é mais um profeta que supostamente teria condições de estar indicando caminhos e competências para o que está por vir. Cada vez mais se depara com um(a) professor(a), que “de seu próprio deserto opera ações de transformação, por mínimas que sejam”. O significado desse(a) professor(a)-militante é que ele(a), apesar das adversidades de sua condição de trabalho, anuncia possibilidades do novo a partir do seu cotidiano real. Segundo Gallo:

o professor-militante seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente a miséria não é apenas uma miséria econômica; temos a miséria social, temos a miséria cultural, temos a miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras. O professor militante seria aquele que vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente. (GALLO, 2002, p.171)

Essa é a chave da ação militante, sempre acontece alguma coisa coletiva, nesse caso acontece alguma coisa com um grupo de alunos(as) em processo de aprendizagem.

De alguma forma existe nessa dinâmica uma força de resistência que busca a superação da miséria e uma espécie de libertação. Tais procedimentos podem acontecer na relação da sala de aula, nas interações docentes, nas dinâmicas institucionais e também nas lutas sindicais.

O adjetivo “menor”, utilizado por Gallo ao referir-se a esse tipo de ação educativa, é oriundo de Deleuze e Guattari, que ao se referirem à obra de Kafka, defendem o princípio da literatura menor. Segundo tais autores, “*os escritos do judeu tcheco são apresentados como revolucionários, por operarem uma subversão da própria língua alemã, da qual se apropriou Kafka*”. O termo literatura menor significa reconhecer a desterritorialização da língua, que retirada do seu lugar “faz com que as raízes aflorem e flutuem, escapando do oficial e do obrigatório”. Segundo Gallo, seria possível e necessário um esforço semelhante no campo da educação, promovendo um “exercício de deslocamento conceitual”, para falar não de um jeito menor sobre o pedagógico, no sentido do diminutivo, mas na perspectiva de perceber como docentes se utilizam das ferramentas pedagógicas procurando escapar da ordem já estabelecida e autorizada. Para esclarecer melhor, Gallo afirma que a educação maior é aquela expressa pelos planos decenais, políticas públicas, dos parâmetros e diretrizes curriculares, planos institucionais. Implica a educação dos grandes mapas e projetos. Já a educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta, diz ele:

contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecendo nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (2002, p. 173)

São três as características que acabam por constituir a educação menor: a primeira é a desterritorialização; ou seja, apesar dos grandes mapas e políticas, que insistem em dizer o que ensinar, como, para quem, a educação menor faz com que a aprendizagem escape dessa lógica, buscando formas de resistência, brechas onde ousadias e novidades são construídas. A segunda característica é a ramificação política, que implica o envolvimento dos sujeitos na produção e nos efeitos da militância. Como diz Gallo, cria força e poder, o pequeno “faz-tudo” do dia a dia, que desloca o grande estrategista e consegue cavar buracos e produzir mudanças. A educação menor é rizomática, não linear, produtiva em sua amplitude e imprevisibilidade. O que importa é

gerar conexões de todo tipo e sempre outras. Isso produzirá outra relação de aprendizagem, criando projetos, unindo docentes e alunos(as) a partir de problemas de pesquisa, escapando dos controles e recomendações legais e institucionais. A terceira característica, segundo Gallo, é o valor coletivo. Não há possibilidade de atos solitários, isolados, o que interessa tem a ver com muitos indivíduos. A singularização anteriormente citada se traduz em singularização coletiva produzindo multiplicidades.

Fazendo uma retrospectiva das idéias até o momento, percebe-se alguns desafios pontuais, considerando o exercício da docência. Comenius, que desejou insistentemente inventar um ritmo, uma tecnologia, um formato para ensinar tudo a todos. Inspirou-se em uma época que solicitava mudanças, organização, tempos e estruturas calcadas na ordem, no relógio, na produtividade. Estava presente uma idéia messiânica, uma vez que o ensino garantiria uma outra relação social. O presente texto já discutiu a relatividade de tal proposta, quando dialogou sobre os dispositivos carcerários e sua implicação para a educação. A partir do exposto até aqui, talvez seria possível arriscar que quando se reflete sobre formação de professores em termos governamentais/oficiais e/ou institucionais, parece estar sempre presente uma certa lógica constituída por determinadas características, algumas delas estão expressas abaixo:

- 1) relação negativa - é preciso anunciar proibições e marcar fronteiras; os cursos parecem ter de anunciar o que um professor não pode mais fazer, indicando fronteiras e limites de sua ação.
- 2) regramento - apontar o lícito e o ilícito, fortalecendo uma lógica binária; anunciando o que não deve mais ser feito, está implícita a idéia do caminho a trilhar que é o mais correto e indicado (o lícito).
- 3) destacar a necessidade da interdição, elencando renúncias necessárias para o exercício da profissão estabelecendo a lógica do déficit.
- 4) designar censuras, alinhamentos, estratégias de poder.
- 5) criar efeitos dos dispositivos da eficácia - regulação e obediência.

Esses rastros de poder estão presentes nas políticas de formação de professores(as), sejam elas localizadas e/ou conjunturais. O formato predominante desses processos tem um perfil normativo, pois sempre ocorre um julgamento prévio sobre o que os(as) professores(as) necessitam (é a idéia da educação maior). Marcar fronteiras implica anunciar proibições e autorizações, designando estilos desejáveis de docentes envolvidos por uma lógica binária que, compulsivamente, deseja instituir o

lícito. Por intermédio do discurso do lícito impõe-se uma outra lógica, a do déficit, que insiste em mostrar para o(a) professor(a) que ele(a) sempre está devendo em termos profissionais. Deveria planejar mais, deveria saber compreender seus(suas) alunos(as), avaliar melhor, ler mais, participar mais enfim, ser melhor do que é. Essa conduta deveria poder ser amplamente generalizada, para garantir a eficácia do processo educativo. Para que os(as) professores(as) tenham um mesmo estilo e competência, o pressuposto é uma subordinação aos mecanismos de regulação (na maioria das vezes burocratizada) com a conseqüente e necessária obediência a tais procedimentos.

Repete-se a lógica da ordem, mantendo a idéia de que a função do conhecimento circunscrito a uma instituição educacional é uma coisa meio sagrada, que precisa ser ordenada, alinhada, a exemplo da “casa dos estudos”, metáfora utilizada por Larrosa desejando expressar as “ordens construídas institucionalmente”. Já a metáfora do “fogo”, aquela que resiste, rompe com a ordem, parece esquecida, pois a docência acaba sendo excessivamente vigiada, ordenada, controlada. A docência se faz por meio de uma teia de relações, visíveis e invisíveis, mas os fios estão tramados por uma analítica do poder que parece aprisionada nas vontades institucionais que captura a todos. Por isso, a perspectiva foucaultiana não veio para resolver todos os problemas, mas para colocar na berlinda, na beira do abismo, pois é lá que sempre se está, entre o desafio de sempre repetir o que já existe ou tentar outras e novas formas de sobrevivência possíveis nesse limite de existência. De certa forma, o resultado dessa reflexão pode trazer um certo alívio e um convencimento tranquilizador: não se é onipotente e nem totalmente coerente sendo recomendável incluir as fragilidades no cotidiano para buscar alternativas mais honestas às dificuldades pedagógicas em nossos contextos de trabalho como docentes.

A história tradicional das idéias, segundo Foucault, sempre destacou os pressupostos da criação, da unidade, da originalidade, da significação, dando a entender que seja possível olhar a realidade desse lugar homogeneizador. O que se vê, na realidade, é que não existem esses lugares especiais que originam práticas cheias de significados para todos. O que se vê é o cruzamento de muitos acontecimentos, produzidos em distintas séries, estabelecendo regularidades que perduram enquanto existem condições de possibilidade. Ainda que tenham existido tendências e perfis históricos, sempre existiram cruzamentos de práticas e discursos, produzindo espaços multifacetados e desafiadores.

A prática de uma estética do eu implica entender como cada indivíduo é produzido e se produz como sujeito. Localizar essas tramas e teias que constituem os sujeitos é um exercício de resistência e pode ser uma possibilidade de mudar práticas intoleráveis. No início dos seus estudos, Foucault foi mais pessimista, quase remetendo a todos a um quadro sem esperança. No final de sua vida, outros elementos aparecem e indicam a possibilidades de algumas escolhas, algumas invenções de novas possibilidades de vida, criando estilos de vida com fundo estético.

Estas novas possibilidades vêm de uma habilidade do ser humano, qual seja, a arte de jogar designando algumas resistências, que não implicam em impor uma derrota, mas apontar fragilidades ativando a alegria da invenção e da afirmação de coisas diferentes. Trata-se, como já se anunciou, de uma prática de liberdade, de ousar querer ser de outro jeito. O jogo implica uma atitude de resistência e liberdade, constituindo uma nova experiência que pode resultar em um estilo, em uma outra estética da existência.

Os jogos de verdade permitem relacionar o sujeito com a verdade e também com a questão de quem diz a verdade, como diz e por que a diz. Não é suficiente apenas enfrentar a vontade de verdade, mas jogar com ela para descobrir novas formas do “dizer verdadeiro”. Ortega (1999) defende esse movimento de busca, pois por muito tempo Foucault pesquisou aspectos dessa vontade de verdade, e deseja por fim acreditar que existem diferentes formas de pronunciá-las.

O(a) docente, o(a) militante rebate o instituído, cria novas relações pedagógicas, ousa agir para além da regulação e da obediência. Esse(a) é o(a) profissional que pode dinamizar qualquer instituição a partir de uma didática do movimento, da indagação, da ousadia e da coragem. É possível problematizar o que dizemos e fazemos, independente se atuamos como docentes e/ou formadores de docentes, para que possamos ser mais artistas de nossa própria vida, lutando para que ela se estabeleça como expressão da dignidade e da ética humana.

A didática e a pedagogia do conceito

O livro *Deleuze e a Educação*, escrito por Gallo (2003), é uma bela tentativa didática de trazer a filosofia para o campo da educação e tem como propósito desalojar o educador de certezas pré-estabelecidas para iniciar uma nova possibilidade de inserção na realidade.

A filosofia não se reduz à contemplação, à reflexão e à comunicação. Seu movimento é o de criar conceitos que permitam as atitudes acima, mas não se esgotem nesse movimento, por isso precisamos aprender um pouco mais sobre a “pedagogia do conceito”. Para Deleuze, conceituar implica “sobrevolar o vivido”, para ressignificar o mundo, a experiência. Gallo destaca as características básicas do conceito, que de uma forma “arriscada” pretendo reconfigurar para o campo da educação, e mais especialmente para o campo da didática:

- a) todo conceito é assinado. Implica autoria, criatividade, compromisso. Remete ao estilo, ao jeito de posicionar-se frente aos dilemas do mundo.
- b) todo conceito é uma multiplicidade, não existem conceitos simples.
- c) todo conceito é criado a partir de problemas. Podem ser novos problemas, ou outras formulações sobre antigos problemas.
- d) todo conceito tem uma história. Eles têm ligação com nossa trajetória, com nossas relações, com nossas leituras, com nossas práticas. Não se trata de história linear, mas cheia de avessos, de cruzamentos, de tramas e teias.
- e) todo conceito é uma heterogênese. A filosofia não pode ser vista como um sistema, que responde a todas as questões de uma época, elas têm algumas possibilidades, é um horizonte de eventos.
- f) todo conceito é incorporal. O conceito não é a *coisa-em-si*, ele é um acontecimento, um dizer o acontecimento.
- g) um conceito é absoluto e relativo ao mesmo tempo. Relativo na forma de responder a um desafio, absoluto (nunca universal), pois de alguma forma implica uma possibilidade de resposta a um determinado acontecimento.
- h) o conceito não é discursivo, não é proposicional. Ele é um dispositivo ou um agenciamento, um operador que produz realidade, que faz pensar a realidade de novo.

Nesse esforço de fazer brotar acontecimentos seguindo o proposto por Deleuze, a didática, por meio de uma pedagogia de conceitos, pode fazer nascer uma prática atenta ao presente, que busca alternativas para problemas reais, “tornando-se a arte de formar, inventar e fabricar conceitos”. As referências históricas continuam sendo importantes, as práticas já vivenciadas têm seus significados, mas importa fazer nascer autores de práticas educacionais que conseguem estabelecer relações entre o velho e novo para construir o que ainda é e pode ser válido para o contexto educacional. Nessa

direção, é preciso acreditar que o professor inserido em uma instituição perceba os dispositivos da ordem, os valores da comunidade escolar, o significado do currículo, as expectativas dos sujeitos que aprendem e a partir disso consiga estabelecer relações de contato, não porque segue uma “cartilha pedagógica”, mas porque mostra disposição em problematizar o cotidiano desejando buscar alternativas e soluções, ainda que provisórias e incompletas. Sendo autor de conceitos, o professor faz acontecer, produz com seus iguais esperança no campo da educação.

A aprendizagem pressupõe a resistência, portanto é possível “desterritorializar” os princípios, as normas da “educação maior”, gerando novos processos e brechas que não puderam ser previstas antecipadamente. A educação menor está interessada em fazer rizoma, viabilizando conexões sempre novas, entre aluno e currículo, entre projetos, entre grupos sociais, mantendo abertos os espaços de encontro, que não estão dados nem no início e nem no fim, mas também no meio do processo. O rizoma rompe com a hierarquização tanto da dimensão do poder quando na dimensão do movimento, pois as linhas de conexão e também de fuga são múltiplas, o que produzirá um trânsito constante, aberto entre as diferentes áreas do conhecimento.

A política de formação de professores pode ser hoje um espaço de construção de novas possibilidades para a educação, desde que esteja disposta a desfiar os fios que a constituíram, integrar outros visando tramar novas redes, não de captura e aprisionamento, mas de esteio para geração de novos conceitos abrigados no rizoma e em múltiplas conexões que certamente vão solicitar posições políticas e sociais, a considerar os desafios que temos a enfrentar em nosso país. Mas é isso que mobiliza cada sujeito e muitos ao mesmo tempo, a esperança em ver nascer a cada tempo histórico uma possibilidade real de inserção social, sempre incompleta e provisória, mas também sempre temperada pela vontade de potência dos seres vivos.

Bibliografia:

BARROS, Manoel. *Poesias do Livro da ignorâncias*, 1993. Disponível: <<http://www.secrel.com.br/jpoesia/manu.html>>, acesso em 9/06/2005.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

CORAZZA, Sandra Mara. “Como dar uma boa aula”? *Que pergunta é esta?* In: _____ Pesquisa-ensino: o “hífen” da articulação necessária na pós-Didática. Palestra

apresentada no III Ciclo de Estudos do DEC- “Praticando a pesquisa educacional nas licenciaturas”, em 23 de outubro de 1999. Porto Alegre/RS.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Org. e Trad.: Roberto Machado. 10 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Em torno de uma educação menor. In: *Educação & Realidade*. Gilles Deleuze. v. 27, n.2, jul/dez 2002. Porto Alegre: Ed. Universidade.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Didática e Trabalho Ético na formação docente*. Trabalho encomendado apresentado em Sessão Especial do GT de didática na 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu-MG, 21 a 24 de novembro de 2004. disponível: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 3/06/2005.

HOPENHAYN, Martin. *Estilhaços de utopia. Vontade de poder, vibração transcultural e eterno retorno*. In: LARROSA & SKLIAR, trad. Semíramis G. da Veiga. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. Disponível em: <www.endipe.org.br> Acesso em: 9/06/2005.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana. Danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Ed. Contrabando. 1998

_____. *Nietzsche & a Educação*. Tradução de: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a Verdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MORAES, Vera R.P.(org). *Melhoria do ensino e capacitação docente: programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico*. POA: ED. Universidade/UFRGS, 1996: p.57-63.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a Educação*. Tradução de: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 21, n.2 julho/dez.1995, p.161-175.