

EDUCAÇÃO E DIFERENÇA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE

DINAMARA GARCIA FELDENS

Doutora. E-mail: dfeldens@hotmail.com

MARY BARRETO DÓRIA

Mestre. E-mail: barretodoria@hotmail.com

JOSÉ LAERTON DA SILVA

Psicólogo. E-mail: laerton@outlook.com

Resumo

Este artigo nasce como fruto da pesquisa “*Entre experiências e compreensões: cartografias da formação de professores*”, pesquisa financiada pelo CNPq, realizada nos períodos de julho de 2012 a julho de 2013. Pretende-se aqui, refletir e dissertar sobre a formação de professores a partir da filosofia da diferença, mais especificamente à partir da filosofia produzida pelo filósofo francês Gilles Deleuze (1925-1995). Busca-se assim, pensar a formação de professores e os processos educativos a partir de outros olhares, na tentativa de propor outros caminhos para a trajetória da educação. Não objetiva-se aqui, instituir verdades, mas, sobretudo, objetiva-se ampliar o olhar para as infinitas possibilidades do real.

Palavras-Chave: Educação, Filosofia, Professores.

EDUCATION AND DIFFERENCE: TEACHER EDUCATION IN CONTEMPORANEITY

Abstract

This work comes as a result of the research "Between experiences and understandings: cartographies of teacher education", research funded by CNPq, held during the periods July 2012 to July 2013. The intention here is to reflect and elaborate on the training of teachers from the philosophy of difference, more specifically, from the philosophy produced by the French philosopher Gilles Deleuze (1925-1995). The aim is thus thinking teacher education and educational processes from the other looks in an attempt to suggest other avenues for career education. Not objective here, to establish truth, but rather, aims to broaden perspectives to the infinite possibilities of reality.

Keywords: Education, Philosophy, Teachers.

Introdução

Este artigo surge como resultado final do projeto de Iniciação Científica financiado pelo CNPq, realizado nos períodos entre Julho de 2012 e Julho de 2013. O referido projeto de natureza qualitativa e utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas gravadas com professoras da educação básica, além de dados colhidos durante observações no espaço escolar, observações estas formais e informais. Teve-se como aporte teórico a chamada filosofia da diferença para tecer reflexões a respeito dos dados colhidos. A partir do material coletado buscou-se compreender o movimento de construção de saberes e experimentações no processo de formação docente, buscando entender os processos de construção de subjetividades sob a perspectiva dos estudos pós-modernos.

Esta pesquisa faz parte de um projeto mais amplo, que vem sendo desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes, onde se busca percorrer outros caminhos, quando do nosso interesse pelo estudo da formação da docência.

Cartografia: trilhando caminhos para a pesquisa em educação

*“Nunca as coisas se passam aí onde se pensa,
Nem pelos caminhos que se espera.”*
(Diálogos. Deleuze & Parnet)

Fazer uma pesquisa é trilhar um caminho. Percorrer linhas. Caminhar por ruas já andadas, ou não. Mas sempre com um olhar novo. Um caminhar novo. A pesquisa nos convida a partir para mundo. A abonar a já conhecida sala de aula, e partir para novas salas, para uma nova educação, gerar outros movimentos. “Uma pesquisa é um texto. Texto repleto de linhas por todos os lados se enroscando. Se alargando – por vezes compondo, por vezes rompendo. Ocupando o espaço e criando ao habitá-lo” (FELDENS, 2008, p. 21).

Este texto surge como fruto do projeto de pesquisa “*Entre Experiências e Compreensões: Cartografia da formação de professores*”, pesquisa financiada pelo CNPq, que teve como objetivo pensar a formação de professores a partir da filosofia da diferença, na tentativa de captar outras linhas, novos olhares as diversas formas de *Ser professor*. Tendo como principal referência teórica a obra filosófica do francês Gilles Deleuze, buscando ainda alguns entendimentos conceituais a partir de teóricos como Nietzsche, Foucault, e outros filósofos da diferença.

Quais movimentos engendram o Ser professor? Quais desejos o movem? Quais afetos o tocam? Quais intensidades o atravessam? Não sabemos.

Não se objetivou responder perguntas através de verdades opacas, estáticas e absolutas. As questões foram nosso ponto de partida, para uma viagem incerta, cheia de idas e voltas, deslocamentos que geraram intensidades, bons encontros, experiências. “O contexto é a busca de compor algumas das linhas que nos fazem e que estão se fazendo, a linguagem sempre é pobre, mas é o que dispomos” (FELDENS, 2008, p. 21).

Uma pesquisa tem muitos (des) caminhos, atravessamos incertos, os devires pedem passagem. E, a academia, tradicionalmente, se constituiu enquanto lugar da linha

reta, da máquina binária, do certo ou errado, da exatidão, das verdades inquestionáveis. A pesquisa serviu historicamente como o alicerce para esta edificação, para este edifício suntuoso que é o saber acadêmico, de pilares firmes, de proteção inigualável. A razão é senhora da casa.

Uma pesquisa produz muitos agenciamentos. Agenciamento que nos impulsiona a outros lugares, devires na educação, linhas de fuga na universidade. Descaminhos do aprender. Caminhos da educação que escapam à razão. A lógica que não se ensina nas salas de aula, lógica que foge a lógica. Lógica da própria vida. Educação atravessada de afetos, fugas, lugares inabitados. Como então tentar se aproximar de uma realidade tão rica, diversa e caótica? Como aproximar-se da *não lógica* dos afetos e compor uma pesquisa, construir um texto, um contexto? Captar desejos?

Não se quer aqui capturar a verdade última das coisas e trancafiá-la; Ou mesmo decompor a realidade através de uma lógica simplista, encontrar causas e efeitos. Mas buscam-se descrever linhas, seus trajetos, suas formas, seus pontos de encontro, seus desencontros, suas potências.

Resta-nos então, tentar compor uma cartografia, na tentativa de descrever os trajetos, decalcar um mapa, linhas dinâmicas, duras, flexíveis, pontos de encontros. Cartografias errantes. Errantes como o próprio desejo. Sempre a pulsar latente, como a própria potência de vida que habita em nós. Partimos então, do pressuposto teórico do filósofo Gilles Deleuze, de que:

As pessoas são compostas de linhas muito diversas, [...] e não sabem necessariamente em que linha estão, nem onde fazer passar a linha que estão em vias de traçar: numa palavra, há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga, etc. (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 21).

A cartografia efetiva-se quando se compõe um traçado dessas linhas, uma melhor compreensão de seus trajetos, suas curvas, seus caminhos. O método da cartografia se apresenta como um método dinâmico e fluído, que é tão complexo quanto à realidade estudada. Com a cartografia é possível seguir as conformações do objeto estudado, sua diversidade, seus agenciamentos, suas nuances.

O cartógrafo está sempre de partida. Parte para uma terra não conhecida. Um território que embora habitado, urge em ser tocado, mas não domado, amansando, dominado. O cartógrafo toca, sem, no entanto pegar para si. Toca e é tocado. Encontra-se.

Mas, em meio esta amálgama, havemos de nos perguntar: Onde começa o ensinar? E o viver? Quais as fronteiras? Já não se sabe, pois as fronteiras, quando existem, são fluídas. Quando se vive, ensina-se, sem perceber; aprender constitui a própria vida, vida e educação se entrelaçam se mesclam.

Todos passamos por professores. Se não os formais, formados, diplomados, assegurados e atestados pela academia, os professores “da escola da vida”, como muito o chamam, estes ensinam em qualquer lugar, estão presentes em todas as idades, todas as raças, todos os sexos, trazem o conhecimento “do mundo” ou a inocência, como é caso das crianças, que tanto nos ensinam.

Seja como for, os professores, no próprio ato de ensinar, deixam implícito que vida e educação são um só e mesmo processo. A educação se faz na vida, quando se educa se vive, “*produção de produção.*” O educar não se separa do viver, o viver é um pleno e terno educar-se, aprender de si e do mundo. Os professores bem sabem de como o viver não se separa do existir, Pois, aos escolherem *ser* professores, optam por habitar no ensinar e aprender, e fazem da vida a própria arte de ensinar.

Mas que linhas o cortam? Como se desenham suas trajetórias? Por quais caminhos tortuosos, ou nem tanto, traçam suas caminhadas?

Trazendo assim uma maior compreensão da construção dos saberes no processo de formação docente. Priorizando o entendimento do indivíduo a partir das subjetividades que o compõe. A cartografia nos dá a liberdade de seguir as curvas suntuosas da subjetividade, de percorrê-la, sem, no entanto fechá-las em uma definição pré-estabelecida.

Trabalhar com cartografia é ainda estar atento aos signos dos campos de pesquisa, bem como aqueles que atravessam o objeto estudado. Para tanto não, precisamos persegui-lo exaustivamente na perspectiva de aprisioná-lo nos territórios dos saberes que levamos, quando até esses, quando da nossa imersão no contexto o qual está inserido (SANTANA, 2011, p. 17).

Buscou-se então nesta pesquisa, “acompanhar as linhas, signos presentes no campo investigado [...], por conseguinte, perceber seus territórios, ‘traçar o mapa’ das subjetividades que estão compondo o objeto que se estuda.” (SANTANA, 2011, p. 17).

Sobretudo, é preciso ter em mente que o “mapa” está sempre por fazer-se, e mesmo quando nos parece pronto e acabado, está sempre se fazendo, se refazendo, novos continentes estarão sempre aí, à espera para serem explorados, desbravados, mas não conquistados.

Perceber e sentir os *afectos*, *perceptos*, desejos. Perceber sem necessariamente domá-los, defini-los ou captura-los. Percorrer e observar, como quem observa o voo de um pássaro, sem querê-lo para si.

Movimentos e Rupturas

O dia a dia da sala de aula é cheio de movimentos. Encontros, afastamentos, capturas, intensidades... Tradicionalmente a escola que construímos não abre espaço para estes movimentos. Na escola, o que brincadeira vira bagunça, conversas podem ser motivos de punição. Uniformes padronizam. O livre expressar-se é substituído pelo falar na hora certa, a arte apenas nas horas da arte, levantar a mão para ir ao banheiro. Dentro dos enquadramentos aprende-se a enquadrar, e mais ainda, a enquadrar a si mesmo, a reprimir o corpo, domar a si e o outro, em um movimento de captura. “Na colonização aprendemos a morrer e nos matar” (FELDENS, 2008, p. 65).

Os enquadramentos matam os devires, enquadramentos que não permitem que a diversidade tenha o vigor que lhe é de direito, diversidade esta presente no humano, mas que no contexto escolar é sufocada e reduzida, quando não, eliminada, “por termos nos feito escravos de nossa soberania e de sua miséria perdemos a pluralidade da vida, a intensidade do intempestivo” (FELDENS, 2008, p. 59).

A escola que temos não deixa espaços para a criatividade, o afeto e multiplicidade. Confunde educação com empobrecimento, redução de si, desumaniza ao educar, alinha e dita palavras de ordem. O professor precisa então criar rupturas espaços temporais, os afetos transbordam, são incentiveis e incontáveis, e nas micros fissuras ganham vida:

Depois da aula, sempre tem a conversa paralela, sempre tem uma brincadeira. [...] Então, sempre depois tinha a conversa [...] e ai a gente começava a conversar e tinha assim aquele afeto, aquele abraço, aquele abraço assim que agente vê que é aquele abraço fraterno. (Professora Letícia)

Práticas cotidianas que provocam rupturas no sistema macro de educação. Rupturas espaços-temporais. Um segundo a mais. Um minuto a mais. Um encontro a mais. Afetos que desenham linhas de fugas dentro do universo escolar. Abraços fraternos, intensidades, conversas paralelas, a dureza das linhas do ensino disciplinador sendo

quebradas, desfeitas, refeitas, reinventadas. A assimetria das afetações não é comportada na geometria dura e exata do contexto educacional.

Na formalidade das aulas não cabe ‘distrações’. Os planos de aula levam em consideração o tempo, o conteúdo programático, disciplinas, técnicas, métodos, e no meio disso tudo, nas entrelinhas, nos não ditos, no que passa despercebido, uma possibilidade de criação, um escarpe, uma trilha em meio que nos tira da via expressa. Um caminho que tem que ser trilhado à pé, sozinho. O professor que toma pra si este desafio de propor uma educação de rupturas, pautada em linhas de fugas da educação, trilha um caminho solitário.

A Sala de Aula e a Potência dos Encontros

Ensinar é um encontro. Mas o que se ensina? Ensina-se o que se aprende? Ensina-se o que não se sabe? Ou antes, ensinar se situa numa pequena fenda? Entre o que se sabe e o que nunca aprendemos? “Só ensinamos o que somos” (SANTANA, 2011, p. 17).

E o que somos? Ainda lembramos o que somos? Ainda lembramos-nos de nossas multiplicidades? De nossos devires? De nossas potências?

Nossa memória é fraca, não guardamos nas memórias dos dias passados em verdes campos, com devires a aflorar por toda nossa pele. É preciso esforço pra lembrar que,

Somos uma tatuagem, uma marca em uma história de etapas, ciclos, períodos, estágios, idades. Somos este somatório de datações. Elas próprias arbitrariedades, balizas que vão produzindo calendários lineares e progressivos. Somos esses filhos bastardos de nossas conquistas (FELDENS, 2008, p. 43).

Escapamos à linearidade, a vida nos é apresentada em um amontoado de estímulos e afetos, desordenados, desalinhados, caóticos. O mundo nos chega de forma indeterminada. O tempo nos prega peças, quando juramos ter acontecido ainda ontem, coisas que nos aconteceram a dez, vinte anos atrás. A vida se efetiva entre inúmeras idas e vindas, posses e perdas, dores e alegrias, em um turbilhão de cores e formas incomensuráveis, de emoções inomináveis de gestos indescritíveis.

Em nosso desespero de saber quem somos e o que é mundo, a vida, o universo, nominamos, catalogamos, definimos séries. Esquecemos que o aprender não é um processo seriado. Estruturamos esse processo, para conseguir lidar com a vida que não se permite ser adestrada.

Fugindo do caos da vida, tentamos (em vão?) colocar ordem no mundo, e conseqüentemente em nós, em nossas infinitas formas de ser e estar no mundo. Estabelecemos um gesto padronizado, uma forma correta de tocar o mundo, e o desviante não É não poder ser. Aprendemos a excluir. Mas ao excluir as variedades da existência excluimos também os mundos possíveis, as vidas latentes, em nós. Já não somos múltiplos. Somos um, e se não somos, aprendemos a sê-lo. Aprendemos que a vida se faz estática, na unicidade. Aprendemos a não desviar, a falar baixo, a silenciar, a pisar de leve. Já não somos os mesmos.

Ao nos encontrarmos com outro, somos um, e queremos que outro também o seja. E quando isso não ocorre, rapidamente recorremos às tecnologias disponíveis para nos impor, para capturar o outro, ditar, realocar e colonizar, e mal temos consciência que “a impossibilidade do outro em *nós*, é que nos faz colonizadores” (FELDENS, 2008, p. 46).

É preciso estar atento às serpentes que nos habitam, a toda sorte de animais venenosos e aniquiladores cujo veneno dispara, ao ver diferenças e diferentes.

Os encontros não têm só esta face aterradora de capturar e aprisionar o outro e despontencializá-lo, os encontros também tem seus espaços potência e seus territórios férteis, os encontros podem fazer aflorar os devires, nos encontros podemos saber quem de fato somos e isto, paradoxalmente, não implica em uma verdade no fundo das coisas; podemos entrar em contato com as riquezas do existir, com as potências de vida, com sons e cores nunca antes percebidos.

A sala de aula é por excelência um lugar de encontros. Encontros de realidades, de desejos de *Solidões povoadas*. A experiência moderna faz com que para muitos, a sala de aula pareça um deserto, uma terra infértil, um encontro que não ativa nossa potência de agir. Mas é preciso lembrar que os desertos também são ricos em vida. Nossos desertos não simbolizam a aridez, mas sim a vastidão, e a vida escondida nas entranhas.

Nós somos desertos, mas povoados de tribos, de faunas e floras. Passamos nosso tempo a arrumar essas tribos, a dispô-las de outro modo, a eliminar algumas delas, a fazer prosperar outras. E todos esses povoados, todas essas multidões não impedem o deserto, que é nossa própria ascese; ao contrário, elas o habitam, passam por ele, sobre ele (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 22).

É preciso aprender a enxergar na sala de aula uma tela em branco, tela onde as cores múltiplas se intensificam. Precisamos de uma educação arte, de um professor artista,

sensível, atento aos espaços vazios. As cores pulsam latentes, se não se tem cuidado vê-se tudo cinza, tons borrados, opacidades. A educação da contemporaneidade ainda teima em ver tudo em uma única e pálida cor.

E se sala de aula parece opaca para muitos, uma lugar improdutivo, talvez isso ocorra porque ela reflete o que somos, reflete nossas relações e composições sociais.

Precisamos de professores atentos à exuberância dos desertos, professores que façam aflorar as tantas formas de vida quantas forem possíveis. Ao entrar em uma sala de aula, é preciso estar disposto a encontrar-se, a ser um professor aprendiz. Um ser humano a descobri-se, sempre e sempre.

[...] lá eu descobrir que eu tinha toda a afinidade. Eu me descobrir a partir do momento em que comecei a ensinar, a ensinar, porque eu gosto. Eu descobrir que estava fazendo aquilo que eu gosto de fazer. (Professora Júlia)

Encontrar-se com o outro é uma captura, ao me encontrar com o outro, o outro me diz quem sou, o outro me captura, me rouba e ao me roubar me cria, me dá uma forma de existir.

Encontrar é descobrir, capturar, roubar. Mas não há método para descobrir, apenas uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo. É assim que se cria, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre fora e entre, uma conversa seria precisamente isso (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 17).

Somos acontecimentos, acontecimentos únicos, singulares, e é nos encontros que podemos aflorar em velocidades infinitas e atingir intensidades, percorrer novos caminhos e trilhar outras trajetórias que extrapolam nossa imaginação, nossa forma de ser. “O deserto, a experimentação sobre si mesmo é nossa única identidade, nossa única chance para todas as combinações que nos habitam” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 21).

Um deserto povoado. Cheio de encontros. Mas quantos devires negamos ao querer reduzir a vida em fórmula ou teorias, ao querer calculá-la, é preciso abraçar a vida, abraçar nossas práticas diárias, nossas profissões, para que as dádivas do deserto nos sejam dadas, não sem nenhuma esforço, mas através do esforço positivo do abraço, do querer, do se envolver....

E aquilo tudo eu abracei a causa e eu não só ensinava, como eu também além de professora era mãe também, porque eu fazia por eles o que eu não podia, eu arrumava

roupa, eu arrumava sapato, eu arrumava presilhas, chuchinhas pra as meninas elas ficavam felizes, porque elas não tinham nada disso. Então eu levei o meu amor, eu levei a minha ajuda, eu rezei, eu fiz tudo pra que mudassem. A gente acaba se envolvendo com a família, com eles ajudando, procurando fazer o que pode, às vezes até o que não pode, o possível por eles. Não, não existe educação sem afeto. É... a educação está no afeto. (Professora Letícia)

Descobrir-se *outro*, em plena sala de aula. E mais que isso, descobrir que educação se faz no afeto, na doação de si. Uma educação feita com olhares, com gestos, com cuidado e pequenas felicidades que duram por toda uma vida.

É preciso pensar uma formação que entenda a sala de aula como um lugar potente em encontros. Perceber sua riqueza, sua possibilidade de fazer florescer os lugares bons da existência. Uma formação que proponha pensar a oportunidade das salas de aulas enquanto lugar da liberdade. As conformações já estabelecidas não nos permitem vislumbrar os tantos possíveis que nos habitam. É preciso dispor-se aos encontros, às descobertas. E elas estão latentes na sala de aula, silenciosas em potência, mas é preciso não partir de terras já “conquistadas”, um encontro requer a inocência do desconhecido. Um encontro requer a “Descobrir, encontrar, roubar, ao invés de resolver, reconhecer e julgar. Porque o reconhecimento é o contrário de um encontro” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 19).

As marcas que ficam

Quantas marcas e cicatrizes, portamos. Visíveis e invisíveis. Elas denunciam nossa existência no mundo. Se a possuímos foram graças aos encontros (bons ou não) que tivemos. Uma marca conta uma história, e ao mesmo tempo, abre caminhos, e cria possibilidades para que novas relações sejam feitas. Cicatrizes nos constituem. Algo só me marca, só deixa em mim um rastro, quando de fato de me encontrei. “Cada turma tem um aluno que marca pra sempre sua vida” (Professora Letícia).

Marcas que nos compõe, e que nos falam dos nossos movimentos já feitos. A vida de um professor é cheia dessas marcas e cicatrizes invisíveis, histórias, momentos, olhares; Afecções presentes na sala de aula. No processo de ensinar e aprender. De tocar e ser tocado. Da troca alegre; das trajetórias percorridas...

[...] teve muitas situações, muitas, muitas marcantes. Eu tenho uma redação de uma que me contou que eu guardei, porque eu disse não meu Deus ali tem que ser editado. E eu ficava, e assim, ela foi contar a vida dela porque já era uma pessoa assim que tinha uma idade, e foi contar àquela vida que eu fiquei assim, eu chorei, todas as vezes que eu leio a

redação dela eu chorava, que eu disse meu Deus como é que se cria uma pessoa desse jeito.(Professora Júlia)

Por uma possível conclusão

“Precisamos do mergulho no caos, precisamos das águas do Aqueronte para, nelas, reencontrar a criatividade”.

(SILVIO GALLO)

O contexto escolar brilha em sua diversidade, de cores, formas, sentimentos. Uma geografia que nos chama ao desconhecido. Linhas se fazem, se desfazem e se refazem em um segundo. Tempo o suficiente para que a palavra dita se transmude e percorra por entre intensidades que não podemos imaginar.

A pesquisa em educação se revela uma atividade enriquecedora, porque coloca os pesquisadores em contato com a diversidade, os multiplicidades, com velocidades infinitas. Os bons encontros se tecem com a facilidade de quem percorre uma trajetória em queda livre. Ficamos sem fôlego para alcançar todas as possibilidades que o universo escolar tem a nós o oferecer. Logo entendemos que o conhecimento é como o horizonte, sempre se alcança, e sempre se está por alcançar...

Esta pesquisa serviu para sinalizar a riqueza de possibilidades, e as diversas potencialidades, que se tecem por entre os processos de educação. Não precisamos de uma educação que nos aloje em seus compartimentos protegidos, cobertos e seguro da diversidade caótica do mundo. Precisamos de uma educação que ao contrário, nos exponha a essas intempéries. Precisamos de uma educação que nos exponha aos caos criativo, que lida com o desordenado, que desconstrói, que arranha.

É preciso pensar uma formação para professores que por si só, seja potente em gerar micro fissuras no macro sistema de educação. Uma formação que gere professores atentos ao brilho alegre e à diversidade que constitui o processo de educação. Não precisamos de um professor-profeta que venha anunciar verdades frívolas por um futuro de cristalizações, “Mas, para além do professor-profeta, hoje deveríamos estar nos movendo como uma espécie de professor-militante, que, de seu próprio deserto, de seu próprio mundo, opera ações de transformação, por mínimas que seja” (GALLO, 2003, p.71).

Perpassando tais ações encontramos o pulsar dos sentimentos que nos acompanham às vezes alegres, por outras tristes, revoltosos, nunca saberemos de antemão.

A nós caberá sempre a coragem de percorrer os caminhos que através dos nossos alunos também nos chegam.

Assim, o professor é responsável pela criação de espaços de convivência, o que para o Humberto Maturana (2011) mostra-se como sinônimo de ensino. A criação desses espaços é vital para o transitar de múltiplas opiniões, onde as diferenças possam dialogar harmoniosamente na construção de caminhos ainda não percorridos. Possivelmente o professor apresente-se ainda como encorajador dentro do processo de condução dos alunos até a aprendizagem, já que por vezes “foge” a coragem do pensar, e agir sozinho a esses. Não nos esqueçamos de que igualmente, nessa “fuga”, o processo de ensino se constrói em via mútua. Nenhum professor irá apenas ensinar em toda uma aula, de forma que seus alunos não irão apenas aprender na mesma, são diálogos, conversas a tecerem lugares desconhecidos, rotas a serem desbravadas.

Uma aula é algo que é muito preparado. Parece muito com outras atividades. Se você quer 5 minutos, 10 minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação [...]. Eu me preparava muito para ter esses momentos de inspiração. Com o passar do tempo, percebi que precisava de uma preparação crescentemente maior para obter uma inspiração cada vez menor (Abecedário de Gilles Deleuze, Letra P de Professor, 2004).

Estar sempre abertos a acolher as vozes, as falas, os diferentes espaços de convivências criados, também através das ações dos nossos alunos, dessa forma a construção mútua do conhecimento se fortalece, são tecituras do que os ecos dos encontros estão a nos dizer, e assim, igualmente a nos ensinar.

Eis que Humberto Maturana (2011) nos traz um possível conceito de professor, como sendo alguém que aceita conduzir a criação de espaços de convivência. Assim, faz-se fundamental que não nos esqueçamos que onde há espaço há vidas, em que se expressam sentimentos, opiniões, e conseqüentemente, ensinamentos e aprendizados.

Vejamos agora outro trecho, do que o Deleuze nos fala em seu Abecedário (1988) ainda na letra P de professor:

É preciso estar totalmente impregnado do assunto e amar o assunto do qual falamos. Isso não acontece sozinho. É preciso ensaiar, preparar. É preciso ensaiar na própria cabeça, encontrar o ponto em que... É muito divertido, é preciso encontrar [...] É como uma porta que não conseguimos atravessar em qualquer posição (Abecedário de Gilles Deleuze, Letra P de Professor, 2004).

Pensamos que o professor precisa estar impregnado de vida, para assim compor os movimentos estéticos do ensinar. Quando o Deleuze nos diz que é preciso ensaiar, pensemos em “tecer” conceitos, senti-los, utilizá-los em nosso cotidiano, pensemos em lançar convites aos nossos alunos e juntos irmos todos ao encontro deles, talvez esta ação propicie a nós, a sensação de estarmos vivos.

Tal ação implica em reconhecermos as multiplicidades que estão em sala de aula. Salas de aula essas, que podem nem sempre ser aquelas clássicas com cadeiras enfileiradas, e um birô, ou tablado posicionado lá na frente. São os encontros das multiplicidades e das singularidades, que acentuam as diferenças potencializantes da vida, que nos fazem conhecer outros caminhos, e nos convidam a percorrê-los.

Quando pensamos em estética, buscamos deslocar-nos do lugar comum que é o caminho curto e previsível do pensamento acerca de um estilo, ou modelo com características mensuráveis e previsíveis. Algo posto, definido e acabado. Seguindo essa linha do pensar procuramos ainda nos desapegar do tradicional dualismo que insiste em nos perseguir e partir ao meio, quando da atribuição do conceito de belo ou feio ao que nos propomos refletir.

Possivelmente, um dos primeiros passos que precisamos dar na busca por entendimentos sobre a estética, seja não relacioná-la com perspectivas abstratas. É imprescindível entender estética como materialidades que nos compõem, e decompõem em movimentos simultâneos, no estabelecimento das relações cotidianas. “O importante é não encarar o fenômeno estético de modo abstrato e distante” (PERISSÉ, 2009, p. 45)

A estética que estamos pensando é antes um modo, a composição do que nos tornamos, quando das ações que constituímos perante a vida. São dissonâncias a nos compor, heterogeneidades que nos põem em movimentos de desconstruções e construções acerca do que somos no agora, no presente que acabou de passar.

Dessa forma, ao nos propormos pensar o movimento estético do ensinar, sentimos a necessidade de entender quais elementos estão transpassando e compondo a docência cotidianamente. Mais ainda, se faz importante, percorrer junto os seus movimentos, perceber quais as linhas e territórios estão produzindo as suas subjetividades, possibilitando as transformações que vivemos no percurso que é tornar-se professor.

Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modos de existência, não se pode confundir com um sujeito, a menos que este seja

destituído de toda a interioridade, de toda a identidade. A subjetivação nem sequer tem que ver com a << pessoa >>: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, uma aragem, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ir além do saber nem resistir ao poder (DELEUZE, 1996, p. 77).

Em sua tese de doutoramento, o professor Marcos Vilella Pereira nos fala sobre dois possíveis tipos de estéticas, as quais nos convidam a pensar, chamadas por ele como macro e microestética, vejamos:

Há uma Estética com E maiúsculo que nasce no século XVIII, como campo epistemológico independente, como disciplina. A ela vou me referir como macroestética. Há outra estética que se refere ao modo como cada indivíduo se organiza enquanto subjetividade. A ela vou me referir como microestética. Macro e micro [...] não são designações de quantidade ou extensão, mas se referem à natureza e à ordem de existencialização. Macro é a ordem do institucional e do disciplinar, campo de determinações molares da existência; micro é a ordem da processualidade, dos campos interativos de forças vivas da exterioridade atravessando um sujeito-em-prática (cf. Guattari, 1987 e Deleuze e Guattari, 1976). Essa distinção é fundamental na medida em que a primeira é resultante de certo modo de subjetivação, o burguês, que consolidou definitivamente a representação como expediente formativo da existência e disseminou a prática paradigmática e disciplinar como modelo de existencialização. A segunda, por sua vez, é ela mesma, o exercício de produção de subjetividade. A macroestética é a institucionalização de formas atualizadas de viver a processualidade de estados radicais de ser (nomeados como o belo, a beleza, a criatividade, enfim). A microestética é a prática de arranjo e orquestração do coletivo de forças vivas que atravessam uma existência singular. Assim, a primeira é produto de uma subjetividade que quer se instituir como modelo homogeneizante, enquanto que a segunda é processo de produção de subjetividades (PEREIRA, 1996, p. 81-82).

É da segunda estética apresentada pelo autor Marcos Vilella que estamos nos ocupando, ou seja, da microestética, entendendo esta enquanto o processo de produção de subjetividades do indivíduo professor.

A microestética [...] se refere ao modo como cada indivíduo se põe no processo de produção da subjetividade, ebulindo em campos interativos de forças da exterioridade caóide que atravessam a ordem constituída do vivido. Ela diz respeito à prática de arranjo e orquestração do feixe de forças vivas que atravessam uma existência singular, provocando uma desestabilização completa da figura até então vigente, e gerando uma forma mutante em direção a um estado diferente de ser. A microestética é da ordem do vôo de Ícaro, de Ariadne sem o fio, da caixa de Pandora quase sendo aberta. A microestética tem a natureza do risco, do investimento no improvável, da aposta no irreversível, na tragédia. Ao

tratar da microestética, trato da construção de si, da produção de estados de singularidade por ação desejante, trato da diferença. Falo do sujeito que deseja e cujo desejo nada mais é do que a fervura do poder tornar-se diferente daquilo que tem sido, do querer vir a ser. A microestética é o universo da composição de si. Ao ser atravessado por um vetor de força disruptora, o sujeito é compelido à mutação, ou seja, é impulsionado a realizar um movimento de desmanchamento de sua atual figura e iniciar a produção de outra (PEREIRA, 1996, p. 127).

É importante atentarmos que não se trata de criar para si uma estética, mas sim, de perceber quais as linhas que estão a compô-la através das experiências tecidas com os outros, consigo mesmo e com a vida.

Possivelmente, algumas formas equivocadas de pensar a estética, se devam ao entrelaçamento das fronteiras entre a vida e a arte na contemporaneidade. Somos cotidianamente bombardeados por elementos inerentes ao campo artístico, são criações que por vezes nos levam a refletir acerca da sociedade a qual estamos inseridos, das tramas que temos tecido, mas que também são responsáveis pela propagação de uma acentuada tendência de homogeneização entre as relações, produzindo, portanto modelos de existência, não contribuindo dessa forma, para o surgimento de outros possíveis estilos de vida, que se mostrem criadores a partir das relações entre a vida e a arte.

[...] a dissolução da arte na vida não tornou nossa existência propriamente criadora. A estetização da existência na contemporaneidade parece não significar um incremento da invenção de formas de vida. De fato, a disseminação da arte na vida contrasta com uma tendência de homogeneização das relações entre as subjetividades, de suas formas de comunicação, de suas formas de entretenimento, de suas formas de circulação de informação e cultura. A mescla arte e vida não trouxe como efeitos a criação de novas formas de perceber e pensar [...] (FARINA, 2009, p. 5).

Portanto, buscamos refletir a estética, a partir das nossas próprias experiências, daquelas que compusemos através das relações constituídas com outras pessoas... Com as obras de arte, com a música, com a literatura, com os nossos professores, com a vida. Trazemos conosco possibilidades e marcas, um pouco de cada corpo que nos afetou. Para tanto, não podemos pensar em unidade, essência, mas sim, em imanência, campo fértil compondo movimentos, sendo sensíveis ao ponto de quando tocados compor-nos outros. Dessa forma, diferimos do que estávamos a ser, não somos apenas nós, nem só os corpos que nos afetaram, porém, outros.

Entendemos que experimentada é a pessoa que, justamente por ter tido as experiências que teve, está aberta a novas e inéditas experiências. Experimentado não é aquele que sabe, mas, ao contrário, aquele que está aberto ao porvir, o que ainda não sabe (PEREIRA, 2010, p. 110).

Pensamos ser imprescindível estarmos, sempre que possível, abertos às composições de processos experimentais, experimentar é tecer encontros, precisamos nos reconhecer enquanto indivíduos transitórios. Mudamos constantemente. Formas de pensar, ações e mudar é tornar-se outro.

Queremos nesse momento chamar a atenção, para as dimensões que estão a compor e a perpassar a estética. Compondo assim também possíveis modos de vida.

São, assim, apresentadas três dimensões estéticas, três maneiras de ser, inseparáveis: se ativar, se engajar e se expor. A primeira delas consiste em colocar-se em movimento dentro de um campo específico (disciplinar), que nos diz (porque é um campo de referência) como ver, como fazer, isto é, prescreve uma forma de agir coerente com seus princípios ordenadores. Ativar-se é, portanto, operar dentro de um território familiar, que faz sentido para mim, e é aprender esse sentido ao mesmo tempo ativamente (fazer) e pateticamente (suportar). É sempre o nascimento de um sentido novo que me dá condições de agir sobre as coisas e sobre os símbolos. A segunda diz respeito ao envolvimento do outro (e dos outros) em nossa ativação. Considerando que as práticas humanas são coletivas, nossas ações necessariamente dizem respeito aos outros, isto é, em prática, estamos sempre afetando o outro. O engajamento ético tem por princípio a recusa de ter "controle" sobre o outro à medida que se trata de um ser humano e não de uma coisa. Ao estarmos ativados, nossas atitudes são interferências em outras formações existenciais e, dessa forma, estamos constantemente expostos e expondo o outro ao risco da desterritorialização impelida por um vetor de natureza ética. A terceira, a exposição, se refere à escolha entre permanecer fixado pela regulação de um território e correr o risco da inovação. Toda desterritorialização, criando um novo território, "faz acontecimento" e produz um presente novo [...]. Esta dimensão estética diz respeito à natureza mesma da arte enquanto criação e conseqüente risco de exposição radical; trabalha com a ordem da irreversibilidade e da posição radical do novo (PEREIRA, 1996, p. 124-125).

Deste modo, na composição de si, não mensuramos, mas a estética que está nos atravessando compõe-se também por três maneiras de ser inseparáveis, como nos mostrou Villela, colocando-se em movimento num campo disciplinar já conhecido; tecendo relações com "tantos" outros; e no limiar entre a escolha de permanecer fixado pela regulação de um território e o correr o risco da inovação.

Nessa perspectiva, pensamos ser importante refletir acerca da possibilidade de uma vida de autoria de si. Pensar sua própria autoria, requer que estejamos cientes das

ações e forças que estão de alguma forma nos afetando. Esta ação sugere ainda, que nós, enquanto indivíduos comprometidos com a nossa existência, possamos intervir na composição estética do que estamos a nos tornar. Essa tomada de decisão implica possivelmente em assumirmos os riscos de nos compor outros, ou na reafirmação de modelos que já estão a fazer de nós o que somos.

Pensar na vida de autoria de si mesmo é, portanto, trabalhar com dispositivos de reconhecimento dos fluxos de forças e interferir na composição de si, promovendo o arranjo e a orquestração de vozes polifônicas, de forças múltiplas e decidindo na produção da nova figura. Decisão essa que tanto pode passar pela retificação deliberada de modelos, escolha de permanência, quanto pelo assumir os riscos de engendrar novas composições, escolha de inovação (PEREIRA, 1996, p. 130).

Vale ressaltar que a vida de autoria de si, implica também em uma atitude estética, no comprometimento e no cuidado quando das tecituras das nossas relações. Esse possível modo nada tem a ver com esquemas ou conceitos pré-definidos, mas de outra maneira com os encontros da vida. Antes de pensarmos na atitude, devemos estar no mundo, atirando-se à vida.

A atitude estética, então, diz respeito à abertura que o sujeito tem ante o mundo. E essa atitude não se caracteriza nem por uma posição passiva nem ativa, diante do objeto ou acontecimento, mas a uma disponibilidade que o sujeito tem. Não se trata nem de procurar submeter o objeto ou o acontecimento a um certo esquema explicativo que poderia produzir um conceito, um juízo, uma definição ou uma ideia nem submeter-se a uma suposta essência ou fundamento que estivesse contida no objeto ou no acontecimento. Somos seres de encontros [...] Podemos ter experiências estéticas sempre que adotamos uma atitude estética ante de qualquer objetivo da consciência. (PEREIRA, 2010, p. 108)

A autora Farina (2009, p. 22), ao referir-se à criação de si, nos fala dessa construção enquanto uma: [...] tarefa ética e estética, envolvendo o sensível e o racional, o singular e o universal, enfatizando que a relação entre os domínios tão separados não é de oposição ou exclusão, mas de complementação.

Levando-nos a pensar a estética como um possível espaço de refúgio à pluralidade.

A estética aparece associada à possibilidade de reter particularidades que são irreduzíveis ao pensamento racional, oferecendo refúgio à pluralidade, à diferença, ao estranho e ao inovador, influenciando na criação de novos

modos de vida e de novas orientações para o agir. Tal situação provoca o aparecimento de éticas estetizadas, ou seja, daquelas éticas que problematizam o agir moral a partir de considerações estéticas, as quais exercem determinação sobre as escolhas de nossas vidas. A emergência dessas éticas ocorre justamente quando as éticas tradicionais – fundamentadas na razão - entram em declínio, inaugurando vários modos de relação entre ética e estética (FARINA, 2009, p. 67).

Foi pensando na possibilidade de outro olhar acerca da tecitura que está a compor a docência, que resolvemos nos instrumentalizar com os conceitos de professor, e estética. Procurando dessa forma, nos colocarmos atentos e refletir sobre um tornar-se docente que não acaba nunca, compondo assim, no percorrer dessas linhas, encontros possivelmente não mensuráveis, já que, existem sempre ressonâncias de autores lidos, de pessoas com as quais compusemos encontros, proporcionando desse modo, a abertura para o reconhecimento da alteridade nessas relações, produzindo assim, sentido ao que nos chega de fora, através do outro.

Bibliografia

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. v. 3.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. v. 4.

_____. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2006.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução José Gabriel Cunha. Lisboa, PT: Relógio D'água, 2004.

FELDENS, Dinamara G. **Cartografias da ditadura e suas moralidades: os seres que aprendemos a ser**. Maceió. Ed. UFAL, 2008.

SANTANA, Anthony F.Torres. **Diversos Tons, Lugares Dissonantes: Movimento Estético do Ensinar**. Aracaju, SE, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, UNIT.

MATURANA, Humberto. **O que é ensinar? Quem é um professor?** Transcrito do trecho final da aula de encerramento de Humberto Maturana no curso de Biología Del Conocer, Facultad de Ciencias, Universidad de Chile, Santiago, em 27/07/90. Gravado por Cristina Magro; transcrito por Nelson Vaz. Disponível em: < www.biologiadoamar.com.br/oqueensinar.doc >. Acesso em: 02. mar. 2011.

DELEUZE, Gilles. **Abecedário de Gilles Deleuze**. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/7134415/o-Abecedario-de-Gilles-Deleuze-Transcricao-completa> >. Acesso em: 05. mar.2011.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor**. São Paulo: PUC/SP/PPG Educação – Supervisão e Currículo, 1996. (Tese de Doutorado).

_____. FARINA, Cynthia. Modulações do sensível. Políticas da experiência estética atual. **Revista de Estudios Transdisciplinarios RET**, v. 1, p. 127-148, 2009.

Recebido em: 31.07.2014

Aceito em: 05.08.2015