

ENTRE LICENCIANDOS E EDUCANTES: CAMINHOS POLIFÔNICOS NUMA
FORMAÇÃO INVENTIVA DE PROFESSORES
Rosimeri de Oliveira **Dias** – UERJ

Em toda parte a música organizada é atravessada por uma linha de abolição, como a linguagem com sentido por uma linha de fuga, para liberar uma matéria viva expressiva que fala por si mesma e não tem mais necessidade de ser formada. (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 32)

O objetivo deste trabalho é apresentar e analisar o conceito de educante. Tal conceito surge no entre de uma multiplicidade de vozes e vislumbra a produção de outras formas-licenciandos e formadores, na contramão das estratégias de sobrecodificação implementadas pela lógica da formação entendida como “dar forma”. A possibilidade de criação de formas de subjetivação em ruptura com os processos em curso na formação depende dos agenciamentos que se produzem nas situações experienciadas, onde não há garantias *a priori*. Perseguindo esse propósito, busco a elaboração de dispositivos teórico metodológicos e estético políticos na multiplicidade de vozes no campo da formação, para analisar o modo educante em sua dimensão de invenção permanente de si e do mundo (KASTRUP, 1999).

Para tanto, é preciso criar laços entre práticas que desertam as máquinas binárias e de sobrecodificação e inventam outras políticas, colocando em movimento e reativando o campo de forças e sua potência inventiva de singularização, a contrapelo da neutralização do poder crítico na formação. De início, destaco que o modo educante aposta nas diversas possibilidades de produção de outros possíveis de formar.

1. O EDUCANTE COMO DEVIR APRENDIZ

O devir não é história, designa somente o conjunto das condições, por mais recentes que sejam, das quais desvia-se a fim de “devir”, isto é, para criar algo novo. (DELEUZE, 1992, p.211)

O que move a análise do modo educante de se formar é uma implicação com uma formação que possa intervir e, ao mesmo tempo, criar “[...] porosidade no que está endurecido” (BARROS, 2003, p. 2). Pergunto: O que pode um modo *educante* na constituição de uma obra aberta que luta por afetar e ser afetado? Que modos de subjetivação as diversas práticas educacionais podem produzir? Como produzir porosidade no que está endurecido na formação de professores?

Alguns conceitos funcionam como intercessores para pensar o modo *educante*. O primeiro é o de devir, que para Deleuze e Guattari (2002) não significa um sujeito que segue uma evolução para se transformar, mas trata das diferenças nas relações e nos modos de existência. O devir funciona por movimentos transversais e múltiplos que habitam cada um de nós e todos nós. No caso, o educante não é um eu, e sim um campo de afetação em que muitos seres, saberes e fazeres passam. Sem hierarquizar as diferenças, um devir funciona por contágio, colocando em jogo diversos agenciamentos coletivos que não são exclusivamente os da escola, os da família, os da universidade, nem os do mundo do trabalho. Esses agenciamentos forjam uma política e uma estética que se exprime em grupos minoritários de alunos e professores a tensionar seu suposto saber. Neste jogo, o devir suscita estranhamentos, pois, ao mesmo tempo, acompanha as origens escolásticas e investe em outras empreitadas, pela busca de uma “[...] ruptura com as instituições centrais, estabelecidas ou que buscam se estabelecer” (DELEUZE; GUATTARI, 2002, p. 30).

O conceito de devir, portanto, dá uma base para a construção da noção de educante, que investe na produção de uma multiplicidade polifônica da formação, ao mesmo tempo em que descentraliza e com isso desloca do limiar do Eu professor que funciona como uma porta para o saber-verdade, abrindo-se para uma multiplicidade definida por uma infinidade de bordas, de linhas de fuga e de desterritorialização. Nas palavras de Deleuze e Guattari (2002, p. 33) “Uma multiplicidade não se define por seus elementos, nem por um centro de

unificação ou de compreensão. Ela se define pelo número de suas dimensões; ela não se divide, não perde nem ganha dimensão alguma *sem mudar de natureza*”.

Cada multiplicidade agencia e reúne em seu devir formações maiores e centralizadoras, conscientizações, invenções e políticas cognitivas¹. Não há, então, uma ordem lógica pré-formada entre professores, alunos, saberes, fazeres e as pequenas invenções cotidianas na formação. O que o modo educante faz é não parar de codificar, sempre provisoriamente, certas transformações de devires.

Deleuze e Guattari (2002) evocam uma dimensão transformadora das subjetividades que estão em vias de se formar. Para tal formação parte-se do que se tem. Quando falo em alunos em formação, o que se tem é o formando, o licenciando, o aluno, o estudante, o estagiário buscando uma forma de ensinar. Em contrapartida, quando falo do modo educante, o que se tem é a sonoridade de um canto, pois “[...] a música não parou de fazer suas formas e seus motivos sofrerem transformações temporais” (DELEUZE; GUATTARI, 2002, p. 61), que operam por agenciamentos que “[...] trazem consigo uma forma simples acrescentando-lhe indicações de velocidade, e permitem, assim, produzir relações dinâmicas extremamente complexas a partir de relações formais intrinsecamente simples” (*ibidem*). Como, por exemplo, numa simples aula expositiva, quando o professor, pelo seu nível de afetação com o que ele trabalha e com os alunos, forja intensidade na propagação dos conhecimentos, criando um plano de consistência que arrasta formas-sujeito e funções-saber para deles extrair e promover um nível de afetação que se propaga nos estudos individuais dos alunos, fora das formas dadas pelo professor, que reverbera na aula seguinte em questões potentes que forçam o pensamento a derivar e produzir novas formas, sempre provisórias. Por isso, o que acontece num modo educante é o entre, devir, saindo dos dualismos colocados no campo da formação.

¹ Políticas cognitivas referem-se aos diferentes modos de se relacionar com o conhecer, que se vinculam as práticas efetivas e aos usos e efeitos de tais práticas na vida. Nas palavras de Kastrup, Tedesco e Passos (2008), “o que uma política cognitiva busca evidenciar é que o conhecer envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um *ethos*”.

No exemplo da aula expositiva, cria-se um ritmo de problematização contínuo, coordenado por espaços-tempos heterogêneos que se deslocam da impessoalidade da tarefa de ensinar e aprender. O que baliza os gestos do educador é a analítica da experiência, uma atenção justa ao que se passa no encontro para “olhar apenas os movimentos” (DELEUZE; GUATTARI, 2002, p. 76). Para tanto, é necessário juntar as formas dadas com a musicalidade desterritorializante, para produzir um modo educante, que possui na “música sua operação ativa, criadora”. Para os autores “[...] a música transpôs um novo limiar de desterritorialização, onde é o instrumento que maquina a voz, onde a voz e o instrumento são projetados para o mesmo plano, numa relação ora de afrontamento, ora de substituição, ora de troca e de complementaridade” (p. 110), ganhando, com isso, na formação docente, a tessitura singular de uma micropolítica.

Outro conceito importante para pensar um modo educante de formar professores é o de uma educação menor (GALLO, 2003). Há também em Nascimento (2005) a noção de música menor, utilizada para refletir acerca das manifestações menores na música contemporânea. Tanto educação menor como música menor foram expressões forjadas a partir da noção de literatura menor, de Deleuze e Guattari (1977), para quem “[...] uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (p. 25). É justamente este o interesse de um modo educante. Pergunto: O que é possível ensinar e aprender inventivamente numa formação onde tudo parece já estar dado de antemão? Como forjar caminhos de fuga num campo onde já se determina aquilo que se deve aprender e ensinar?

A literatura menor, por sua característica desterritorializante, leva a agenciamentos novos, pois desintegra e arranca de um território suas marcas de cultura e de tradição, escavando forçadamente buscas, novos encontros e fugas, enfim, outras territorialidades (GALLO, 2003). Tais agenciamentos são políticos, estéticos e coletivos, pois com seus atos

revolucionários promovem um desafio ao sistema instituído. Desse modo, uma literatura menor é expressa por múltiplas vozes, numa polifonia em que não há sujeitos individuais, apenas agenciamentos coletivos de enunciação.

Uma educação menor desterritorializa os parâmetros e normas de uma educação maior e sempre gera possibilidades inventivas de aprendizagem no território de uma educação maior. Desse modo, uma educação menor potencializa uma aprendizagem que escapa e foge do controle de uma proposta de transmissão ou de conscientização e, com isso, é possível forjar um modo de aprendizagem que *en-age* (VARELA, 1995) como invenção de si e do mundo.

Neste sentido, é possível dizer que o modo educante é uma expressão desterritorializante do licenciando, do aluno, do formando, pois nele tudo é político e coletivo. Nesse sentido, o modo educante promove uma política cognitiva no cotidiano das relações, que, por sua vez, exercem efeitos sobre as macro-relações.

Outra engrenagem do modo educante é o conceito de dispositivo. Ao analisar a filosofia de Foucault, Deleuze (1996b) diz que ela é feita por dispositivos concretos, compostos por linhas de natureza diferentes: linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de forças e linhas de subjetivação. Tais linhas seguem direções e traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, pois seu pensamento não evolui, mas procede por crises e choques. Por isso Foucault trabalha em termos de linhas que se movimentam.

Primeiro, as linhas de visibilidade e as linhas de enunciação, que operam máquinas de fazer ver e de fazer falar. “Não são nem sujeitos nem objetos, mas regimes que é necessário definir pelo visível e pelo enunciável, com as suas derivações, as suas transformações, as suas mutações” (Deleuze, 1996b, p. 85). Outro aspecto é o dispositivo que comporta linhas de forças, compostas pelo saber e pelo poder. Por último, as linhas de subjetivação, que não são pré-existentes e acabadas em si mesmas, mas uma produção em vias de se fazer. “É um

estudo que tem muitas misturas para desvendar: produções de subjetividade que saem de poderes e dos saberes de um dispositivo para se reinvestir noutro, sob outras formas que hão-de nascer” (p. 88).

Das diferentes linhas decorrem efeitos importantes. Primeiro, o repúdio pelos universais de reflexão, de comunicação, de consenso, e, em seguida, a afirmação de que cada dispositivo é uma multiplicidade que opera em devir, expressando uma estética dos modos de existência. O segundo efeito fala do desvio do Eterno para apreender o novo. Distinguindo o novo da moda, Deleuze (1996b) prossegue a análise por outros percursos: “Não é predizer, mas estar atento ao desconhecido que bate à porta” (p. 94).

O conceito de dispositivo está presente no modo educante, na medida em que possibilita o traçado de diferentes linhas: de estratificação ou de sedimentação, de atualização ou de invenção. Não comporta um certificado de identidade de um jogo que distingue professor e aluno, mas produz uma analítica que demonstra a diferença de discursos, de enunciações, de linhas e de subjetividades. Por isso é um conceito importante, pois não se move apenas em si mesmo, na compreensão do que seja educante, mas também nos gestos, nas coisas, em nós, e inspira outros modos de atuar como professor e como aluno mais preocupados com o que se efetiva na experiência.

Destaco que o conceito de educante foi criado no bojo das minhas práticas como educadora de futuros professores, dando visibilidade e enunciando os diferentes modos-alunos que são e/ou serão professores. Assim, ele aponta para uma subjetividade em devir, que pela sonoridade da palavra lembra um canto, como um bloco de sensações entre educador, estudante e mundo mergulhado em signos, sons, gestos, afetos, perceptos e sentidos engendrados sempre em formação.

Associar o educador ao canto é assumir o movimento dos seus gestos e, ao mesmo tempo, escapar dos sufixos “ado” e “ando” que remetem o educando, o licenciando, a uma

autorização do mestre para se tornar formado. O modo educante quer escapar da lógica de pedir autorização para ensinar e trabalhar na produção de gestos e de sentidos. O modo educante age na matéria sutil e torna-se sensível ao movimento que dá força ao pensamento. Pois, longe de ser abstração, o pensamento consiste em uma relação potência-ato (DELEUZE, 1997a) que existe em correlação, inseparável. O pensamento em potência-ato, sendo relação, é político. Assim, o modo educante de se formar acontece como processo num agenciamento coletivo de enunciação, porque há sempre que se criar relações e geri-las.

Segundo Deleuze e Guattari (1977), um agenciamento coletivo de enunciação é também agenciamento maquínico de desejo. Um agenciamento, por um lado, é coletivo porque embaralha suas segmentações duras e flexíveis, bem como dissolve suas territorialidades e reterritorializações, que são regidas por uma abstração, uma lei transcendental. Por outro lado, um agenciamento traça linhas de fuga para desterritorializar, metamorfosear e penetrar num “[...] campo de imanência ilimitado que faz fundir os segmentos, que libera o desejo de todas as suas concreções e abstrações, ou pelo menos luta ativamente contra elas para dissolvê-las” (p. 125). Nesse contexto de agenciamentos, um modo educante forja e é forjado por uma sonoridade polifônica para evidenciar o desafio das lutas por modos menores de se atuar no campo da formação, traçando linhas de fuga tanto das pedagogias tradicionais como das pedagogias conscientizadoras que modelizam modos identitários de se trabalhar na formação de professores (BARROS, 2003). Dessa forma, o sufixo *cante* surge como a própria atividade rítmica de abertura a uma razão sensível.

Ao dizer que o movimento é a atualização da potência, ou *devenir ativo*, e a razão sensível remete a um processo político, Deleuze (1997) pergunta:

Como passar ao ato, e qual é o ato desta potência? O ato é a razão. Compreendamos que a razão não é uma faculdade, mas um processo, e consiste precisamente em atualizar uma potência ou formar uma matéria. Há um pluralismo da razão, por não termos qualquer motivo para pensar a matéria nem o ato como únicos. Define-se ou inventa-se um processo de racionalização sempre que instauramos relações humanas numa qualquer matéria, num qualquer conjunto, numa qualquer multiplicidade. O ato, em si mesmo, sendo relação, é sempre político. A razão como processo é

política. É assim na cidade, mas também, noutros grupos, em pequenos grupos, ou em mim, apenas em mim. A psicologia, ou melhor, a única psicologia suportável, é uma política, porque tenho sempre de criar relações humanas comigo próprio. Não há psicologia, mas uma política do eu. Não há metafísica, mas uma política do ser. Não há ciência, mas uma política da matéria, já que o homem está encarregado da própria matéria. Mesmo a doença: é necessário “geri-la” quando não se pode vencê-la e impor-lhe relações humanas. Seja uma matéria sonora: a gama, ou antes uma gama, é um processo de racionalização que consiste em instaurar relações humanas nesta matéria, de tal forma que ela atualiza a sua potência e torna-se ela própria humana. [...] É o conjunto muito diverso dos processos de racionalização que constituem o devir ou a atividade do homem. (p.10)

Encontro em Deleuze (1997a) um caminho possível de encarnar o movimento político e estético que, pela razão sensível, remete a encontros que forjam formas e forças presentes na atualização da potência do modo educante. Nesse contexto, que aproxima o modo educante das múltiplas razões, o que importa não é a regência de um Eu que opera a razão, mas os pequenos gestos que se abrem aos movimentos produzidos nos agenciamentos coletivos e enunciam a polifonia do/no campo da formação.

Encaro formação de professores como um campo de forças que faz ver e traz à cena diversas vozes. Nesse campo de forças, a voz do aluno, evocada no discurso do professor, instaura um fenômeno polifônico. Essa polifonia só é evidente quando as vozes dos alunos e dos professores materializam formas de escapar das lógicas identitárias que reificam um Eu. Por isso, em uma razão sensível nenhuma voz é identificada pelo que fala, pois traz sempre a perspectiva de outra voz. Ou seja, quando um professor habita o território da formação e manifesta seu saber, evidencia não somente o que já sabe, mas deixa passar por entre a relação professor aluno conhecimento as múltiplas vozes – dos autores, dos alunos, sua própria voz se atualizando naquele encontro, dos saberes poderes instituídos, dos silêncios, das aberturas para uma escuta cuidadosa – que atualizam outra maneira que ainda está por vir. O modo educante, assim, remete a uma abertura no lidar cotidiano com as múltiplas racionalidades que atravessam o campo da formação; umas comportam os saberes instituídos e hegemônicos, outras enlaçam saberes em processo que estão numa *formação inventiva* (DIAS, 2008). A aposta de uma formação inventiva é fazer com o outro e formar é criar

outros modos de viver-trabalhar, aprender e não apenas instrumentalizar o outro com novas tecnologias. A formação inventiva é exercício da potência de criação que constitui o vivo, é invenção de si e do mundo, se forja nas redes de saberes e fazeres produzidas histórica e coletivamente

No cotidiano da formação é comum perceber o ensinamento pautado na busca de uma verdade que ilumina um pensamento e uma prática dicotomicamente organizados e trabalhados. Tal verdade é traçada historicamente por meio de sistemas de dominação exercidos pelas atividades de mestres, que nada seriam sem o apetite daqueles que, em nome das verdades que recebem, aspiram a transmitir também verdades. Ou seja, lutam por sua servidão como se se tratasse de sua liberdade, como, por exemplo, os professores que semestre a semestre repetem mecanicamente seus postulados e, por conta dessa prática, não fabricam o sentido da aprendizagem juntamente com os alunos. Tal prática encapsula o licenciando na rede de proteção racionalista, colocando-lhe antolhos e generalizando seu conhecimento. Com razão, a voz do mestre recomenda aos alunos manter os olhos fechados e uma máxima concentração. Pois nenhuma imagem diferente da razão deve desviá-lo. Nessa perspectiva, quando o aluno sair da sala de aula para as práticas precisa pedir autorização ao mestre para continuar seu legado de verdade cuidadosamente protegido pela capa da única racionalidade.

Em que consiste uma educação como uma disposição para pensamento? Como é que ela faz operar um modo educante de se formar como professor? Que dispositivos utiliza? Segundo Deleuze (1997a, p.15), “[...] consiste em não saber antecipadamente como alguém, eventualmente, será capaz de instaurar em si e fora de si um processo de racionalização”. Deleuze comenta a pluralidade dos processos de racionalização dizendo, ainda, que não há razão pura, ou racionalidade por excelência, mas processos de racionalização heterogêneos, muito diferentes, de acordo com os domínios, épocas ou grupos e pessoas envolvidas.

Processos que não cessam “[...] de abortar, de deslizar, de andar em becos sem saída, mas também de se recompor noutra lugar, com novas medidas, novos ritmos, novos aspectos” (*ibidem*).

Na perspectiva do modo educante de se formar, a singularidade não é o aluno individual, mas sim a experiência, o potencial para diferir da suposta razão do professor. Parafraseando Deleuze, realizar uma cartografia política de um educante, de um grupo ou de uma formação não difere no essencial: tratar-se-á de prolongar uma singularidade até a vizinhança de uma outra, a ponto de produzir um conjunto mais consistente de experiências.

O que ressalta no campo da formação é fazer o movimento de uma experiência, mais do que colocar em marcha a abstração universal de processos de formação. Os universais da formação estão presentes nos livros, nas regulamentações e na locomoção sem sair do lugar, porque só se ocupam dos fins. Dessa maneira, só é possível construir a imagem do tal educador, do mestre do estado universal, por representação imaginária do fim educativo. Como, por exemplo, as descrições das normas e leis que dizem: “o aluno deve ser capaz de” ou “deve adquirir habilidades e competências”. Contrariamente a essa posição representacional do mestre e do aluno em estado universal, apresenta-se o modo educante apoiado nas racionalizações sensíveis. Deleuze (1997a, p.23) assinala: “[...] atualizar uma potência é tornar-se ativo, é produzir uma relação, é prolongar singularidade, é decidir. Em suma, é fazer o movimento” de uma experiência de formação, com tudo o que comparece nela e se deixar atravessar.

Nesse movimento que explode e expande, Deleuze afirma que a música é como um “fundo sonoro”, ela produz o movimento na constituição da razão sensível, como uma decisão sempre retomada, sempre a retomar. Atravessado por esta discussão sonora é que o modo educante toma corpo pelo agenciamento da multiplicidade que habita os deslocamentos da formação de professores e pela instauração das relações de aprendizagem nesta matéria

sonora que, diretamente, produz afetos e afeta. Com isso, o modo educante engendra a materialidade do movimento de formação que ganha sentido e força numa formação inventiva.

Sem alma e sem transcendência, material e relacional, a música é a atividade mais racional do homem. A música faz e leva-nos a fazer o movimento. Ela assegura a nossa proximidade, e povoa-a de singularidades. Ela lembra-nos que a razão não tem por função de representar, mas de atualizar a potência [...] numa matéria (sonora). (DELEUZE, 1997a, p. 28)

Uma formação inventiva, que produz o modo educante como verbo e como ação, poderia ser exemplificada pelo trabalho com o pensamento. Pensamento aqui entendido como emergência de um exercício constante de estranhamento e desconstrução dos *a priori*s de aprender e ensinar. Nesse sentido, um modo educante de se formar expressa um devir aprendiz que não é igual a um tornar-se educador, nem uma memória de formação. Não é porque se vive uma história de formação que se expressará um modo educante. Ao contrário, ele precisa ser experienciado na formação e re-inventado num devir e numa educação menor.

Quando Deleuze (1997b) fala do preparo de uma aula, ele aborda a dificuldade de encontrar o ritmo exigido para uma aula, como um espaço-tempo que precisa lutar pelo seu movimento, mesmo que este seja de lentidão e de uma espera atenta para que o bloco de sensação se efetive, não necessariamente na mesma aula, mas na seguinte... Compara filosofia com música, dizendo que “[...] a música não se dirige necessariamente a especialistas de música. É a mesma música. É o mesmo Berg e o mesmo Beethoven que se dirigem a quem não é especialista em música e também a músicos”. Aproveito essa idéia para a noção do modo educante: na formação não é necessário reduzir ou representar um saber para ensiná-lo. Dessa maneira, se se simplifica um conhecimento para ensiná-lo, retira-se dele toda sua condição de fazer operar uma razão sensível por muitas vozes. Com efeito, tomar o modo educante como uma concepção musical acolhe as diferentes vozes e suas respectivas escutas para fazer uma aula operar como uma “matéria em movimento” em que há a implicação de

vocalizações e o acolhimento da relação entre a voz e o conceito. Nas palavras de Deleuze (1997b),

Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura.

Um modo educante, assim, não exhibe apenas uma amizade carregada de personalidade entre o professor e o aluno, mas pode beneficiar-se da generosidade de um professor-pensador que não cessa de distribuir indícios, pistas, instrumentos e dispositivos para uma livre circulação da razão sensível. Esta remete a uma formação inventiva, onde o movimento que se tem é o da atualização da potência-ato. Desse modo, encontro na criação de uma política cognitiva três temas que singularizam um modo educante como devir aprendiz: vibração, enlace e abertura. Uma formação inventiva cria intensidade, junta e amassa, afasta e areja os conceitos, as vozes, os silêncios e as escutas. É só aí que ela interessa ao modo educante, porque ela cria, no instante do encontro agenciado, o novo em movimento.

3. Algumas questões para concluir e pensar nos desafios dos caminhos polifônicos no modo educante

A idéia da polifonia no campo da formação é atravessada tanto pelo pluralismo dos signos, dos tempos, como pelos agenciamentos e suas múltiplas vozes. Há neste modo de conceber a formação uma diferença intensiva da noção de modelagem determinada por uma concepção de formação que se consubstancia em práticas dogmáticas que limitam os processos de singularização. Nesse sentido, o desafio implica uma ruptura com a maneira de

pensar e agir a formação pela sua dimensão capacitadora, dominante nas sociedades pós-industriais, e tratar a formação assumindo sua produção no sentido de escapar das limitações de um processo que vive por aquilo que molda, como representação do mesmo. Para tanto, é preciso inserir os desafios de uma caminhada política, micropolítica e

[...] desnaturalizar os lugares assépticos do saber e dos especialistas. Em oposição ao “conhecimento-verdade” cristalizado, o conhecimento se processa através de formas variadas de apreender o real, por sujeitos diferentes e, portanto, em constante movimento. O olhar-agir do homem não é neutro, é implicado.

É necessário entender o que nós, que ocupamos posição de ensino no âmbito das chamadas ciências sociais e humanas, fazemos funcionar. Entender que temos que inventar dispositivos para um trabalho no campo da subjetividade, fazendo-nos intercessores, ou seja, estando entre, pondo-se de passagem, numa conexão com outros fragmentos, para que outros devires possam se expressar. (BARROS, 1997, p. 68)

O que fazer funcionar na formação quando ela se opera por um modo educante? Como se fazer intercessor para um trabalho que luta por singularizações? Que dispositivos podem operar a favor do modo educante? Barros (1997) afirma, ainda, que é preciso promover na formação uma prática política intensificadora do pensamento, destacando que essa prática analisa o cotidiano por meio das múltiplas formas de ação e de intervenção. Nesse sentido, a autora prioriza o múltiplo e não a uniformidade, os agenciamentos e não as sedimentações. É justamente nesse contexto intensificador do pensamento no plano micropolítico que um modo educante de se formar opera. O desafio passa, então, pela “[...] formação de um outro educador, que se articula com uma proposta de singularização do fazer pedagógico” (*ibidem*, p. 67). Singularização, segundo Deleuze (1988), funciona como interrogação crítica à noção de indivíduo, e essa noção problematizada rompe com a homogeneidade para afirmar as múltiplas vias da existência. Portanto, as singularidades são sempre relativas a uma multiplicidade.

Nesse contexto de multiplicidades, o modo educante desmancha pontos da formação construídos na crença de um saber competente e técnico, e transforma-os em linhas para fazer proliferar agenciamentos coletivos que, por contágio, apostam na diferença. Essas linhas, de

fuga, questionam o sujeito fabricado na formação como profissional despotencializado, silenciado, que somente reproduz uma educação maior (GALLO, 2003). Ao contrário, um modo educante se define pela multiplicidade, que possibilita questionamentos e a produção de uma prática pedagógica que somente pode ser política. Trata-se, portanto, de assumir caminhos provisórios que desmancham as totalizações de formação, escapando de suas limitações especialistas para percorrer o desafio de se aventurar no traçado de uma linha de fuga.

Sublinho três temas no modo educante para analisar o desafio polifônico no campo da formação: vibração, enlace e abertura. O primeiro, vibração, manifesta a relação entre razões sensíveis e alegria expressa na matéria sonora. O segundo tema, enlace, trata da importância dos agenciamentos no campo da formação que produz subjetividade, co-existindo nos efeitos que vão além das relações imediatas utilitaristas do conhecer e se manifestam na polifonia. A abertura, como terceiro tema, trata da aprendizagem na formação, expressa pela constituição de uma obra aberta manifestando formações inventivas.

O desafio do modo educante, então, é fazer vibrar nos encontros da formação a polifonia produzida pelos agenciamentos. Tal vibração tem a intenção de tirar as modelizações da formação do lugar, por meio de formas concretas que polemizam as cristalizações e forjam novos espaços-tempos de liberdade. Para tanto, é preciso criar dispositivos políticos e estéticos preocupados com os funcionamentos e os modos de expressão encarnados nas aprendizagens e nos seus efeitos. Ao mesmo tempo, não desistir diante dos “[...] endurecimentos que traduzem impossibilidades e impotência por realidade e cotidiano” (HECKERT *et al.*, 2001, p. 248). A vibração, expressada por vozes consonantes, dissonantes e polifônicas, afirma sempre possibilidades de encontros ainda não experienciados. Nesse sentido, o modo educante é atravessado pela matéria sonora que afeta e

se deixa afetar por todas as minorias que compõem uma potência imensa, insistindo, sempre, em traçar linhas de fuga e desterritorialização.

O tema da vibração é inspirado aqui na maneira como Deleuze e Guattari (2002, p. 99) tratam o devir-música: “A música é trágica, a música é alegria. [...] A música tem sede de destruição, todos os tipos de destruição, extinção, quebra, desmembramento”. Essa destruição fala da necessidade que a música tem de vibrar em outros caminhos, construindo melodias e harmonias que não foram inventadas ainda; mas, para tanto, é preciso encarar o perigo repetitivo do ritornelo para transformar a música. O ritornelo é o “conteúdo propriamente musical” de um “agenciamento territorial” expresso nas repetições dos cantos dos pássaros marcando seus territórios, ou também na cantiga de ninar que tranqüiliza e abriga a criança tomada de medo no escuro. Encarando seu perigo, a música “[...] é a operação ativa, criadora, que consiste em desterritorializar o ritornelo” (*ibidem*, p. 101).

Sendo assim, a vibração opera no modo educante com seus conteúdos territorializados, na forma repetitiva de aulas ritornelos, marcadas pela voz do professor que expressa ritmadamente seu saber para os alunos através de significados adquiridos. Ou seja, uma aula ritornelo busca, marca e agencia um território que, segundo Deleuze e Guattari (2002, p 120), “[...] é de fato um ato, que afeta os meios e os ritmos que os territorializa”. Por isso, há importância na cadência expressiva do professor quando marca ritmos móveis em ziguezague, fazendo contraponto com os conteúdos dos alunos. A vibração opera também no modo educante pela desterritorialização, por linhas de fuga que transversalizam o ritornelo e o arrancam, com violência, de sua territorialidade. Para desterritorializar, o modo educante faz uso da música, desmanchando o ritornelo por sua operação ativa e inventiva via a problematização e a abertura do professor para temporalidades e razões sensíveis do canto polifônico de uma aula.

Na vibração, o modo educante é matéria sonora como um bloco de sensação que vibra tanto no professor como no aluno, em suas vozes, matérias sonoras, deslocando conteúdos e formas de expressão que não são imitadas. Porque o aluno, o licenciando, não se torna o professor ensinando, a não ser na medida em que o professor for devir-aprendiz, pura polifonia e voz, segundo os quais o outro aprende. Por isso um modo educante não se imita, ele constitui-se em bloco de devir-aprendiz.

Como devir-aprendiz, o modo educante opera e vibra com alegria na dissolução da forma molar dominante de formar, que coloca em relação as linearidades diversas (tradicionalistas, conscientizadoras... tidas como hegemônicas), em seus espaços-tempos variados, e assegura uma descontinuidade para tensionar os limites dessas formas. Vibra, também, nos fluxos moleculares das razões sensíveis, expressando as singularidades da polifonia por meio do movimento de uma aula problematizadora que coloca as vozes e os instrumentos (por exemplo: giz, lápis, texto, conteúdo, contexto, mapas...) numa relação ora de afrontamento, ora de substituição, ora de compartilhamento e de complementariedade. Talvez uma orquestração produzida num nível de afetação lento e mutante. Por isso, num modo educante há sempre coordenadas molares; mas quando estas se distribuem pela vibração polifônica, os pontos fixos e cristalizados da formação de professores ficam porosos, abrindo passagem para novos fluxos moleculares “[...] que vão cruzar-se, conjugar-se, arrebatarse numa instrumentação e numa orquestração que tendem a fazer parte da própria criação. As vozes podem ser reterritorializadas [...], mas o fluxo sonoro [...] passa mais ainda entre os dois como numa diferença de potencial” (DELEUZE; GUATTARI, 2002, p. 111).

Aqui o segundo tema – enlace – atravessa a discussão do modo educante, talvez pelo que se passa entre o molar e o molecular. Talvez, inclusive, pela necessidade de re-agenciar continuamente as múltiplas formas e forças que estão constantemente em luta. É preciso marcar que o agenciamento não enlaça o professor e o aluno, nem tampouco o aluno quer se

tornar professor, mas é no devir-aprendiz que o agenciamento possibilita instrumentalizar e enlaçar uma polifonia. Certamente, professor e aluno guardam toda sua importância, mas à medida que se abrem para os encontros, para as razões sensíveis e suas matérias sonoras, o que emerge é um devir-aprendiz. O professor e o aluno não são mais separáveis de um conhecimento inventivo e de seu conteúdo de expressão. Então, o desafio do devir-aprendiz não é tornar-se professor, mas vibrar e enlaçar o deslocamento entre as formas concretas molares de formação e os fluxos moleculares, que lutam e vibram na criação de novas formas, sempre provisórias, de aprender e ensinar.

Nesse campo de forças e de formas, parafraseando Deleuze e Guattari (2002), é preciso ir até o ponto de desterritorialização, em que a voz do professor e a do aluno façam bloco com o devir-aprendiz; que eles se enfrentem, como lutadores que não podem mais derrotar um ao outro e deslizem numa linha de declive enlaçando. Que o devir-aprendiz expresse o modo educante. Ouvindo o fraco rumor das diferentes aprendizagens. Depois, a batida do tambor do currículo, em seguida o canto de um aluno disperso. Um aluno ri, um professor resmunga. A diretora da escola solta um grande grito: Silêncio! A pedagoga, em seu ritornelo, diz: Tudo está perdido! Uma voz aprendiz: Salvos! “Gritos explodem em toda parte: ‘Perdidos! Salvos! Perdidos! Salvos!’” (*ibidem*, p. 113).

O último tema de um modo educante aborda a abertura de um devir-aprendiz preocupado com os deslocamentos da formação de professores. Atento às passagens das formas e forças, o modo educante extrapola as lógicas capacitadoras, estranhando-as como maneira de formar professores especialistas, e cria aberturas, como portas, janelas, buracos, para percorrer outros movimentos, escapando dessas lógicas formais do mundo do trabalho. Abertura, porque não é possível criar um novo modo pelo nada, é sempre deslocando e deslizando que se desterritorializa para se reterritorializar e forjar, constantemente, diferença, singularidades.

É importante acentuar que vibração, enlace e abertura tensionam o que está colocado no campo da formação de professores, operando desmanchamentos a favor do modo educante de se formar. Tal modo trata dos deslocamentos necessários entre molar E molecular, entre micropolítica E macropolítica, entre formas E forças que polemizam os modos de expressão de formar professores, para colocá-los em outros regimes – agora, de signos e de tempos diversos. Assim, o modo educante cria um jogo de descodificação que somente pode ser produzido na experiência coletiva de uma formação inventiva.

Com efeito, a vibração, o enlace e a abertura polemizam a lógica propagada na formação como mercadoria de capacitação técnica que só lida com informação. Em contrapartida, forjam um modo educante implicado com o ato de razões sensíveis que remetem a um processo estético e político, expressando tudo que há de irregular, de imprevisível nas ações cotidianas. Contudo, vibrando, enlaçando e abrindo para novas direções de pesquisa na formação.

Assim, licenciando não é apenas forma de futuro professor, mas exercício imanente de potências. Estas, vibrando, enlaçando e se abrindo às políticas e às vozes que engendram funcionamentos nos agenciamentos da formação ocupados com o irregular, com o imprevisível, que forçam o pensar para criar porosidades no que está cristalizado. A aposta do modo educante está na luta por evidenciar os pequenos gestos cotidianos que expressam as relações de razões sensíveis atentas àquilo que se desloca na formação de professores.

Referências:

BARROS, M. E. B. Por uma outra política das práticas pedagógicas. *26ª Reunião Anual ANPED*. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/06tmareb.pdf>, acessado em: out. 2007.

_____. Formação em educação: serialização ou singularização? *Educação, subjetividade e poder*. Porto Alegre, nº 4, v. 4, jan./jun. 1997, p. 63-70.

DELEUZE, G. *Péricles e Verdi: a filosofia de François Châtelet*. Portugal: Estratégias Criativas, 1997a.

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

_____. O que é um dispositivo? In: DELEUZE, G. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Veja, 1996, p. 83-96.

_____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G & GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 4. São Paulo: Ed. 34, 2002.

_____. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

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

GALLO, S. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HECKERT, A. L. C. (et all). A escola como espaço de invenção. In: JACÓ-VILELA, A. M. & CEREZZO, A. C. & RODRIGUES, H. B. C. *Clio-Psyché hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001, p.239-250.

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

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

NASCIMENTO, G. *Música menor: a avant-garde e as manifestações menores na música contemporânea*. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2005.

VARELA, F. J. *Sobre a competência ética*. Lisboa: Edições 70, 1995.