ARTÍCULO
PRESENCIA. MIRADAS DESDE Y HACIA LA EDUCACIÓN, N.3 (2018)
Colegio Stella Maris http://www.stellamaris.edu.uy/
Montevideo – Uruguay
ISSN 2393-7076

Da formação à formação de professores...

Maria dos Remédios de Brito[1]
Dhemersson Warly Santos Costa[2]

Resumo

A formação é uma mudança contínua, uma composição de variações. Portanto, a formação de professores é atravessada por devires. Este ensaio procura responder as seguintes questões: que docência está sendo pensada para o presente? Como se tornar o que se é em variações com o que não se é como professor? O que se assume diante daquilo que se chama formação? Para isso, ele se deixa atravessar por inspirações filosóficas de Nietzsche, Bergson e Deleuze, deslocadas conceitualmente. A leitura permite afirmar que não há o que fundar, pois como fundar o que não pode por natureza ser fundado? É nesse contexto precário dos gestos, das menores práticas, que se pode ainda pensar em formação e em formação de professores por linhas de uma diferença irredutível.

Palavras-chave: Formação; Formação de Professores; Diferença; Devir; Variações.

[1] Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Pará; Pós-doutora em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Professora da Universidade Federal do Pará/Instituto de Educação Matemática e Científica; Email: mrdbrito@hotmail.com
[2] Graduado em Licenciatura em Biologia, Mestrando em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, Email: dhemerson-santos@hotmail.com

Abstract

Teacher training is a continuous change, a composition of variations: it is permanently unfolding. This essay seeks to answer the following questions: what kind of teaching is being conceived for the present times? How to become what you are, in alternation with that which you are not, as a teacher? What assumptions are there in place about what we call teacher training? For that purpose, we allowed this work to be permeated by conceptually fragmented philosophical inspirations from Nietzsche, Bergson and Deleuze. Our literature review enables us to claim that there is nothing to establish, because how could one establish what cannot, by nature, be established? It is in this precarious context of gestures, of tiny practices, that one can still think of formation and teacher training (formation of teachers) along the lines of an irreducible difference.

Keywords: Formation; Teacher training; Difference; Unfolding; Variation

> Jamais encontramos o sentido de alguma coisa (fenômeno humano, biológico ou até mesmo físico) se não soubermos qual é a força que se apropria da coisa, que a explora, que dela se apodera ou nela se expressa.
>
> (Gilles Deleuze)

Entrenotas I

A problemática da formação professoral tem dado o que pesquisar. Os programas de Pós-graduação em Educação no Brasil estão empanturrados de teses e dissertações, muitas delas apresentando formas, linhas, caminhos sobre como chegar à formação professoral como um campo de completude ou de vias de uma pragmática. Não se pode perder de vista que o professor ainda é ponderado como aquele sujeito que se "forma" [3], assim é visto pela pedagogia e por teorias da aprendizagem tradicionais. Formar é dar forma, ponderar uma armadura, uma composição de alguma coisa, ou mesmo até modelar "para". Compõe uma objetividade, um certo produto. As práticas professorais ainda dizem respeito àquele que é formado, que imprime em sua prática docente um saber fazer, um dar a ensinar, ter uma ciência de. Nessa perspectiva, a ideia de formação vem enclausurada na modelagem da boa forma. Por outra linha, entendemos que o formar não está dado, acabado, ao contrário, a formação é uma

[3] De maneira pormenorizada, essa questão pode ser observada em um capítulo de livro, intitulado "Da formação à além-formação", no livro *Entre as linhas da Diferença e Educação* de Maria dos Remédios de Brito, editora LF, 2015.

duração, experiência vivida, ampliada e ultrapassada, é continuidade, heterogeneidade para pensar na esteira de Bergson (1999)[4]. Sendo assim, a formação é movimento, mudança contínua, é todo um composto de variação, de devires que atravessam o corpo do vivente professor (esse vivente é sempre variado e incompleto). Desse modo, é conveniente afirmar que seu desenvolvimento não passa por um estado de coisas, de ações e de práticas. Esse vivente professor está jogado no mundo, no espaço da escola, da sala de aula, e diante do seu próprio corpo cambiante, incerto e caótico, lateja uma "além-formação". Esse *além* não diz respeito ao transcendente, ao fora da experiência, na verdade, essa palavra reverbera intensamente no ouvido fino da terra e da contingência. Por isso, o espaço de trabalho do professor é atravessado por um campo caótico, sem princípio, sem uma estrutura. Ele é esparzido entre individuações, campos de multiplicidades, entre zonas indiscerníveis que o forçam a se arranjar, a se expressar ou mesmo a se agarrar em certas verdades. Contudo, o vivente professor é imerso no campo da experiência que não é tutelada por nenhum sujeito organizador, embora se ache possível tal acordo estrutural.

O ensaio vem pontilhado por linhas do pensamento da diferença, que nos entusiasma a refletir a formação e a formação de professores por cruzadas de forças, de criações e singularidades. Tentando uma saída das visadas teorias dogmáticas que tanto presentifica os problemas educativos, assim reverberam tentativas que podem perturbar as certezas, as chamadas verdades pedagógicas. A investida não passa por universalidades, mas muito mais por uma urgência de desmobilizar a imagem dogmática de modelo e cópia e abrir camadas para pensar o presente. Por essa razão, o presente ensaio parte da disposição de se pensar a formação por forças mais do que por formas, ou melhor, por certas apropriações, exploração de certos campos da realidade, certas lutas, coexistências de forças e batalhas, e também de desapropriação. Não há o sentido na forma em si, há sempre uma pluralidade de forças e sentidos que se acoplam, que se faz e desfaz, perpassando por um jogo de interpretação, de comandos, aspectos diversos mostrando que nada é, e mesmo que seja, sempre remete à força que dela se apropria. Essa interpretação também é uma posição de força.

A ideia é encarnar a experiência nos corpos e com os corpos na medida em que esses estão em força com os encontros, nada disso passa por calmarias ou neutralidades, ou sequer indiferenças. Nessa perspectiva, a formação de professores tem

[4] Sobre essa inspiração ir à obra de Bergson *Matéria e memória*.

muito mais ligação com aquilo que Nietzsche chama de *sintomatologia dos afetos* ou com que Deleuze chama de *blocos de sensações*, forças, mais do que figuração e planificação, lutas e comandos. O ensaio indaga: que docência se pensa para o presente? Como se tornar o que se é em variações com aquilo que não se é como professor? O que se assume diante daquilo que se chama de formação? O que seria uma formação de professores pelos devires? Tudo isso implica pensar em certo aprendizado do professor diante de sua prática que não está dada, mas que é construída na labuta diária da sala de aula por entre emergências de forças, valores e poderes. Para isso, propomos embarcar por alguns cenários-entrenotas que possam pontilhar uma rede problemática.

Entrenotas II

A máxima Pindárica na pena de Nietzsche, *Como se tornar o que se é*, é para repetir, repetir, repetir, até que rasgue a diferença. Outra vez, outra vez, novamente, aparecem várias vezes coisas diversas, multiplicidades, saltos de singularidades, variações contínuas. O imperativo pode ser lido: "Transforma-te", "Forma-te para o que tu és", "Converte-te no que tu és", "Como se chegar a ser o que se é". A frase aparece pela primeira vez em epígrafe nas anotações de Nietzsche, num trabalho sobre Teognis; depois na *Terceira intempestiva (1999);* com modulações retorna no parágrafo 263 de *Humano, Demasiadamente Humano (2000, 2008)*, e nos parágrafos 270 e 335, da *Gaia Ciência (1995)*; outra vez em *O Convalescente*, além de surgir também em *A oferenda do mel* e em *Assim Falou Zaratustra (1972, 1997)*; depois em cartas enviadas para colegas que variadas, dobradas e ampliadas, reconduz ao título de sua obra *Ecce Homo (1995)*, no parágrafo 9, *Por que sou tão inteligente*. Sendo assim, podemos observar o imperativo ser multiplicado de várias maneiras ao longo de suas obras. Importante salientar que a reescrita vai sendo composta e recomposta por Nietzsche, como alguém que escutou e sentiu fundo o que dela emana. Ela parece funcionar como uma espécie de fórmula, ao modo que Deleuze levanta em *Bartleby*, de Melville, em *Crítica e Clínica (1997)*. Como uma espécie de taça vazia ou mesmo demasiadamente transbordante que, posta em sua simplicidade, escorrega ou faz escorregar, ramifica ou faz disparar, dispersa ou faz persistir, abre ou faz fechar, contamina o fora até chegar ou faz uma explosão a partir de si mesma como se alguma coisa em seu interior dissesse: "não aguento mais" ou "um pouco de possível, senão sufoco". Dessa forma, a frase citada acima, a partir da assinatura de Nietzsche, pode ser lida por nós de outros modos.

A formação se inscreve na filosofia com a Paideia grega, depois, como tradição, percorre a filosofia da história e da cultura, recaindo no pensamento da ilustração e das humanidades alemãs. Trata-se de tomar pé em seus desdobramentos disciplinares e textuais. Posteriormente, aparece nos tratados educativos e pedagógicos a partir daquilo que gira em volta do que se chama de formativo das humanidades e das letras, até chegar a se colocar como uma ideia pragmática do que seja formar, vestida por todo um tecido instrumental, técnico, educativo, científico e de relações de forças e comandos. Ainda é possível destacar que a ideia de formação surge naquilo que se chama de novela ou de romance de formação (*bildungstoman*) que toma como modelo, na arte literária, o romance *Wilhelm Meister,* de Goethe, promovendo contorno narrativo a partir de um relato exemplar do processo pelo qual um indivíduo, em geral um homem jovem, finaliza seus estudos, abandona sua casa, para fazer uma viagem de si, chegar a seu próprio intimo, descobrir a si mesmo, seu destino, fazendo um itinerário percorrido pela experiência, como uma viagem de formação interior. Assim, a escola é o mundo, a vida que leva até o interior de si como uma autoformação, autodescobrimento, autodeterminação, autotransformação, autocondução. Sendo todo um trabalho de consciência, de labuta com a razão, devendo indicar o melhor modo de se autoconhecer e se autoajustar.

Na esteira de Nietzsche, é possível pensar o historicismo que emerge na ideia de formação e combater a concepção tradicional da cultura que esvazia a história sustentada em uma linearidade, e com ele pensar que a história pode e deve ser revisitada como um modo de interrogar o presente, cujas potências ainda estão para serem construídas. Do mesmo modo que Nietsche é um crítico da cultura e das instituições do seu tempo – quando estas ainda estão mantidas sob os valores transcendentes – é possível dizer que esse autor é um dos principais a pensar a formação para além desses aportes conservadores, e que ele ao seu modo deflagra a formação que sustenta uma boa consciência, as tranquilidades, as certezas de um eu unificado, o que nos faz retomar a máxima Pindárica, já citada, para dizer que o emblema da formação a partir de Nietzsche perpassa por aquela singularidade que não tem uma substancialidade, uma identidade particular, mas que perfaz um modo de existência cuja temporalidade rodopia pela duração/movimento sem linearidade, progressividade, que se movimenta pelos devires, por saltos em meio aos fragmentos, aos encontros com os signos e forças, nos quais os acontecimentos não são vistos por sequências, onde um evento pode melhorar o evento seguinte.

Para essa perspectiva, trazemos a figura do *Viajante* que aparece em *Schopenhauer como Educador*, de Nietzsche, como sendo aquele corpo errante que, na leitura de Espinosa (1973), seria um corpo que não sabe o que pode, mas que não deixa de atravessar o mundo, de fazer parte dele, de se construir junto, sendo um entre os outros, mas que não é nenhum deles, pois conserva de algum modo um certo *pathos* de *distância*[5].

Com isso, a imagem do *Viajante*, como o experimentador, pode também fazer um exercício de contemplação a partir do exterior, o que pode fazê-lo desviar do negativo para então selecionar seus encontros na tentativa de compor com outros encontros potentes, alegres, dispersando-se da preguiça, da covardia, do rebanho, da massa acinzentada para proliferar suas multiplicidades.

O que Nietzsche nos permite perspectivar com essa imagem é que o homem é um vivente único, singular, heterogêneo, mostrando o trabalho que este precisa ter para se dispor na construção de uma subjetividade que promove o embate de forças e de comandos com os agrupamentos e seus processos de singularização. Isso é colocado na luta, nas relações de saber - poder, de verdade e de aparência, de valores e de avaliações, de alegrias e tristezas.

Assim, a imagem do *Viajante* vem para barrar o que seja naturalizado, para então criar a diferença, aquilo que se é, e o que se deixa de ser porque está em estranheza, porque não se sabe, não se conhece. É possível mergulhar dentro dessas águas sem culpa de saber que a vida difere, pois viver, formar, não é um regredir ou progredir, mas uma questão de percorrer o meio e ser afetado pelo mundo num campo experimental.

O *Viajante* é o vir a ser, é a figura do para além da formação, é o aberto, o indefinido. Não encarna o homem em si, nem além-formação em si, o que a figura encarna é uma passagem, uma travessia, um experimento, o que não se sabe aonde chegar, um experimentar, um sentir, um viver mesmo que seja como um ar. A imagem do *Viajante* lembra o horizonte aberto convertendo o como tornar-se o que se é em uma exigência, uma radicalidade de pura criação. O espírito de criança, que Nietzsche pontua nas *três transmutações do Espírito*, em sua obra fundamental *Assim Falou Zaratustra*, é a criação. A criança é a diferença pura que sabe que tudo é devir, nada é.

[5] Inspirado pela leitura de Nietzsche, o termo tem ligações com o vivido ou com a vivência, não sendo um conceito que deva ser sistematizado pela razão. Nunca se tem consciência efetiva daquilo que nos acontece ou que atravessa um corpo. O termo se afasta da ideia de intencionalidade.

Assim, a formação está ao lado da Arte, onde os criadores são cada um de nós, escultores, pintores e poetas do menor cotidiano. Uma cuidadosa imagem poética e estética da face formativa que Nietzsche nos inspira a partir, por exemplo, da figura estética de Zaratustra.

Entrenotas III

O que se pode dizer da Formação de Professores por essas vias? Não há compromisso com os trilhos dogmáticos (Gallo, 1995; 2003; Ramos & Brito, 2014), com o universal, com o semelhante e com a reprodução, muito menos com a ideia de um "bom professor", dotado de habilidades e competências necessárias para reproduzir as práticas metodológicas e os conhecimentos adquiridos, como deseja o mercado. Abrir o horizonte, entrar em outras vias não como modelagem, exigir do pensamento outros argumentos, pensar as práticas educativas e formativas por outras leituras, deixar ser desafiado pelo desconhecido, deixar a fixidade de uma suposta identidade professoral, sobre pena de encontrar perigos mortais para a educação, pois se lançar em busca de si, de um eu consciente e senhor do conhecimento, querer ser seu próprio salvador, ir ao fundo de si, nada disso garante uma identidade do professor. O *professor não é*, para essa leitura que estamos propondo. O único imperativo que se pode arriscar é a experiência, desmontar a consciência de si, nada além de sua crosta, a fabricação, as inclinações, os desvios, as percepções, as inexperiências, as inexatidões, as incertezas, o cambiante, a imanência. Uma multiplicidade de forças que nos atravessam, sejam elas ativas e reativas que nos convidam a lembrar da vida e de sua construção/invenção, sua permanente experimentação. Ora, a experiência é duração, como dito anteriormente neste ensaio. Então, a dramatização que ressona na formação do professor nada mais é do que uma espécie de narrativa da além-formação, uma aventura sob as vestimentas do *Viajante*, que não tem caminho certo a ser seguido, nem a melhor rota e nenhum objetivo fixado. Tudo o que há é risco... Uma formação do risco que desafia a pedagogia do risco, como sugere Gallo (1995). O professor é assim, um criador-experimentador de si mesmo, cujo plano não é um sujeito ideal e muito menos real, mas um sujeito capaz de assumir o irreal de sua própria figura/imagem, estando em um devir. Nenhuma substância, nem mesmo um em si, somente singularização.

A formação de professores, por essa leitura, não pode se deixar seduzir pelo tempo da consciência, da razão esclarecida, não se sabe efetivamente aonde se chega,

não há finalidades efetivamente concretas, também não há o tempo efetivamente datado, verdades prontas, saberes fieis. Encontrar pretextos para experimentação a partir de um duro desafio do risco, é essa a imagem que parece solicitar a ideia.

Entrenotas IV

É uma zona obscura, *formação sem acabamento*, sem resultados, lançada no entremeio, sem efetiva concretude, sem substancialidade, geridas por processos de subjetivação, sem equilíbrio, sem estabilidade, no interior de jogos de forças, de interpretações, de sentidos e de avaliações. Toda a grandeza está na operação maquinal dos processos de singularidade. Sendo contemporânea somente o seu processo, pois que a singularidade não é o primeiro ponto e nem abriga o seu todo, porque não há o em si, mas apenas um *entrelugar*. É uma espécie de estranheza que habita essa zona de formação, uma distância, um afastamento, uma dissolução sentida, sem saber de onde vem; como atravessa o corpo vivente do professor. É como um *Viajante* que aporta em uma cidade desconhecida, que fica de alguma forma em alerta e até mesmo estonteado. Como se existisse uma desapropriação, o deixar de ser, um buraco aberto, um deserto. Essa perspectiva de formação é como um corpo atravessado por distâncias, buracos, forças incertas, perturbações, medos, passagens, um não saber percorrer, certo abismo que permanece a espreita. Todo o esforço da linguagem não permite a comunição; a própria linguagem é desafiada e coloca o sujeito falante, exposto, fora de casa... Sim, isso é o campo problemático enamorado da formação e da formação de professores pelo viés da diferença, que faz da palavra formação e da formação de professores alguma coisa quase caída, quase fora de lugar, quase sem prumo, porém, sendo mais rica, bela, viva, como campo um de possibilidades outras. Alerta-se, essa perspectiva nem de longe percorre um modelo a ser seguido. Isso implica quando se fala de Diferença, pois se a diferença se torna um modelo deixa de ser diferença para entrar no campo da representação dogmática. Cada professor é um professor, cada prática educativa é única. Toda uma rede de singularidade, de sentidos, faz-se existir e coexistir nesse campo problemático.

Entrenotas V

Uma imagem fora da imagem: a formação de professores nessa emergência gesta outros modos, outros fazeres, outras práticas. Fabula, cria, exercita novas

experiências, promove inéditas aventuras educativas. Nesse fazer experimental ela estará submetida ao acaso, aos encontros, às forças de fora, às afetações do mundo e também não receia os paradoxos, as divergências. O risco contraria as regularidades, as rotinas educativas, as repetições do mesmo, a semelhança e a igualdade. Aguçadora dos paradoxos, agregadora dos abismos, a experiência passa pelo caos e por seus recortes. Uma exigência: prudência na constituição de seu plano de composição, aula prática do fazer educativo, entendendo que cada um tem o direito de construir/criar sua prática ao modo que não deixe de percorrer um plano ético.

Essa formação de professores poderia inferir, trabalha por excesso de forças e não pela falta, cria um contra movimento que vem alinhado à coragem, à ousadia, à beleza, à solidão ativa, e até mesmo a um possível recolhimento na dura tentativa de não se curvar aos modismos educativos. No campo do heterogêneo, sua prática é no dissenso e não pelo consenso, praticar o divergente e acolher as singularidades sem ter certezas ou mesmo qualquer ideia de absoluto.

Entrenotas VI

Não há harmonia, quem sabe, uma política da existência é instaurada nesse modo de constituição professoral. Ela promove certo escândalo, para alguns, na exigência de se fazer existir, resistir no espaço da sala de aula, no dizer e no fazer, porém não há o que fundar, pois como fundar o que não pode por natureza ser fundado? É nesse contexto precário dos gestos, das menores práticas, que se pode ainda pensar uma formação e em formação de professores por linhas de uma diferença irredutível.

Referências Bibliográficas

Bergson, H. (1999). *Matéria e Memória*. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução. PAULO NEVES. Martins Fontes. São Paulo.

Brito, M. R. (2015). *Entre as linhas da educação e da diferença*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

Deleuze, G. (1997). *Crítica e clínica*. Tradução: Tradução Peter Pal Pelbart. São Paulo: Editora 34.

Espinosa, B. (1973). *Ética*. Os Pensadores. Volume XVII. São Paulo: Abril Cultural.

Goethe, J. W. V. (2006). *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Tradução. Nicolino Simone Neto. São Paulo, Editora 3.

Gallo, S. (1995). *Pedagogia do risco*. São Paulo: Papirus.

Gallo, S. (2003). *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Nietzsche, F. (1999). *Schopenhauer como educador.* Tradução de Adriana Maria Saura Vaz. Campinas: FE. Unicamp (mimeo).

_____. (2000). *Humano, demasiado humano - Um livro para espíritos livres. V.I* Tradução: Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Cia das Letras.

_____. (2008). *Humano, demasiado humano. Vol. II*. Tradução: Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Cia. das Letras

_____. (1995). *La gaia scienza*. Milão: Adelphi Edizioni.

_____. (1997). *Così parlà Zarathustra*. Milão: Oscar Mondadori Editore.

_____.(1972). *Así habló Zaratustra*. Tradução: Andrés Sánchez Pascual. Madrid: Alianza Editorial.

_____. (1995). *Ecce homo*. Tradução: Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia da Letras.

Ramos, M. N., & Brito, M. R. (2014). *Do pensamento dogmático ao pensamento-problema: por uma aprendizagem-acontecimento*. Comunicações, 21(2), 183-198.