

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CFCH - INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ROSIMERI DE OLIVEIRA DIAS

**DESLOCAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APRENDIZAGEM DE
ADULTOS, EXPERIÊNCIA E POLÍTICAS COGNITIVAS**

Rio de Janeiro

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Rosimeri de Oliveira Dias

Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Virgínia Kastrup

Rio de Janeiro
2008

D541 Dias, Rosimeri de Oliveira.
Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas / Rosimeri de Oliveira Dias. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.
x, 224f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia / Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2008.

Orientador: Virgínia Kastrup.

1. Cognição. 2. Formação de professores. 3. Aprendizagem de adultos I. Kastrup, Virgínia. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia.

CDD: 153.4

Rosimeri de Oliveira Dias

Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas

Rio de Janeiro, 28 de fevereiro de 2008.

Prof^ª Dr^ª Virgínia Kastrup - Orientadora
Instituto de Psicologia - UFRJ

Prof^ª Dr^ª Luciana Vieira Caliman
Instituto de Psicologia - UFRJ

Prof^ª Dr^ª Marisa Lopes da Rocha
Instituto de Psicologia - UERJ

Prof^º Dr^º Walter Omar Kohan
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^ª Dr^ª Maria Elizabeth Barros de Barros
Departamento de Psicologia e Mestrado em Educação - UFES

RESUMO

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas.** Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Este trabalho apresenta alguns deslocamentos no modo de pensar a aprendizagem de adultos e a formação de professores, abordando os movimentos vividos na trajetória da pesquisa, pensando-a como uma descontinuidade, ou seja, como uma experiência que produz intervalo, diferença, abertura para encontros que estão por vir. Entendendo que a formação de professores é um campo de relações de forças, o objetivo desta tese é questionar a idéia de formação baseada no modelo de processamento de informação e de solução de problemas, deslocando-a para pensá-la como problematização e invenção de si e do mundo. Destaca-se a experiência de aprendizagem e, ainda, uma experiência imprevisível de ensino-aprendizagem onde o que está em jogo é, também, a desaprendizagem. Os capítulos da tese operam por deslocamentos que exploram os limites, as condições e as exigências para se pensar a formação de professores como uma experiência. Tal experiência permite colocar em análise as diferentes formas de aprender, que não se limitam a mecanismos padronizados de aquisição de competências e habilidades para ensinar com êxito, mas possuem caráter provisório e imprevisível. Os deslocamentos discutidos são: entre a In-formação e a trans-formação; entre desenvolvimento, aprendizagem de adultos e experiência; entre sociedade da capacitação e uma formação por vir; entre os métodos “faça como eu” e os métodos “faça comigo”; e entre licenciandos e educantes. Nos cinco deslocamentos analisados, o interesse pelo estudo das políticas cognitivas se intensifica abrindo possibilidades de traçar linhas de fuga que perturbam o esquema de totalização da informação. O modo educante é proposto para criar porosidade no que está enrijecido na formação de professores, surgindo pela vibração, enlace e abertura para a constituição de um devir-aprendiz que evidencia as razões sensíveis na formação. As análises empreendidas se fizeram no entrecruzamento dos aportes teóricos advindos, principalmente, dos trabalhos de Francisco Varela, Virgínia Kastrup, Gilles Deleuze, Walter Benjamin, Jacques Rancière, Richard Sennett e Jorge Larrosa. A conclusão é que os deslocamentos na formação de professores são constituídos na experiência, na descontinuidade do tempo e em passagens abertas, que arriscam modificar os aspectos cristalizados na formação de professores.

Palavras-chave: Políticas cognitivas, formação de professores, produção de subjetividade, aprendizagem de adultos, experiência.

ABSTRACT

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Displacement in Teachers' Formation:** adult learning, experience and cognitive politics. Thesis (PHD in Psychology), Psychology Institute, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

The current study presents some displacements on ways to think adult learning and teachers' formation. These displacements approached the movements experienced throughout this research, thinking them over as discontinuous, in other words, as experiences that produce a gap, a difference, an open gate to further encounters. Taking teachers' formation as a field where forces interact, the aim of this thesis is to question the idea of formation based on the information processing and problem solving model displacing them to be thought as problematization and invention of oneself and the world. The learning experience is highlighted and also an unpredictable learning experience in which the unlearning process plays an important role. The chapters of the thesis operate by displacements that explore the limits, conditions and demands to think teachers' formation as an experience. Such experience allows the analysis of different learning strategies that are not limited by competence acquisition standard patterns and abilities to teach successfully, but possess a provisory and unpredictable character. The discussed displacements are: between In-formation and transformation; amongst developing, adult learning and experience, between capacitating society and further formation, between the methods "do it like I do" and the methods "do it with me", and between learners and *educante*. In the five analyzed displacements, the interest for the cognitive politics gets more intense, opening possibilities to trace escape lines that disturb the totalizing information scheme. The *educante* mode is proposed in order to create some porosity in the rigid idea involved in teacher formation tradition, this mode shows up by vibration, enlace and overture for the constitution of a learning-becoming that makes the sensitive reasons in formation evident. The analysis was made mainly accordingly to the intertwining of the theoretical approaches of Francisco Varela, Virginia Kastrup, Gilles Deleuze, Walter Benjamin, Jacques Rancière, Richard Sennett and Jorge Larrosa. The conclusion is that teacher formation displacements are constituted within the experience, in time discontinuity and open gates that risk modifying the crystallized aspects in teacher formation.

Key-Words: Cognitive politics, teacher formation, production of subjectivity, adult learning, experience.

SUMÁRIO

Introdução		01
Deslocamento 1:	Entre In-formação e trans-formação	11
1.1.	Inteligência, informação e solução de problemas	13
1.1.1.	Competências e habilidades nos estudos da inteligência	19
1.2.	Um balanço das teorias: avanços e limites	27
1.3.	Resistir à solução de problemas	36
Deslocamento 2:	Entre desenvolvimento cognitivo, aprendizagem de adultos e experiência	46
2.1.	Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem de adultos	47
2.2.	Leituras plurais da imaturidade adulta e sociedade pós-industrial	59
2.3.	Descontinuidade e experiência nos/dos adultos	65
2.4.	A invenção de si e do mundo: o adults como obra aberta	76
Deslocamento 3:	Entre sociedade da capacitação e uma formação de professores por vir	86
3.1.	Mutações do capitalismo	90
3.2.	Meritocracia, aptidão potencial e talento na sociedade da capacitação: modelagem acelerada na formação de professores	97
3.3.	Entre o professor solucionador e o professor problematizador: políticas cognitivas numa formação por vir	113
Deslocamento 4:	Entre os métodos “faça como eu” e “faça comigo”	126
4.1.	Entre a micro e a macropolítica na formação de	130

professores	
4.2. Método e política: deslocamentos possíveis	138
4.3. O cultivo dos paradoxos entre aprendizagem e desaprendizagem do prescrito na formação de professores	145
Deslocamento 5: Entre licenciandos e educantes: caminhos polifônicos	160
5.1. O educante como devir aprendiz	165
5.2. Modo educante, sentidos e signos	183
5.3. O desafio dos caminhos polifônicos no modo educante	189
(Des)conclusão: continuando a deslocar	195
Referências	202
Anexo	218

A João e Diana, meus amores.

A meu pai, que em minhas lembranças sempre permanecerá me incentivando.

AGRADECIMENTOS:

Minha gratidão e agradecimento primeiro (e infinito) são para *João e Diana*, marido e filha. Nossa vida nestes quatro anos foi partilhada com a escritura desta tese de forma tão compreensível e intensa que jamais esquecerei.

À minha família, pela compreensão das ausências. A minha mãe, incansável lutadora.

A *Ana e Dionísio (in memoriam)*, grandes incentivadores da vida.

À *Virgínia*, pela abertura para a constituição da tese. Nosso encontro, permeado por uma política cognitiva singular, não será esquecido.

À *Marisa*, pela potência do pensamento e pela generosidade no seu compartilhamento.

Ao *Walter*, pela presença viva que instiga a pensar, e aos colegas do NEFI, pelo acolhimento.

À *Hilda*, pela amizade que disparou a busca por outro caminho para pensar a aprendizagem de adultos.

À *Estela e ao Eduardo*, pela atenção e força nos momentos mais difíceis da escritura da tese. Sempre lembrarei a atenção e o carinho.

À *Estela, Mônica, Vanessa, Denise, Eveline, Monique e ao Eduardo*, amigos do Grupo de Pesquisa Políticas que Produzem a Educação, pela criação de espaço indispensável para a produção de um pensamento vivo.

Ao Grupo de Pesquisa Oficina de Pesquisa-intervenção, pela amizade e implicação com uma pesquisa mais intensa e viva na existência de cada um e de todos.

Ao *Bruno*, amigo recente mas cuidadoso e com uma escuta e leitura sensível, pelo apoio nos momentos difíceis.

Aos colegas do DEDU/FFP/UERJ, pela compreensão das ausências.

Aos alunos da FFP/UERJ, que me incentivaram na busca por outros caminhos.

Aos colegas de orientação, pelos encontros das segundas-feiras.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, pelos ensinamentos.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, pela atenção e competência.

À *Claudete*, por ter feito a casa funcionar nas minhas ausências e pelo apoio e presença sempre carinhosa.

Meu problema, ou a única possibilidade de trabalho teórico para mim, seria somente a de deixar o desenho mais inteligível possível, o traço do movimento pelo qual eu não estou mais no lugar onde estava agora há pouco. Daí, a perpétua necessidade de realçar o ponto de passagem que a cada deslocamento arrisco modificar, senão o conjunto, pelo menos a maneira pela qual se lê ou pela qual se apreende o que pode haver de inteligível. Essa necessidade, portanto, não aparece jamais como plano de um edifício permanente; não é preciso reclamar e impor as mesmas exigências como se tratasse de um plano; trata-se, mais uma vez, de traçar um deslocamento, traçar não edifícios teóricos, mas deslocamentos pelos quais as posições teóricas não cessam de se transformar.

Michel Foucault, 2007, p. 291-292.

INTRODUÇÃO

A experiência de desaprendizagem me acompanhou durante todo o percurso do doutorado. Tratava-se de forçar o pensamento no encontro de conceitos, afetos, experiências, condensá-lo, corrompê-lo, transformá-lo e incorporá-lo. Não de maneira fácil, mas como um trabalho de tensão de forças. Até o pensamento lutar com veemência e muito esforço, como uma mão que tece, incansável, uma colcha. A poesia de Manoel de Barros (2006a, p.11) recomenda: “Repetir repetir – até ficar diferente”. No *Livro das ignoranças*, ele diz que para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber “desaprender oito horas por dia”. Este pequeno verso retirado de sua “Didática da invenção” contempla, sobretudo, a idéia de desinventar os objetos: “As coisas que não existem são mais bonitas” (*ibidem*, p.7).

A escritura desta tese tinha como desafio produzir deslocamentos no meu modo de pensar a aprendizagem de adultos e a formação de professores. Tais deslocamentos falam dos movimentos vividos na trajetória da pesquisa, dos desafios postos nos modos de escrever, de pensar, enfim, de viver. Tratava-se de pensar e sentir a pesquisa como uma descontinuidade (LARROSA, 2001), ou seja, não como uma prática que garantisse a conservação do passado ou a fabricação do futuro, mas como uma experiência que produzisse o intervalo, a diferença, a abertura para encontros que estariam por vir. Fazer de modo descontínuo uma pesquisa significa dizer que ela não pode ser construída como totalização, integração, síntese comunicável. Significa, também, afirmar que a idéia de descontinuidade não se identifica com as concepções de processo entendidas como desenvolvimento ou progresso, conceitos que pressupõem um tempo cronológico com direção e sentido orientado e pré-definido. Segundo Larrosa (2001, p.285),

Com a palavra *descontinuidade*, portanto, pretendo nomear um pensamento da educação que perturbe o esquema dessa totalização temporal de corte humanista, ainda sob o modelo da *Bildung*, que subjaz às formas dominantes demasiado seguras e asseguradas da história e às figuras de demasiado tradicionalistas da tradição. Ou um pensamento da educação que perturbe o modelo da comunicação ou, pelo

menos, essa imagem demasiado tranqüila e tranqüilizadora da comunicação enquanto construção do comum, tanto no espaço quanto no tempo. Ou um pensamento da educação que perturbe as figuras demasiado tranqüilas do diálogo, da compreensão, da mediação entre o passado e o futuro. Um pensamento da educação que se encarregue, em suma, do irremediável do tempo.

Tomando de empréstimo a noção de descontinuidade, que fala de uma experiência libertadora de educadores e da sua formação, inicio contando um pouco do meu percurso de formação atravessado por intensidades. Analiso um caminho onde a formação não é determinada por processos de transmissão, mas por movimentos de liberdade. Como afirma Larrosa (2001, p.285), algo que é “[...] ao mesmo tempo libertação do passado e abertura do porvir”.

Este trabalho foi construído por muitos encontros. Um dos mais difíceis foi o reencontro com minha própria história, e é por aí que vou começar. Em 1990, formei-me como Pedagoga, com habilitação em Educação Especial, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O primeiro trabalho, como coordenadora na Sociedade Pestalozzi de Macaé, ensinou-me a valorizar os pequenos gestos do cotidiano com os professores, as instituições, a equipe técnica, os portadores de necessidades especiais e suas famílias. Tal valorização não significou apenas um aprendizado na formação acadêmica, mas a emergência da minha implicação com o desafio de problematizar um saber-fazer que se constituía nesta primeira experiência institucional.

Talvez este desafio seja o de um saber-fazer desenraizado das competências para ensinar, como se o professor fosse um ser originalmente ligado a um currículo, a um programa, a um saber, a uma identidade, a uma tradição ou qualquer questão que o assemelha a um lugar natural já dado. O saber-fazer de um educador apresenta-se habitualmente sob a figura de uma competência. Daí a suposição de que o aprendizado da formação acontece de modo descontínuo e acolhe “[...] o movimento, a insegurança e a desventura do que escapa de toda percepção e de todo fim” (BLANCHOT, 1992, p.236 *apud* LARROSA, 2004, p. 29).

De lá para cá, pondo à parte as especificidades de cada trabalho, saltavam aos olhos algumas questões quanto à formação de professores e ao trabalho docente. Como seria possível lidar com um cotidiano emergente e turbulento do trabalho do educador, se na formação de professores a lógica era, e ainda é, a aquisição de competências e habilidades para aprender e ensinar regras e manuais de transmissão de conhecimentos lineares? Outra questão que emergia e me acompanhava nos momentos em que enfrentava a realidade do trabalho docente era a crença de já se saber de antemão o que significava ensinar e educar.

Nesse sentido, como o saber-fazer se deslocaria da percepção de que o formar vai além dessa compreensão, demasiado tranqüila, de que só se ensina o que já se sabe?

Eram tantas as desconexões e conexões da formação com o cotidiano escolar que continuei meus estudos no curso de Especialização em Psicopedagogia, imaginando que esse me auxiliaria a pensar e a fazer com mais liberdade uma prática como educadora. Naquela época, 1995, em um cotidiano de trabalho emergente que abalava as polarizações dicotômicas (ensinar/aprender, professor/aluno), meu percurso na especialização era a reafirmação de um saber-fazer especialista que mantinha o cotidiano nas rédeas da distinção entre teoria e prática, desapropriando o professor da capacidade de pensar, analisar e propor (ROCHA, 2001a). Ou seja, um saber-fazer que se fazia por meio da aquisição de competências e habilidades para ensinar e aprender.

Desse modo, as competências e habilidades aprisionavam-me no *a priori* dos ensinamentos da formação e me colocavam no lugar comum dos saberes pedagógicos. Por isso, era necessária uma luta que interrompesse o uso comum do ensino – como formação de competências e habilidades –, onde somente era possível entender o que se adaptava aos meus esquemas prévios de saber-fazer. Pensando hoje com Larrosa (2004), parece-me que pude ver a importância de interromper a lógica da aquisição de competências e habilidades para ensinar e, ao mesmo tempo, abrir-me para atualizar um saber-fazer como se ainda não o conhecesse. Pois a liberdade de ensinar e aprender exige um gesto problematizador do evidente, “[...] de converter em desconhecido o demasiado conhecido, de devolver certa obscuridade ao que parece claro, de abrir uma certa ilegibilidade no que é demasiado legível” (LARROSA, 2004, p. 16).

Em 1997, o trabalho junto a portadores de altas habilidades fez com que procurasse o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ) para, no mestrado, estudar a teoria triárquica da inteligência de Robert J. Sternberg, que naquela época surgia como perspectiva capaz de embasar um saber-fazer na área da Educação Especial. Pretendia, então, analisar a questão da inteligência humana sob o enfoque da teoria triárquica e relacioná-la com a avaliação educacional (DIAS, 1998). Paralelamente ao mestrado, comecei a trabalhar como professora substituta na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Colocando à parte as particularidades das instituições de ensino pelas quais passei, algumas questões eram flagrantes. O modelo de solução de problemas característico da teoria triárquica era amplamente praticado no cotidiano da sala de aula, que, por outro lado, era marcado por problematizações contínuas. O modo de aprender e de ensinar não representava

propriamente uma escolha dos professores, mas remontava a um modelo enraizado e naturalizado, e, além disso, apoiado por um tipo de didática característica dos cursos de formação de professores. Tal didática é expressa por um saber-fazer, por uma competência adquirida para ensinar conteúdos, como técnica idealizada para aprender e obter sucesso no ensino (BRANDÃO 1984; OLIVEIRA, 1992).

A partir dos estudos no mestrado, o deslocamento do campo da educação especial para o campo da formação de professores foi acontecendo. Deslocamento apenas visível e dizível, hoje, por meio da noção de descontinuidade (LARROSA, 2001), que liberta a história da formação anterior e potencializa a abertura e a atualização de caminhos outros. Digo isto porque, naquela época, era ainda uma grande massa cinzenta que tensionava e forçava a busca por leituras diferentes daquelas que realizara no mestrado. Nesse sentido, faço uma análise da minha formação atravessada pelos estudos da inteligência entendida como solução de problemas a partir de uma perspectiva histórica de descontinuidade. Principalmente, porque ela comparece de modo hegemônico nas práticas e políticas de formação de professores (TARDIF, 2002).

Paradoxalmente, como professora de futuros professores sentia-me aberta a reaprender e a desaprender para acolher os movimentos do cotidiano daquele curso. Contudo, viver este paradoxo (M. L. ROCHA, 2007) me fez buscar uma abordagem que problematizasse a lógica da inteligência como solução de problemas e processamento da informação. Encontrei em Varela (1995; s.d.) e Kastrup (1999) uma perspectiva diferente daquela com que vinha trabalhando até então. Compreendi, com esses autores, que cognição não se reduz à inteligência e à solução de problemas, mas é uma ação produtiva (VARELA, s.d.) que faz emergir o si e o mundo. Desse modo, cognição é entendida distante do modelo da representação, pois ela não é apenas um processo de solução de problemas, mas inclui a problematização. Ou seja, um processo de invenção definido por Kastrup (2005a, p. 1275) como “[...] uma potência temporal, potência de diferenciação, que perpassa todos os processos psicológicos”.

Por meio dos estudos na área de cognição como invenção de si e do mundo (KASTRUP, 1999), encontrei uma abordagem onde é possível enlaçar as imprevisibilidades e as emergências do cotidiano de formação de professores:

No campo da cognição, a consideração do que existe de humano na cognição não tem concorrido para acessar seu caráter complexo e paradoxal. A psicologia toma a inteligência como a forma humana de pensar [...], tal como aparece nesse contexto, sobrecodifica a cognição e, em vez de abrir espaço para pensar sua complexidade e

as transformações que têm lugar ao longo de sua história, concorre para esgotar sua pesquisa numa lógica invariante, comum à inteligência do homem [...]. A consequência, conforme pudemos verificar é inseparável da exclusão do problema da invenção. Para esboçar uma nova maneira de fazer psicologia, precisamos nos deslocar para o plano das condições de uma cognição ampliada, que inclua a recongnição, mas também a invenção. Condições complexas para uma cognição paradoxal, inventiva e imprevisível. (p. 167-168)

Essa abordagem problematiza as perspectivas supostamente “apolíticas” de solução de problemas e, ao mesmo tempo, possibilita engendrar um caminho pelo avesso, produzindo movimentos de ruptura com o caráter intelectualista da formação de professores. O esforço da pesquisa, agora no percurso do doutorado, me lançou a outras questões: Em que medida a formação de professores pode inscrever diferentes registros em um percurso que se abre a uma política cognitiva como invenção de si e do mundo? Que rupturas podem ser forjadas no embate dos formadores e dos formandos, não mais como o ensinar/aprender como transmissão e aquisição de competências, mas como viver uma experiência? Como se deixar afetar, enquanto pesquisador e educador, por esses movimentos de ruptura? Neste trabalho, alguns deslocamentos são necessários para que seja possível pensar uma cognição mais ampla no campo da formação de professores. Em tal perspectiva, o conceito de formação se relaciona com o de experiência da maneira como Larrossa (2004, p.160) propõe:

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

É ainda, Larrossa quem articula experiência e formação:

Pode-se ler outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação. (*ibidem*, p.163)

Para desenhar o objeto de pesquisa foi necessário identificar uma produção da formação marcada pela *intelligentsia*¹, pelo processamento da informação, e, ao mesmo tempo,

¹ Uma formação marcada pelo suposto saber do professor. Segundo a abordagem trabalhada por Tardif (2002, p.11-12) sobre formação de professores e saberes docentes, é necessário escapar de dois perigos: mentalismo e sociologismo. De acordo com este autor, o mentalismo consiste em “reduzir o saber, exclusivamente, a processos

pela resistência aos modelos produzidos por tais abordagens. Além dessa percepção, salta aos olhos uma expressiva ambigüidade presente em algumas perspectivas de de-formar professores. Imbuídas de uma suposta aprendizagem diante dos que possuem uma virtualidade de ensino, duas lógicas são forjadas em direção aos professores em formação. De um lado, a idéia do desenvolvimento de habilidades e competências, gerando, ao mesmo tempo, precarização na formação e ações pontuais de soluções de problemas que produzem subjetividades padronizadas (ROLNIK, 1997) para enfrentar os diferentes ambientes escolares. E, por outro, a necessidade de intervir, de interditar possíveis subjetividades padronizadas. Assim, a escolha de pôr em análise esse movimento hegemônico de produção de subjetividade se justifica pelo fato de perceber como a formação de professores vem sendo atravessada por essas lógicas.

Desse modo, e numa primeira tentativa, arrisco dizer que formar se compõe, dentre outros aspectos, de deslocamentos, de desvios que de-formam, re-formam, poli-formam e trans-formam cada um de nós e todos nós. Quase que um processo de desaprendizagem, vivido pela pesquisadora-professora em uma luta intensa para interrupção dos automatismos de pensar, de ensinar e de aprender. Talvez se trate de exercer um gesto que insiste em interromper o que acreditava saber sem ter parado para pensar. Larrosa (2004) ajuda a refletir quando afirma que a experiência se compõe por desaprendizagens. Para tanto, é preciso:

[...] questionar o que todo mundo sabe, o que todo mundo diz, o que todo mundo pensa, o que poderíamos chamar os automatismos do saber, os automatismos do dizer e os automatismos do pensar. E esse gesto de interrupção, de questionamento, tem mais de desaprendizagem que de aprendizagem. Do que se trata é de desautomatizar nossa percepção das coisas e de nós mesmos. [...] Algo assim como o seguinte: ...todos nós sabemos o que é ler, lemos todos os dias, dedicamo-nos a falar sobre nossas leituras e até mesmo sobre as leituras dos outros, fazemos investigações sobre a leitura, damos cursos sobre leitura e, com nossa arrogância pedagógica, queremos que os demais também leiam, e saibam ler...mas talvez não saibamos o que é ler, talvez ler seja outra coisa que o que sabemos, que o que fazemos, que o que queremos... talvez as possibilidades da leitura estão reduzidas por nosso saber ler, nosso poder ler, nosso querer ler...talvez não paramos para pensar... e aqui, parar para pensar, significa simplesmente converter em problema tudo o que já sabemos. Não se trata de converter o desconhecido em conhecido, mas que o gesto é, mais bem, converter em desconhecido, em misterioso, em problemático, em obscuro, isso que cremos saber. (p.313-314)

mentais (representações, esquemas, imagens, processamento de informação etc.) cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos. Em termos filosóficos, o mentalismo é uma forma de subjetivismo, pois tende a reduzir o conhecimento, e até a própria realidade, em algumas de suas formas mais radicais, a representações mentais cuja sede é a atividade do pensamento individual. Desde o desmoronamento do behaviorismo na América do Norte e o conseqüente desenvolvimento das ciências cognitivas, o mentalismo, com suas inúmeras variantes e ramificações (construtivismo, socioconstrutivismo radical, teoria do processamento da informação etc.), me parece ser a concepção de conhecimento predominante na educação, tanto em relação ao ensino quanto em relação à aprendizagem.

Nesse sentido, entendo que a formação é um campo de relações de forças. Por isso busco tensionar a idéia de representação contida nos modos de aprender e de formar como processamento da informação. Pretendo deslocá-la para potencializar o cultivo da desaprendizagem do prescrito. Ou seja, estar atenta ao que comparece na formação e converter em problema o já sabido, o que permanece como regra de formar.

Assim, um desvio se impôs: deslocar a formação como solução de problemas para a formação como problematização e invenção de si e do mundo. Suspender os automatismos prescritivos e os saberes produzidos por esta história de formação se transformou numa luta sofrida, em que depositar a atenção na desaprendizagem produziu um caminho de fuga. Um percurso que, por um lado, objetiva fazer escapar a formação do processamento da informação, pois esta limita-se à aquisição de competências e habilidades para a solução de problemas no cotidiano escolar. Por outro lado, o caminho é tecido pela exploração das condições de formular a formação de professores no contexto dos estudos da cognição ampliada, com suas possibilidades de problematização de si e do mundo.

Contudo, é impossível definir a formação como um repertório de histórias pedagógicas, com uma essência comum a todas as instituições de ensino, porque a formação, a que se trabalha aqui, não é outra coisa que o movimento infinito de questionar-se a si mesma. Trata-se de uma determinada relação com a experiência de aprendizagem ou, mais radicalmente, uma experiência imprevisível de ensino-aprendizagem onde o que está em jogo são, também, as desaprendizagens. Como aprender é sentir, ser afetado de outro modo, então o verbo formar se desdobra em forma-ação, que é aqui, neste trabalho, formar, de-formar e trans-formar a si mesma num inacabamento infinito.

A idéia de deslocamento indica um processo de formação em movimento com o que a atravessa, mesmo que não se consiga, muitas vezes, decifrar o que se passa em sua trajetória. Nesse sentido, não é possível escrever uma tese sem falar da formação como algo que nos perpassa, que nos inquieta e que promove uma busca intensa e contínua. Não uma busca que tem por objetivo resolver e reconhecer algo. Mas, antes, encontrar. Nas palavras de Deleuze e Parnet (2004, p.19), “[...] ter um saco onde ponho tudo o que encontro, sob a condição de que eu também seja posto num saco. Descobrir, encontrar, roubar, em vez de resolver, reconhecer e julgar. Porque o reconhecimento é o contrário de um encontro”.

Sugiro que é pela mediação do encontro que os deslocamentos se encaminham na formação de professores. Talvez, uma via em que as experiências de um educador que

desaprende se produzem continuamente. Por isso, escrevo esta tese pelos deslocamentos engendrados nos percursos das desaprendizagens, buscando encontrar o que faz diferença, seus abalos, suas surpresas, suas rupturas, tensionando o pensamento hegemônico que padroniza a formação. Inclusive, possibilitando a proliferação da experiência na formação, conclamando forças que invertem os automatismos da aprendizagem e se distinguem dos mecanismos mentais de processamento da informação para manifestar a singularidade da experiência de formação de cada um e de todos nós. Para tanto, os capítulos circulam como deslocamentos que se movem no sentido de explorar os limites, as condições, as exigências para que se possa pensar o processo de formação de professores como uma experiência. Tal experiência indica seu caráter provisório, imprevisível e, ao mesmo tempo, arbitrário. Nesse sentido, coloco em questão seu modo de funcionamento e penso em outras formas de se aprender como adultos que não reproduzam os mecanismos padronizados de aquisição de competências e habilidades para ensinar com êxito.

Frente a esse cenário, enfrento o desafio de acentuar na formação experiências de aprendizagem mais coletivas e inventivas que problematizem aquilo que é posto como regra e padrão de formar e, ao mesmo tempo, coloco em discussão o caráter flexível e portátil que a sociedade atual exige do educador. Contudo, investigo a importância de resistir e se implicar com uma formação que seja uma prática política experienciada que toma corpo em técnicas, em efeitos e em saberes que operam na produção de singularidades e sentido na formação de professores.

No primeiro capítulo, analiso o deslocamento entre In-formação e trans-formação. Para pensar a formação através da informação, contextualizo o trabalho de Robert J. Stenberg naquilo que ele se propõe a fazer: o estudo da inteligência como processamento da informação. Analiso, em seguida, a noção de competências e habilidades nos estudos da inteligência. Abordo os avanços e limites da teoria de Sternberg com o auxílio de Gardner, Kornahaber e Wake (1998) e Sennett (2006). Em seguida, pela lógica do deslocamento, vê-se que é possível resistir à inteligência como solução de problemas recorrendo às contribuições de Kastrup (1999, 2005a), Varela (1995, s.d.) e Varela, Thompson e Rosch (2003). O conceito de cognição como enação de Varela, e o de cognição inventiva e ampliada de Kastrup, ajudam a problematizar os dispositivos supostamente “apolíticos” de solução de problemas e analisar o reducionismo de pensar que cognição é sinônimo de inteligência.

O segundo capítulo focaliza o deslocamento entre desenvolvimento cognitivo, aprendizagem de adultos e experiência. Nesse momento, observo o quanto o tema do adulto é pouco estudado no campo da psicologia e, ao mesmo tempo, investigo por que esse tema está

concentrado no campo da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Para tanto, utilizo Piaget (1971), Danis e Solar (2001), Levinson et al. (1978), Marchand (2005), Merriam (1987), Merriam e Clark (1991) e outros. Em seguida, pela mediação de Boutinet (s.d.) e Lapassade (1975), analiso as leituras plurais da imaturidade da vida adulta no contexto da sociedade pós-industrial. Por último, indago como a experiência habita a vida adulta e, ao mesmo tempo, potencializa pensar o adulto como uma obra aberta. Benjamim (1996, 2002), Eco (2005), Kastrup (1999, 2000, 2005a) e Larrosa (2002, 2003, 2004) são fundamentais nessa discussão.

O deslocamento entre a sociedade da capacitação e a formação por vir é analisado no terceiro capítulo. Deleuze (1992, 2005), Foucault (1997, 2002c), Lazzarato (2006), Pelbart (2003), Rifkin (2004, 2001), Sennett (2005, 2006) e Sibilis (2003) são autores de referência para se pensar as mutações do capitalismo e seus atravessamentos no campo da formação de professores. Problematizo, assim, a lógica da capacitação para o mercado. Neste capítulo investigo também o movimento da formação do professor como solucionador de problemas para o professor problematizador, onde é possível discutir as políticas cognitivas que produzem a formação de professores. Para tanto, Blanchot (2001, 2005, 2007), Costa (2007), Larrosa (2004), Kastrup (1999, 2005a) e M. L. Rocha (2001a, 2001b, 2007) comparecem nesta analítica.

No capítulo quatro, penso nos deslocamentos possíveis entre política e método, atravessados pela discussão dos métodos “faça como eu” e “faça comigo”. Nesse sentido, indago como em determinados métodos há uma política cognitiva que pode gerar experiências, invenções, e não uma lógica prescritiva. Em seguida, discuto o movimento entre a micro e a macropolítica na formação de professores. Por último, analiso a relação entre as políticas cognitivas e o cultivo do paradoxo entre aprendizagem e desaprendizagem do prescrito no campo da formação de professores. Para tanto, Benjamin (1996, 2000), Corazza (2002), Deleuze e Guattari (2004a, 2004b), Deleuze e Parnet (2004), Guattari (2004); Guattari e Rolnik (2005), Larrosa (2003, 2004), Kohan (2007), Rancière (2004), M. L. Rocha (2006, 2007), Rocha e Aguiar (2003, 2007), Rolnik (2006), Stengers (2002), entre outros, me ajudam nas análises tecidas em fragmentos que não formam um todo metodológico, mas traduzem um olhar de quem intervém junto a adultos, futuros professores.

O quinto capítulo discute a produção do educante como devir aprendiz. Analiso o encontro potente com os licenciandos e proponho um modo educante de se formar. Tal modo enuncia uma subjetividade em devir que traz, por sua sonoridade, a idéia de um canto, um bloco de sensações entre educador, estudante e mundo mergulhados em gestos e modos de

operar na formação para além de uma formação para o mercado. Autores como Barros (1997, 2003, 2005;), Barros e Heckert (2007), Benjamin (2002), Castello e Mársico (2007), Deleuze (1988, 1996b, 1997a, 1997b, 2003); Deleuze e Guattari (1977, 2002, 2005), Gallo (2003); Schérer (2005) e outros me auxiliam no desafio de traçar caminhos polifônicos para a formação de professores.

Os deslocamentos na formação de professores são parte da produção do modo educante de se formar. Encontro discontinuidades entre os movimentos e os dogmas da informação que delimitam este processo. Muitas das questões que alimentam o debate atual no campo da formação continuam presentes nos modos de solução de problemas e processamento da informação. Como definir o que se mantém o mesmo e o que se tornou outro? Nos deslocamentos na formação de professores não encontrei uma resposta única para tal pergunta, mas a análise da constituição das políticas cognitivas oferece algumas pistas.

Por último, apresento algumas (des)conclusões para afirmar a continuidade dos deslocamentos. Ratifico a importância de pensar a formação pela experiência, certamente ancorada em autores potentes e diversos. Teço algumas considerações sobre as políticas cognitivas nos deslocamentos na formação de professores que atentam mais para os movimentos que não se cessam de trans-formar.

DESLOCAMENTO 1

ENTRE IN-FORMAÇÃO E TRANS-FORMAÇÃO

Pertencemos a dispositivos e agimos neles. À novidade de um dispositivo em relação aos precedentes chamamos a sua atualidade, a nossa atualidade. O novo é o atual. O atual é o que somos, mas antes o que nos tornamos, o que estamos a caminho de nos tornar, ou seja, o Outro, nosso tornar-nos-outro. Em qualquer dispositivo é preciso distinguir entre o que somos (o que já não somos mais) e o que estamos a caminho de nos tornar: *a parte da história e a parte do atual*. A história é o arquivo, o desenho disto que somos e que deixamos de ser, enquanto o atual é o esboço do que nos tornamos. Se bem que a história ou arquivo é isto que nos separa de nós mesmos, enquanto o atual é este Outro com o qual já coincidimos. (DELEUZE, 1991, p. 86)

Neste capítulo analiso o conceito de inteligência da teoria triárquica de Robert J. Sternberg. O objetivo é demonstrar como o projeto desse autor imprime leis gerais e princípios invariantes que funcionam a serviço da lógica do mercado. É, ainda, sublinhar que tal maneira de colocar o problema da inteligência se insere numa abordagem cognitivista das ciências cognitivas (VARELA, s.d.). Discuto essa perspectiva porque ela se insere hegemonicamente no campo da formação de professores. Em seguida, problematizo a lógica da informação e da solução de problemas subjacente ao referido projeto, que produz dispositivos políticos. Tal lógica favorece, no campo da educação, o desenvolvimento da noção de competência, remetendo a formação a um empreendedorismo educacional aliado do capitalismo. A partir dos avanços e limites apontados, traço alguns deslocamentos que

possibilitam analisar não somente a inteligência, mas a cognição, resistindo à lógica da solução de problemas.

Para Sternberg, o êxito da inteligência diz respeito aos resultados, à promoção das capacidades intelectivas, às respostas certas que são esperadas no dito “mundo real”. No entanto, diferente de tal abordagem, no curso de formação de professores eu vivenciava com os alunos um cotidiano diverso e adverso, marcado por tensões ao longo do percurso. Essa experiência me levou a alguns questionamentos. Começo, portanto, a problematizar a idéia de sucesso e êxito que marcam uma abundante superficialidade expressa nos métodos e teorias sem densidade. Por outro lado, identifico efeitos produzidos por teorias que, essencializando e totalizando suas lógicas, fragilizam os modos de atuar e pensar de professores e alunos. Seria a idéia de sucesso e êxito desencadeadora da busca por um saber verdadeiro? De que modo esse tipo de pensamento direciona alunos e educadores a produzirem somente metas a serem alcançadas, em vez de viverem a experiência do encontro de aprendizagem?

No sentido proposto por Varela (1995, p.18), cognição é um “[...] fazer emergir mediante manipulação concreta”. Afastando-se da lógica da representação, Varela contextualiza a cognição por ações corporificadas e acentua que o mundo não é pré-concebido, mas emergente do confronto entre o si e o mundo, a história, o tempo, a ação. O meio, então, “[...] comparece perturbando e não transmitindo informações. Perturbar significa afetar, colocar problemas” (KASTRUP, 1999, p. 115).

Com efeito, o deslocamento da In-formação para a trans-formação é discutido aqui através dos estudos das ciências cognitivas da maneira como Varela (s.d.) e Kastrup (1999, 2006) propõem. Cognição, então, não é um processo que representa componentes e segue a lógica da inteligência, e também não se reduz a processos mentais que retratam o passo a passo da solução de um problema. Conhecer, no contexto das ciências cognitivas na perspectiva de Varela, envolve a corporificação do conhecimento situado ao longo de sua história e a dimensão da invenção de si e do mundo (KASTRUP, 2005a). Essa abordagem recusa a idéia de representação e a noção de mundo pré-existente.

Neste deslocamento, re-afirmo que minha vida acadêmica e profissional é atravessada por muitas intensidades, e que ela fala da experiência e das lutas que me colocam sempre em movimento. Acredito que nenhum trabalho surge do acaso. Sendo assim, pesquisar não é apenas um esforço acadêmico-profissional, mas um envolvimento com minhas experiências na formação de professores e tantos outros laços que impulsionam a caminhos diversos.

1.1. Inteligência, informação e solução de problemas

Robert J. Sternberg é professor de Psicologia e Educação da IBM e do Departamento de Psicologia da Universidade de Yale. Uma de suas mais importantes contribuições é trabalhar com o conceito de inteligência de maneira a superar as perspectivas psicométricas. Tais abordagens predominaram na primeira metade do século XX com a finalidade de identificar os traços da inteligência e produzir testes para sua avaliação, de forma a possibilitar a apreciação de diferenças individuais nos níveis das capacidades. Com isto, as teorias psicométricas possuem um foco específico, a saber: a utilização de fatores mensuráveis como referencial para compreender a inteligência (DIAS, 1998).

Com efeito, a abordagem psicométrica enfatiza as aptidões e os fatores gerais ou específicos da inteligência. A inteligência é concebida como um fator ou habilidade inata, fixa, geral e abstrata, cuja intensidade pode ser medida em testes. É pressuposta uma correlação entre os escores dos testes e os desempenhos numa variedade de tarefas, independentes do meio e dos conhecimentos específicos em diferentes domínios do “mundo real” (experiências, educação e valores culturais). Almeida (1991, p. 12) acrescenta:

A partir desta perspectiva foram desenvolvidas medidas de avaliação que eliminassem os efeitos específicos da experiência cultural nos resultados individuais. Duas importantes conseqüências foram, então, extraídas: (i) essa “habilidade cognitiva geral”, definida como inteligência, é passível de ser avaliada da mesma forma em qualquer grupo cultural ou social; (ii) o uso dos testes volta-se para a seleção social, tendo como pano de fundo o aproveitamento dos “melhores ou mais capacitados” em detrimento dos “menos capacitados” do ponto de vista intelectual.

Desse modo, os estudos psicométricos da inteligência procuram minimizar o efeito da experiência cultural na análise das respostas individuais. O que se busca é a identificação e a posterior seleção dos indivíduos bem avaliados nos testes padronizados. Esses testes exigem habilidades como “[...] memória, elaboração de imagens mentais, imaginação, atenção, compreensão, sugestibilidade, sentimento estético, sentimentos morais, força muscular, força de vontade, habilidade motora e habilidade perceptual em relações espaciais” (CASTRO *et al.*, 2006, p. 268), dentre outras.

Diferentemente da perspectiva psicométrica, Sternberg (1990a) objetiva entender os processos mentais ou os passos que alguém emprega quando responde a perguntas de testes padronizados. Para tanto, pergunta o que acontece quando é preciso solucionar analogias ou indicar o passo a passo para completar, por exemplo, a analogia: “Lincoln: presidente::

Margaret Thacher:” (GARDNER, 2000, p.35). Segundo Sternberg, não é suficiente saber se alguém pode chegar à resposta certa. O fundamental é conhecer os passos mentais que a pessoa que está sendo submetida ao teste executa para resolver um problema, identificar suas dificuldades e, na medida do possível, imaginar como ajudar esta pessoa e outras a solucionar problemas desse tipo.

Sternberg (1981, 1985) ultrapassa a identificação dos componentes da inteligência que comparecem nos testes padronizados. Segundo esse autor (1990a, p. 120) um componente é um processo elementar de informação que opera sobre representações internas de objetos e símbolos. Pergunta, por exemplo, como as pessoas decidem quanto tempo dedicar a um problema e como sabem se fizeram uma escolha acertada. O objetivo é identificar os modos como as pessoas ordenam os componentes do raciocínio para a solução de um dado problema.

Sternberg é um dos mais representativos teóricos contemporâneos da inteligência. Num primeiro momento de suas pesquisas, ele chama sua teoria da inteligência de “teoria componencial” (STERNBERG, 1990a). Nas palavras do autor:

Minha idéia era aproveitar os tipos de tarefas usados em testes convencionais de inteligência e isolar os componentes da inteligência – os processos e as estratégias mentais usados na realização dessas tarefas, tais como traduzir o *input* sensorial em uma representação mental, transformar uma representação conceitual em outra ou traduzir uma representação conceitual num *output* motor. A análise componencial divide os tempos de reação e as taxas de erros das pessoas, nessas tarefas, de acordo com os processos que as compõem. Como resultado dessa análise, parece que elas resolvem tarefas de analogias e outras similares usando diversos processos componentes, entre os quais estão: (1) codificação dos termos do problema; (2) inferência de relações pelo menos entre alguns dos termos; (3) mapeamento das relações inferidas para outros termos, que se presumiria mostrarem relações semelhantes e (4) aplicação das relações previamente inferidas às novas situações. (STERNBERG, 2000a, p. 409)

A teoria componencial estuda o processamento da informação de tarefas como analogias, problemas seriados (por exemplo, completar uma série numérica) e silogismos (STERNBERG, 2000a). Considerando a analogia diretor da escola: pedagogo:: professor::: aluno é possível traçar a solução quando o solucionador, primeiro, codifica o problema: diretor está para pedagogo assim como professor está para aluno. Segundo, o solucionador do problema infere a relação entre diretor de escola e pedagogo. A seguir, mapeia a relação entre diretor e pedagogo e a relação professor e aluno. Em tal mapeamento, o solucionador identifica cada uma das soluções possíveis para a analogia. Finalmente, o solucionador do problema aplica a relação mapeada para selecionar qual é a solução correta para a analogia.

Num segundo momento, Sternberg examinou dois aspectos da inteligência que, segundo ele, haviam sido até então negligenciados. O primeiro é a capacidade de automatização da informação ou a questão dos problemas familiares, já conhecidos. O intuito era investigar o ato de dirigir a atenção para informações novas e desconhecidas, ou seja, a dimensão criativa da inteligência. Tal dimensão é definida como habilidade de resolver problemas novos – inéditos –, que não fazem parte do repertório de experiências anteriores do indivíduo inteligente. O segundo aspecto a ser investigado é a capacidade de lidar de maneira prática com diferentes contextos – escola, família, trabalho, sociedade – para obter êxito, ou seja, a perspectiva prática da inteligência. Isto significa analisar a habilidade de resolver problemas práticos concretos.

O trabalho de Sternberg inicia-se com uma análise crítica dos testes de QI². Tal crítica possibilita a formulação da teoria triárquica de inteligência que amplia as concepções acerca da inteligência. Essa teoria especifica os componentes da inteligência, diz como esses funcionam ao gerar um comportamento inteligente e propõe uma conceitualização de inteligência mais abrangente que a maioria das teorias convencionais. Para o autor,

Os céticos podem afirmar com certa justificação que aquelas que pretendem ser teorias da “inteligência” deveriam ser chamadas de teorias de tarefas de laboratório ou cognição de testes. Se a inteligência realmente é mais do que aquilo que os testes de QI medem, então são necessárias sólidas demonstrações da validade das teorias existentes para o desempenho no mundo real. (1990a, p. 29)

Em 1985, Sternberg publica *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*³, em que faz uma avaliação das perspectivas psicométricas de inteligência, apresentando em seguida, de forma detalhada, sua teoria triárquica. Esta teoria compõe-se, como o próprio nome diz, de três partes interligadas, a saber: 1. a subteoria componencial, que trata dos processos de informação internos e elementares do pensamento inteligente; 2. a subteoria experiencial, que aborda os aspectos internos e externos da inteligência à luz da experiência

² Segundo Gardner (2000, p. 22-23), foi Alfred Binet, nos primeiros anos do século XX, quem aplicou uma centena de questionários a crianças para ajudar a prever quais corriam risco de fracassar na escola. “Ele desejava identificar um conjunto de perguntas que fossem discriminadoras, ou seja, itens que, quando respondidos corretamente, previam sucesso na escola e, quando respondidos erradamente, previam dificuldade na escola. [...] Desde a época de Binet, os testes de inteligência são elaborados para aferir a memória verbal, o raciocínio verbal, o raciocínio numérico, a apreciação de seqüências lógicas e a capacidade de dizer como resolver problemas cotidianos. Sem se dar totalmente conta disso, Binet inventara os primeiros testes de inteligência. Alguns anos depois, em 1912, o psicólogo alemão Wilhelm Stern propôs o nome e a medida do “quociente de inteligência”, ou a razão entre a idade mental e a idade cronológica do indivíduo, expressa através de um número multiplicado por 100 (motivo pelo qual é melhor ter um QI de 130 do que de 70)”.

³ Utilizo a edição em espanhol, de 1990, traduzida como *Mas alla del cociente intelectual: una teoria triárquica de la inteligencia humana*.

individual no que se refere às duas habilidades de funcionamento do indivíduo (habilidade para enfrentar situações novas e habilidade para automatizar a elaboração da informação); 3. a subteoria contextual, que considera a inteligência em relação à cultura e ao meio ambiente externo do indivíduo, trata da atividade cognitiva necessária à adaptação em contextos ambientais. Seu interesse encontra-se em como as pessoas funcionam com êxito no mundo real (STERNBERG, 2000b; STERNBERG E WAGNER, 1994). Para este autor, o mundo real compreende, de modo concreto, as tarefas operacionais sociais e laborais cotidianas (STERNBERG, 1990a, 2000c).

A Teoria Triárquica da Inteligência é considerada mais ampla do que as teorias até então elaboradas, porque adiciona à dimensão analítica os fatores criativos, sociais e contextuais (GARDNER, 2000; GARDNER, KORNHABER, WAKE, 1998; STERNBERG, 1990a, 2000a). Segundo Sternberg (1990a), a inteligência pode ser definida como a capacidade mental para automatizar o processamento de informação e para emitir comportamentos contextualmente apropriados em resposta às novidades. Sua teoria inclui metacomponentes, componentes de desempenho e componentes de aquisição de conhecimento, dentre outros que visam ao “[...] processo elementar de informação que opera sobre representações internas de objetos e símbolos” (STERNBERG, 1990a, p. 352).

Compreendendo a mente como um “aparelho de processamento de informação”, Sternberg é um típico cientista cognitivista. Segundo Varela (s.d., p.34-36), o argumento cognitivista é que o comportamento inteligente pressupõe a faculdade de representar o mundo de uma certa maneira. Para este autor, um sistema cognitivo, na perspectiva cognitivista, funciona de maneira apropriada “[...] quando os símbolos representam adequadamente qualquer aspecto do mundo real, e o tratamento da informação propõe uma solução eficaz para o problema submetido ao sistema”.

Segundo Sternberg (1990a), as pessoas podem aplicar sua inteligência a muitos tipos diferentes de problemas. Por exemplo, algumas delas podem ser mais inteligentes diante de problemas acadêmicos abstratos, enquanto outras podem ser mais inteligentes diante de problemas práticos concretos. A teoria não define uma pessoa inteligente como alguém que necessariamente se destaca em todos os aspectos da inteligência, e o mais importante é dar o máximo de suas forças para encontrar meios de melhorar ou viver confortavelmente com suas fraquezas (STERNBERG, 2000a). Para o autor, a inteligência é altamente maleável, pode ser moldada e mesmo aumentada por intermédio de vários tipos de intervenção.

Essa abordagem ampla de inteligência permite que Sternberg dissocie o desempenho acadêmico do sucesso fora da escola. Em outras palavras, ele propõe diferenciar a inteligência acadêmica da inteligência prática:

Uma pessoa academicamente inteligente é alguém caracterizada pela fácil aquisição e utilização do *conhecimento acadêmico formal*, o tipo de conhecimento exemplificado em testes de QI e outros semelhantes. De maneira contrária, a pessoa com inteligência prática caracteriza-se pela fácil aquisição e a utilização do *conhecimento tácito*. O conhecimento tácito se refere ao conhecimento orientado para a ação, que é normalmente adquirido sem ajuda direta de outras pessoas e que permite que as pessoas alcancem metas que valorizam. [...] O que, exatamente, é o conhecimento tácito? Ele possui três aspectos característicos. Primeiro, o conhecimento tácito diz respeito a saber como fazer – saber fazer. É comum na natureza. Segundo, é relevante para ater-se às metas que as pessoas valorizam, e não o tipo de bobagens acadêmicas sem valor prático que os professores às vezes tentam enfiar nas cabeças de seus alunos. E terceiro, é normalmente adquirido com pouca ajuda de outras pessoas. (STERNBERG, 2000a, p.202)

Estabelecida esta distinção, o autor afirma que há evidências de que as habilidades das pessoas de pensar e resolver problemas diários aumentam ao longo da vida, ao mesmo tempo em que diminuem “[...] certas capacidades particularmente relevantes para testes semelhantes aos de QI” (STERNBERG, 2000a, p.197).

Uma teoria de inteligência, para Sternberg, tem origem e passa a fazer sentido somente se ela “[...] especificar melhor as inter-relações entre o contexto por um lado e o funcionamento mental por outro” (1990a, p.355). O autor expressa a importância de a inteligência ser compreendida de uma maneira ampla e não ficar “[...] restrita ao campo cognitivo, evolutivo, diferencial, ou por qualquer outra área da psicologia” (*ibidem*, p.360). O conceito de inteligência, nesta abordagem, é constituído de muitos componentes, tais como: identificar o problema, alocar recursos, representar e organizar as informações, monitorar as estratégias de soluções de problemas, dentre outros. Inclusive, é importante destacar que Sternberg (2000a, p. 85) compreende a mente como um “[...] *software* em um computador, recebendo informações, transformando e processando-as e, em seguida, gerando resultados e soluções”.

Contudo, assevera que não é a experiência que importa, mas o “[...] quanto você lucra com ela para obter sucesso”. Em outras palavras, como aplicar o que se aprende. Em seu percurso, Sternberg passou a interessar-se cada vez mais por como as pessoas funcionam em ambientes do mundo real (STERNBERG, 2000a; STERNBERG e GRIGORENKO, 2003; STERNBERG e WAGNER, 1985, 1994). O seu trabalho converge gradativamente para o conceito de “inteligência bem-sucedida”, que na teoria triárquica funciona por três maneiras

diferentes de pensar: analítica, criativa e prática. Há uma interligação dos três aspectos: 1. o analítico é necessário para “resolver problemas e julgar a qualidade das idéias”; 2. o criativo é necessário para formular “bons problemas e idéias novas” (bons problemas se referem a tarefas inéditas); e 3. o prático é necessário para utilizar as idéias e análises com eficiência no dia-a-dia (*ibidem*, p.107). Nas palavras do autor: “[...] É mais importante saber quando e como utilizar esses aspectos da inteligência de sucesso do que apenas possuí-los. As pessoas com inteligência de sucesso não apenas possuem as capacidades, mas refletem sobre quando e como utilizar essas capacidades com eficácia” (STERNBERG, 2000a, p. 107).

O livro *Successful intelligence*⁴ foi publicado originalmente em 1996, e nele Sternberg diz que a inteligência leva ao sucesso e busca a realização de objetivos importantes, exigindo três tipos de raciocínio: criativo, analítico e prático. Na tradução para o português, a expressão *successful intelligence* apareceu como *inteligência de sucesso*. Já na tradução de *Teaching for successful intelligence: to increase student learning and achievement*⁵, de Sternberg e Grigorenko, *successful intelligence* é entendida como *inteligência plena*. Sem entrar no mérito das traduções, que por certo envolvem motivos comerciais, utilizarei o termo *inteligência bem-sucedida*, que parece mais próximo do sentido original.

Mais tarde, Sternberg e Grigorenko (2003) aplicam a teoria triárquica ao campo da educação. Com a idéia de desenvolver as capacidades da inteligência bem-sucedida na escola, propõem que os componentes da teoria triárquica sejam tomados como tarefas para o ensino. O objetivo é ensinar o professor a desenvolver o pensamento analítico, criativo e prático. Utilizando os componentes da teoria triárquica como lições, os autores propõem uma série de atividades, ou ainda, um repertório pré-concebido e estruturado de tarefas a serem desempenhadas pelo professor na prática educativa. Desse modo, ao usar os componentes triárquicos (identificar o problema, alocar recurso, representar e organizar as informações, formular estratégias, monitorar as estratégias de solução de problemas e avaliar as soluções, dentre outros) os autores afirmam, por meio das lições, a importância de ensinar mobilizando as três capacidades intelectuais – analítica, criativa e prática – para desenvolver a inteligência bem-sucedida.

⁴ Utilizo a edição em português *A inteligência para o sucesso pessoal: como a inteligência prática e criativa determina o sucesso*, de 2000.

⁵ Utilizo a edição em português *Inteligência plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos*, de 2003.

1.1.1. Competências e habilidades nos estudos da inteligência

Se questionar as certezas psicométricas foi fecundo para ampliar o estudo da inteligência, cabe indagar sobre os efeitos produzidos pelo conceito de inteligência e os seus atravessamentos no campo da formação de professores. Um desses efeitos positiva o deslocamento da transmissão de conhecimentos para a aquisição de competências e habilidades⁶ (PERRENOUD, 1997; 2000) na trajetória da formação. É importante deixar claro, de início, que não tenho como pretensão uma análise longa da noção de competências de Perrenoud. Pretendo, sim, discutir o quanto essa idéia se insere na lógica cognitivista de pensar a inteligência como solução de problemas com êxito e acesso ao sucesso.

As idéias que priorizam as competências em detrimento da transmissão de conhecimentos na formação de professores estão atreladas à visão de Perrenoud (1997). Tal visão defende a necessidade de substituir a reflexão especulativa e idealista, que preside a elaboração curricular escolar, por uma transposição didática apoiada em uma análise prospectiva e realista das situações da vida (COSTA, 2005). Para Perrenoud, “[...] a escola só pode preparar para a diversidade do mundo trabalhando-a explicitamente, aliando conhecimentos e *savoir-faire* a propósitos de múltiplas situações da vida de todos os dias” (1997, p.75). O conhecimento, então, está a serviço do desenvolvimento de competências para ensinar e aprender.

Dessa forma, a construção de competências na escola levaria a uma re-avaliação da quantidade e da qualidade dos saberes transmitidos, pois só seriam válidos aqueles que são mobilizados em determinada situação. Com isso, os conhecimentos são definidos em termos de identificação com a ação que deve ser realizada pelo aluno. A noção de competências de Perrenoud (1997) está associada à de um saber-fazer que considera os conhecimentos habilidades efetivas de desempenho, definindo, assim, um tratamento utilitarista para os conteúdos de ensino. A idéia de competências para ensinar, segundo esse autor, retrata habilidades de utilizar componentes cognitivos para enfrentar as situações demandadas. Tal noção acentua quatro aspectos que devem ser considerados:

1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.

⁶ Primi *et al.* (2001) afirmam, em nota, que “talvez na língua portuguesa o termo habilidade tenha um significado mais restrito daquele que é atribuído ao termo ‘abilities’ na língua inglesa. Diante disso pode-se argumentar que o termo mais adequado para traduzi-lo seria ‘capacidade’. No entanto, [...] utilizaremos o termo habilidade entendendo-o como sinônimo de capacidade”.

2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogias com outras, já controladas.
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento [...], que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.
4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da *navegação* diária de um professor, de uma situação de trabalho a outra. (PERRENOUD, 2000, p.15)

O autor diz ainda que para descrever uma competência é necessário evocar três elementos complementares:

1. Os tipos de situações das quais dá um certo domínio;
2. Os recursos que mobiliza, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o *savoir-faire* e as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão;
3. A natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real. (*ibidem*, p. 16)

Nesse sentido, Perrenoud (2000) está atento a como o professor desenvolve esquemas de pensamento próprios a seu ofício, e procura descrevê-los por meio da noção de competências para ensinar. Esses esquemas de pensamento representam a preocupação do autor com a “eficácia e a qualidade da educação escolar” (PERRENOUD, 1999, p.7). Não estaria Perrenoud associando competência ao processamento da informação? Será que as competências de Perrenoud estão submetidas às leis gerais que regulam a lógica do processamento da informação?

Primi *et al.* (2001), tomando como referência os estudos psicométricos de John B. Carroll, acentuam que habilidade refere-se às “[...] variações individuais dos potenciais para realização em uma classe definida de tarefas”. Os autores distinguem habilidade de competência, afirmando que:

É possível pensar que a habilidade não necessariamente implica em competências. A habilidade indica facilidade em lidar com um tipo de informação e para que se transforme em competência será necessário investimento em experiências de aprendizagem. No entanto, se não houver investimento, não haverá competência, mesmo que a pessoa tenha habilidade em determinada área. Considerando o mesmo montante de experiência, com a mesma qualidade, duas pessoas com habilidades diferentes diferirão na facilidade com que irão adquirir a maestria, ou que se tornarão competentes em determinado tema. Dentro deste enfoque, existem pelo menos três fatores associados ao desenvolvimento de competência: habilidade, montante de investimento e qualidade das experiências de aprendizagem. (*ibidem*, p. 154)

Primi *et. al.* destacam que o conceito de competência, na perspectiva dos estudos psicométricos, alude ao acúmulo qualitativo de habilidades que podem, ou não, levar o indivíduo à maestria. A noção de habilidade indica a facilidade que um indivíduo tem em lidar com o processo de aquisição da informação. Ou seja, competência representa um mestre que, pelo investimento hábil na aprendizagem, adquire informação e lida eficazmente em determinada área.

Na perspectiva do processamento da informação, os autores assinalam que geralmente, a noção de habilidade é substituída pela de aptidão. Desse modo, habilidade é definida como

[...] uma predisposição das pessoas em emitir respostas diferenciais a determinada situação ou classe de situações, significando um estado inicial que irá influenciar o desenvolvimento posterior, dadas determinadas condições. A idéia principal destes autores, que culminou na denominação *Aptitude-Treatmente-Interaction* (ATI), é a de que uma aptidão sempre interage com uma situação, por exemplo, uma alta capacidade de inteligência fluida significa uma pré-disposição de bom desempenho em situações relativamente incompletas, pouco estruturadas, nas quais a pessoa poderá ter um papel mais ativo e independente na organização das informações, que não necessariamente significará a mesma predisposição em situações mais estruturadas e muito dependentes da aplicação de conhecimentos prévios. Portanto, as pessoas possuem aptidões ou habilidades, para se desempenhar em determinadas situações específicas. (PRIMI *et al.*, 2001, p.156)

A definição de habilidade na abordagem do processamento da informação assemelha-se à definição de inteligência de Sternberg. Ou seja, habilidades, para essa abordagem, são capacidades de resolver com êxito situações ou problemas novos, ainda desconhecidos do indivíduo, em determinado contexto.

Primi *et al.* (2001), por meio dos estudos da inteligência, definem habilidades como domínio de determinada operação cognitiva e relacionam competência aos níveis esperados de realização de tal operação cognitiva. Destacam, ainda, duas estruturas fundamentais que os estudos da inteligência produziram. A primeira, chamada inteligência cristalizada, refere-se aos conhecimentos adquiridos via processo de escolarização, que são utilizados na resolução de problemas parecidos aos que se aprendeu no passado e ao acúmulo de conhecimentos organizados sobre áreas específicas (por exemplo: matemática). A segunda, inteligência fluida, alude à capacidade geral de processar informações que representam as operações mentais realizadas quando se resolvem problemas novos, para os quais existem poucos conhecimentos prévios, como, por exemplo: “[...] relacionar idéias complexas, formar conceitos abstratos, derivar implicações lógicas a partir de regras gerais” (p. 157). A

inteligência fluida aborda, então, a capacidade de “criação de estratégias a partir da organização de esquemas mentais disponíveis em nosso estoque de conhecimentos” (*ibidem*).

A partir dessa discussão, Primi *et al.* (2001) apontam semelhanças e diferenças dos conceitos de competências e habilidades ao investigarem os programas de avaliação implementados pelo governo brasileiro⁷, que teriam sido construídos a partir dos estudos de Perrenoud (1997). Os autores afirmam que, embora Perrenoud não referencie ou use a nomenclatura das abordagens psicométricas e do processamento da informação, no que se refere à inteligência fluida e cristalizada ele as contempla em seu conceito de competências, que leva em consideração: “[...] o conhecimento e a capacidade de mobilização do conhecimento. Competência significa, simultaneamente, a erudição e a capacidade de mobilização do conhecimento frente a uma situação problema” (PRIMI *et al.*, 2001, p.157).

Nas palavras de Perrenoud (2000, p.15), “[...] a noção de competência designará uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Como Primi *et al.*, encontro também a noção de inteligência cristalizada e fluida nos estudos de Perrenoud, principalmente quando afirma que no mundo do trabalho e da formação profissional, como na escola, tende-se a orientar o currículo para a construção de competências desde a escola básica.

Um especialista é competente porque simultaneamente: (a) domina, com muita rapidez e segurança, as situações mais comuns, por ter à sua disposição esquemas complexos que podem entrar imediata e automaticamente em ação, sem vacilação ou reflexão real; (b) é capaz de, com um esforço razoável de reflexão, coordenar e diferenciar rapidamente seus esquemas de ação e seus conhecimentos para enfrentar situações inéditas. (PERRENOUD, 1997, p. 27)

Cabe dizer que os conceitos de competência e habilidade constituem um terreno instável, tanto no plano dos conceitos como no terreno político, pois nenhum referencial garante uma representação consensual completa e estável de competências a serem operacionalizadas em qualquer campo. No entanto, Perrenoud (2000) elenca o que chama de dez grandes famílias de competências para ensinar, que apreendem o “movimento da profissão” docente. São elas:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. administrar a progressão das aprendizagens;
3. conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. trabalhar em equipe;
6. participar da administração da escola;
7. informar e envolver os pais;
8. utilizar

⁷ Em especial o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

novas tecnologias; 9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. administrar sua própria formação contínua. (p.20-21)

Desse modo, Perrenoud cria um repertório de construção de um saber-fazer que utiliza a noção de competência muito próxima da forma como os teóricos do processamento da informação utilizam a idéia de inteligência bem-sucedida. Esse autor afirma que cada competência se associa a competências mais específicas, e também assevera que a idéia não é propor um “inventário sistemático” dos saberes em questão. Contudo, seu vocabulário se aproxima da linguagem utilizada pelos teóricos do processamento da informação, como, por exemplo, nas seguintes competências mais específicas, detalhadas como “[...] saberes relativos à metacognição que são mobilizados por competências” (2000, p. 17) tais como: “[...] trabalhar a partir das representações dos alunos; trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; conceber e administrar situações-problema ajustadas aos níveis e às possibilidades dos alunos; desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação; favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno” (*ibidem*), entre outras. Assim, afirmo, com Primi *et al.* (2001) que a noção de competência de Perrenoud demonstra similaridades com os estudos da inteligência. Para analisar melhor esta afirmação, apresento a seguir a noção de Sternberg sobre habilidade e competência.

Em artigo de 1979, Sternberg estuda a natureza das habilidades mentais no seio da abordagem do processamento da informação. Sua análise é feita por meio de quatro níveis: tarefas, subtarefas, componentes e metacomponentes, cada um dos quais apresenta algo sobre a estrutura e o conteúdo das habilidades mentais responsáveis pelo que ele chama de *performance* da inteligência (STERNBERG, 1979, p. 228). Tal *performance* é detalhada através das tarefas analógicas, das classificações e da complementação de séries. As subtarefas referem-se à decomposição das tarefas que ocorrem em diferentes meios e métodos (por exemplo: indução, dedução). Os componentes englobam as questões de inferência, mapeamento, aplicação, justificação, codificação e resposta. Os metacomponentes se relacionam às decisões que, por sua vez, estão de acordo com os componentes e serão usadas na solução de problemas, na estratégia para combinar componentes e velocidade, na precisão e na probabilidade para a execução dos componentes. Então, é possível dizer que, segundo este autor, o conjunto das habilidades mentais representa a *performance* desempenhada pelo indivíduo no processo analítico de solução de problemas e na efetiva execução dos componentes para se chegar à resposta.

Seguindo o modelo do processamento da informação, Sternberg (1979) mapeia o passo a passo das habilidades mentais pela natureza do processo de solução de problemas, próximo de sua primeira teoria de inteligência, chamada componencial. Desse modo, os níveis das habilidades mentais se articulam com o percurso analítico e as estratégias mentais usadas na realização de tarefas e solução das mesmas. É possível dizer, então, que no primeiro nível – tarefas – tem-se a codificação do problema. No segundo nível – subtarefas –, para solucionar o problema é necessário fazer inferências através da decomposição da tarefa. O terceiro nível – componentes – mapeia todo o processo, da identificação do problema à solução do mesmo. No quarto e último nível das habilidades mentais – metacomponentes – acontece a aplicação do próprio processo cognitivo na execução da tarefa e aquisição da resposta.

O que chama a atenção é o quanto esse percurso da solução de problemas é o coração das teorias de Sternberg (componencial, triárquica, bem-sucedida), ao mesmo tempo em que a lógica da solução de problemas está presente no modo como se avalia e se ensina na escola. Uma evidência dessa presença reside, por exemplo, na realização de provas onde o que importa são os resultados dados e as respostas certas, quantificando e qualificando o aluno pela sua eficácia na solução de problemas, sejam eles analíticos, criativos ou práticos. O desenho do passo a passo do processo de solução de problemas é predominante nos três âmbitos de sua teoria triárquica para essencializar o funcionamento das estruturas mentais das habilidades.

O conceito de competência, para Sternberg (1990b, 1977), também segue a lógica do processamento da informação e envolve, no mínimo, pessoas, tarefas e uma situação. Tal conceito é desenvolvido por Sternberg (1990b) como atribuições para *performance* que são representadas por um fenômeno que estigmatiza: a *performance* significa como uma pessoa faz algo, enquanto que competência refere-se a como essa pessoa é percebida por si mesma ou por outros. Com efeito, “[...] para entender o que é competência ou incompetência é preciso compreender um fenômeno de rótulo” (*ibidem*, p. 118). Nessa colocação, o autor re-afirma sua crítica à psicometria que somente avalia a inteligência pela sua dimensão analítica.

Competência, então, segundo Sternberg (1990b), está relacionada com o desempenho, com a *performance*. Ao mesmo tempo, engloba a compreensão da inteligência, do estilo intelectual e da motivação. A inteligência e seus estilos envolvem o que o autor postulou acerca da teoria triárquica, ou seja, as dimensões analítica, criativa e prática. Neste sentido, ele acentua o quanto o protótipo de competência na escola é arbitrário e super-valoriza a dimensão analítica em detrimento da prática e da criativa, rotulando como competentes alunos

que são eficazes nos resultados de provas e testes. Num primeiro momento, sua análise atende ao que hoje se pretende no campo da formação: não priorizar a inteligência cristalizada. Mas, ao aprofundar a discussão, é possível compreender o quanto sua lógica performática da inteligência está reduzida à representação de mundos que estratificam o pensamento para descrever, com eficiência, as habilidades necessárias para se obter a competência desejada pelo dito “mundo real”, pré-dado, que, em certa medida, está vinculado também à inteligência cristalizada.

Segundo Sternberg (1977, 1979), habilidade é identificada como a capacidade de aplicar, com sucesso, o processo de solução de problemas; competência, por sua vez, refere-se às atribuições que o dito mundo real determina como *performance* intelectual a ser alcançada. Nesse sentido, é possível treinar para se obter a *performance* ideal que, por reconhecimento, descreve passo a passo o que é necessário ser alcançado. Com base na perspectiva da teoria triárquica, as habilidades cognitivas são adquiridas e podem vir a gerar competências que produzem uma *performance* empreendedora na vida e na escola. Desse modo, é preciso estar atento aos tipos de rótulos que são esperados e aceitos no mundo hoje, bem como seus efeitos no campo da formação de professores.

Frente ao que foi exposto acima, identifico, com Garcia e Moreira (2003) e Macedo (2000; 2002), que o foco nas competências encontrado nos currículos de formação não pode eximir o currículo de pensar o conhecimento, sua transmissão e, principalmente, as relações de poder nele implicadas.

Colocar o conhecimento em função das competências pode resultar numa lógica reducionista dos currículos de formação, em que o conhecer é identificado como um meio de treinamento e de execução de tarefas. Dessa forma, a reflexão sobre o conhecer precede o seu uso instrumental, que deixa de ter um valor intrínseco e preponderante na formação para estar subjugado às ações em que o conhecer será utilizado. A partir do momento em que o conhecimento é entendido como processo de solução de problemas, cabe, então, ao currículo definir as competências e habilidades esperadas ao final de uma etapa de escolarização. Com esse modo representacional e abstrato de conceber o conhecer, é possível colocar em evidência uma certa maleabilidade da noção de competência, o que permite relacioná-la aos mais diversos discursos e acabar por ser aceita-la, sem maiores restrições, como uma opção válida para transformar o ensino. Assim, quando os conceitos abstratos de conhecimento, como processamento da informação, surgem na vida institucional escolar representando modos de conhecer, de saber, de ensinar, é preciso investigar como essas construções estão implicadas nas relações de saber e de poder, formulando questões a respeito das próprias

categorias empregadas para organizar o pensamento e a ação em instituições de ensino, indagando, principalmente, sobre quais as implicações pedagógicas e políticas que a utilização de competência e habilidade pode favorecer.

Com essa análise, é possível perceber que a noção de competência, tão cara hoje em dia na formação, relaciona-se ao conceito de inteligência entendida como processamento da informação. Assim, as noções de competências e habilidades para ensinar apóiam-se sobre idéias abstratas de solução de problemas, de sucesso, de alternativas analíticas, práticas e criativas para aquisição, codificação e execução de tarefas escolares que proporcionam o desenvolvimento do saber-fazer como dimensão especialista da profissão docente. A análise de tal relação com a realidade e com o mundo do mercado suscita resposta a outras questões que se ocupam menos com o passo a passo do processamento da informação. Como se introduz na formação de professores uma concepção de conhecer que escape de teorias totalizadoras que anunciam que vão englobar tudo e resolver problemas? Como desembaraçar os discursos e os atos, os afetos, os saberes do processamento da informação? Como caçar o cognitivista que se instalou em teorias, mas também em nós, em gestos, em comportamentos e em pensamentos?

Daí ser necessário estar atento a quão hegemônica a lógica da solução de problemas comparece, não somente na escola, mas na vida, sendo importante confrontá-la com uma concepção do conhecer que não seja tranquilizadora dos resultados, mas que promova problematizações; que libere sua ação política, potencializando sua ação, seu pensamento, por proliferação e disjunção; que não se submeta a procedimentos totalizantes; e que promova, também, invenção pelo elo do conhecer com sua história de formação e sua prática política como intensificadora do pensamento e multiplicadora de formas, sempre provisórias, e de domínios de intervenção da ação política na formação de professores. Antes investir no deslocamento para operar e transversalizar combinações diferentes, do que valorizar o indivíduo competente que possua acesso ao sucesso, tornando-o edificante de seu poder e saber.

Com efeito, uma escola – ou, mais especificamente, uma formação que produz *performances* – deixa de investir na diferença, na invenção e na possibilidade de engendrar um mundo outro, que derive do suposto mundo dito real, onde é possível, somente, traçar metas, competências, habilidades a serem trabalhadas, alcançadas e executadas, quase como uma sentença que aprisiona o conhecer nas rédeas da solução de problemas. Por isso, a seguir, serão analisados os avanços e limites das teorias para pensar a formação não pelas

competências, resultados e produtos, mas pelo movimento do conhecer engendrando forças para lutar com as imprevisibilidades do mundo, da vida, da escola, da forma-ação.

1.2. Um balanço das teorias: avanços e limites

Para analisar os avanços e limites das teorias trabalhadas até agora é preciso registrar as diferenças. Os psicólogos, sociólogos, economistas e educadores convidados a participar do presente estudo forçaram a produção de uma crítica em que as distinções aparecem através da avaliação do sistema conceitual que deu a Sternberg seu lugar no seio da abordagem cognitivista do processamento da informação. O trabalho descritivo até então é substituído por uma análise em que seja possível produzir diferença. A investigação não está situada numa única linha de pensamento, mas num espaço-tempo articulado, engendrando movimento e potencializando o deslocamento da In-formação para a trans-formação.

A psicologia moderna não passa de uma pseudociência, de um mito, de um discurso vazio, cujo modelo teórico é sem dúvida behaviorista, mas que se exprime mais claramente nos trabalhos psicotécnicos sobre as aptidões e a motivação [...]. Em suma, a psicologia é uma “ideologia de reserva” que é “reforço sutil da ideologia dominante”, na medida em que ela contribui [...] para uma absorção metódica e estofada do negativo até sua eliminação sistemática, isto é, para a evacuação ou integração de todo germe de dissolução ou destruição da ordem social. Em outras palavras, a psicologia é solidária de um conservadorismo vigoroso que, no máximo, tolera um reformismo ingênuo: Mudar o indivíduo *para não* mudar a ordem social – mudar o indivíduo *na esperança* de mudar a ordem social: é entre estes dois pólos que se desenrola o trabalho do psicólogo. [...] A psicologia é necessária porque ela é útil ao sistema. (BERNARD, 1974, p.83)

Michel Bernard realiza uma análise da psicologia discutindo o problema da unidade e da especificidade da ciência psicológica e, ao mesmo tempo, coloca em discussão o problema da explicação em psicologia. Investiga, ainda, a técnica psicológica, a função cultural da psicologia e suas implicações ideológicas⁸. A partir dos estudos de Canguilhem, Bernard

⁸ Segundo Foucault (2002a, p. 331), “a ideologia deve ser um conhecimento do mesmo tipo que aqueles que se dão por objeto os seres da natureza, ou as palavras da linguagem, ou as leis da sociedade. Mas, na medida mesma em que tem por objeto as idéias, a maneira de exprimi-las em palavras e de ligá-las em raciocínios, ela vale como a Gramática e a Lógica de toda ciência possível. A ideologia não interroga o fundamento, os limites ou a raiz da representação; percorre o domínio das representações em geral; fixa as sucessões necessárias que aí aparecem; define os liames que aí se travam; manifesta as leis de composição e de decomposição que aí podem reinar. Aloja todo saber no espaço das representações e, percorrendo esse espaço, formula o saber das leis que o organiza. É, em certo sentido, o saber de todos os saberes. Mas essa reduplicação fundadora não a faz sair do campo da representação; tem por finalidade calcar todo saber sobre uma representação de cuja imediatez jamais se escapa”. Em tese esse conceito não funciona como um intercessor para analisar os deslocamentos no campo da formação, por possuir um cunho representacional. Entretanto, a idéia de políticas, entendida como o que nos

(1974) afirma que os postulados das pesquisas psicométricas eliminam “[...] toda a idéia do homem – enquanto um valor diferente do de um instrumento – e, por conseguinte, todo fundamento filosófico” (p.37). Desse modo, a ciência busca “leis de adaptação” ao meio, que legitimam seu projeto pela observação, utilização e manipulação dos “homens-instrumentos”. Tal definição entende o homem como ferramenta, em seu sentido utilitarista. Segundo Canguilhem (1973, p.11) “[...] o homem foi estudado de início como instrumento do instrumento científico antes de ser como instrumento de todo instrumento”. Então, quando as ciências buscam leis de adaptação ao dito mundo real, elas acentuam seu caráter utilitarista, direto ou indireto, fazendo do homem, seu “sujeito”, uma simples fonte de utilidade e coleta de dados mensuráveis.

No decorrer da presente investigação, foi possível verificar que Sternberg é um crítico enfático da abordagem psicométrica da inteligência, revelando aí um avanço de seus estudos. No entanto, em que medida essa crítica da psicometria não é ela própria tributária e vítima de uma miragem epistemológica? Talvez compreender inteligência como um processo de solucionar problemas com êxito não seja somente uma descrição utilitarista da inteligência, mas também um fenômeno político repleto de sentido social e econômico. Daí a importância de uma análise mais cuidadosa para confrontar a lógica de pensar a cognição, como inteligência e representação. Tal análise, em primeiro lugar, critica a associação do conceito de inteligência a escores. Sternberg propõe a alternativa do processamento da informação para superar a forma mitificadora dos testes psicométricos. Porém, ainda escravo desta perspectiva, o que ele cria é uma teoria que essencializa o sucesso, generalizando a noção da solução de problemas como aquela que é absolutamente totalizante e tranqüilizadora; aquela que assegura ao indivíduo, se ele seguir o passo a passo do repertório analítico descrito em sua teoria, chegar ao êxito na solução de problemas e alcançar a inteligência bem-sucedida. Assim, a teoria triárquica, na verdade, é relativa a uma lógica operatória e racional que simula o passo a passo dos processos mentais sem conseguir penetrar no seu sentido.

Em segundo lugar, uma análise cuidadosa compreende a teoria triárquica como fenômeno político, na medida em que a luta de Sternberg contra a análise psicométrica da inteligência aparece como uma política da adaptação do pensamento de uma sociedade capitalista. Esta considerada por seu descompromisso com uma ação política transformadora, cujo sentido a reduz a uma ilusão pela qual os homens dissimulam para si mesmos o não-sentido de suas estruturas cognitivas. Em outras palavras, por mais proveitosas que possam

força a pensar as mudanças e a criar as condições para torná-las efetivas funciona a favor do que me move neste trabalho.

parecer as críticas à psicométrica feitas por Sternberg, este permanece herdeiro e escravo do positivismo, com sua problemática epistemológica e sua política conservadora.

Talvez seja possível dizer que o papel que os estudos da inteligência assumem desde a teoria componencial de Sternberg é o de mecanizar os processos cognitivos, regular cientificamente o processo de solução de problemas e utilizar o homem segundo o determinismo de sua adaptação no dito mundo real. Em função de sua unidade e especificidade na psicologia cognitiva, Sternberg (1990a) faz da solução de problemas uma prática generalizada da perícia, no sentido lato, como determinação da aquisição da competência e desvendamento da representação mental para tal aquisição. Dessa forma, o advento da ciência psicológica está condicionado pelo processamento da informação, ele próprio oriundo de exigências epistemológicas, econômicas e políticas. Gardner, Kornhaber e Wake (1998) analisam criticamente a teoria triárquica de Sternberg, afirmando que sua força e sua fraqueza se concentram em sua amplitude. Nas palavras dos autores:

Talvez a maior força da teoria triárquica seja ela reunir vários aspectos da inteligência. [...] Ela tem como objetivo explicar como os mecanismos mentais internos são usados pelos indivíduos para adaptar-se inteligentemente ao mundo externo. [...] No entanto, a abrangência da teoria triárquica também pode ser uma fraqueza. A teoria abrange tantas partes diferentes que alguns críticos afirmam que ela não é coerente [...]. Os muitos variados elementos de Sternberg não explicam de forma clara e simples os comportamentos de indivíduos talentosos ou intelectualmente deficientes. (p.241)

Os autores destacam ainda que, para uma teoria efetivamente ampla da inteligência, faltam aspectos que vinculem seu funcionamento àquele do cérebro:

Os vários componentes e processos discutidos por Sternberg não estão ligados ao funcionamento do cérebro. Eles parecem mais *rótulos verbais convenientes* do que processos mentais reais. Como Sternberg reconheceu nenhuma teoria da inteligência pode abranger tudo. (*ibidem*, p.241, o grifo é meu)

A idéia de “rótulos verbais convenientes”, destacada pelos autores para designar os processos mentais da teoria triárquica da inteligência de Sternberg, expressa também o uso de um vocabulário próprio de uma sociedade capitalista, que objetiva transformar suas relações em bens de consumo e serviços rentáveis adquiridos através de acesso ao sucesso. Nesse sentido, é possível dizer que verbos como solucionar, automatizar e processar, hoje em dia, produzem sentidos ambíguos que exigem análises mais cuidadosas.

O vocabulário de Sternberg para designar os componentes da teoria triárquica aproxima-se de um pensamento capitalista e neoliberal. Nos diversos âmbitos da teoria

triárquica é possível notar que o indivíduo inteligente é definido cada vez menos em função dos seus processos cognitivos, e cada vez mais em virtude do êxito na solução de problemas do dito mundo real. O que Sternberg chama de mundo real privilegia as tarefas cotidianas/práticas do mercado global, enfatiza a competência e o desempenho na execução eficiente do previsto. Busca a competitividade, a produtividade, enfim, o cumprimento de todas as metas dos manuais neoliberais, tão valorizados no mundo social e do trabalho. Em outras palavras, sua teoria não investe na análise de processos, mas na aquisição de resultados com êxito no mundo real. Em sua teoria, o dito mundo real opera também como um “rótulo verbal conveniente” que funciona por simplificação, exclusão ou falsificação, em detrimento da complexidade, da imprevisibilidade e da autenticidade de nossa atividade cotidiana.

Para Sternberg, resolver problemas para obter sucesso no mundo real retrata a qualidade da inteligência. A finalidade da solução de problemas é criar homens de sucesso ou homens-competências⁹ eficazes para atuarem no mercado, o que significa voltar os holofotes para a formação de uma elite executiva. A meu ver, o que esses holofotes fazem é mostrar um cenário confuso e dualista. O que identifico é uma busca do talento pautada na lógica meritocrática. Tal lógica focaliza, em primeiro lugar, o talento propriamente dito, como possibilidade de *performance* no dito mundo real. Em segundo lugar, transforma o fracasso em moeda de troca. Quando o fracasso surge é para ser identificado, capitalizado e mapeado para não fragilizar o funcionamento com sucesso no dito mundo real – capitalista – que baliza todo funcionamento mental para produzir um efeito de exclusão em cadeia. Nas palavras de Sternberg:

As pessoas de inteligência de sucesso buscam ativamente modelos. Ao longo de suas vidas, podem ter vários destes modelos, e seu próprio sucesso representa uma unificação das melhores características de todos eles. Em outras palavras, não seguem servilmente qualquer modelo, mas sim formam sua própria identidade. Elas também observam as pessoas que fracassam, as razões do fracasso, e então se asseguram de fazer as coisas de maneira diferente. (2000c, p.16)

Ainda nas palavras do autor, para mostrar a capitalização do sucesso em detrimento do fracasso:

As pessoas de inteligência de sucesso conhecem seus pontos fortes e fracos, e então descobrem formas de investir em seu potencial – aproveitando ao máximo o que fazem bem – e de corrigir ou solucionar suas fraquezas, descobrem maneiras de

⁹ Atualizando o conceito homem-ferramenta de Canguilhem (1973), produzido numa sociedade industrial, penso na noção de homem de sucesso, que tem como sinônimo homem-competência, mais contemporânea ao que se vive hoje numa sociedade da informação, pós-industrial.

contornar o que não fazem bem, ou se tornam boas suficientes em superá-las. (*ibidem*, p.40)

Na perspectiva de Sternberg, é possível avaliar o desempenho de alguém examinando o êxito na solução de um problema no dito mundo real. O próprio autor diz que “[...] a verdadeira avaliação de sua inteligência não está no resultado de um teste; está em sua disposição de desenvolver seus próprios talentos” (2000c, p. 126). Porém, para desenvolver o talento é preciso seguir o passo a passo de sua teoria triárquica.

No caso dos alunos em formação, esses resultados tornam identificável o motivo de seu fracasso. A qualidade do processamento dos programas didáticos de ensino e dos passos mentais que mapeiam o ensino, tornando-o um grande solucionador de problemas de aprendizagem, batem de frente com um fato sólido: a emergência e a diversidade do cotidiano escolar, que é freqüentemente modificado. Desse modo, produzir um mapa mental que proverá sucesso escolar e, ao mesmo tempo, garantirá um bom desempenho generalizado, me parece, no mínimo, ilusão. Na realidade, a maquinaria da solução de problemas burocratiza e corre atrás de algo perfeitamente intangível: o sucesso. É possível quantificar os tipos de trabalhos didáticos que parecem produzir sucesso, por exemplo, mas não especificar o que vem a ser um sucesso. O êxito possui suas variações sócio-político-culturais, não é uma essência a ser alcançada de um modo geral para todos. Assim, associar um funcionamento mental ao sucesso no mundo capitalista é mais um rótulo conveniente para tornar o ensino um mercado rentável.

Para uma análise mais cuidadosa do vocabulário cognitivo a serviço da lógica meritocrática e capitalista, Richard Sennett é um aliado. Num livro sobre a cultura do novo capitalismo, Sennett (2006) diz que tal cultura demanda um *self* orientado para o curto prazo e para as capacidades potenciais que desprezam a experiência e o passado. Assim, como Sternberg, Sennett critica o uso dos testes de tipo QI, mas vai além, analisando os testes no contexto das instabilidades que governam o mercado global. Nas palavras do autor:

As empresas de ponta e as organizações flexíveis precisam de indivíduos capazes de aprender novas capacitações, em vez de se aferrarem a antigas competências. A organização dinâmica dá ênfase à aptidão de processar e interpretar conjuntos de informação e de práticas permanentemente em evolução. (p.107-108)

Sennett (2006) afirma ainda que os testes não apenas aferem méritos, mas geram um funcionamento meritocrático da sociedade ao valorizarem aspectos do mundo mental que são operacionais para o desenvolvimento no contexto do trabalho flexível e de curto prazo. Nesse

sentido, os testes não apenas medem capacidades cognitivas e produzem exclusão; eles produzem efeitos, modificam subjetividades e o próprio mundo real. É aí que Sennett vai além de Sternberg (1990a, 1990b, 2000a, 2000c) e de Gardner (2000). Ao contestar os testes, Sennett (2006) diz que a vida mental dos seres humanos assume uma forma *superficial e acanhada* que engloba a dinâmica empresarial. Fazendo referência a Michel Foucault, Sennett pontua que

[...] o esquema foucaultiano não encara o conhecimento superficial como ferramenta de poder, e nesse sentido não converge exatamente com a maneira como a aptidão potencial é buscada e praticada na meritocracia moderna. Mas ele lançou luz sobre um fato fundamental da meritocracia: ela priva de poder a grande maioria daqueles que caem sob seu efeito.

Ao cunhar a palavra *meritocracia*, Michel Young pretendia dramatizar, pintar em cores fortes uma sociedade na qual um pequeno número de indivíduos capacitados é capaz de controlar toda uma sociedade. Foucault pintou um quadro mais detalhado dessa dominação; a elite como que adivinharia os reais interesses da massa, fazendo-a crer que não entendia a si mesma, que era um intérprete inadequado de sua própria experiência de vida. Os testes de aptidão potencial mostram a que ponto um sistema de conhecimento pode adivinhar interesses alheios. Os julgamentos em matéria de aptidão potencial são muito mais pessoais que os julgamentos de desempenho. O desempenho combina com a individualidade circunstâncias sociais e econômicas, a fortuna e a sorte. A aptidão focaliza apenas a individualidade. (*ibidem*, p.114)

Nesse contexto, a economia intelectual é movida por um analista que soluciona com sucesso problemas chamados novos, afinado com as instabilidades que governam o mercado global. Por isso, um dos aspectos que emerge da cultura da *intelligentsia* é a erosão da experiência, que leva “[...] as pessoas a deslizarem na superfície, em vez de mergulhar” (SENNETT, 2006, p.118). Tal cultura fortalece, então, novas modalidades digitais, contínuas, fluídas, ondulatórias, abertas, mutantes, flexíveis, autodeformantes, que se espalham (na escola, na família, no trabalho etc.) associadas aos novos dispositivos de poder, operando velozmente com flexibilidade e em curto prazo.

A teoria triárquica, que, segundo Gardner (2000), decalca “rótulos verbais convenientes” para o capitalismo, metaboliza os processos mentais com uma voracidade inaudita, lançando e relançando no mercado novas formas de subjetividade que serão, rapidamente, adquiridas e descartadas, alimentando a lógica do curto prazo imposta pelas empresas. Com isso, a conveniência da inteligência bem-sucedida e do seu efeito (competências para ensinar), característica dos estudos de Sternberg (2000c) e Perrenoud (1997), funciona talvez como uma senha de acesso, que identifica atributos que auto-ativam o consumidor de capacitações a ser utilizado e comprado pelas empresas em suas estratégias de

marketing. Desse modo, o consumidor de capacitações passa a ser, ele mesmo, um protótipo competente do sucesso à venda.

Para encerrar seu livro sobre *successful intelligence*, Sternberg (2000c, p.215-230) descreve vinte características das pessoas com inteligência bem-sucedida e afirma que estas características – pessoais e de desempenho – não são avaliadas por testes convencionais de inteligência. Mais uma vez, como rótulos verbais convenientes, o autor produz um jogo de palavras que atende os novos hábitos laborais com ênfase nos contratos a curto prazo, na execução de projetos e na flexibilidade. As vinte características das pessoas com inteligência bem-sucedida são: 1. motivam a si mesmas; 2. aprendem a controlar seus impulsos; 3. sabem quando ser persistentes; 4. sabem como aproveitar ao máximo suas capacidades; 5. transformam o pensamento em ação; 6. são orientadas para o produto; 7. têm iniciativa; 8. não têm medo do risco de fracassar; 9. não procrastinam; 10. admitem a culpa legítima; 11. rejeitam a autopiedade; 12. são independentes; 13. procuram superar suas dificuldades pessoais; 14. focalizam e se atêm a atingir seus objetivos; 15. não tentam abarcar o mundo com as pernas; 16. têm a capacidade de retardar a recompensa; 17. possuem a capacidade de ver a floresta e as árvores; 18. possuem um razoável nível de autoconfiança e uma crença em sua capacidade de atingir suas metas e 19. equilibram o raciocínio analítico, criativo e prático.

Após a descrição, o autor finaliza o livro dizendo que:

Não devemos jamais perder de vista o fato de que o que realmente importa no mundo não é a inteligência inerte, mas sim a inteligência de sucesso [...]. A inteligência de sucesso não é acidental; ela pode ser nutrida e desenvolvida em nossas escolas oferecendo a nossos estudantes, ainda que bem cedo, currículos que desafiem suas inteligências criativa e prática, e não apenas suas habilidades analíticas. Acredito que a inteligência de sucesso deve ser ensinada, porque é o tipo de inteligência que será valiosa e recompensadora no mundo, depois da escola – tanto no trabalho como em nossas vidas pessoais. Nossa meta final para compreender e aumentar nossa inteligência deve ser a plena realização em nossas vidas do potencial intelectual que possuímos. (*ibidem*, p. 230)

Aqui cabe um registro interessante: boa parte das características da inteligência bem-sucedida faz referência à ilusão de uma identidade *prêt-à-porter* (ROLNIK, 1997), que se forma e se desfaz de acordo com os interesses do mercado. Desse modo, os processos mentais funcionam quase como *kits* de perfil padrão (SOUZA, 2000) que capacitam as pessoas para as relações de trabalho peculiares, flexíveis e de curto prazo. Neste sentido, uma teoria que se torna, ela mesma, modelo a ser ensinado, em que o resultado do ensino aumenta a inteligência e capitaliza o funcionamento mental do sujeito na vida, é útil ao mercado e, ao mesmo tempo,

leva a lógica empresarial para dentro da escola. Assim, é preciso resistir para lutar contra a insistência da produção utilitária de teorias que supervalorizam a idéia do homem-competência, que fabricam homens de sucesso engendrando um saber-fazer como competência que habita o cotidiano.

Tal competência, legitimada por teorias instrumentalistas, se apresenta como teoria geral da habilidade mental (CANGUILHEM, 1973), que está fora de uma cognição encarnada na experiência. Kastrup (1999) acentua que o surgimento da psicologia cognitiva foi movido pelo problema dos erros, que deu lugar a leis científicas explicativas da cognição geral. Enfatiza, ainda, que

[...] a psicologia cognitiva encontra-se situada na tradição da analítica da verdade em dois sentidos. Em primeiro lugar, porque ela se constitui com base no discurso da ciência e dos erros cognitivos residuais que são revelados por esse discurso. Nesse caso, a demarcação de seu campo problemático se dá por intermédio de um critério científico – a distinção entre verdade e erro. Em segundo lugar, porque, seguindo uma das vertentes dessa tradição, o positivismo, ela busca as condições invariantes da cognição sob a forma de leis científicas, ou seja, o que a cognição possui da ordem da necessidade e da repetição. Tanto no critério de demarcação de seu campo problemático quanto na forma de colocação do problema e na estratégia de investigação identifica-se a marca analítica da verdade. (p. 31)

Essa marca positivista da psicologia cognitiva, segundo Kastrup, exclui o tema da invenção do seu campo de estudo. Conforme a autora demonstra em seus trabalhos (1999, 2005a, 2006), para inserir a invenção no campo da psicologia cognitiva o conhecimento “[...] não pode ser colocado em termos de condições invariantes, de limites intransponíveis, posto que universais e necessários” (KASTRUP, 1999, p.32), mas deve ser posto no fluxo temporal e inventivo, “[...] o qual assegura o constante ultrapassamento dos limites no interior dos quais opera” (*ibidem*).

A pretensão científica da inteligência bem-sucedida denuncia seu peso político: reconhecer esse peso e desvendar o mecanismo de sua inserção ideológica torna-se importante. Pois se trata de um dispositivo que problematiza a lógica da solução de problemas pelo duplo movimento de ruptura e de deciframento e, ao mesmo tempo, coloca em discussão, aqui, a situação da *inteligência bem-sucedida* e seus efeitos no campo da formação de professores. Situação esta pouco confortável, sem dúvida, mas fundamental para produzir um caminho em que seja possível escapar do conjunto de representações de uma ordem plena e constante.

Com efeito, o desconforto repousa sobre a determinação do critério que distingue ciência de política. E, ao mesmo tempo, formaliza suas teorias utilizando modelos ou conceitos matemáticos, biológicos, econômicos, entre outros, que se dirigem a um modo de ser do homem instrumental de sucesso que dê conta das competências exigidas pelo mercado.

As ciências humanas não conquistam sua positividade, nem matematizando-se, nem reduzindo-se às ciências empíricas, biológicas, econômicas ou lingüísticas, mas *representando-se* seus objetos. Elas os *reduplicam*, estudando a maneira como a vida, a linguagem e o trabalho se *representam* nas condutas, nas palavras ou nas trocas realizadas. E elas se reduplicam a si mesmas, pois sempre é possível estudar o saber constituído de suas próprias representações, isto é, fazer a psicologia da psicologia, a sociologia da sociologia etc. Partindo desse princípio, a região psicológica encontrou seu lugar lá onde o ser vivo – no prolongamento de suas funções, de seus esquemas neuromotores, de suas regulações fisiológicas, mas também na incerteza que os interrompe e os limita – abre-se à possibilidade da representação. (BERNARD, 1974, p. 92)

Se a perspectiva de Sternberg é colocada no lugar da incerteza que tensiona seu objeto, seus métodos e suas técnicas epistemológicas na produção do homem-ferramenta, então é necessário atentar para a possibilidade de pensar de outro modo e operar o deslocamento que diz respeito à psicologia cognitiva. Para tanto, o modelo de competência a ser adquirida deixa de ser enfatizado e a cognição é indicada como um processo de invenção (KASTRUP, 1999) que se insere numa política. Tal deslocamento auxilia a constatar que os componentes da teoria triárquica qualificam o funcionamento mental de uma maneira simplista e conveniente à sociedade pós-industrial dos dias de hoje. Desse modo, os rótulos verbais convenientes desembocam no problema do dualismo sucesso/fracasso e constituem sérias questões políticas. A expressão solução de problemas costuma conspirar contra as problematizações (que não são tarefas, mas processos de pensamentos) e obedecer aos interesses de uma determinada formação cognitivista, embora em luta constante com outras forças que também batalham tentando se impor. A cognição como invenção resiste aos dispositivos políticos de solução de problemas e cria novas forças. Na complexa sociedade contemporânea, a lógica de solução de problemas continua a operar, assumindo novos arranjos de saberes, poderes e competências, criando configurações de subjetividades, em uma nítida vocação de controle que carece de resistências, fissuras e linhas de fuga.

A seguir, discuto o conhecer no seio das ciências cognitivas, pois desse modo é possível escapar da noção de solução de problemas. Ao mesmo tempo, o estudo do conhecer favorece deslocamentos no campo da formação de professores, por caminhos que diferem dos utilizados na lógica do sucesso, das competências e das habilidades, tão úteis e necessárias no

mundo capitalista, que pretendem fazer da formação uma aliada para desenvolver empreendimentos educacionais que atendam às suas demandas. Tais lógicas produzem homens-competências capazes de virarem consumidores sempre ávidos de sucesso – um nicho de mercado crescente no mundo contemporâneo.

Conforme procurei demonstrar, a problemática do conhecer não pode ficar reduzida a teorias que produzam leis gerais e regras invariantes, criando um vocabulário utilitarista e idealista, engendrando efeitos representacionais e ilusórios do sucesso e da aquisição de competências que supostamente resolvem todos os problemas do dito mundo real. Com efeito, a seguir, penso a cognição por uma noção que potencialize resistência e demarque o conhecer por uma idéia que não o reduza ao processamento da informação e à solução de problemas, mas amplie sua análise investindo no processo de invenção de si e do mundo (KASTRUP, 1999).

Assim, destaco que para estudar o conhecer (KASTRUP, 1999) não é suficiente mapear os passos mentais para solucionar problemas. É preciso traçar uma cartografia em que se aprenda a capturar o movimento do conhecer para se produzir um “caminho caminhando” (VARELA, 1990) e, então, engendrar uma analítica da experiência, como será trabalhada a seguir.

1.3. Resistir à solução de problemas

A idéia de uma pintura universal, de uma totalização da pintura, de uma pintura inteiramente realizada, é desprovida de sentido. Mesmo daqui a milhões de anos, o mundo, para os pintores, se os houver, ainda estará por pintar, ele findará sem ter sido acabado. (MERLEAU-PONTY, 2004, p.45)

A análise realizada até agora discutiu o modo de inserção generalista e totalizador de teorias que se fecham em si mesmas, criando ferramentas essencialistas de aplicação. Foi verificado, a partir de Gardner, Kornhaber e Wake (1998) e Sennett (2006), que tais teorias operam com um vocabulário conveniente ao mercado e podem vir a produzir práticas de formação de professores como aquisição de *performances* e competências. Com Primi *et al.* (2001) constatou-se que a lógica das competências para ensinar de Perrenoud (1997, 2000) foi construída com base nos estudos da inteligência. Com efeito, há relevância de uma investigação, no campo da formação, mais atenta e cuidadosa acerca do conhecer. Desse modo, amplio tal análise para o domínio das ciências cognitivas com a perspectiva de que,

nesse campo, o estudo do conhecer dará algumas pistas para discutir os deslocamentos fundamentais que possibilitam pensar uma formação de professores diferente daquela dos resultados e do seu fim, colocando a formação no seio das experiências de aprendizagem que acontecem no seu percurso.

O problema da formação de professores não reside nos produtos a serem alcançados (como, por exemplo, em aulas bem ministradas) ou, ainda, em aquisição de competências e habilidades cognitivas representativas de um saber-fazer utilitarista que reproduz modos de agir e pensar hegemônicos. Tal problemática tampouco fixa metas na busca de leis gerais dos processos cognitivos, reduzindo a cognição a formas de representação simbólica. Nesta tese, o problema da formação de professores convoca outra noção e habita o conhecer pela problematização que tensiona a própria formação.

Então, para colocar o problema da formação no âmbito do conhecer é necessário avançar nos limites postos por teorias que o situam no interior de suas condições universais. Por isso, analiso o conhecer no seio das ciências cognitivas, da maneira proposta por Francisco Varela.

No livro *Conhecer: as ciências cognitivas, tendências e perspectivas*, Varela (s.d.) chama a atenção para o fato de que, pela primeira vez, o fenômeno da mente humana e do conhecer é analisado na interface entre ciência, tecnologia e público. Possuindo um “[...] grande apetite pela diversidade” (p. 12), o autor problematiza a noção comum de que o conhecer está ligado ao processamento da informação, e completa dizendo que “[...] o ponto forte da cognição é precisamente a sua capacidade para exprimir o significado e as regularidades; a informação deve aparecer não como uma ordem intrínseca, mas como uma ordem que emerge das próprias atividades cognitivas” (p.11).

Para uma análise das ciências cognitivas atenta às diversidades, Varela (s.d.) insere duas questões. A primeira aborda uma observação epistemológica, realizada nos domínios de cada época, que considera as diversidades e adversidades produzidas em tais domínios. Nas palavras do autor, “[...] através da tecnologia a exploração científica do espírito estende à sociedade um espelho que ela própria não vê, muito para além do círculo do filósofo, do psicólogo ou do pensador” (p. 10). Ou seja, o eixo epistemológico evidencia o encontro entre os cientistas, os tecnólogos e o público, aproximando a ciência cognitiva da experiência. A segunda questão, de ordem sociopolítica, alude aos atravessamentos de poder no domínio das ciências cognitivas, tais como: “[...] a abordagem computacional é a única maneira de apreender os desafios cognitivos e nada do que precede o aparecimento desta tecnologia merece ser conservado, nem mesmo com transformações” (p.12). Essas duas observações

destacam que as análises feitas por Varela (s.d.) sobre as ciências cognitivas são de ordem política e epistemológica, evidenciando o percurso histórico pela heterodoxia, e não pelos imperativos computacionais que marcam o domínio das ciências cognitivas.

Segundo esse autor, as ciências cognitivas são um híbrido multidisciplinar – inteligência artificial, neurociências, lingüística, psicologia cognitiva e epistemologia – em que opera uma rede de investigações, informações e comunicações preocupada com a análise da mente humana e do conhecimento. Essa análise coloca em evidência as decisões políticas relativas às orientações que as suas correntes seguem. “Uma análise limitada às simples incidências econômicas e que ignore as verdadeiras escolhas agravaria a inércia das estruturas” (VARELA, s.d., p.22). Nesse sentido, Varela orienta seus estudos de modo atento aos atravessamentos sócio-político-epistemológicos que as ciências cognitivas vêm sofrendo nos seus 60 anos de existência.

Nesse curto itinerário, Varela (s.d.) aponta quatro etapas percorridas pelas ciências cognitivas: cibernética, cognitivismo, connexionismo (ou emergência) e enação. A primeira etapa marcou os primeiros anos das ciências cognitivas. Por intermédio, principalmente, de John Von Neuman, Norbert Wiener, Alan Turing e Warren McCulloch, um movimento foi produzido, entre 1940-1956, em que se afirmava a possibilidade de se estudar o cérebro recorrendo-se a mecanismos explícitos e a formalismos matemáticos. Varela acentua importantes resultados dessa etapa. Primeiro, a escolha pela lógica matemática para decifrar o funcionamento do sistema nervoso e do raciocínio humano. Em seguida, o começo da teoria dos sistemas¹⁰, que procura exprimir os princípios gerais que regem qualquer sistema complexo. Outro resultado da cibernética refere-se ao aparecimento da teoria da informação como uma abordagem estatística do sinal e dos canais de comunicação. O último resultado alude ao aparecimento dos primeiros robôs autômatos, que incorporam uma auto-organização parcial.

Esses resultados são identificados como marcos importantes para as outras três etapas, que configuram as três abordagens das ciências cognitivas: cognitivismo, connexionismo e enação (VARELA, s.d.; VARELA, THOMPSON, ROSCH, 2003).

A hipótese cognitivista surge, segundo Varela (s.d.) e Gardner (2003), no ano de 1956, em duas conferências, realizadas em Cambridge e Dartmouth, que tiveram a participação expressiva de Herbert Simon, Noam Chomsky, Marvin Minsky e John McCarthy. A principal

¹⁰ Esta abordagem, segundo Varela (s.d., p.27)), “teve um impacto importante em numerosos domínios científicos, como a engenharia (análise de sistemas, teoria do controle), a biologia (fisiologia regulatória, ecologia), as ciências sociais (terapia familiar, antropologia estrutural, gestão, urbanismo) e na economia (teoria dos jogos)”.

idéia emergente dessas conferências é pautada no fato de que “[...] a inteligência se aproxima de tal forma daquilo que é um computador, e que a cognição pode ser definida pela computação de representações simbólicas” (VARELA, s.d., p. 29). Ou seja, para o cognitivismo, a única forma de explicar a inteligência está localizada na hipótese de que a cognição “[...] consiste em agir na base de representações que têm uma realidade física sob a forma de código simbólico num cérebro ou numa máquina” (*ibidem*, p. 31).

Gardner (2003, p.48) salienta que há influência do modo de pensar cognitivista na psicologia cognitiva. Como desdobramento dessa afirmação, posso acentuar que Sternberg, como psicólogo cognitivo, entendendo a inteligência como processamento da informação e solução de problemas, se enquadra nesta colocação de Gardner. Ou seja, Sternberg sofre influência da abordagem cognitivista das ciências cognitivas, porque a maneira como ele trabalha sua teoria da inteligência segue regras gerais que processam, transformam, elaboram e manipulam símbolos de vários tipos para solucionar problemas. Seguindo princípios invariantes, a justificativa e as implicações desse ponto de vista não são discutidas, colocando em evidência que a inteligência, enquanto sistema cognitivo, apenas interage com a forma simbólica (de seus componentes), e não com o seu sentido. Desse modo, re-afirmo que Sternberg utiliza a lógica cognitivista das ciências cognitivas para pensar a inteligência como um dispositivo de processamento da informação reagindo de modo seletivo perante o mundo para chegar a uma solução eficaz para o problema.

Gardner (2003) diz que o “[...] domínio da ciência cognitiva consiste no acúmulo do conhecimento sobre a cognição humana” (p. 418), por meio do estudo disciplinar e interdisciplinar. Afirma, ainda, haver um reconhecimento da importância de tal ciência, tanto que ela se transforma em disciplina em mais de cem universidades nos Estados Unidos e no Canadá, onde esse número cresce mensalmente na graduação e na pós-graduação. E conclui acentuando que a história das ciências cognitivas está constantemente sendo construída pelos avanços significativos nas pesquisas sobre “[...] percepção visual, processamento da linguagem natural, da imagética, da categorização e da racionalidade humana” (*ibidem*). Desse modo, Varela avança nos estudos das ciências cognitivas quando postula duas novas abordagens que, de certa forma, escapam da lógica da representação mental do cognitivismo. Em suas palavras,

Argumentar de maneira genérica a favor da representação é uma coisa, fazê-lo com precisão e eficácia é completamente diferente. Inúmeros vocábulos e estruturas conceituais foram construídos em um esforço para caracterizar o nível representacional – roteiros, esquemas, símbolos, estruturas, imagens, modelos

mentais, para nomear apenas alguns. E inúmeros termos descrevem as operações realizadas sobre estas entidades mentais – transformações, conjunções, eliminações, inversões e assim por diante. A ciência cognitiva precisa colocar a sua casa conceitual em ordem e transcender *slogans* e palavras chamativas; o campo deve chegar a um acordo quanto a uma linguagem para falar sobre uma série de fenômenos representacionais. (GARDNER, 2003, p. 403)

Nesse sentido, Varela (s.d.) chama a atenção para dois tipos de representação. Uma, em sentido fraco, geralmente admitida pelo autor, define a representação por interpretação. Em seu sentido semântico, refere-se a “[...] tudo o que talvez possa ser compreendido a respeito de qualquer coisa” (p. 79). Essa representação é fraca, segundo Varela, porque não possui fundamento epistemológico e ontológico, mas ela afirma o seu sentido pragmático. O outro tipo de representação, em sentido forte, possui implicações epistemológicas e ontológicas, surgindo quando, “[...] por generalização da aceção fraca, é formulada uma teoria completa dos mecanismos perceptivos, lingüísticos ou cognitivos em geral” (p. 79). A representação em sentido forte presume que o mundo é pré-definido e suas propriedades são estabelecidas antes de qualquer atividade cognitiva. Desse modo, essa representação surge por generalizações, formulando uma teoria completa dos mecanismos cognitivos, onde o mundo é dado *a priori*, a cognição diz respeito a esse mundo e o conhecer desse mundo dado representa um mapa que oferece condições de aprender a agir nele.

A lógica cognitivista, que se constitui como investigação bem definida e completa, é utilizada e reconhecida, como hegemônica, em diversos campos (inteligência artificial, neurobiologia, educação, entre outros). Mas, pelo modo epistemológico do trabalho de Varela (s.d.), ele examina duas principais divergências em relação ao cognitivismo com as duas outras abordagens das ciências cognitivas, a saber: “[...] a crítica da computação simbólica como suporte apropriado para as representações e a crítica da adequação da noção de representação como elemento primitivo das ciências cognitivas” (p.42).

A abordagem conexionista, após 20 anos da ortodoxia do cognitivismo (VARELA, s.d.), faz re-surgir as idéias sobre os sistemas que incorporavam uma auto-organização na primeira etapa, denominada cibernética. Varela destaca duas falhas do cognitivismo que provocaram uma re-avaliação da auto-organização. A primeira encontra-se no fato do “[...] tratamento simbólico da informação se basear em regras aplicadas seqüencialmente” (p. 45). A segunda reside no tratamento simbólico localizado, que em oposição mostra um modo de funcionamento distribuído, não ocorrendo perda de símbolos ou regras do sistema que dificultam o seu bom funcionamento.

Os efeitos da lógica ortodoxa cognitivista (como, por exemplo, a escala de *performance* e o *know-how* dos peritos) mostram que o tratamento da informação não é tão eficiente como se anunciou (VARELA, s.d., 1995; VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003). Nas palavras de Varela (s.d., p.45),

As duas décadas da dominação cognitivista saldaram-se pela seguinte convicção, que foi crescendo entre os investigadores: na escala da *performance* é agora necessário inverter o perito e a criança. As primeiras pesquisas visavam os problemas mais gerais, como a tradução das línguas naturais ou a resolução universal de problemas. Estes trabalhos tinham como objetivo a emulação do *know-how* dos peritos, o que parecia, ao mesmo tempo, a tarefa mais árdua e mais interessante. Todavia, à medida que estas tentativas iam ficando mais modestas, tornava-se óbvio que a inteligência mais profunda e mais fundamental era a do bebê que adquire a linguagem a partir de um fluxo cotidiano de palavras dispersas, ou reconstitui ainda objetos significantes a partir de um fluxo difuso de luz. As arquiteturas cognitivas tinham-se distanciado demasiado das raízes biológicas, não porque se deva reduzir o cognitivo ao biológico, mas porque a tarefa mais banal cumprida pelo mais pequeno dos insetos será sempre efetuada mais rapidamente do que por intermédio da estratégia computacional proposta pela ortodoxia cognitivista.

Desse modo, a abordagem conexionista surge como alternativa cujo ponto de partida não é a descrição simbólica abstrata, mas todo um conjunto, ou uma rede de aspectos constituintes ligados entre si, que exprimem propriedades globais da cognição (neurônios, aprendizagem). Segundo Varela (s.d.), a estratégia conexionista localiza-se na construção de um sistema cognitivo a partir “não de símbolos e de regras, mas de constituintes simples que, dinamicamente, podem estar ligados entre si de forma muito densa” (p. 49).

A cognição é estudada no seio de vastos conjuntos que aparecem e desaparecem constantemente durante suas interações cooperativas, em que as reações, múltiplas e diversas, estão consoantes com o contexto. A cognição é, portanto, um sistema altamente cooperativo representado por uma rede de interconexões (locais e globais) entre seus elementos constituintes, uns implicados com os outros. O que acontece na rede será uma função cognitiva de seus constituintes interconectados (VARELA, s.d.). Ou seja, a cognição segundo a abordagem conexionista é entendida como “[...] a emergência de estudos globais numa rede de componentes simples” (p.62).

Varela, Thompson e Rosch (2003, p. 101) asseveram, no entanto, que a estratégia conexionista baseia-se, novamente, em metáforas e idéias. Os modelos conexionistas não possuem mais as descrições simbólicas abstratas como referência, mas um conjunto de componentes “[...] não-inteligentes, simples, semelhantes aos componentes neurais que, quando adequadamente conectados, exibem interessantes propriedades globais que incorporam e expressam as capacidades cognitivas”. Desse modo, no conexionismo há

necessidade de se introduzir no sistema cognitivo as conexões adequadas, definidas pelo tipo de tarefa, de forma geralmente arbitrária¹¹.

A quarta e última abordagem das ciências cognitivas descrita por Varela (s.d.) é chamada enação. No livro, *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*, de Varela, Thompson e Rosch (2003), a palavra enação foi traduzida por atuação, mas neste trabalho utilizo o neologismo enação (do verbo inglês *enact*) porque considero que ele traduz melhor a noção de Varela de fazer-emergir, que luta contra a idéia de representação simbólica das perspectivas anteriores. Nas palavras do autor (s.d., 72-73)

A faculdade mais importante de qualquer cognição viva é precisamente, em larga medida, colocar as questões pertinentes que surgem a cada momento da vida. Estas não são predefinidas mas *en-agidas*, nós fazêmo-la emergir sobre um pano de fundo, sendo os critérios de pertinências ditados pelo nosso senso comum, sempre de maneira contextual. [...] não será inútil insistir no fato de isto constituir uma crítica à utilização da noção de representação no seio das ciências cognitivas, visto que só um mundo predefinido pode ser representado.

Nessa abordagem, Varela se preocupa mais com a ação do que com a representação. E acrescenta:

A idéia fundamental é, pois, que as faculdades cognitivas estão inextricavelmente ligadas ao historial da vivência, da mesma maneira que uma vereda anteriormente inexistente vai aparecendo conforme se caminha. A imagem da cognição que se segue não é a resolução de problemas por meio de representações, mas sim o fazer-emergir criador de um mundo, com a única condição de ser operacional: ela deve assegurar a perenidade do sistema em questão. [...] A representação já não tem um papel-chave, a inteligência já não se define como sendo a faculdade de resolver um problema, mas como a de penetrar num mundo partilhado. Depois, é a *evolução* que substitui a idéia de uma estrutura funcional que justifica a realização de uma tarefa. Enfim, da mesma maneira que o connexionismo vem do cognitivismo e de uma maior proximidade com o cérebro, também a abordagem da enação dá mais um passo na mesma direção para englobar, de igual modo, a temporalidade da vida, quer se trate

¹¹ Um exemplo dado pelos autores que é amplamente explorado pela abordagem connexionista é a “regra de Hebb”. Gardner (2003, p.286) diz que “uma síntese teórica é altamente valorizada quando a competição entre teorias se torna tão acirrada. Provavelmente a pessoa que mediou com mais sucesso entre a Gestalt e os pontos de vista atomistas-localizadores foi o neuropsicólogo canadense Donald O. Hebb. Em sua monografia hoje clássica, *The organization of behavior* (1949), Hebb argumentou que padrões comportamentais, tais como as percepções visuais, são construídos gradativamente durante longos períodos de tempo através de conexão de conjuntos particulares de células que ele chamou de *reuniões de células* (*cell assemblies*). Até este ponto, comportamentos ou percepções podem de fato ser localizados em regiões específicas do cérebro. No entanto, com o tempo, comportamentos mais complexos vêm a ser formados a partir de conjuntos de reuniões de células que ele chamou de *seqüências de fases* (*phase sequences*). Estas seqüências de fases são menos localizadas, e envolvem conjuntos muito maiores de células provenientes de diferentes seções do sistema nervoso. Uma seqüência de fases inevitavelmente envolve alguma equipotencialidade: ela inclui caminhos alternativos de forma que, se alguns forem destruídos, uma função comportamental pode continuar a ser cumprida com maior ou menor eficácia por aqueles que são poupados. Finalmente, no momento em que o organismo atinge a maturidade e é capaz de realizar as formas mais complexas de comportamento, é difícil atribuir qualquer comportamento a um conjunto discreto de neurônios de uma região delimitada do cérebro”.

de uma espécie (evolução), de um indivíduo (ontogênese) ou de uma estrutura social (cultura). (*ibidem*, p. 88-89)

Com o intuito de combater a lógica da representação simbólica e da solução de problemas, Varela (s.d., p. 95) distingue a enação das demais abordagens, a partir de tensões que orientam a processualidade do conhecer. Essas tensões possibilitam diferenciar o modo como o conhecer é analisado na enação, de como ele é pensado pelas outras perspectivas das ciências cognitivas. As distinções são demonstradas quando a cognição está dedicada a uma tarefa e quando ela é criação; quando ela é solução de problemas e quando é problematização; quando a cognição resume processos abstratos e simbólicos e quando ela é um *historial* encarnado; quando possui um mundo predefinido e quando possui um mundo en-agido; quando é representação e quando ela é uma ação produtiva.

Kastrup (1999) realiza um trabalho em rede agenciando a filosofia de Bergson, Deleuze e Guattari, e a biologia de Maturana e Varela, para pensar um conceito de cognição ampliada¹². Tal cognição “[...] não se restringe à inteligência e à solução de problemas”, mas insere o tempo, o coletivo e a invenção de si e do mundo no debate que busca uma deriva do conhecer como reconhecimento. Uma cognição ampliada, então, “[...] faz da atividade cognitiva uma rede, um rizoma, muito diferente de uma atividade convergente, tal como havia sido concebida pela psicologia cognitiva” (p.200). Desse modo, tal conceito tensiona a investigação psicológica que restringe o conhecer à solução de problemas e estruturas cognitivas necessárias, para analisar o conhecer por sua potência inventiva. Ao analisar o conceito de enação de Varela, Kastrup (1999) conclui que este autor re-direciona uma abordagem abstrata do conhecer para uma abordagem concreta. Essa perspectiva reside na convicção de que uma cognição é corporificada, encarnada e distinta da cognição entendida como processamento mental. Nas palavras de Kastrup,

A enação é um tipo de ação guiada por processos sensoriais locais, e não pela percepção de objetos ou formas. Os acoplamentos sensório-motores são inseparáveis da cognição vivida, aí incluídos acoplamentos biológicos, psicológicos e culturais. Entendida como corporificação, a estrutura cognitiva surge da recorrência dessas conexões sensório-motoras. A corporificação do conhecimento inclui, portanto, acoplamentos sociais, inclusive lingüísticos, o que significa que o corpo não é apenas uma entidade biológica, mas capaz de inscrever-se e marcar-se histórica e culturalmente. (p. 132)

Com efeito, a recente trajetória da abordagem enativa problematiza a maneira como o conhecer foi postulado pela hipótese cognitivista: “[...] a cognição é uma computação

¹² Este conceito será detalhado no Capítulo 2.

simbólica” (KASTRUP, 1999, p. 134). Desse modo, a noção de enação supera a da representação presente nas demais abordagens. O que é possível destacar, com este breve histórico das ciências cognitivas, é que o conhecer pode percorrer caminhos outros, diferentes daqueles postulados pela representação simbólica e pela solução de problemas, que pensam a cognição como sistema de entrada e saída. Caminhos que evidenciam a dimensão temporal e incorporada da cognição. Ainda nas palavras de Kastrup,

Quando as ciências cognitivas constituem o computador em modelo da cognição, esquecem o momento técnico de sua invenção e, com isso, toda possibilidade de pensá-lo, tanto como algo que está ele próprio em deriva, quanto em sua potência de artificializar e inventar a própria cognição de seu usuário. Ora, é essa espécie de metafísica computacional que será problematizada por Maturana e Varela, que passam a explorar a cognição a partir de um meio denso e inventivo, e não em seu núcleo duro e invariante, forçando, assim, os limites do conceito. (*ibidem*, p. 146)

Trata-se, pois, de um conceito potente que encarna o conhecer em sua dimensão da experiência emergente, onde suas unidades são, segundo Varela (2003) concretas, corporificadas, incorporadas, vividas. Tal conceito permite deslocar e derivar de uma formação como In-formação, que é sempre um saber-fazer performatizado em padrões, manuais e regras gerais que seguem princípios invariantes para uma trans-formação. Com esse deslocamento, por meio de um conhecer incorporado e concreto, é possível pensar uma trans-formação agenciando práticas que fazem-emergir uma plasticidade, no campo da formação, que caminha para um processo de produção de sentido regido por um conhecer incorporado na relação professor-aluno-meio.

A temática do conhecer como enação será transversalizada no percurso desta tese. Por ora há necessidade de acentuar que o conhecer não é sinônimo de inteligência e também não se resume a processamentos mentais que representam um mundo dado. Nesse sentido, deslocar In-formação para trans-formação, tomando como mediação os estudos das ciências cognitivas, se fez necessário para pensar uma formação de professores que não se limite à aquisição de habilidades cognitivas e competências para ensinar. Analisar a formação a partir do conceito de enação pode vir a potencializar uma relação cotidiana entre professores e alunos onde se evidenciem as diferenças, os encontros e as pequenas invenções no cotidiano de formação.

A partir das noções de Varela e Kastrup, acentuo que a idéia de conhecer vai além da representação e do reconhecimento que, gradativamente, compõem o deslocamento In-formação e trans-formação. Cognição enativa, cognição ampliada, portadora de regimes heterogêneos e capaz de evidenciar o aspecto inventivo, parcial e relativo da forma como se

coloca e se resolve problemas. Forma essa que abre espaço-tempo para analisar a formação de professores não reduzida a experiências recognitivas, mas processos de invenção de si e do mundo.

Se a relação que mantemos com as formas cognitivas não nos fecha ao que nos chega de diferencial e problemático, se desenvolvemos a capacidade de nos manter tocados pelas afecções, a invenção não se esgota na solução, mas mantém sua processualidade. [...] Os hábitos atuais não são tomados como a única fonte das ações, mas esta é também buscada naquilo que faz diferença e tensão com eles. Nessa medida, a cognição não funciona como se tivesse condições fechadas de possibilidades, mas acessa a complexidade de sua condição virtual, mantendo em tensão as antigas formas e aquilo que as problematiza. Trata-se de aprender a viver num mundo que não fornece um fundamento preestabelecido, num mundo que inventamos ao viver, lidando com a diferença que nos atinge. (KASTRUP, 1999, p. 194)

Assim, uma cognição que trata o aprender pela problematização e que lida com a diferença força o movimento que desloca a formação voltada somente para seus resultados e fins, regida por homens de sucesso resolvendo problemas com êxito, para colocá-la no coração das experiências de aprendizagem que emergem do seu percurso, regidas por problematizações constantes. Esses deslocamentos são permanentes, acentuando sempre que há caminhos de fuga das lógicas deterministas e limitadoras do pensamento, presentes na concepção hegemônica no campo da formação de professores. Por isso, nesta tese a formação de professores é pensada por aquilo que move os encontros, no meio dos quais há tensão e possibilidade de deslizamentos da In-formação para a trans-formação, pois essa última toma o conhecer como invenção, abrindo-se para as imprevisibilidades que emergem dos contextos de formação.

DESLOCAMENTO 2

ENTRE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, APRENDIZAGEM DE ADULTOS E EXPERIÊNCIA

O homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia de nosso pensamento mostra facilmente. E talvez o fim próximo. [...] Então se pode apostar que o homem se desvaneceria, como, na orla do mar, um rosto de areia. (FOUCAULT, 2002a, p. 536)

Neste estudo a idéia de deslocamento perturba o modelo hegemônico de aprender e ensinar na formação de professores – aqui abordada como a formação em nível universitário que se ocupa de jovens e adultos buscando aprender como ensinar. Neste capítulo, analiso o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem de adultos, e proponho seu deslocamento para a experiência de aprendizagem na adultez, considerada como obra aberta. O tema é ainda pouco discutido, tanto no campo da educação como no da psicologia, e as principais questões a serem trabalhadas são: O que se reivindica e o que se rejeita quando se afirma que o tema da adultez é circular? Em que sentido é possível pensar o adulto como obra aberta? Em linhas gerais, o interesse está centrado no debate que compreende a investigação de dispositivos de produção dos adultos como obra aberta e na explicitação de diferentes pistas pelas quais é possível sustentar e afirmar que o percurso do adulto circula na experiência.

2.1. Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem de adultos

Ao realizar uma revisão da literatura sobre a adultez no campo da psicologia, percebi que estudar a experiência de aprendizagem e o adulto como obra aberta, tendo como foco o professor em formação e os efeitos da experiência, é uma maneira não muito freqüente de formular o problema. Nos trabalhos em que a psicologia se ocupa desse tema, a entrada mais habitual diz respeito à discussão acerca do desenvolvimento de capacidades ao longo do ciclo da vida. Na perspectiva de Alexander, Druker e Langer (1990), a mudança na vida adulta limita-se ao refinamento e à extensão da aplicação, assim como ao declínio das capacidades existentes. Segundo Marchand (2005), o estudo da vida adulta tem suscitado interesse em diversas perspectivas teóricas. As pesquisas na área do desenvolvimento analisam as estruturas e os períodos de transição que caracterizam a vida adulta (DANIS; SOLAR, 2001; LEVINSON, 1978, 1990; MERRIAM, 1987; MERRIAM; CLARK 1991; ARENDT, 2000), bem como suas relações interpessoais (DUVALL, 1962 *apud* MARCHAND, 2005), o desenvolvimento da identidade (ERIKSON, 1980), do juízo moral (KOHLBERG; ARMON, 1984; KOHLBERG; RYNCARZ, 1990), da cognição (PIAGET, 1971; KRAMER, 1983, 1989; SINNOTT 1984; STERNBERG, 1990a, 1999) e da sabedoria (KRAMER, 1990; MARCHAND, 2005; STERNBERG, 2000b).

Essas pesquisas buscam a compreensão da natureza e da organização dos processos psicológicos implicados na vida adulta. Utilizam, em geral, uma abordagem analítica, que põe ênfase em metas ou fins, para os quais os sujeitos se dirigem. Dão ênfase, também, às mudanças que revelam maior ou menor maturidade e integridade (MARCHAND, 2005). Tais estudos procuram decompor a vida adulta em componentes. Estes são examinados de forma estanque, através de uma metodologia experimental, com tarefas propostas especificamente para a investigação.

As pesquisas em psicologia entendem a vida adulta em termos de declínio intelectual medido por testes padronizados de estruturas lógicas, integrativas e universais, que variam com o desenvolvimento; ou ainda, do desenvolvimento que se efetua ao longo de toda vida (ALHEIT, DAUSIEN, 2006), e também dos processos, das representações e das estratégias que os adultos utilizam na execução de tarefas intelectuais (MARCHAND, 2005). Essas pesquisas visam, principalmente, a aplicação desses conhecimentos no percurso da vida. É realizada ainda a monitoração e controle do desenvolvimento por meio dos resultados e *performances* da interação entre os adultos e os contextos em que vivem (STERNBERG, 2000a).

Para Marchand (2005), dentre as perspectivas que analisam o desenvolvimento psicológico do adulto destacam-se aquelas que estudam o impacto da pesquisa na cognição em geral, e na cognição do adulto em particular. São elas: *psicométrica, piagetiana, neopiagetiana, do ciclo de vida e do processamento da informação*. Segundo essa autora, tais perspectivas buscam entender a cognição de adultos compreendida quanto “[...] ao modo como a inteligência se desenvolve, se mantém e declina ao longo do ciclo de vida” (p. 12), visando principalmente a aplicação desses conhecimentos, com o objetivo de ultrapassar as limitações das teorias anteriores.

A perspectiva *piagetiana e neopiagetiana* baseia-se em conceitos fortes da área do desenvolvimento (MARCHAND, 2005; PALACIOS, 1995), em que as noções de estágios, de seqüência integrativa e de estrutura de conjunto são fundamentais. Já a perspectiva do *ciclo de vida* tem implícita uma idéia mais fraca de desenvolvimento, analisando-o pela sua dimensão múltipla e contextual, como trato mais adiante. As abordagens *psicométrica* e do *processamento da informação* não manifestam propriamente uma perspectiva desenvolvimentista.

A perspectiva *psicométrica* (GARDNER; CLARK, 1992) estuda os desempenhos da inteligência em diferentes momentos do desenvolvimento, a partir de testes padronizados. Segundo Marchand (2005), é no âmbito dos estudos psicométricos que se desenvolvem os primeiros trabalhos sobre o declínio intelectual constatado com o avanço da idade cronológica¹³. As capacidades intelectuais mais afetadas pela idade são, entre outras, a informação não-verbal, a capacidade de dar respostas rápidas e resolver situações novas; a capacidade de organizar informações, de ignorar aspectos irrelevantes, de se concentrar, de manter e dividir a atenção; a resolução de tarefas não familiares e não sujeitas a treino; a resolução de problemas espaciais; os raciocínios abstratos.

De raiz construtivista, interacionista e de inspiração biológica, a perspectiva *piagetiana*¹⁴ (MARCHAND, 2005; LEGENDRE, 2001) defende a existência de estruturas

¹³ Wechsler (1958); Horn (1982); Salthouse (1982, 1991); Halpern (1984).

¹⁴ Jean Piaget é um pesquisador de destaque na psicologia do desenvolvimento. Dedicou sua investigação a um problema central: o desenvolvimento do conhecimento. Ele inaugura a epistemologia genética e a define como: “Pesquisa essencialmente interdisciplinar que se propõe estudar a significação dos conhecimentos, das estruturas operatórias ou de noções, recorrendo, de uma parte, à sua história e ao seu funcionamento atual em uma ciência determinada (sendo os dados fornecidos por especialistas dessa ciência e da sua epistemologia) e, de outra, ao seu aspecto lógico (recorrendo aos lógicos) e enfim à sua forma psicogenética ou às suas relações com as estruturas mentais (esse aspecto dando lugar às pesquisas de psicólogos de profissão, interessados também na epistemologia)” (PIAGET, 1976, prefácio). Ele concebe o desenvolvimento cognitivo como resultante de estruturas e reestruturas progressivas da ação. Localiza, portanto, a gênese das operações do pensamento na inteligência sensório-motora. Piaget pesquisa o curso do desenvolvimento psicogenético, passando pelas atividades que preparam e organizam a inteligência operatória concreta e, por fim, a inteligência operatória

lógicas, integrativas e universais que variam com o desenvolvimento de estágios no decorrer da vida. Segundo Piaget (1991), os estágios obedecem a três critérios fundamentais: 1. são estruturas de conjunto, e não uma acumulação de condutas particulares isoladas; 2. a passagem de um estágio para o outro se faz de acordo com um processo integrativo, no qual cada nível estrutural prepara o seguinte, graças a sucessivas e graduais diferenciações e coordenações; 3. a ordem dos estágios é constante, o que não exclui as variações¹⁵ ou defasagens temporais na idade de acesso a cada estágio. Piaget acrescenta outro critério a esses três, de natureza mais processual, segundo o qual o estágio comporta processos de formação ou de gênese e uma forma de equilíbrio final que constitui a estrutura de um conjunto.

No texto “A evolução intelectual: entre a adolescência a maturidade”, Piaget (1971, p. 83), após anunciar que se sabe muito pouco sobre o período que separa a adolescência da idade adulta, vai perguntar: “o que é feito à medida que a vida avança”? E afirma que, sobretudo, dos 15-20 anos, após o estágio “operatório formal”, há uma diversificação crescente no que se refere a aptidões, isto é, capacidades ou habilidades resultantes de conhecimentos adquiridos entre os indivíduos. Nas palavras de Piaget: “[...]o nosso quarto período deixaria de caracterizar um estágio propriamente dito para constituir um conjunto de progressos já especializados” (p.92). Mas ele não pára por aí. Propõe, inclusive, uma outra hipótese que permite conciliar os estágios com as aptidões progressivamente diferenciadas:

[...] entre 15-20 anos as operações e as estruturas formais o fazem em domínios diferentes, e estes domínios dependem então das suas aptidões e das suas especializações profissionais (estudos distintos ou aprendizagens diferenciadas segundo os ofícios) sem que a utilização destas estruturas formais seja exatamente a mesma em todos os casos. [...] Fazer raciocinar um futuro advogado sobre a teoria da relatividade em física ou fazer raciocinar um estudante de física sobre o código das obrigações é diferente de esperar de uma criança que generalize para as questões de conservação do peso o que descobriu na conservação da matéria: [...] é sair de um domínio e de atividades vitais para abordar um domínio estranho aos interesses e projetos individuais. (ibidem, p. 93)

Ao concluir essa análise sobre a transição para a adultez, Piaget (1971) diz que, do ponto de vista cognitivo, o nível de desenvolvimento do jovem adulto existe “[...] como níveis precedentes, estruturas cognitivas comuns a todos os indivíduos, mas que cada um aplicaria

formal. Esta última marca os limites do desenvolvimento cognitivo segundo este autor. Destaco, inclusive, que não é preciso detalhar as fases de desenvolvimento de Piaget, pois além de serem bem conhecidas não é o nosso objeto em questão. Para maiores detalhes, ver Piaget (1991).

¹⁵ Tais variações se referem a diferentes fatores: trocas sociais e culturais, diferenças de inteligência, transmissões didáticas, exercícios e outros.

ou diferenciaria em função das suas atividades particulares” (p. 94), sendo necessário investigar a organização dos diferentes domínios de atividades e seus modos de aplicação. Afirma, ainda, que é importante perceber a existência desses problemas e compreender sua complexidade, quando a “[...] psicologia do desenvolvimento supunha em geral poder dar por findo o seu trabalho com o estudo da adolescência” (p. 95). Porém, é importante destacar que Piaget não avança nessa discussão e não trabalha o desenvolvimento do adulto, pois este tema não lhe parecia relevante. Isso expõe um limite de sua teoria, abrindo espaço para outras investigações.

Com efeito, se Piaget não propõe mais nenhum estágio de desenvolvimento intelectual, é possível pensar que, segundo esse autor, o adulto apresenta-se como um modelo de desenvolvimento intelectual estacionário, que realiza operações formais e entende a interdependência entre papéis e coexistência de realidades e aptidões. Com isso, no entanto, não se associa o adulto a nenhum estágio evolutivo do processo. Assim, se o progresso intelectual é explicado por construções de novas estruturas mentais, então a idéia de que o desenvolvimento intelectual está concluído com a aquisição das operações formais alimenta o dito popular, solidamente ancorado no senso comum, de que uma vez adulto é demasiadamente tarde para aprender.

Essa questão é chave para compreender a carga evolucionista dos estudos de psicologia do desenvolvimento, que descrevem a criança e o adolescente, mas pouco tocam no tema do adulto (MARCHAND, 2004, 2005; PIAGET, 1971; SOUZA, s.d.). O adulto, então, parece que já está pronto, pois adquiriu seu equilíbrio final com as operações formais¹⁶. Algo parecido com um “*kit* de perfil padrão¹⁷” a ser alcançado pelas crianças, pelos jovens e, ao contrário, a ser perdido pelo próprio adulto e pelo idoso. “Perfeito implica a afirmação de um modelo exemplar, por referência ao qual todo o resto é julgado ou apreciado, ou mais ou menos perfeito em vias de perfeição ou de perda” (SANTOS, 1979, p. 143). Essa perspectiva alimenta a lógica do *adulto-perfeição*, modelo padrão a ser seguido, que discuto mais à frente.

A perspectiva *neopiagetiana* (BERG, 1992; CASE, 1992; COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1996; MARCHAND, 2005;) preserva as idéias gerais de Piaget no que se refere ao desenvolvimento, como, por exemplo, a noção de construtivismo e de interacionismo, a

¹⁶ Segundo Marchand (2005), Jerome Bruner, em 1959, foi um dos primeiros autores a colocar em questão a noção de equilíbrio final. A partir do artigo “Inhelder and Piaget’s the growth of logical thinking I: a psychologist’s viewpoint” publicado no *The British Journal of Psychology*, o caminho estava aberto para se pensar além do pensamento formal.

¹⁷ Expressão com que Souza (2000) se refere às subjetividades contemporâneas, que obedecem à lógica do mercado. Sobre este tema sugiro, também, a leitura de Rolnik, “Toxicômanos de identidade: subjetividade em tempo de globalização” e “Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura”, ambos publicados na coletânea organizada por Daniel Lins (1997).

noção de estágio e o conceito de estrutura, a sequencialidade e a integração dos estágios. Mas evidencia aspectos que não foram considerados na teoria *piagetiana*, como, por exemplo, de que modo as estruturas cognitivas se aplicam a domínios específicos, qual o papel das diferenças individuais nas estruturas e de que modo se faz a integração dos componentes cognitivo, emocional e afetivo nas estruturas (BERG, 1992).

Quanto ao desenvolvimento do adulto, os *neopiagetianos* (CASE, 1992; KRAMER, 1983; MARCHAND, 2005) propõem estágios além do formal, cujas características são: a compreensão da natureza relativista do conhecimento; a aceitação da contradição enquanto parte da realidade, mais do que a sua resolução (tal como acontece no estágio das operações formais) e a integração da contradição em sistemas amplos (MARCHAND, 2005, p.14).

Jerome Bruner (1959) foi quem primeiro referenciou a existência de um estágio “pós-formal”, que não considerou universal. No entanto, Marchand (2005, p. 103) diz que a maior parte dos autores que postulam a existência de um estágio além do formal consideram que tal estágio caracteriza o adulto em geral, e não uma “pequena elite dita pensante”. No livro, *Realidade mental, mundos possíveis*, Bruner (1997), mais preocupado com as interfaces sociais e culturais do desenvolvimento, diz que essa discussão

[...] será motivada pela questão de como criar uma geração que possa impedir o mundo de se dissolver no caos e se autodestruir. Acredito que sua preocupação técnica central será como criar nos mais jovens uma apreciação do fato de que muitos mundos são possíveis, que o significado e a realidade são criados e não descobertos, que a negociação é a arte de construir novos significados pelos quais os indivíduos podem regular suas relações uns com os outros. Não será, penso eu, uma imagem do desenvolvimento humano que aloque todas as fontes de mudança dentro do indivíduo, da criança só. Pois se tivermos aprendido alguma coisa da passagem obscura na história através da qual estamos agora nos movimentando, é que o homem, certamente, não é uma ilha, inteira em si mesmo, mas uma parte da cultura que ele herda e, então, recria. O poder de recriar a realidade, de reinventar a cultura, viremos a reconhecer; é onde uma teoria do desenvolvimento deve começar sua discussão sobre a mente”. (p. 155-156)

Nesse sentido, os *neopiagetianos* colocam ênfase na influência do meio nas estruturas cognitivas, apontam a ausência de uma análise detalhada dos mecanismos de transição entre os estágios e criticam a não consideração das diferenças individuais, assim como a influência de fatores perceptivos, afetivos e contextuais no processo do desenvolvimento (MARCHAND, 2005).

A perspectiva do *ciclo da vida* (BALTES, 1987; BALTES; SMITH, 1990; CLAXTON, 2005; COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 2000; KRAMER, 1983, 1989; OLIVEIRA, 2004) se contrapõe ao conceito de desenvolvimento

seqüencial, universal, irreversível e dirigido a uma meta. Segundo Marchand (2005), tal perspectiva concebe o desenvolvimento como multidirecional (com múltiplas vias que o efetuam), multidimensional (ocorre em diferentes dimensões, tais como: físico, social, intelectual) e contextual (o meio exerce papel determinante no desenvolvimento do indivíduo). Nas palavras desta autora,

A perspectiva do ciclo da vida deu uma contribuição fundamental à Psicologia do Desenvolvimento, ao mostrar que a vida adulta possui características evolutivas específicas, com mudanças que podem ter a mesma importância e intensidade do que as que caracterizam os períodos que a precedem. Graças a esta perspectiva, desenvolveu-se o interesse pela idade adulta e pela terceira idade, que, até então, tinham apenas sido estudadas no âmbito da abordagem psicométrica. (MARCHAND, 2005, p.15)

Segundo Baltes (1987, p. 611), a psicologia do desenvolvimento do *ciclo da vida* (*life-span*) estuda a constância e a mudança de comportamento desde a concepção até a morte. O objetivo é conhecer os princípios gerais do desenvolvimento, as diferenças individuais e similaridades no desenvolvimento, bem como os degraus e condições individuais de plasticidade ou modificabilidade do desenvolvimento. O autor propõe sete conceitos e características que apontam proposições relevantes do desenvolvimento psicológico no ciclo de vida.

O primeiro conceito, *desenvolvimento do ciclo da vida*, destaca que nenhuma faixa etária assegura a supremacia do desenvolvimento regular natural, isto é todas as etapas do ciclo da vida envolvem tanto processos contínuos (cumulativos) como descontínuos (inovação). Outro conceito proposto por Baltes é o de *multidirecionalidade*, pois há uma considerável diversidade e pluralidade nas mudanças que constituem a ontogênese, mesmo que essas mudanças estejam no mesmo domínio. Para Baltes, multidirecionalidade e multidimensionalidade são conceitos chaves nas pesquisas sobre *ciclo da vida* para descrever as facetas plurais do curso do desenvolvimento e, ao mesmo tempo, promover uma idéia de desenvolvimento que não se refere somente a um simples critério de crescimento em termos de um aumento geral de dimensões, ou eficácia funcional. O terceiro conceito aborda o *desenvolvimento como perdas e ganhos*. Este não é um movimento simples, voltado para a eficácia ou incremento do crescimento, mas consiste na ocorrência de perdas (declínios) e ganhos (crescimento) num cenário dinâmico, evidenciando a capacidade de adaptação proporcional com o aumento da idade. A idéia de *plasticidade* do desenvolvimento marca as variações que se relacionam com condições de vida e experiência de um indivíduo, e não se restringem ao desenvolvimento biológico e sociocultural. O quinto conceito indica que o

desenvolvimento está fincado em fatores históricos (historical embeddeness) da vida sociocultural do indivíduo, ao invés de mudanças decorridas com o aumento da idade. O sexto conceito trata o desenvolvimento como *paradigma contextualista*, entendendo que qualquer curso particular de desenvolvimento individual pode ser compreendido como resultado das interações entre classificação etária (*age-graded*), classificação histórica (*history-graded*) e não-normativa¹⁸ (*nonnormative*), como resultado de princípios metateóricos associados com o contexto. O último conceito analisa o desenvolvimento como *multidisciplinar*. O autor afirma que um desenvolvimento psicológico precisa ser estudado num contexto que envolve vários campos disciplinares (antropológico, sociológico, biológico e outros), porque estudá-lo somente numa visão psicológica implica em uma representação parcial do desenvolvimento comportamental da concepção à morte.

Segundo Baltes (1987, p. 622), a psicologia do desenvolvimento do *ciclo da vida (life-span)* não é uma teoria, mas uma perspectiva teórica que coordena princípios substantivos, teóricos e metodológicos sobre a natureza do desenvolvimento. Afirma, ainda, que nenhum desses princípios é novo, porém entre os seus tipos de ênfases e coordenações há contribuições únicas e novas. No entanto, tal perspectiva surge justamente no período em que há um avanço acelerado da informatização da sociedade, abrindo-se, assim, laços estreitos da perspectiva do *ciclo de vida* com a idéia de formação permanente e contínua voltada para a lógica de um mercado que constantemente se modifica.

A perspectiva do processamento da informação (BERG; CALDERONE, 1994; SALTHOUSE, 1992; STERNBERG; WAGNER, 1994) critica as análises das teorias anteriores, que considera muito gerais, e propõe a efetuação de estudos para examinar os processos, as representações e as estratégias que os indivíduos utilizam na execução de tarefas intelectivas. Mais do que uma teoria específica, a perspectiva do processamento da informação é um conjunto de diferentes teorias que têm por finalidade estudar “[...] os processos fundamentais ou componentes considerados responsáveis pelos desempenhos humanos” (SALTHOUSE, 1992, p. 261). Segundo Marchand (2005), o objetivo destas teorias é investigar o que ocorre entre o *input* da informação e o *output* de determinadas respostas, em termos de processos mentais, representações e estratégias na solução de um problema¹⁹. Diversos autores (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995; MARCHAND, 2004, 2005; SIMÕES, 1979, 2002; STERNBERG 1985; STERNBERG; WAGNER, 1994;

¹⁸ A não-normatividade refere-se a idiosincrasias do desenvolvimento comportamental de um indivíduo (Baltes, 1987).

¹⁹ Como a teoria triárquica de Sternberg, analisada no Capítulo 1.

STERNBERG *et al.*, 2000) têm estudado nessa perspectiva a cognição do adulto, proporcionando análises detalhadas das diferenças em função da idade e do funcionamento cognitivo do indivíduo adulto, tais como modelos de *expertise* (GLASER, 1984), estruturas e novas formas de inteligência de adulto (COMMONS; RICHARDS; ARMON, 1984; STERNBERG *et al.*, 2000; STERNBERG; WAGNER, 1994), entre outras.

Um conceito que emerge de tais perspectivas a partir da década de 1980, no que se refere ao tema da adulez, é o de sabedoria (BALTES; SMITH, 1990; CLAYTON; BIRREN, 1980; KRAMER, 1990; MARCHAND, 2004, 2005; STERNBERG 1990c; STERNBERG *et al.*, 2000). A recente abordagem psicológica²⁰ desse conceito está relacionada aos estudos desenvolvidos no âmbito da cognição do adulto. Há várias motivações que levam os estudiosos a se debruçarem sobre a sabedoria, das quais destaco: o interesse pelo estudo de elevados níveis de realização, ditos excepcionais e de mestria (*expertise*); o interesse pela análise dos aspectos positivos do envelhecimento; o interesse por concepções de inteligência mais contextualizadas e pragmáticas. Nesse sentido, o que aparece nas pesquisas sobre sabedoria é o interesse por formas de adaptação que continuam a se desenvolver ao longo da vida (BALTES; SMITH, 1990; KRAMER, 1990; MARCHAND, 2005; STERNBERG, 1985, 1990c), próximo do que foi discutido, no Capítulo 1, acerca de teorias que fabricam homens-competências para a vida e para o trabalho no contexto da sociedade pós-industrial.

Os descritores mais freqüentemente abrituados a sujeitos que manifestam sabedoria são: “encara os problemas num contexto amplo”, “compreende a vida”, “é fonte de bom conselho”, vê a essência das situações, “compreende e avalia adequadamente a informação”. Tais qualidades pressupõem: (1) conhecimentos e *insights* elevados quanto ao desenvolvimento humano e quanto a assuntos com que os sujeitos são confrontados, assim como elevadas capacidades de raciocínio e de aconselhamento quanto a problemas difíceis da vida; (2) sagacidade; (3) compreensão da natureza contextualizada, relativista e marcada pela incerteza do conhecimento e consciência dos limites do próprio conhecimento.

As pessoas ditas sábias são socialmente astutas, boas ouvintes e boas observadoras, aprendem com os seus próprios erros e com os erros dos outros, e possuem elevados *skills* interpessoais. A sabedoria refere-se, assim, a um saber com características de mestria. A sabedoria envolve juízos de natureza qualitativamente diferente de outras formas de inteligência. A característica específica desses juízos é incidirem sobre problemas particularmente complexos e dificilmente estruturados, de natureza interpessoal e intrapessoal. A natureza complexa e ambígua da realidade social com a qual o adulto tem que interagir pressupõe, com efeito, uma lógica que possibilite a inserção dos problemas em situações concretas, contextualizadas e que facilite a tomada de consciência da natureza fluida, contraditória e paradoxal dessa mesma realidade. (MARCHAND, 2005, p. 136)

²⁰ Até então, a sabedoria foi estudada no âmbito da filosofia e da teologia

O conceito de sabedoria pressupõe um estilo metacognitivo²¹ para lidar com problemas mal estruturados, para os quais não há respostas únicas e absolutas (KRAMER, 1990; KITCHENER; BRENNER, 1990; MARCHAND, 2004, 2005; STERNBERG, 1990c, 2000a). Identifico nessas pesquisas a lógica dos “kits de perfil padrão” (SOUZA, 2000) que não singularizam e não complexificam as relações do adulto no mundo. Nesse sentido, a dimensão utilitarista insiste na lógica de pensar o adulto e sua cognição na perspectiva do processamento da informação. Na medida em que os limites teóricos e metodológicos continuam existindo, é necessário problematizá-los para pensar o adulto não mais por aquilo que o compõe, evolutivamente falando, mas por aquilo que fabrica abertura e tensiona os postulados desenvolvimentistas e informacionais de pensar o adulto e sua cognição. Nesse quadro, o tema da adulez comparece de maneira maquiada, engendrando modos de existência performatizados que reduzem os adultos àquilo que é idealizado nos estudos teóricos e metodológicos apresentados acima. Com efeito, há influência desses estudos no campo da formação de professores, e tais influências desencadeiam um modo, também maquiado, de ensinar e aprender como ensinar vinculado a lógicas performáticas que investem no homem de sucesso, como trabalhado no Deslocamento 1.

Assim, é importante reafirmar que estudar o modo como o tema da adulez comparece nos estudos psicológicos se relaciona diretamente à formação de professores. Pois na universidade há jovens e adultos que chegam encharcados da visão de que há uma lógica pré-formada a se cumprir. O desafio, então, é justamente perturbar aquilo que o licenciando traz como regra de se desenvolver e aprender.

A partir da análise dessas perspectivas, se evidenciam alguns equívocos presentes no modo como tais abordagens pensam o adulto hoje. Tais equívocos são “adulto-perfeição”, “adulto-maduro” e “adulto-experiência acumulada”, noções que realçam o modelo ideal de adulto. Santos (1979, p. 144) destaca esses equívocos quando pergunta: “Haverá algum momento em que, psicologicamente, se possa falar de perfeição ou acabamento?” E complementa sua reflexão afirmando que:

[...] perfeição, de perfazer, não é chegar. Sim e só continuar. [...] A ausência de perfeição é mesmo um sinal de perfeição. Possível. E real, na exata medida em que, a partir de nós conseguimos expressá-la progressivamente, continuamente. O adulto é, portanto, uma pobre imagem que, provavelmente, se forma e conserva em nós desde a infância. (p. 144)

²¹ Etimologicamente, a palavra metacognição significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer ou, em outras palavras, conscientizar, analisar e avaliar como se conhece (RIBEIRO, 2003, p. 109).

O mesmo autor alerta para a indispensável superação passiva ou acrítica da realidade do adulto, que experimentalmente não existe. “Se existe, reduz-se a uma imagem exemplar ou referencial para análises psicológicas e suas manifestações” (p. 139). O que me interessa, com a exaltação da questão da inexistência da adultez entendida desta forma, é afirmar e sublinhar que tratar o tema do adulto como uma questão de ordem psicológica, pedagógica ou econômica é uma redução e, enquanto tal, como qualquer outra redução, leva a equívocos. Com Santos (1979), e ainda com Boutinet (1993, s.d.) e Lapassade (1975) percebo que o tema da adultez tem de jogar com questões que são de ordem epistemológica, mas também política, social e cultural.

Quando critico as noções de adulto-perfeição, adulto-maduro e adulto-experiência acumulada, quero ressaltar a impropriedade de todo reducionismo, seja ele de natureza psicológica, como fazem as perspectivas anteriormente abordadas, ou de natureza econômica, entre outras. Não que estas perspectivas sejam totalmente destituídas de importância. O problema é a redução. O problema não é que a sabedoria, o desenvolvimento, o ciclo da vida participem da adultez. O problema é reduzir a adultez às perspectivas e a seus processos metodológicos-teóricos e, ainda, fazer de cada uma dessas abordagens o carro-chefe para levar adiante a experiência de aprendizagem dos adultos e sua formação.

Por exemplo, reduzir o tema da adultez à perfeição está presente nas pesquisas psicológicas de Sternberg (1990a, 2000a, 2000b, 2000c), vinculadas ao êxito no mundo real e à sabedoria. Seus estudos mostram o que deve ser valorizado no adulto: se o ter mais facilidade de ação ou de pensamento nas atividades cotidianas, ou se o ter uma inteligência bem-sucedida. Esses estudos alimentam os “kits de perfil padrão” do conceito de um adulto perfeito, tão difundidos. Nessa modelização, o adulto é o que tem força, o que dispõe da informação, da competência e da capacidade cognitiva de resolver problemas com sucesso. Perfeito afirma o modelo-exemplar, por referência ao qual todo o resto é julgado ou apreciado. “Adulto = perfeição, como forma da espécie e como ideal” (SANTOS, 1979, p. 143).

Essa idéia persiste na compreensão de Danis (2001) acerca do adulto. Ela diz que há na perspectiva do desenvolvimento duas abordagens teóricas. Uma é centrada em fases da vida, hierarquizadas e preestabelecidas. A outra é centrada em acontecimentos marcantes, produzidos ao longo da vida do indivíduo. De acordo com essa segunda abordagem, “[...] todo indivíduo teria ocasião de se modificar, a fim de se adaptar, a partir de acontecimentos marcantes produzidos ao longo da vida” (p.30).

O processo contínuo de *maturação* que subentende e caracteriza a *experiência de vida do adulto* articular-se-ia, principalmente, em torno de acontecimentos relacionados seja com o trabalho, seja com a afetividade de cada indivíduo. [...] Representariam, de fato, os dois principais modos de organização da experiência do adulto, a primeira, sobretudo em função da *realização de tarefas precisas*, a segunda, sobretudo em função do estabelecimento de relações humanas *satisfatórias*. (*ibidem*, p. 31, o grifo é meu)

A autora propõe um modelo ambíguo de desenvolvimento e aprendizagem de adultos, que entende experiência como contínuo processo de maturação. Num aspecto mais afirmativo, a abordagem acentua processos de adaptação e transformação. Em contrapartida, pontua, inclusive, que o percurso do desenvolvimento se expressa como uma organização da vida do adulto para efetivar de maneira precisa tarefas e se relacionar satisfatoriamente com as pessoas. Desse modo, Danis (*ibidem*) diz, apoiada em Merriam e Clark (1991), que há uma ligação estreita entre desenvolvimento e aprendizagem no adulto. Para as autoras, aprendizagem representa a chave do processo de maturação do indivíduo, que está centrada numa “transformação da experiência vivida que conduz a um desenvolvimento pessoal, e não numa simples acumulação de conhecimentos” (Danis, 2001, p. 34). Diferente da concepção de experiência que trato a seguir. A ambigüidade, assim, se expressa em aspectos de transformação no desenvolvimento e aprendizagem do adulto, mas estes precisam ser precisos e satisfatórios. Esta questão é polêmica e parece ao menos duvidosa, na medida em que reduz o desenvolvimento e a aprendizagem do adulto àquilo que é, precisamente, ideal e satisfatório.

As lógicas inscritas nos equívocos contêm uma dose de pragmatismo e utilitarismo. Mas há necessidade de atenção, pois não basta simplesmente ser perfeito, maduro e experiente para que diminuam os diferenciais de poder, de controle, de exploração e de segregação que impregnam e atravessam a sociedade pós-industrial. Não basta tocar adiante “boas” e “sérias” políticas de formação de professores para que os fantasmas das lógicas prescritivas e utilitaristas sejam exorcizados.

As habilidades cognitivas, exploradas, principalmente, pelas perspectivas do processamento da informação, desencadeiam uma lógica da formação permanente²² que se alia à informatização e automatização da sociedade. Tais perspectivas somam esforços para

²² Segundo Boutinet (s.d., p. 197), “[...] antes dos anos 70 este conceito parecia um pouco anacrônico, pelo menos ambicioso aos olhos de uma formação inicial, que era então estruturante. Daí para diante no nosso contexto, é preciso reconhecer que são as estruturas mentais do adulto que implicam uma permanente adaptação; e ainda esta permanente adaptação não está mais nas mãos unicamente de uma instituição tutelar como acontece com a formação inicial; manifesta-se em múltiplos dispositivos e organismos, tendendo a fragilizá-la, o que torna também vulnerável o adulto à procura de formação. [...] Contudo, as práticas de formação, graças à utilização que vão fazer de uma ou de outra modalidade metodológica, constituem um poderoso instrumento para auxiliar à reapropriação por parte do adulto da sua história e para o desenvolvimento de novas capacidades de ação”.

desprender o adulto do próprio passado, e o colocam num esforço de sempre chegar ao êxito, ao sucesso e, na continuidade do sucesso, chegar à sabedoria. Penso que essa sabedoria está a serviço do novo capitalismo, informatizado, em que há uma contínua busca do novo, do inteligente, do solucionador de problemas que dá conta das fragmentações fabricadas em tal sociedade e é perfeito para o dito bom funcionamento do mercado. “No capitalismo só uma coisa é universal, o mercado” (DELEUZE, 1992, p. 213). Nesse sentido, as perspectivas que pensam os adultos, descritas acima, geram uma lógica para o funcionamento dos adultos adequada ao modo universal do mercado. Tal como o funcionamento, também universal, do adulto atrelado ao sucesso, que se adapta, facilmente, ao mundo do trabalho, mantendo o *status* inteligente e criativo, perfeito para as demandas de curto prazo do novo capitalismo. Num mundo onde a “mágica” da tecnologia falseia a extinção do trabalho (RIFKIN, 2001, 2004), há necessidade, cada vez mais, de uma produção automatizada da sociedade da *intelligentsia*, onde os ajustes constantes de curto prazo apelam para a lógica do solucionador de problemas novos com êxito. Tal mágica funciona diretamente vinculada à formação de professores que investe na aquisição de competências e habilidades, para ensinar padronizando os modos de funcionamento não somente de adultos, mas de jovens e crianças. No entanto, Deleuze (1992), numa análise sobre o capitalismo, chama a atenção para como os movimentos capitalistas não param de expandir seus próprios limites, ocupando, preenchendo e inventando o espaço-tempo de uma sociedade. Deleuze alerta que não

[...] há um Estado democrático que não esteja totalmente comprometido nesta fabricação da miséria humana. A vergonha é não termos nenhum meio seguro para preservar, e principalmente para alçar os devires, inclusive em nós mesmos. Como um grupo se transformará como recairá na história, eis o que nos impõe um perpétuo “cuidado”. (p. 213)

Nesse sentido, destaco que as teorias que estudam os adultos, bem como seu desenvolvimento e aprendizagem, mantêm um caráter universal, adaptacionista e utilitário ao mercado. Quando tais teorias produzem o adulto-perfeição, o adulto-maduro e o adulto-experiência acumulada, elas deixam de inserir na análise a singularidade do adulto e a questão política. Desse modo, coloco em tensão essas perspectivas, para perturbar o esquema de totalização temporal e evolucionista produzido por esses estudos. A proposta de discutir os adultos pela noção de abertura, de imaturidade e de experiência, significa produzir, cuidadosamente, outros modos de pensar, e indicar uma formação de professores atenta à expansão dos limites das perspectivas que aprisionam a formação de adultos naquilo que o mercado espera deles.

A fim de estudar o tema da adultez e seus efeitos na formação de professores, lanço mão de um referencial teórico transdisciplinar, ultrapassando os limites de abordagens das psicologias do desenvolvimento e cognitiva. Busco no entrecruzamento de campos teóricos meios para pensar o adulto como obra aberta, vinculado à experiência e marcado pela descontinuidade. Por meio dessa idéia, surgem nos deslocamentos produzidos na formação de professores políticas e encontros com sua potência inventiva.

2.2. Leituras plurais da imaturidade adulta e sociedade pós-industrial

Ao se referir às leituras plurais da imaturidade adulta, Boutinet (s.d., p. 225) cita uma passagem de Witold Gombrowicz que afirma ser errôneo o postulado segundo o qual o homem deve ser determinado. Explica que o elemento do homem não está nas suas declarações categóricas, nas suas ideologias, nem nos seus gostos apaixonados, tampouco na sua maneira precisa e cristalina de ser. Mas o elemento do homem encontra-se na eterna imaturidade.

Lapassade (1975, p.8) afirma que a “[...] maturidade é uma máscara. [...] O adulto é, antes de tudo, uma realização definitiva”. Para ele, geralmente, “os dados estão já lançados”. Com o advento da sociedade da informação ocorrem modificações nas técnicas de produção e nas relações sociais que tensionam a noção fixa de perfeição, maturidade e acúmulo de experiência. Ainda para este autor: “Na vida, como na cultura, o adulto encarna muito melhor o passado do que o futuro” (p. 9). No prefácio à terceira edição francesa do livro, *A entrada na vida*²³, Lapassade (1975), mergulhado nos acontecimentos de maio de 1968²⁴ e, ao mesmo tempo, antecipando a sociedade atual, diz que já não há necessidade de imaginar um futuro sem conflitos e grupos de homens reconciliados no domínio da vida. Para o autor, um “[...] pensamento que pretende dar conta do nosso tempo abandona o discurso e os seus propósitos definitivos: é no ensaio que ele encontra a sua expressão verdadeira. Num mundo em revelação permanente, eis o tempo de aprender a viver o nosso inacabamento” (p.10). Ainda nas palavras do autor:

²³ Utilizo a edição portuguesa de 1975, porém o referido prefácio data de 1969.

²⁴ Maio de 1968 é considerado um movimento de resistência às redes de poder, que se inicia com uma série de greves estudantis que irromperam em algumas universidades e escolas de ensino secundário em Paris e desembocam numa greve geral na França. Deleuze (1992, p. 211) afirma que “Maio de 68 foi a manifestação, a irrupção de um devir em estado puro”. O conceito de devir será detalhado nos Capítulos 4 e 5.

Nas famílias, nas escolas, nas fábricas, uma geração nova recusa as instituições da maturidade e faz prevalecer as suas próprias exigências. A agitação da juventude, o seu lugar na frente dos combates, no mundo de hoje, já não podem ser analisados em função das idéias tradicionais acerca do conflito de gerações. Tal agitação já não pode ser recuperada por uma ideologia de salvaguarda que se esforçava por reduzi-la a uma revolta provisória, a uma crise passageira do desenvolvimento. Trata-se duma ruptura definitiva. Uma ruptura que destrói todas as concepções, ainda as mais avançadas, duma educação que a si atribuía a tarefa de preparar seres provisoriamente inacabados para o papel futuro de adulto e de cidadão. Esse adulto que se propunha como um modelo às novas gerações não é mais do que um mito feito para legitimar repressões. As idéias de acabamento, de maturidade, de estabilidade e de equilíbrio pertencem desde sempre às ideologias da ordem e do domínio. [...] A contestação global da sociedade chamada adulta, a crise aberta das suas instituições, não é somente um problema interno do Estado burguês; [...] torna-se também parte integrante das novas perspectivas revolucionárias. [...] O projeto revolucionário, hoje em dia, já não pode entrar nos quadros demasiado estritos dum processo em que as precedências políticas antecederiam a modificação da vida e a transformação das instituições. A crise das instituições da maturidade exprime esta exigência. O mito do adulto será definitivamente destruído pela revolução. (p.12)

Lapassade, na década de sessenta do século XX, anuncia a noção de inacabamento do adulto. Em sua discussão, analisa o conceito normativo e tradicional do adulto, entendido como uma realização definitiva, e quer substituí-lo pela idéia de inacabamento permanente do homem. Segundo Boutinet (s.d.), Lapassade busca na biologia o conceito de neotenia, que se assemelha à imaturidade, vista simultaneamente como estado inacabado e como conservador das formas juvenis. Para Lapassade (1975, p. 38),

O homem neotênico não é somente imaturo, é prematuro. [...] A importância desta ligação é fundamental: se, com efeito, o decurso da vida humana for visto na perspectiva da neotenia, a prematura não é apenas uma característica do nascimento e do começo do homem na vida; diz respeito, pelo contrário, à vida inteira dum ser que jamais atingirá a constituição de adulto de que outrora se afastou. O inacabamento permanente do indivíduo verifica-se à imagem do inacabamento permanente da espécie.

A insistência de Lapassade na neotenia humana valoriza a indeterminação da juventude e, correlativamente, desvaloriza as determinações da maturidade. Ou seja, a neotenia põe em questão o conceito normativo de adulto e propõe um afrouxamento evolutivo, criando espécies novas, cuja existência insiste na revisão das idéias de adulto e de maturidade, tanto na biologia, como na antropologia e na psicologia (LAPASSADE, 1975, p.40).

Boutinet (s.d., p.15) argumenta que Lapassade é mais conhecido pelas suas obras posteriores, de análise institucional, porém *A entrada na vida* marca uma data importante para

uma reforma da psicossociologia da vida adulta, pelo motivo de colocar em discussão uma concepção naturalizada de um adulto estático.

Nesse sentido, Lapassade (1975) ajuda a pensar nos equívocos apontados de adulto-perfeição, adulto-maduro e adulto-experiência acumulada, produzidos pela imagem do adulto como representação de sucesso que muito interessa ao mundo do trabalho. Adultos habilitados por uma aquisição historicamente acumulada aprendem e se desenvolvem plenos de acúmulo de experiência, como peritos de seu percurso de vida. Com efeito, se a experiência de vida é reduzida ao acúmulo de saber adquirido no curso da existência, a abundância de tais equívocos pode, então, reunir o supérfluo e reduzir o adulto ao já conhecido e esperado por todos. Mantendo, assim, a ordem e o domínio do mercado universal imposto pela lógica do capital.

Seguindo as trilhas de Lapassade, Boutinet (s.d.) aborda o tema dos adultos na sociedade pós-industrial a partir da imaturidade:

O nosso estudo sobre a imaturidade da vida adulta justificou-se a partir da constatação ligada à desinstitucionalização progressiva do percurso da vida à qual nos parece assistir, ao nivelamento dos limiares de idade e à supressão dos quadros de referência que favorecem a nossa sociedade pós-industrial. A desinstitucionalização, o nivelamento e a supressão concretizam-se através de uma desritualização das classes etárias, ou melhor, por uma disseminação das que já não têm à sua disposição marcadores geracionais fortes. A vida adulta situada nos postos avançados das responsabilidades sociais é a primeira afetada. Em conseqüência, a empresa crescente dos modos individualizantes das nossas condutas contribui para estabelecer um vazio institucional evidente. (p. 225)

Afirmando a imaturidade e pluralidade do adulto no seio da sociedade pós-industrial, Boutinet (s.d.) define tal sociedade como a que favorece novas experiências em torno do imperativo comunicacional, e que leva o adulto a viver cada vez mais situações limite. Nesse contexto, aponta três aspectos da sociedade pós-industrial que influenciam na adultez. Primeiro, o aparecimento de uma cultura do imaterial, gerada por um excesso de comunicação e uma saturação de informações que produzem o que ele chama de adultos-cognitivos. A vida dos adultos é reduzida a um sistema de tratamento de informação, a códigos de cartões magnéticos, a números de contas e senhas de acesso. A lógica dos adultos-cognitivos diminui sua capacidade de ação, transformando-os em dispositivos para tratar a informação. O segundo aspecto refere-se a uma crise da ação, que atinge um número crescente de adultos, condenados quer por uma febre de ativismo, quer por uma imaturidade compulsiva que leva à resignação e ao imobilismo. O terceiro aspecto marca a mudança das formas de temporalidade, valorizando modos mais diversificados em torno de um tempo descontínuo.

Boutinet (s.d.) analisa o tema da adultez por passagens e movimentos identificados pelos modelos emergentes na segunda metade no século XX: o *adulto padrão*, o *adulto em perspectiva* e o *adulto com problema*.

O *adulto padrão* tem como traço dominante a maturidade vocacional, e como paradigma fundador a referência a regras de conduta rapidamente interiorizadas. Segundo Boutinet, nesse modelo os adultos são definidos como estatuto e como completude, como se fossem “tipos-ideais” funcionais, como o herói, o santo, o artista, o sábio. Nos dias atuais também são reconhecidos como o empresário, o comerciante, o cidadão, o contribuinte, entre outros. Esses tipos-ideais circulam na superfície das coisas, sem afetá-las em profundidade, criando, ao mesmo tempo, adultos mascarados, frágeis e conturbados, procurando remédios para a sua alienação na reivindicação, no compromisso, numa atitude altruísta, numa terapia e, principalmente, na formação, para manter a ordem e o domínio estabelecido pelo mercado.

Nos anos 60 do século XX tem-se o forte crescimento do fenômeno técnico, e com ele a automatização toma conta da vida diária pela mediação de tecnologias como o automóvel, a maquinaria (doméstica, industrial e agrícola). Paralelo a todo o advento técnico-industrial, tem-se não somente o problema de sua utilização, mas também da maneira como os objetos são consumidos. Para abordar o movimento entre *adulto padrão* e *adulto em perspectiva*, Boutinet (s.d.) situa essa passagem nas grandes modificações que ocorreram em toda a sociedade a partir do advento da cibernética, principalmente os anos 1960-1975. O paradigma fundador do *adulto em perspectiva* é seu estado inacabado e seu traço dominante é o desenvolvimento vocacional. Segundo Boutinet, considerar o adulto em termos de desenvolvimento vocacional é pôr em evidência as condições a partir das quais os adultos vão dirigir a atualização de si próprios, regidos pela mudança e pelo risco predominante. Nesse caminho acontece a institucionalização da educação permanente, tratando de aperfeiçoar o estatuto do adulto, dando-lhe novas oportunidades, sobretudo quando este estatuto foi mal previsto por uma formação inicial precária que não dá conta das transformações do mercado. “A formação torna-se um utensílio privilegiado, destinado a favorecer a promoção e a realização da vida adulta” (p. 46). Destaco, no entanto, que esse autor questiona os locais da formação como portadores de emancipação e garantias de autonomização; ele afirma que o território da formação transforma-se em condutor de fragilidade e de dependência, contribuindo para manter os adultos na inutilidade social, na inatividade e no desemprego (p. 20), pois tal formação mantém os laços com o funcionamento utilitarista e universal do mercado, necessitando de “sujeitos” autônomos e, eternamente, consumistas.

A partir dos anos oitenta do século XX, Boutinet (s.d., p.51) afirma que o modelo que emerge é o *do adulto com problema*, tendo como traço dominante uma desordem vocacional, e como paradigma fundador a instabilidade, que são revelados pela “[...] transformação de um pensamento determinista para um pensamento da incerteza e da eventualidade”. Para discutir esse modelo, Boutinet o liga à sociedade pós-industrial, designando-a pelo aparecimento de um novo período histórico, que

[...] conjuga certos traços do período precedente moderno e industrial, nomeadamente esta cultura da racionalidade instrumental e da antecipação produtora de uma temporalidade do efêmero e do imediato; este novo período põe em causa alguns outros traços do seu antecessor, como a racionalização desenvolvida até às suas últimas conseqüências, a preocupação com a hierarquização e centralização, a pretensão universalista; desenvolve novos traços em torno da capacidade de se tornar ator, a importância conferida à incerteza e à complexidade, a primazia dada à comunicação sobre a produção, a valorização do local e do singular, em detrimento do geral e do abstrato. (p.54)

Nesse sentido, o *adulto com problema* surge no contexto de um enquadramento sociotécnico que priva os adultos de pontos de referência e os coloca perdidos num mundo que os ultrapassa, atormentando-os pelos destinos da comunicação, da informação e do mercado. Esse contexto instável impõe aos adultos um caos vocacional (BOUTINET, s.d.) que funciona mais apropriado às desestabilizações e desordens impostas pelo atual mercado:

[...] o caos na vida adulta deste fim de século XX tende muitas vezes a se substituir ao modelo em desenvolvimento: se entendermos por caos vocacional uma extrema sensibilidade das trajetórias existenciais a certas condições anteriores feitas de fraturas, rupturas, desestabilizações, impedindo todo o presságio para o futuro, então, neste contexto, diremos que o adulto já não parece gerir do mesmo modo uma série de etapas, de transições, de crises no seio de um percurso que ele desejava que fosse orientado. (p. 73)

O *adulto com problema* confronta sua dimensão vocacional com a ação, com tarefas a realizar, com um retomar itinerários, com uma re-orientação das trajetórias. Desse modo, o adulto surge com problemas, tensionando sua formação e colocando-a como ensaio, que desafia a busca pelo emprego de uma resposta, provisória, apropriada a um contexto desestruturante. É nesse sentido que o adulto-experiência acumulada torna-se, ele mesmo, insuficiente para evitar o imponderável, pois continuamente os adultos habitam um território cada vez mais provisório, onde o acúmulo pouco contribui. Em tal território, a lógica da desmaterialização penetra nos projetos, nos códigos utilizados, nos canais ativados para comunicar e nas subjetividades produzidas.

Segundo Boutinet (s.d.), o *adulto com problema* surge na economia do imaterial, na abundância que busca bons resultados no lidar de atividades imprevisíveis e de curta duração. “A vida adulta evolui neste ambiente feito de desmaterialização, de imaterialidade, de virtualidade, tal ambiente contribui para construir um mundo inacessível, abstrato, no qual o adulto chega dificilmente a fazer a partilha entre o real, o virtual e o potencial” (p. 89).

O que se tem, então, nesse contexto, é a propagação de uma cultura abstrata e a produção de subjetividades que são apreendidas como sistema “complexo, heterogêneo e distante do equilíbrio, sofrendo constantes bifurcações” (ROLNIK, 2000, p. 66). Se a formação de professores era acusada de ser um lugar abstrato por se ocupar em transmitir informação, hoje tem-se o conjunto da vida cotidiana tornando-se abstrato, na medida em que se deixa reduzir a uma variedade de processamentos de informações. Tais processamentos utilizam códigos e senhas, afastam os adultos (os jovens e as crianças também) do mundo, da realidade concreta. Assim as subjetividades contemporâneas são condenadas a não ser mais do que, como já foi dito, identidades *prêt-à-porter* (ROLNIK, 1997) instantâneas, contribuindo para a propagação do impacto gerado pela informatização. São os adultos solucionadores de problemas, que se alimentam de debates formais, do real, e que não se envolvem com experiências e políticas.

O adulto como padrão, anunciado tanto por Lapassade (1975) como por Boutinet (s.d.), é aqui definido como adulto-perfeito, marcado por uma concepção implícita de homem que não põe em questão os processos normativos. O adulto-perfeito é completo, equilibrado e pronto. O seu desenvolvimento é, portanto, concebido como o “[...] advento da norma inscrita na infância, pré-formada, e que, para tornar-se efetiva e reguladora, apenas espera a finalização de uma lenta maturação” (LAPASSADE, 1975, p. 275). Tal conceito mostra uma descrição que se pretende científica pelo fato de postular o padrão de adulto e o correlativo ideal de acabamento, para descrever o desenvolvimento e a aprendizagem de adultos por princípios invariantes que já não são mais exigidos pela sociedade pós-industrial. Desse modo, os adultos hoje estão perdidos na multiplicidade de códigos contraditórios que se expressam por sinais de incerteza do mercado.

Quer dizer que hoje em dia cultural e psicologicamente nós sustentamos uma relação ambivalente com a mobilidade; a incerteza muito forte que contraria os nossos ambientes constringe-nos, apesar disso, a abandonar toda a estratégia baseada na estabilidade, porque esta última cedo ou tarde será posta em dúvida; é a partir desta relação ambivalente com a mobilidade, que o adulto deve traçar um itinerário feito de transições acomodadas, de etapas, até mesmo de rupturas. (BOUTINET, s.d., p. 112)

Um combate a ser travado que tem como alvo as polaridades perfeito/imperfeito, ordem/desordem, maturidade/imaturidade. No âmbito da formação de professores, o combate implica na noção de que o professor sai da formação pronto/ o professor abre-se à produção que emerge das experiências de aprendizagem. Porém, é preciso estar atento ao contexto pós-industrial, que a seu favor acaba atuando nas polarizações para gerar enquadramentos sociotécnicos nos diferentes âmbitos. Com efeito, este combate investe nos deslocamentos, colocando a temática da adultez e sua aprendizagem na sala de aula, para que os alunos, antes de estudarem a aprendizagem de crianças e jovens, entendam que há aprendizagens ligadas por experiências descontínuas, por afetos, por saberes e fazeres que precisam permanentemente de investigação.

Com Boutinet (s.d.), Lapassade (1975) e Santos (1979), encontro um caminho que tensiona os modos hegemônicos de pensar os adultos que ajudam na análise de uma formação que escape desses modos. Passetti (2002) também auxilia, quando afirma que a sociedade pós-industrial dinamiza suas máquinas por comunicação intensa, não confinando mais os trabalhadores, mas controlando-os continuamente pelas senhas e códigos gerados por essas máquinas. Nas palavras do autor:

Ela traz para dentro de si todas as formas possíveis de saberes cujas verdades se refazem por meio da confiança aos protocolos. É preciso reformar constantemente. No regime de controle, não se deve ter nada acabado, mas, ao contrário, ele se fortalece por meio da noção de inacabado, convocando todos a participar ativamente da busca por maior produtividade e confiança na integração. Não se pretende mais docilizar, apenas criar dispositivos diplomáticos de construção de bens materiais e imateriais que contemplem a adesão de *todos*. (p. 134)

Desse modo, se impõe o deslocamento da adultez para o domínio de uma experiência distinta da noção de experiência como acúmulo. Benjamin (1996, 2002), Blanchot (2007) e Larrosa (2004) contribuem na análise do conceito de experiência, que discute de uma formação de professores que decline dos padrões perfeitos, maduros e acumulados que persistem nesse campo.

2.3. Descontinuidade e experiência nos/dos adultos

Aqui começamos a discernir a importância que eu chamaria (sem escárnio) intelectual da experiência-limite e o por quê de ela não vir de sua singularidade mas do movimento que aí conduz e do que ela não se separa, já que seus caracteres singulares não fazem senão exprimir, num único momento e até o fulgor, o infinito do questionar. (BLANCHOT, 2007, p.191)

Parando para pensar em como o tema do desenvolvimento e da aprendizagem de adultos tem percorrido um território bem definido é que retorno a analisá-lo, agora, tornando-o novamente problemático e em movimento. Para criticar as idéias de acúmulo, de somatório e de reservatório de experiência, bem como as de perfeição e de maturidade, presentes nos estudos de desenvolvimento e aprendizagem de adultos, trabalho o conceito de experiência de Walter Benjamin, que atravessa toda a sua obra desde o texto²⁵ “Experiência”, de 1913 (*in* BENJAMIN, 2002, p. 21-25). O autor amplia esse conceito, colocando-se contra seu uso redutor, e contesta a banalização dos entusiasmos juvenis em nome da experiência pretensamente superior dos adultos:

Travamos nossa luta por responsabilidade contra um ser mascarado. A máscara do adulto chama-se “experiência”. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já vivenciou tudo: juventude, ideais, esperanças, mulheres. Foi tudo ilusão. – Ficamos, com freqüência, intimidados ou amargurados. Talvez ele tenha razão. O que podemos objetar-lhe? Nós ainda não experimentamos nada. [...] Assim é a vida, dizem os adultos, eles já experimentaram isso.

Sim, isso experimentaram eles, a falta de sentido da vida, sempre isso, jamais experimentaram outra coisa. A brutalidade. Por acaso eles nos encorajaram alguma vez a realizar algo grandioso, algo novo e futuro? Oh não, pois isso não se pode mesmo experimentar. Tudo o que tem sentido o verdadeiro, o bem, o belo está fundamentado em si mesmo – o que a experiência tem a ver com isso tudo? E aqui está o segredo: uma vez que o filisteu jamais levanta os olhos para as coisas grandiosas e plenas de sentido, a experiência transformou-se em evangelho. Ela converte-se para ele na mensagem da vulgaridade da vida. Ele jamais compreendeu que existe outra coisa além da experiência, que existem valores que não se prestam à experiência – valores a cujo serviço nos colocamos. (BENJAMIN, 2002, p. 21-22)

E continua:

Mas vamos tentar agora levantar essa máscara. *O que* esse adulto experimentou? *O que* ele nos quer provar? Antes de tudo, um fato: também ele foi jovem um dia, também ele quis outrora o que agora queremos, também ele não acreditou em seus pais; mas a vida também lhe ensinou que eles tinham razão. E então ele sorri com ares de superioridade, pois o mesmo acontecerá conosco – de antemão ele desvaloriza os anos que estamos vivendo, converte-se na época das doces asneiras que se cometem na juventude, ou no êxtase infantil que precede a longa sobriedade da vida séria. Assim são os bem-intencionados, os esclarecidos. Mas conhecemos outros pedagogos cuja amargura não nos proporciona nem sequer os curtos anos de “juventude”; sisudos e cruéis, querem nos empurrar desde já para a escravidão da vida. Ambos, contudo, desvalorizam, destroem os nossos anos. E, cada vez mais, somos tomados pelo sentimento de que a nossa juventude não passa de uma curta noite (vive-se plenamente, com êxtase!); depois vem a grande “experiência”, anos de compromisso, pobreza de idéias, lassidão. (*ibidem*, p.22)

²⁵ Na edição de 2002 há uma nota do tradutor dizendo: “Numa nota escrita provavelmente em 1929, Benjamin lança um olhar retrospectivo a este texto de 1913: “Num de meus primeiros ensaios mobilizei todas as forças rebeldes da juventude contra a palavra ‘experiência’. E eis que agora essa palavra tornou-se um elemento de sustentação em muitas de minhas coisas. Apesar disso, permaneci fiel a mim mesmo. Pois o meu ataque cindiu a palavra sem a aniquilar. O ataque penetrou até o âmago da coisa”.

O autor afirma que “[...] enquanto soma das experiências, a própria vida seria um desconsolo” (*ibidem*, p. 23). Os equívocos que foram enunciados na seção anterior (adulto-perfeito, adulto-maduro e adulto-experiência acumulada), que expressam alguns limites das perspectivas do desenvolvimento e da aprendizagem de adultos, traçam linhas tortuosas para o debate, pois adulto = perfeição = maturidade = acúmulo-experiência, no mínimo, reduzem um conceito ao somatório do êxito de um *kit* de perfil padrão, caminho frágil, como foi visto, para abordar a complexidade dos processos de aprendizagem de adultos presentes na formação de professores.

A figura do *filisteu*, retratada por Benjamin, presentifica-se nas modelagens dos testes e avaliações, na farsa que contribui para cientificizar as práticas educativas escolares e, ao mesmo tempo, mitificar a formação de professores por “*kits* de perfil padrão” onde o professor aprende a lidar com habilidades e competências, e não com experiências. Utilizando a lógica produzida por Benjamin, que relaciona experiência a crença, pode-se afirmar que o que acontece hoje, na sociedade pós-industrial, é a propagação do dogma – informatarismo – que fundamenta o processamento da informação evangelizando os modos de produção da vida.

Faço um breve parêntese na análise do conceito de experiência para tratar do dogma informatarismo. Este, forjado após eu ter assistido o documentário *Encontro com Milton Santos ou o mundo global visto do lado de cá* (2007), de Silvio Tendler, onde o geógrafo se refere à globalização como globalitarismo. Nas palavras de Santos (*in* LEITE, 2007, p. 180):

Eu chamo a globalização de *globalitarismo*, porque estamos vivendo uma fase de totalitarismo. O sistema político utiliza os sistemas técnicos contemporâneos para produzir a atual globalização, conduzindo-nos para formas de relações econômicas implacáveis, que não aceitam discussão, que exigem obediência imediata, sem a qual os atores são expulsos da cena ou permanecem dependentes, como se fossem escravos de novo. Escravos de uma lógica sem a qual o sistema econômico não funciona. Que outra vez, por isso mesmo, acaba sendo um sistema político.

Esse *globalitarismo* também se manifesta nas próprias idéias que estão atrás de tudo. E, o que é mais grave, atrás da própria produção e difusão das idéias, do ensino e da pesquisa. Todos obedecem, de alguma maneira, aos parâmetros estabelecidos. Se estes não são respeitados, os transgressores são marginalizados, considerados residuais, desnecessários ou não-relevantes. É o chamado pensamento único. Algumas vozes críticas podem se manifestar, uma ou duas pessoas têm permissão para falar o que quiserem, para legitimar o discurso da democracia. Só que a estrutura do processo de produção das idéias se opõe e hostiliza essa produção de idéias autônoma e, por conseguinte, de alternativas.

E ainda Santos (2000, p. 45-46) comenta:

É uma forma de totalitarismo muito forte e insidiosa, porque se baseia em noções que parecem centrais à própria idéia da democracia – liberdade de opinião, de imprensa, tolerância – utilizadas exatamente para suprimir a possibilidade de conhecimento do que é o mundo, e do que são os países e os lugares.

Nesse mundo globalizado, a competitividade, o consumo, a confusão dos espíritos constituem baluartes do presente estado de coisas. A competitividade comanda nossas formas de ação. O consumo comanda nossas formas de inação. E a confusão dos espíritos impede o nosso entendimento do mundo, do país, do lugar, da sociedade e de cada um de nós mesmos.

Com efeito, o conceito de globalitarismo funciona como um intercessor, forçando o pensamento para pensar o dogma informatarismo. Esse regido pelo consumo da informação e de opiniões aprisiona o pensamento no âmbito da representação simbólica e do processamento da informação. Por isso a informação hoje é mais aceita como regra de pensar do que compreendida. Como tudo parece dela depender, ela se apresenta como uma necessidade universal, uma presença indiscutível, dotada de uma força pela qual os homens acabam se rendendo sem buscar entendê-la. Vira um fato comum no cotidiano de todos, mas seus efeitos e alcances escapam à percepção imediata, daí sua crença supostamente religiosa. “Tais características alimentam seu imaginário, alicerçado nas suas relações com a ciência, na sua exigência de racionalidade, no absolutismo com que, a serviço do mercado, conforma os comportamentos; tudo isso fazendo crer na sua inevitabilidade” (SANTOS, 2000, p. 45). Pela essencialização da informação no mundo de hoje é possível estabelecer um discurso universalizante e único da informação, impulsionando a produção econômica e social geral, criando o que chamo de informatarismo, que se utiliza de sistemas técnicos, comunicacionais e informacionais para reduzir o conhecer à informação. Assim, informatarismo, porque se vive uma nova fase de totalitarismo da informação. O sistema político utiliza os sistemas informacionais contemporâneos para produzir a atual sociedade da informação, que conduz a todos para formas de relações de consumo comunicacionais inexoráveis, que não aceitam discussão, que exigem obediência imediata.

Parafrazeando Santos (*in* LEITE, 2007) informatarismo é uma forma de totalitarismo, insidiosa, porque se baseia em idéias que surgem como fundamentais à própria idéia de democracia da informação – liberdade de opinião, de comunicação, de acesso à informação –, utilizadas exatamente para suprir a possibilidade de conhecimento do que é a existência, a experiência. Talvez uma tirania da informação, que, associada à tirania do consumo, resulta no informatarismo. Pois esse pensamento único regido pela informação, que bombardeia cada um e todos com representações, retira a possibilidade de experienciar o conhecer como enação, encarnado na experiência. Fecho o parêntese e retomo a discussão do conceito de experiência.

Nos textos “O narrador” e “Experiência e pobreza”, escritos nos anos 1930, Benjamin (1996) retoma a discussão da experiência, articulando-a à narrativa. Por um lado, demonstra o enfraquecimento da experiência no mundo capitalista em detrimento de um outro conceito, o de experiência vivida (característica do indivíduo solitário), que, nesta tese, é também atrelada à noção de adulto-experiência acumulada. Por outro lado, investe na narrativa como expressão da experiência, pois esta se organiza coletivamente centrada no artesanato.

Diferentemente da experiência vivida, que se contenta com o caráter individual, a experiência em Benjamin, segundo Gagnebin (1996, 2004), apresenta três condições de realização: 1. A experiência deve ser comum ao narrador e ao ouvinte. Essa condição pressupõe “[...] uma comunidade de vida e de discurso que o rápido desenvolvimento do capitalismo, da técnica, sobretudo, destruiu” (GAGNEBIM, 1996, p.10). 2. O trabalho artesanal. Em oposição ao trabalho industrial, o trabalho artesanal propicia ritmos lentos e orgânicos que se inscrevem em um tempo mais amplo, permitindo o tempo de narrar, pois esta é uma maneira de dar forma à matéria narrável, “[...] participando assim da ligação secular entre a mão e a voz, entre o gesto e a palavra” (p. 11). 3. A dimensão prática da narrativa tradicional. Insere-se tanto o narrador como o ouvinte no fluxo narrativo comum e vivo, “[...] já que a história continua, que está aberta a novas propostas e ao fazer junto” (p.11).

O que Benjamin (1996, 2002) destaca com o conceito de experiência é o declínio da existência de uma experiência coletiva do trabalho artesanal e de um tempo partilhado em um mesmo universo de prática e de linguagem. Nesse sentido, experiência não é para o autor, o acúmulo de aptidões e vivências, mas constitui uma obra aberta que será narrada de forma coletiva e apoiada em seu não-acabamento essencial. A narrativa e a experiência definem-se na prática, associando a alma, o olho e a mão, como assinalou Paul Valéry, citado por Benjamin (1996, p. 220):

A observação do artista pode atingir uma profundidade quase mística. Os objetos iluminados perdem os seus nomes: sombras e claridades formam sistemas e problemas particulares que não dependem de nenhuma ciência, que não aludem a nenhuma prática, mas que recebem toda a sua existência e todo o seu valor de certas afinidades singulares entre a alma, o olho e a mão de uma pessoa nascida para surpreender tais afinidades em si mesmo, e para as produzir.

A narração típica do artesão é encontrada onde ela própria acontece. O que Benjamin pontua com isso é que o narrador figura entre os mestres e os sábios; ele recorre ao acervo da vida para contá-la por inteiro. “O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida” (1996, p. 231). Com Benjamin é

possível problematizar o “*kit* de perfil padrão” do adulto perfeito, maduro e que acumula experiência. Ao mesmo tempo, o autor proporciona uma discussão mais aberta acerca do desenvolvimento e da aprendizagem do adulto, pois ele expressa em sua obra uma constante inquietação com a idéia de perfeição que coloca um ideal a ser alcançado por todos. Engendra, através do conceito de narrativa, a idéia de uma teoria aberta que se apóia no sentido: “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos ouvintes” (p. 201). Ligar estes conceitos à temática da adultez pode proporcionar tensões nas teorias antes trabalhadas, bem como polemizar a lógica do informatarismo, que dogmatiza e aprisiona a experiência, acelerando-a. Com efeito, como obra aberta a experiência pode cartografar itinerários de vida e de formação em movimentos.

Da mesma forma que Benjamin afirmou em sua época, na atualidade a experiência, assim como a narrativa, é cada vez mais rara. Benjamin (1996) destaca que o que concorre para esta raridade é a consolidação da informação como forma de comunicação. A informação que expressa uma verificação imediata dos ocorridos precisa ser compreensível em si e para si mesma.

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está a serviço da informação. [...] O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação. (*ibidem*, p.203)

O autor, de maneira muito atual, produz uma discussão que ajuda a questionar o informatarismo. A informação circula, sem pedir licença, nos jornais, nas rádios, revistas, internet, nos meios de comunicação de um modo geral, influenciando e enclausurando os modos de conhecer, de sentir, de fazer de cada um e de todos para aquilo que rege o mercado. Mas, através da liberdade de narrar, Benjamin (1996) aposta na amplitude da experiência. Com efeito, pela experiência há possibilidade de fuga dos dogmas do informatarismo.

A informação, da maneira como os cognitivistas e os desenvolvimentistas a trabalham, enfatiza o curto prazo em sua dimensão representacional e explicativa da solução que reduz a experiência a uma novidade curta e passageira. Diferente é a narrativa: “Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver” (BENJAMIN, 1996, p. 204).

Muitas questões inquietam esta discussão quando trago Benjamin para conversar sobre a experiência, diferenciando-a do processamento da informação, para pensar a adultez. Pergunto se, além do desenvolvimento, a vida adulta pode ser outra coisa que não uma idade perfeita de referência idealizada. A adultez impõe a noção de completude? Seria possível considerar a idade adulta como uma fase de soluções encontradas para problemas pré-existentes? Não seria importante polemizar sua complexidade?

No campo da formação de professores, o dogma informatarismo penetra no campo da formação de professores pensando a educação como ciência aplicada e educadores como aplicadores de tecnologias pedagógicas criadas por especialistas. A educação é pensada através das noções de informação e técnica. Diferente de tal dogma informacional e tecnicista, Larrosa (2004) explora a educação por vias políticas e estéticas. A educação é pensada valendo-se da experiência. Nesse sentido, ela é discutida na articulação política e crítica, forjando educadores críticos comprometidos explicitamente com políticas que produzem a educação. Para pensar a educação valendo-se da experiência, Larrosa (2004, p. 152) discute a palavra experiência, mas antes pontua que as palavras “[...] produzem sentido, criam realidades e às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. Abordando as palavras em sua concepção encarnada, diz que há poder e força nas palavras e que, desse modo, elas agem em nós:

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos baseando-nos em nossa genialidade, em nossa inteligência, mas valendo-nos de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E portanto também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. [...] O homem é o vivente com palavra. [...] Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como juntamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. Nomear o que fazemos em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, são mais do que simplesmente palavras. E por isso as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras, são lutas em que se joga algo mais que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (*ibidem*, p.152-153)

Nesse contexto de lutas, Larrosa encontra em Benjamin um aliado para denunciar a destruição da experiência na sociedade pós-industrial. Abordando a raridade da experiência hoje, já apontada por Benjamin, Larrosa (2004) apresenta quatro questões. Em primeiro lugar,

tal raridade é marcada pelo excesso de informação. Para ele, “[...] informação não é experiência, pelo contrário, é uma ‘antiexperiência’” (p. 154). Para que a experiência aconteça há que separá-la da informação.

Além disso, já ouvimos dizer que vivemos numa “sociedade de informação”. E já nos demos conta de que essa estranha expressão funciona às vezes como sinônimo de “sociedade do conhecimento” ou, até mesmo, de “sociedade de aprendizagem”. Não deixa de ser curiosa a intercambialidade entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”. Como se o conhecimento se desse sob o modo da informação e como se aprender não fosse outra coisa que adquirir e processar informação. E não deixa de ser interessante também que as velhas metáforas organicistas do social, que tantos jogos permitiram aos totalitarismos do século passado, estejam sendo substituídas por metáforas cognitivistas, seguramente também totalitárias, ainda que revestidas agora de um *look* liberal e democrático. Independentemente de que seja urgente problematizar esse discurso que se está instalando sem crítica, a cada dia mais profundamente, e que pensa a sociedade como um mecanismo de processamento de informação, o que eu quero deixar apontado aqui é que uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade em que a experiência é impossível. (*ibidem*, p.155)

Essa primeira questão apontada por Larrosa para afirmar a destruição da experiência hoje, aprofunda a discussão, já iniciada no capítulo anterior, acerca do dogma informatarismo produzido pelo pensamento cognitivista predominante em nossa sociedade pós-industrial. A título de exemplo, após assistir a uma aula ou uma conferência, depois de ler um livro, depois de ir à uma escola, é possível dizer que se sabe algo que antes não se sabia. Ou ainda, que se está “bem” informado sobre algo; mas, ao mesmo tempo, é possível que nada me tenha tocado, que nada tenha acontecido em mim.

A segunda questão levantada por Larrosa (2004) é que a experiência é cada vez mais rara pelo excesso de opinião. Ligada à informação, o excesso de opinião é convertido em imperativo na sociedade contemporânea. A existência do par informação-opinião é exemplificado, no campo da educação, pelo conceito de “aprendizagem significativa”²⁶.

Desde pequenos até a Universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educativos, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há que se opinar, há que se dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão “significativa” da assim chamada “aprendizagem significativa”. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva diante do objetivo. Além disso, como tal reação subjetiva se nos fez

²⁶ “Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não-litera) e não-arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo. Isto é, nesse processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel chama de ‘conceito subsunçor’ existente na estrutura cognitiva de quem aprende. O ‘subsunçor’ é, portanto, um conceito, uma idéia, uma proposição já existente na estrutura cognitiva, capaz de servir de ‘ancoradouro’ a uma nova informação de modo que esta adquira, assim, significado para o sujeito” (MOREIRA, 1999, p.11).

automática, quase reflexa, informados sobre qualquer coisa, nós opinamos. Esse “opinar” se reduz, na maioria das ocasiões, em estar a favor ou contra. Com isso, convertemos-nos em sujeitos competentes para responder como devem ser as perguntas dos professores, que cada vez mais se assemelham a comprovações de informações e a pesquisas de opinião. Diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta, e exponha, à continuação, sua opinião: esse é o dispositivo periodístico²⁷ do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência. (LARROSA, 2004, p. 156-157)

A terceira questão evidencia que, pela falta de tempo, a experiência é cada vez mais rara. No tempo acelerado da sociedade pós-industrial, tudo se passa cada vez mais rápido, produzindo uma série de ocorrências sob a forma de “[...] choque, de estímulo, de vivência instantânea, pontual e desconectada” (LARROSA, 2004, p. 157). Tais ocorrências velozes fabricam subjetividades contemporâneas que consomem voraz e insaciavelmente as informações, as novidades, tornando os adultos, cada vez mais, excitados, insatisfeitos e incapazes de produzir sentido na lentidão e no silêncio. Segundo Larrosa, “[...] ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela acarreta, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas da experiência” (*ibidem*, p. 159).

Para reafirmar que os aparatos educacionais forjados pela informação, pela opinião e pela velocidade também funcionam cada vez mais no sentido da raridade da experiência, Larrosa critica a lógica da formação continuada:

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a Universidade e os cursos de formação do professorado formam parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo porque não pode ser que fique defasado em alguma coisa, não pode ser que fique para trás, e por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e mais curtos. Com o que, também em educação, estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (*ibidem*, p. 158)

A última questão abordada por Larrosa para caracterizar a raridade da experiência é o excesso de trabalho. Para definir essa questão, o autor distingue experiência de trabalho. Critica, ainda, a contagem de créditos para a experiência, a conversão da experiência em mercadoria, em valor de troca. Nesse sentido, define o sujeito moderno sob o ponto de vista

²⁷ Benjamin (1996), no texto “O narrador”, problematiza o periodismo como um dispositivo moderno para destruir a experiência. O periodismo é a fabricação da informação aliada à opinião. Nas palavras de Benjamin, “a informação aspira a uma verificação imediata. Antes de mais nada, ela precisa ser compreensível “em si e para si” (p. 202).

da ação, onde tudo é pretexto para sua atividade. Para o autor, o dito sujeito moderno está sempre atarefado, produzindo, consertando, fazendo algo num afã de mudança, de novidade. Assim, a subjetividade contemporânea não é apenas ultra-informada, cheia de opiniões e superacelerada, mas extremamente atarefada, forjando modos-sujeitos ativos e hiperativos. “E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre ativos, porque estamos mobilizados, não podemos parar. E por não podermos parar, nada nos passa” (LARROSA, 2004, p. 160).

Há na lógica da sociedade pós-industrial uma destruição generalizada da experiência, que raramente é colocada em questão. Com Larrosa, afirmo que os dispositivos educacionais também funcionam dificultando que alguma coisa aconteça. Como, por exemplo, os curtos tempos de aulas: dois tempos (de cinquenta minutos cada) de ensino de matemática, em seguida, mais dois tempos (também de cinquenta minutos cada) de psicologia da educação, que aprisionam o saber nos currículos e programas das disciplinas, não expandindo para o plano da experiência. O que se vê na formação de professores é um atravessamento veloz do par informação/opinião, que condiciona o conhecimento ao tratamento da informação e onde cada vez mais converte-se a produção intelectual em mercadorias e créditos para dar passagem a uma formação mediada pelas competências e habilidades adquiridas.

Frente a esse cenário de destruição da experiência, Larrosa (2004) traça uma linha para ampliar o campo da experiência, pensando-a como um território de passagem, uma superfície de sensibilidade que permite afetar e ser afetado, que produz marcas, deixa vestígios e efeitos. No domínio da narrativa, da palavra, o território da experiência é habitado pela paciência, pela atenção como disponibilidade, como abertura, como risco, como exposição àquilo que nos acontece. “A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ex-iste de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente” (p. 162).

Larrosa (2004) define experiência através das idéias de formação e transformação. “Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela” (p.162). Tal conceito funciona para deslocar o problema do adulto, recolocando-o no domínio de uma experiência descontínua. Essa experiência não é acúmulo, nem maturidade, mas simplesmente experiência. Com esforço, a experiência enfrenta medo de ensinar, experiência de aprendizagem, cognição ampliada, e é tratada, na ordem dos afetos, por aquilo que nos passa.

Um modo interessante de investir nesse conceito é dizer que os temas estão lá, eternos e recorrentes, mas o que faz com que a experiência deixe de ser acúmulo é o caminho

escolhido para encará-la. É uma trajetória que não fala de temas, mas os põe em cena, no percurso do educador, comparecendo em cena de aula cotidianamente pela fala do aluno, pela preparação da aula e pelas imprevisibilidades impossíveis de serem acumuladas. Outra questão interessante é dizer que experiência não é um experimento da vida adulta, mas aquilo que nos passa e nos afeta. Tal experiência não tem nada a ver com faixa etária, sabedoria, êxito, informação, ou com frustradas tentativas de ensino que geram comentários (conceitos, teorias) em forma de expressões como “eu sei ensinar”, “siga este método”. Não. No percurso da experiência, só experienciando, pois ela é sempre singular.

Os professores e alunos se cruzam nas salas onde aprendem e ensinam, deixando marcas profundas uns nos outros (ou não). Suas experiências são construídas como uma obra aberta, e dependem da aprendizagem, da sensibilidade, dos afetos forjados. A experiência de uma sala de aula ajuda, criando intensidades, áreas sombrias, penumbras, tempos, vazios, em uma quase atuação, deixando espaço-tempo para que a obra continue a ser criada, permitindo que algo nos passe, nos aconteça no cultivo da arte do encontro entre professores e alunos, entre ensinamentos e aprendizagens. Desse modo, a experiência é, sobretudo, habitada por um educador, que no movimento capta o dia-a-dia, sem artifício, e forja o jeito de fazer o planejamento de uma aula, de intervir na leitura, de abrir-se para movimentos de uma aula.

A figura do adulto está dirigida para um tempo pontual, homogêneo, quantificável e sucessivo, que é a noção de tempo dominante durante longos séculos. Contrariamente a essa noção de tempo, a imagem do adulto pode remeter a um tempo descontínuo, quando ela é enlaçada com a noção de experiência. Por isso, volto à citação de Larrosa (2004, p. 160) com a qual inseri, na introdução desta tese, a discussão de formação relacionada com experiência:

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Desloco a citação para cá, abrindo a possibilidade concreta de experimentar a redundância da palavra e viver, na escrita, na palavra, a abertura para escutar e pensar mais devagar, cultivando o encontro com o conceito de experiência. Inclusive, o motivo de retornar à citação localiza-se na necessidade de promover rupturas e perturbar o modo de pensar os

adultos enquanto o antes da velhice e o depois da infância, dotados de uma direção e um sentido irreversível representado pelo desenvolvimento e aprendizagem de lógicas informatizadas que os definem por processo-sucessão abstrato, convertendo os adultos em *input e output* que conservam a idéia de um progresso, ou pelo menos de um desenvolvimento contínuo e infinito com sucesso. Porém, ao relacionar os adultos à pluralidade, imaturidade e experiência, o que emerge não é mais o “ser adulto”, mas um território de passagem em que há possibilidade de que algo nos aconteça, nos afete. Experiência, assim, tem por modelo a jogada, a ocasião, o imprevisto e o imprevisível que permite a descontinuidade, mas também a decisão de forjar gestos lentos, cautelosos, cuidadosos, atentos, críticos, delicados. Como numa jogada sempre posta em jogo, com a intenção de abrir espaço-tempo de problematização para escrever inquietudes e perplexidades.

2.4. A invenção de si e do mundo: o adulto como obra aberta

Num rápido esforço histórico encontramos um aspecto evidente de “abertura” (na moderna acepção do termo) na “forma barroca”. Nesta, nega-se justamente a definitude estática e inequívoca da forma clássica renascentista, do espaço desenvolvido em torno de um eixo central, delimitado por linhas simétricas e ângulos fechados, convergentes para o centro, de modo a sugerir mais uma idéia de eternidade “essencial” do que de movimento. A forma barroca, pelo contrário, é dinâmica, tende a uma indeterminação de efeito (em seu jogo de cheios e vazios, de luz e sombra, com suas curvas, suas quebras, os ângulos nas inclinações mais diversas) e sugere uma progressiva dilatação do espaço; a procura do movimento e da ilusão faz com que as massas plásticas barrocas nunca permitam uma visão privilegiada, frontal, definida, mas induzam o observador a deslocar-se continuamente para ver a obra sob aspectos sempre novos, como se ela estivesse em contínua mutação. Se a espiritualidade barroca é encarada como a primeira manifestação clara da cultura e da sensibilidade modernas, é porque nela o homem se subtrai, pela primeira vez, ao hábito do canônico (garantido pela ordem cósmica e pela estabilidade das essências) e se defronta, na arte como na ciência, com um mundo em movimento que exige dele atos de invenção. (ECO, 2005, p.44)

O autor encontra na forma barroca movimentos curvos, cheios e vazios que relacionam a obra e o observador induzindo-o a se deslocar para vê-la sob outros aspectos e ângulos, como se ela também estivesse em contínua transformação. Esse movimento exige do observador que não seja um mero observador, mas um inventor de si e do mundo. Nesse aspecto evidente de abertura da obra barroca destacada por Eco vejo um lance de dados, um jogo que se abre para deslocar e pensar o tema da adulez por sua abertura, que, ao se relacionar com a experiência, pode contribuir para ampliar o trabalho no campo de formação de professores.

Desse modo, trato de continuar com outros exercícios para pensar os adultos e sua formação com outras palavras ou idéias, que minimizem as concepções de Adulto, Perfeição, Acúmulo e Maturidade, em letras maiúsculas, arruinadas por suas intenções fundamentalmente de ordem. Se estou me libertando de tal lógica de pensar o adulto, ou se estou começando a vislumbrar algo assim como uma cognição ampliada inserindo os adultos na noção de obra aberta (à qual talvez não convenha agora a palavra ou o conceito de adulto), pois também estou começando a libertar-me do Adulto e vislumbrar algo parecido com uma subjetividade libertada, uma subjetividade descontínua (à qual talvez não convenha mais a palavra ou o conceito de homem, de adulto). Estou também me libertando da noção de desenvolvimento e vislumbrando algo assim como uma temporalidade liberta (à qual talvez não convenha a palavra ou o conceito de cronológico). Ou ainda, penso uma descontinuidade que não passa pela idéia totalitária do linear, do progresso, da informação, mas uma relação com si, com o mundo e com os outros que não passa pelo informatarismo, mas pela possibilidade de que algo nos aconteça pela invenção, pela obra aberta, exigindo o lance de outros dados para se pensar o tema da adulez.

Em *Obra aberta* (2005), Eco realiza uma ampla análise desse conceito para tratar problemas de estética, da teoria da informação e da linguagem pela via do indefinido e do plural. Tal abertura é regida pelas leis que governam o mundo vivido, configurando um feixe de possibilidades móveis e intercambiáveis com as ações do dito homem moderno. Com isso o autor quer substituir e suplantam a noção de ordem rigorosa e unívoca, entendida como neutra codificação de comportamentos estereotipados, pela noção simples de ensaio. Um exemplo máximo de obra aberta é apresentada por Eco

[...] com o intuito justamente de proporcionar uma imagem de certa condição existencial e ontológica do mundo contemporâneo, a obra de James Joyce. Em *Ulisses*, o capítulo como “Wandering Rocks” constitui um pequeno universo observável dentro de perspectivas sempre novas, onde desapareceu totalmente o último vestígio de uma poética de molde aristotélico, e com ela um decurso unívoco do tempo dentro de um espaço homogêneo. Como disse Edmund Wilson: “Sua força (de *Ulisses*), ao invés de acompanhar uma linha, expande-se a si mesma em todas as dimensões (inclusive a do Tempo) em torno de um único ponto. O mundo de *Ulisses* é animado por uma vida complexa e inexaurível: revisitamo-la tal como faríamos com uma cidade, à qual voltamos mais vezes para reconhecer os rostos, compreender as personalidades, estabelecer relações e correntes de interesses. Joyce desenvolveu considerável mestria técnica para apresentar-nos os elementos de sua história numa ordem tal que nos torne capazes de encontrar sozinhos os nossos caminhos: duvido bastante que uma memória humana consiga satisfazer todas as exigências de *Ulisses*, na primeira leitura. E, quando voltamos a lê-lo, podemos começar de um ponto qualquer, como se nos defrontássemos com algo de sólido, como uma cidade que existe realmente no espaço e na qual se pode entrar por onde quer que se queira – aliás, o próprio Joyce declarou, ao compor o livro, ter trabalhado simultaneamente em várias de suas partes. (*ibidem*, p. 47)

Nesse sentido, tomar o tema da adultez como obra aberta é investir num jogo que possibilite pensar não só o adulto, mas o aprender de adultos e sua formação pela abertura. Tal jogo proporciona aos adultos que aprendem em formação buscar, por meio de um exercício descontínuo e aberto de ensaiar, a condição de encontrar por si só os múltiplos caminhos possíveis para percorrer a experiência e se deixar afetar por ela.

As idéias de abertura, de deslocamento e de descontinuidade colocam o tema da adultez em movimento. Não somente percursos lineares e retilíneos, mas circulares. Tal circularidade suspeita do modo informatizado que propaga a novidade, mas que se limita à solução de problemas e a respostas rápidas e diretas, límpidas, que engendram modos de ser adultos perfeitos, mascarados pela novidade dos adultos transmutados em *intelligentsia*, deixando a experiência fora da cognição (KASTRUP, 2005b, 1999). Quando afirmo que o tema da adultez circula, reivindico um modo de pensar os adultos encarnados numa cognição inventiva e ampliada da maneira como Kastrup (1999, p. 197-198) pontua:

A cognição surge ampliada, não se restringe à inteligência e à solução de problemas. Reduzir a cognição a isso é um dos efeitos do projeto de purificação crítica, levado a cabo na modernidade. Separar o que existe de cognitivo do que os cognitivistas denominam “fatores extracognitivos”, trabalhar, desde o início, com uma cognição isolada, é perder a possibilidade de entender como ela pode operar de maneira inquietada, ou seja, inquietada por algo que a force a inventar.

Por outro lado, o problema da ressonância que tais afecções ou *breakdowns* podem causar no coletivo, impulsionando a produção de novos objetos e de novos mundos, revelou-se como o segundo ponto cego do cognitivismo, mas, ao mesmo tempo, essencial para o entendimento da invenção, pois, se esta começa, necessariamente, com um devir da cognição, a invenção só se completa, [...] quando a esse devir se segue um esforço no trato com a matéria. Quando, nesse trato, a matéria se dobra em formas que dão expressão coletiva ao devir. Nesse caso, o esforço dobra também aquele que o empreende, gerando nele novas formas de conhecer e viver. O efeito que, movidos pela perturbação, somos capazes de gerar no coletivo, não pode, portanto, ser deixado de lado na abordagem do problema da invenção. A conclusão é que, se queremos pensar a invenção, cumpre substituir a imagem de uma cognição separada de tudo aquilo que o cognitivismo denomina extracognitivo pela imagem de uma cognição ampliada, inseparável tanto dos devires que cavam rachaduras nos esquemas recognitivos, quanto do coletivo, onde seu poder inventivo se amplia.

A autora realça que a cognição é ampliada e inventiva quando ela assume um modo circular que se diferencia do movimento linear do cognitivismo. A cognição inventiva e ampliada é experienciada pelas ações de “[...] reiterar, retornar, renovar, reinventar, reiterar, recomeçar” (KASTRUP, 2005a, p. 1279). A lógica da cognição inventiva envolve a noção de um aprender circular, e tal idéia indica uma trajetória de inacabamento. Com isso, o deslocamento acontece pela abertura, pela descontinuidade, pela reativação do aprendizado.

Esse modo de pensar a cognição em geral, e em especial a dos adultos, abre-se a um espaço-tempo da experiência pelo cultivo de uma atitude atenta em que os adultos encarnam a experiência de estranhamento de si e do mundo. Essa experiência de estranhamento, segundo Kastrup (2005a), é referida no conceito de *breakdown* de Varela (s.d., 1995), que o vê como uma experiência capaz de perturbar, de quebrar com a continuidade linear cognitiva, uma problematização que precede à ação (KASTRUP, 1999). Por exemplo, em um semestre letivo tive uma experiência singular ao ministrar uma aula, como professora de filosofia da educação no curso de pedagogia de uma faculdade da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. Era uma turma composta por uma quantidade de alunos muito grande (em torno de 90 alunos), e o espaço físico da sala de aula parecia um pequeno auditório, composto inclusive de um tablado com minha mesa localizada no canto direito. Pela grande concentração de pessoas, as conversas eram inevitáveis, e em determinadas aulas o barulho era ensurdecedor e incomodava com frequência. No dia da referida aula, sobre as relações saber-poder no campo da educação, percebi que esquecera em casa um livro que necessitaria. Com base em meu repertório, qual a minha reação? Ocorreu uma hesitação em relação ao que fazer e, segundo Varela, a quebra da continuidade, paradoxalmente, assegura o fluir da conduta. O autor afirma que os *breakdowns* “[...] são a fonte do lado autônomo e criativo da cognição viva” (1995, p. 21). Por sua vez, Kastrup (1999, p. 130) destaca que o *breakdown* “[...] faz parte da experiência cognitiva, mas remete a um campo pré-subjetivo”.

Para tornar mais denso o conceito de *breakdown* e introduzi-lo no tema da adultez, volto ao exemplo do esquecimento do livro, que desestruturou a estabilidade da experiência de aula, representada por recognições (que Varela (1995, p. 20) prefere chamar de “prestreza para a ação”, e que Kastrup (1999) denomina de “estados de prontidão cognitiva”). Ao afetar a prontidão para a aula, o esquecimento provocou uma bifurcação ou quebra na linearidade, abrindo espaço-tempo para uma cognição que funcionou como invenção de problemas. Como agir de modo que a ação fosse adequada? Nesse sentido, o esquecimento, ao perturbar a prontidão, surgiu como invenção quando forjei com os alunos exemplos cotidianos em que fosse possível o comparecimento, na aula propriamente dita, do livro.

O contexto da aula – que tratava as relações saber-poder na educação – foi atravessado pelas conversas paralelas dos alunos, transformando-se num ambiente ensurdecedor. Frente a isso, minha atitude foi continuar a aula sem aumentar o tom da voz, seguindo a sugestão recognitivista, até que uma aluna gritou do fundo da sala: “É aula particular!” Imediatamente, disse que não e prossegui com a discussão, mas com o continuar das falas paralelas disse àqueles alunos que estavam participando da discussão: “Vocês querem ver essa relação se dar

aqui?” E fui para cima do tablado, ficando em silêncio e de pé em cima da cadeira. Quando subi na cadeira, a turma que falava ativamente produziu um silêncio instantâneo e curioso para o que estava por vir. Minha atitude cognitiva escapou do ponto de vista da lógica, dos mecanismos de representação agrupados nas abordagens ditas abstratas da cognição. Com o gesto concreto foi possível encarnar minha atitude cognitiva no momento efetivo e presente do que experienciei com os alunos. Ou seja, após o silêncio atento e curioso, a aula mudou de plano, engendrando uma circularidade nas falas; meu gesto de subir na cadeira, acompanhado do silêncio, produziu uma discussão acerca das relações saber-poder que geralmente estão presentes em sala de aula. Mas, nesse dia, essas relações encarnaram uma fonte de emergência de correlações sensório-motoras inscritas na experiência presente.

A mudança de atitude cognitiva provocou nos alunos a discussão de questões colocadas por Foucault (2002b) em *Vigiar e Punir* – esse o livro que esquecera de trazer. Tal atitude evocou a discussão do conceito de panóptico²⁸ no movimento da aula. Com o esquecimento do livro, me privando de ler passagens do texto, a saída encontrada foi, então, criar gestos concretos em que a discussão do referido conceito acontecesse de uma maneira diferente daquela que havia planejado para a aula. Segundo Kastrup (1999, p. 115), “[...] o meio comparece perturbando, e não transmitindo informação. Perturbar significa afetar, colocar problema”. E ainda:

O domínio cognitivo não é um domínio de representações, mas um domínio experiencial e emergente das interações e dos acoplamentos do organismo. Não há relações objetivas com o ambiente, independentes da posição, da direção e da história, mas estas são especificadas pela estrutura do organismo. No entanto, a estrutura condiciona, mas não determina, as ações, posto que ela própria é permeável a múltiplas perturbações, cujos efeitos são inantecipáveis. A ação “depende em larga medida das contingências da improvisação e é mais flexível do que uma planificação”. Ocorre, portanto, redefinição contínua do que importa fazer. (*ibidem*, p. 128-129)

O que aconteceu no referido exemplo foi uma circularidade descontínua, redefinindo o planejamento de aula a partir do domínio da experiência, onde se dá uma emergência das relações com o texto (lido, mas esquecido), com os alunos, com a aula e com minha atitude cognitiva aberta para além da representação e do saber. Vale dizer também que, para Kastrup, o conceito de *breakdown* de Varela inclui “[...] no campo da cognição o caráter da imprevisibilidade que toda invenção comporta” (*ibidem*, p. 132).

²⁸ Segundo Foucault (2002b, p. 166), o dispositivo panóptico organiza unidades especiais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. A lógica é introduzir um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder.

A cognição como invenção de si e do mundo desloca uma abordagem abstrata e representacional para dar lugar a uma abordagem concreta e experienciada da cognição. Segundo Varela (s.d.) conhecer = fazer = ser, e está aberto à imprevisibilidades. Tal idéia é avessa às estruturas e leis que tomam a aprendizagem como adaptação ou aquisição e desenvolvimento de habilidades previsíveis e controladas por leis e princípios invariantes. Há uma superação do modelo abstrato e representacional, forçando uma ampliação do sistema cognitivo, “[...] transformando-o num sistema complexo em que a representação, incluída ao preço de seu enfraquecimento e mesmo de sua subversão, coexiste com os *breakdowns*” (KASTRUP, 1999, p. 145). Nesse sentido, a autora chama a atenção para a importância de uma cognição pensada pela sua dinâmica e valoriza a abertura para os deslocamentos produzidos:

[...] é importante notar que, se a dimensão representacional da cognição encontra lugar no interior do sistema autopoietico²⁹, o inverso não acontece: não há possibilidade de extrair a invenção, a criação cognitiva, de uma cognição que opera com base num programa fechado, no interior de limites invariantes e intransponíveis. Não há como pensar a heterogênesse a partir de um campo limitado de possíveis. Abordagem mais abrangente ou a perspectiva da inclusão faz-se por um descentramento ou por um redirecionamento da investigação científica, o que depende de uma nova maneira de colocar o problema. (p. 146)

Uma abordagem ampla da cognição é explorada pelo seu “[...] meio denso e inventivo, e não em seu núcleo duro e invariante, forçando, assim, os limites do conceito” (KASTRUP, 1999, p. 146). Desse modo, a cognição passa a funcionar fora do registro abstrato, em ligação direta com as forças do mundo e coordenando mente e corpo. A cognição, então, segundo Kastrup (1999, 2005a) e Varela (s.d., 1995), está inscrita no corpo. Pela inscrição corporal da cognição, na referida aula, foi possível circular e deslocar a representação conceitual do saber-poder e dar lugar a gestos corporificados de conhecimento. Eu mesma, como obra aberta, pude fazer circular o conhecer e sua produção no âmbito da discussão, nos problemas levantados, nos exemplos dados pelos alunos e nos efeitos que esta aula produziu em outras aulas no decorrer do semestre letivo. A aula era sempre lembrada pelos alunos, gerando uma ressonância do conhecer; ou, como dito anteriormente, o conhecer assume seu caráter circular e se movimenta reincidindo, retornando, renovando, reinventando, reiterando, recomeçando. Como uma aprendiz forjada como obra aberta, foi possível, no referido exemplo, experienciar uma tensão que potencializou deslocar da solução de problemas para a invenção de

²⁹ Um sistema autopoietico tem como atributo essencial produzir a si mesmo. Para Maturana e Varela (2002), os seres vivos estão em constante processo de produção de si, num co-engendramento incessante de si e do mundo.

problemas. Ao mesmo tempo em que criava um problema com o gesto de subir na cadeira, foi necessário, em cada aula subsequente, formular conceitos temporários e passíveis de serem reformulados, mobilizando a atenção dos alunos durante o percurso de aprendizagem. Um efeito interessante foi produzido; as conversas não cessaram por completo, mas depois da referida aula elas não eram mais ensurdecedoras.

Com o conceito de adulto como obra aberta destaco a condição de inacabamento e imaturidade, que comparecem para apontar uma trajetória de aprendizagem permanente dos adultos, mas também de desaprendizagem permanente, exigindo deles uma disponibilidade para experienciar, descontinuamente, sua condição de aprendiz. Para tanto, o professor deve tratar os adultos como obra aberta, cujo sentido, vago e impreciso, é aberto à invenção de mundos e atitudes que neles se cruzam e se afetam, assumindo um caráter espaço-temporal que precisa ser ensaiado e tomado, cuidadosamente, num tempo (que não é cronológico) diferente do que hoje é imperativo na sociedade pós-industrial.

A idéia de ensaio, presente no conceito de obra aberta de Eco, encontrou ressonância em Deleuze (1997b), que na letra P do seu abecedário discute o conceito de professor e diz que para se ter um minuto de inspiração em uma aula há necessidade de uma longa preparação. Desse modo, afirma que o elemento básico de suas aulas é o ensaio. “É preciso estar totalmente impregnado do assunto e amar o assunto do qual falamos. Isso não acontece sozinho. É preciso ensaiar, preparar [...] encontrar”. Esse modo ensaiado de preparar suas aulas surte efeitos potencializadores, como mostra Châtelet (1996, p. 41) ao referir-se às aulas de Deleuze:

Mãos à obra! Eram necessárias uma paciência e uma ternura quase infinitas para tornar atenta à filosofia toda essa turbulência. Imperturbável, ele repetia o que lhe era mais caro: saber despertar – não para levantar “objeções”, mas para experimentar, para saber escutar, para apreender os problemas em seu movimento – quanto mais fugazes, mais importantes – saber ajustar e afiar um problema, deixar-se penetrar por uma verdadeira disciplina de ferreiro para achar a boa liga entre as mais externas doçuras e durezas.

O ensaio potencializa um aprender aberto à invenção, um aprender em meio às diferenças, permanecendo no ponto comum de não aprender sem primeiro *desprender*. Ao se *desprender* dos *a priori*s, dos determinismos da informação, mas, antes de tudo, se desprender de si (SCHÉRER, 2005, p. 1187), Deleuze afirma a importância do ensaio permanente de mudar de direção e se ater a forjar problemas, sempre outros. Schérer tem, mais uma vez, a palavra: “Aprender não é reproduzir, mas inaugurar; inventar o ainda não existente, e não se contentar em repetir um saber” (p.1188). Um exercício contínuo, que necessita de ensaio

permanente. Desse modo, o ensaio comparece na concepção de pensar os adultos como obra aberta, possibilitando percorrer o indeterminado, tensionando aquilo que se concebe *a priori* como aprender e ensinar. O ensinar informando abre espaço-tempo para deslocar, de um só golpe, as pesadas considerações e os protocolos invariantes de uma psicologia do desenvolvimento e de uma psicologia cognitiva, incluindo aí as noções de *ciclo da vida*, *psicometria* e *processamento da informação*. É preciso movimentar-se para um outro domínio, o da própria vida, e não mais o do laboratório e do observatório pedagógico. Deixo para trás Sternberg, Piaget e outros.

A trajetória se desenha lançando dados e pistas para pensar um aprender pela dimensão do conhecer inventivo e amplo que problematiza a lógica da recepção e do processamento de informação, e engendra o ensaio em movimento, mais parecido com uma produção de conhecimentos. Tal idéia ultrapassa silogismos e deduções lógicas, bem como processos de adaptação, pelos quais o real se manifesta sem imprevistos e numa única direção, que parte de princípios dados identificados com a realidade. Tratar adultos como obra aberta possibilita assumir o caráter de aprendiz e de ensaio presentes no tema da adultez e da formação de professores, num movimento caleidoscópico que se inventa em cada deslocamento. Por isso, pensar os adultos como obra aberta assume uma temporalidade descontínua, possibilitando movimentos de invenção de si e do mundo. Algo parecido com o que vi e senti na experiência da leitura do livro de Manoel de Barros, *Memórias inventadas: a segunda infância* (2006b), folhas soltas, simples, poemas móveis intercambiáveis, mas de tal maneira que, seja qual for a ordem de sua colocação, o poema possui um sentido completo que é apresentado por sua autobiografia inventada. Na poesia de Barros, “tudo o que não invento é falso”. E, ainda, na poesia “sobre a importância”: “Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”.

Ao “despraticar as normas” (BARROS, 2006a) o poeta ensina que se aprende melhor no ver, no olhar, no pegar, no provar e no cheirar, permitindo que algo aconteça na própria experiência aprendiz. Então, analisando os adultos como obra aberta, é necessário intercambiar campos temáticos com a experiência num tempo descontínuo, melhor pensado pelos poetas.

Eu não amava que botassem data na minha existência. A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o *quando*. O *quando* mandava em nós. A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio. Assim, por exemplo: tem hora que eu *quando* uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos. Ou: tem hora que eu *quando* uma pedra. E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e os musgos. Assim: tem hora eu sou *quando* um rio. E as garças me beijam e me

abençoam. Essa era uma teoria que a gente inventava nas tardes. Hoje eu estou *quando* infante. Eu resolvi voltar *quando* infante por um gosto de voltar. Como quem aprecia de ir às origens de uma coisa ou de um ser. Então agora eu estou *quando* infante. Agora nossos irmãos, nosso pai, nossa mãe e todos moramos no rancho de palha perto de uma aguada. O rancho não tinha frente nem fundo. O mato chegava perto, quase roçava nas palhas. A mãe cozinhava, lavava e costurava para nós. O pai passava o seu dia passando arame nos postes de cerca. A gente brincava no terreiro de cangar sapo, capar gafanhoto e fazer morrinhos de areia. Às vezes aparecia na beira do mato com a sua língua fininha um lagarto. E ali ficava nos cubando. Por barulho de nossa fala o lagarto sumia no mato, folhava. A mãe jogava lenha nos quatis e nos bugios que queriam roubar nossa comida. Nesse tempo a gente era *quando* crianças. Quem é *quando* criança a natureza nos mistura com as suas árvores, com as suas águas, com o olho azul do céu. Por tudo isso que eu não gostasse de botar data na existência. Por que o tempo não anda para trás. Ele só andasse para trás botando a palavra *quando* de suporte. (BARROS, 2006b)

Manoel de Barros inventa um tempo adulto quando transversaliza sua memória de maneira inventada por um livro móvel e aberto, permitindo a permutabilidade de poesias que sugerem relações abertas, tornando-as um mundo em contínua fusão, que se renova aos olhos do leitor, mostrando aspectos novos e possibilitando a produção de sentidos diversos. Outro poeta que auxilia a pensar a noção de obra aberta é Vinícius de Moraes (2005):

De manhã escureço
De dia tardo
De tarde anoiteço
De noite ardo.
A oeste a morte
Contra quem vivo
Do sul cativo
O este é meu norte.
Outros que contem
Passo por passo:
Eu morro ontem
Nasço amanhã
Ando onde há espaço:
- Meu tempo é quando.

Um tempo aberto sugere um dinamismo que também é encontrado na análise de Eco (2005, p. 55) sobre o barroco:

A abertura e o dinamismo barrocos assinalam [...] o prevalecer do aspecto subjetivo, o deslocar-se a atenção do *ser* para a *aparência* dos objetos arquitetônicos e pictóricos, por exemplo, nos lembra as novas filosofias e psicologias da impressão e da sensação, o empirismo que resolve numa série de percepções a realidade aristotélica da substância; e, por outro lado, o abandono do centro necessitante da composição, do ponto de vista privilegiado, acompanha a assimilação da visão copernicana do universo, que eliminou definitivamente o geocentrismo e todos os seus corolários metafísicos, no universo científico moderno, assim como na construção ou na pintura barrocas, as partes aparecem todas dotadas de igual valor e autoridade, e o todo aspira a dilatar-se até o infinito, não encontrando limites ou

freios em nenhuma regra ideal do mundo, mas participando de uma geral aspiração à descoberta e ao contato sempre renovado com a realidade.

A noção de obra aberta desloca o tema da adultez para aquilo que dilata e não encontra limites nas regras de ideal de homem perfeito, acabado e maduro, colocando tais regras em seu repertório teórico-metodológico invariante e universalista. Contrariamente, tanto no livro solto como na poesia e no dinamismo barroco, surge um composto de sensações que se conserva em si mesmo (DELEUZE; GUATTARI, 2004a, P. 214). Essa lógica da sensação potencializa que a obra fique de *pé sozinha (ibidem)*, abrindo-se a novos encontros, conservando sensações que afetam a todos e a cada um. Nesse contexto de idéias, a noção da adultez desprovida de resultado necessário e, ao mesmo tempo, imprevisível, joga com elementos da descontinuidade coexistindo no plano das sensações. Desse modo, alguns dados são lançados para pensar os adultos como obra aberta. Primeiro, é preciso deslocar para uma concepção de cognição mais ampla e aberta a invenção. Segundo, adotar como método na formação o ensaio. Terceiro, a noção de tempo, quando, presente na idéia de descontinuidade. Essas três pistas funcionam para potencializar uma análise mais cuidadosa, que ajuda a afirmar que o tema da adultez é aberto e circula na experiência.

Para deixar a idéia dos adultos, futuros professores, ressoar na experiência, permitindo que algo nos passe, propositalmente, deixo este capítulo aberto, sem obstáculos que me impeçam entrar, sair e experienciá-lo em outros capítulos. Permitindo, assim, que tal conceito se amplie e crie densidade no decorrer da tese. Não quero cicatrizar o corpo do capítulo com uma conclusão, mesmo que provisória, mas fazê-lo desdobrar e vibrar como uma sensação simples que enlaça o corpo-a-corpo de um *monumento*

[...] que não celebra algo que se passou, mas persiste que encarne a experiência. E isso implica num vasto plano de composição, não preconcebido abstratamente, mas que se constrói à medida que a obra avança, abrindo, misturando, desfazendo e refazendo compostos cada vez mais ilimitados segundo a penetração de forças. (DELEUZE; GUATTARI, 2004a, p.243)

Pensar o adulto como obra aberta permite, neste momento, dizer que há composições em movimento, repetição, transposição, descontinuidade, e isso exige tempo, pois a preocupação também recai em como essas estratégias vêm sendo apropriadas pelo mercado e pela sociedade pós-industrial.

DESLOCAMENTO 3

ENTRE SOCIEDADE DA CAPACITAÇÃO E UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR VIR

Nesse deslocamento penso não mais no trânsito cronológico da vida dos adultos e da formação, mas na extensão, quantitativa e qualitativa, dos movimentos intensos que acontecem entre a sociedade da capacitação (SENNETT, 2006) e a formação de professores, esta entendida como uma *formação por vir*. Parafrazeando Blanchot (2005, p.345), uma *formação por vir* é, ao mesmo tempo, no sentido da dispersão e de uma tensão capaz de reunir a infinita diversidade pela descoberta de estruturas mais complexas. Em outras palavras, é a experiência que orienta o futuro da formação. Uma *formação por vir* recolhe, assim, uma inquietude sem limites, que a formação não pode conter, que exclui todo conteúdo, todo sentido limitado, definido e completo. Movimento de propagação que nunca deve ser reprimido, mas preservado e acolhido como tal, no espaço-tempo que se projeta a partir dele e ao qual esse movimento apenas responde com um vazio multiplicado, onde a dispersão toma forma e aparência de unidade. Uma *formação por vir*, em movimento, sempre no limite do esparso, será também reunida em diversas direções, pela própria dispersão e segundo uma divisão que lhe é fundamental, que ela não faz desaparecer, mas aparecer, mantendo-a para nela se realizar. Uma *formação por vir* trata de uma obra aberta, como descrita no capítulo anterior, pelos gestos, pelas palavras, pela experiência. Nas palavras de Blanchot (2005, p.346):

Nada se cria e nada se diz de maneira criativa senão pela aproximação prévia do lugar de extrema vacância onde, antes de ser falas determinadas e expressas, a linguagem é o movimento silencioso das relações, isto é, “a escanção rítmica do ser”. As palavras só estão ali para designar a extensão de suas relações: o espaço em que elas se projetam e que, mal é designado, se dobra e redobra, não estando em nenhum lugar onde está.

Desse modo, talvez uma *formação por vir* se dobre e redobre numa linguagem que não é feita de meras palavras. Ela é aquilo que encarna o meio da experiência no movimento oscilante de aprendizagem e desaprendizagem, que se espaça e se dissemina numa obra aberta. Uma *formação por vir* não se contenta com um desenrolar-se linear; ela se abre soltando-se, afastando-se e juntando-se, em múltiplos níveis de profundidade, outros movimentos circulares, outros ritmos de conhecer que se relacionam, coletivamente, seguindo firmes conceitos que escapam da lógica comum – de subordinação à informação.

Por isso, a idéia dos deslocamentos que transversalizam esta tese analisa alguns movimentos que circulam no âmbito da formação de professores. Neste capítulo, esses movimentos atravessam a *sociedade da capacitação* (SENNETT, 2006), forjada no seio da sociedade de controle (DELEUZE, 1992), criada no fluxo da informação por senhas e códigos que se assentam em modificações constantes do trabalho e dos trabalhadores de um modo geral e, em especial, dos educadores. Na lógica da sociedade da capacitação é necessário, continuamente, adquirir habilidades que dêem conta de uma relação acelerada e de curto prazo, presente no modo de gerir as relações laborais e a própria vida. Assim, essa sociedade é pensada pela noção de aptidão potencial portátil (SENNETT, 2006) que predomina tanto na empresa como na escola e na vida. A lógica da sociedade da capacitação emerge da necessidade de uma subjetividade apta para lidar com uma mutação constante e rápida que, ao mesmo tempo, não se prende à experiência e nem ao longo prazo. Sendo assim, a sociedade da capacitação fundamenta-se na empresa e faz reverberar para a sociedade o que está presente no modo de funcionamento do mercado. Rifkin (2001, p.3), um analista do mundo do trabalho, assevera:

O papel da propriedade está mudando radicalmente. As implicações para a sociedade são enormes e de longo alcance. Durante toda a Idade Moderna, propriedade e mercados foram sinônimos. De fato, a economia capitalista é fundada na própria idéia de troca de bens materiais nos mercados. A palavra *mercado* (*market*) apareceu pela primeira vez na língua inglesa no século XII e referia-se ao físico onde vendedores e compradores trocavam bens e gado. No final do século XVIII, o termo distanciou-se de qualquer referência geográfica e passou a ser usado para descrever o processo abstrato de vender coisas. O mundo ficou tão ligado ao processo de vender e comprar coisas no mercado que não podemos imaginar qualquer outra maneira de estruturar os negócios humanos. O mercado é uma força avassaladora em nossas vidas. Todos somos profundamente afetados por seus

humores e oscilações. Seu bem-estar se torna uma medida de nossa própria condição. Se os mercados estão saudáveis, sentimo-nos animados. Se enfraquecem, entramos em desespero. O mercado é nosso guia e conselheiro e, às vezes, a maldição de nossa existência.

A idéia de sociedade da capacitação de Sennett (2006) emerge no contexto do mercado atual por três temas: trabalho, talento e consumo, ao mesmo tempo em que esses temas engendram atitudes políticas. Tais atitudes assumem *performances* numa nova era, onde se destacam as redes. Com efeito, a noção de propriedade está sendo aceleradamente substituída pela idéia de acesso (RIFKIN, 2001), onde o que se vê não é o desaparecimento por completo da propriedade, mas o contrário:

A propriedade continuará a existir, mas com uma probabilidade bem menor de ser trocada em mercados. Em vez disso, os fornecedores detêm a propriedade na nova economia e fazem *leasing*, alugam ou cobram uma taxa pela admissão, pela assinatura ou pela associação a curto prazo. A troca de bens entre vendedores e compradores – o aspecto mais importante do sistema do mercado moderno – dá lugar ao acesso a curto prazo entre servidores e clientes que operam em rede. (*ibidem*, p.4)

Com isso, uma economia em rede necessita de uma sociedade – da capacitação – que alimente o capital intelectual, já que é aí que reside sua forma e força: nos conceitos, nas idéias, nas imagens. O valor não se localiza mais no capital físico, “[...] mas na imaginação e na criatividade humana. Deve-se ressaltar que o capital intelectual raramente é trocado. Em vez disso, é detido pelos fornecedores, alugado ou licenciado para terceiros, para uso limitado” (RIFKIN, 2001, p. 4). A lógica da sociedade da capacitação se insere, então, no *leasing connexionista* da informação. Trabalhadores, permanentemente em estado de capacitação, adquirem aptidões que entram em desuso rapidamente. Desse modo, eles necessitam de uma formação permanente. Uma formação que permita acessar a rede somente para fazer circular a informação. Em tal modo de se constituir a sociedade da capacitação há produção de muitas ilusões. Aqui analiso aquelas advindas da lógica da capacitação, que se perpetuam no modo descartável de produção de subjetividade útil à lógica do mercado atual, pois, como afirma Sennett (2006), a subjetividade contemporânea está à deriva, de vez que o ideal de homem e mulher que investe numa

[...] individualidade voltada para o curto prazo, preocupada com as habilidades potenciais e disposta a abrir mão das experiências passadas só pode ser encontrado em seres humanos nada comuns. A maioria das pessoas não é assim, precisando de uma narrativa contínua, em suas vidas, orgulhando-se de sua capacitação em algo

específico e valorizando as experiências que passou. Desse modo, o ideal cultural nas novas instituições faz mal a muitos dos que nelas vivem. (p.14-15)

No deslocamento anterior, analisei o tema da experiência e sua raridade nos dias atuais com a ajuda de Benjamin (1996, 2002) e Larrosa (2004). Há experiência quando algo nos passa exigindo tempo e atenção para um regime de afetação. Contrariamente, a cultura do novo capitalismo trata a experiência pela sua aceleração e êxtase, e não pela dimensão descontínua e lenta da experiência. Entende que experiência é entretenimento. Desse modo, captura a experiência mercantilizando-a, tornando-a o último estágio da mercadoria, como sinaliza Pelbart (2003, p.104):

Sob pretexto de humanização, tomaram a cargo a produção de bens “autênticos”. Transformação do não-capitalizável em capitalizável, seres, valores, bens, tesouros. O capitalismo transforma o não-capital em capital, não só paisagens, ritmos, mas também maneira de ser, de fazer, de ter prazer, atitudes, e nisso consiste sua inventividade nos últimos anos, na intuição de antecipar os desejos do público, com a importância crescente dos investimentos culturais e tecnológicos. Mercantilização da diferença, da originalidade – que, claro, logo se perde –, de um novo sentido, que também se esvai, gerando novas formas de inquietude e talvez novos limites. [...] Uma nova forma de mercantilização da autenticidade está na espetacularização da própria experiência e da vida.

Contudo, interessa examinar especialmente as novas formas de exploração do capitalismo num mundo conexionista informatizado, que atravessam a formação de professores. Em tal mundo, as mutações que fomentam o desenvolvimento do capitalismo se associam à “[...] proposição de novas maneiras de liberar” (PELBART, 2003, p. 103). A experiência, na cultura do novo capitalismo, é capturada e superficialmente tratada como entretenimento de curto prazo e prazerosa, seja pela mediação dos eletrodomésticos, da informática, da sexualidade, do turismo, seja pela lógica da composição do talento ideal que precisa viver, continuamente, a capacitação para se adaptar às constantes modificações do capitalismo. Num contexto turbulento e ambíguo, a lógica da sociedade da capacitação penetra no mundo da formação, projetando, na vida e no trabalho, adultos faltosos e endividados que caminham a reboque dos modos ideais de funcionamento criados pelo mercado atual. Com o intuito de se adaptar a tais modos ideais de funcionamento, os adultos compram seu acesso nos infindáveis cursos realizados no decorrer de suas vidas, que não necessariamente garantem seu acesso e adaptação. Desse modo, como seria possível manter atualizada uma subjetividade que se transforma continuamente? Para que tipo de capacitação o novo capitalismo está apontando? O que se passa se se resistir a conotação de mercantilização das experiências?

Após discutir o modo como a sociedade da capacitação funciona, problematizo esse modo de funcionamento e como ele opera na formação de professores por meio de uma política cognitiva como *In-formação*. Tal política assume uma capacitação mercantil, que vincula o conhecer a lógicas cognitivistas e conexionistas, como tratado no Deslocamento 1. Em seguida, considero que na formação de professores existem também outras políticas cognitivas como *trans-formação*, que se vinculam ao conhecer enativo e a uma cognição ampla e inventiva, forjando uma *formação por vir*. Tais políticas coexistem no campo da formação de professores, operando por modos diferentes de funcionamento, de expansão e de afetação de cada um e de todos nós.

3.1. Mutações do capitalismo

De diversas maneiras, muitos autores tratam as transformações do capitalismo, entre eles Guattari (1981), Lazzarato (2006), Lazzarato; Negri (2001), Passeti (2002), Pelbart (2003), Rifkin (2001, 2004), Sennett (2005, 2006), Sibilia (2002). Alguns se limitam a análises econômicas, sociais, políticas, outros as fazem articulando-as à produção de subjetividade. O que suscita meu interesse não são as contradições que opõem capital e trabalho, mas os processos de constituição de subjetividades gerados nessas mutações que influenciam diretamente o campo da formação de professores. Nesse sentido, esta análise das mutações do capitalismo atravessa a constituição da sociedade da capacitação e seus modos de pensar, de sentir e de fazer, para, em seguida, problematizar como a lógica do funcionamento da capacitação penetra na formação de professores criando uma política cognitiva como *In-formação*. Para tanto, me apoio nas análises de Deleuze (1992) e Foucault (1997, 2002c), entre outros, que situam tais mutações no atravessamento entre produção de subjetividade e a sociedade soberana, a disciplinar e a de controle. Quero deixar claro que abordo as mutações do capitalismo com o intuito de mostrar o cenário em que a sociedade da capacitação emerge. O desafio é pensar os deslocamentos entre a sociedade da capacitação e uma *formação por vir*, problematizando diferentes políticas cognitivas que são forjadas.

Ewald (1984) afirma que o projeto de Michel Foucault encontra-se circunscrito ao problema de saber como o sujeito ocidental torna-se objeto de saber por ele próprio. Para o autor Foucault “[...] encontra a experiência de uma geração dilacerada pela impossibilidade de pensar como antes, sem saber mais como pensar o futuro” (p. 94).

Nesse contexto de lutas, Foucault (2002c) aborda domínios do saber a partir de relações de força e de políticas na sociedade, tratando o conhecimento como algo que é da ordem do duelo, o que faz com que ele seja sempre singular: “[...] as condições políticas, econômicas de existência não são um véu ou um obstáculo para o sujeito de conhecimento, mas aquilo através do que se formam os sujeitos de conhecimento e, por conseguinte, as relações de verdade” (p. 27). Mostrando os mecanismos e os efeitos dos deslocamentos da sociedade soberana para a sociedade disciplinar, com a função de controlar os indivíduos, ele diz que é preciso estudá-las não a partir da própria relação de poder, mas como relação de forças.

Uma vez que é ela que determina os elementos dos quais trata, mais do que perguntar a sujeitos ideais o que puderam ceder deles mesmos ou de seus poderes para se deixar sujeitar, é preciso procurar saber como as relações de sujeição podem fabricar sujeitos. Do mesmo modo, melhor do que procurar a forma única, o ponto central de onde todas as fórmulas do poder derivariam, por via de consequência ou de desenvolvimento, é preciso primeiro deixá-las aparecer na sua multiplicidade, nas suas diferenças, na sua especificidade, na sua reversibilidade: estudá-las, portanto, como relação de forças que se entrecruzam, que remetem umas às outras, convergem ou, ao contrário, se opõem e tendem a se anular. Enfim, mais do que conceder um privilégio à lei como manifestação de poder, é melhor tentar determinar as diferentes técnicas de coerção que opera. (FOUCAULT, 1997, p. 71)

Deleuze (1992, p. 219) avança na análise quando anuncia a sociedade de controle:

Foucault analisou muito bem o projeto ideal dos meios de confinamento, visível especialmente na fábrica: concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo; compor no espaço-tempo uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares. Mas o que Foucault também sabia era da brevidade destes modelos: ele sucedia às sociedades de soberania cujo objetivo e funções eram completamente diferentes (açambarcar, mais do que organizar a produção, decidir sobre a morte mais do que gerir a vida); a transição foi feita progressivamente [...]. Mas as disciplinas, por sua vez, também conheceriam uma crise, em favor de novas forças que se instalavam lentamente e que se precipitariam depois da Segunda Guerra mundial.

Com efeito, a partir do século XX, principalmente com o advento da cibernética e dos seus efeitos comunicacionais e informáticos, o capitalismo altera a noção de propriedade e sua economia. Com tais mudanças, acontece uma transformação no conceito de riqueza, tornando necessárias novas formas de controle e de subjetivação:

Nas sociedades de disciplina não se parava de recomeçar (da escola à caserna, da caserna à fábrica), enquanto nas sociedades de controle nunca se termina nada, a empresa, a formação, o serviço sendo os estados metaestáveis e coexistentes de uma mesma modulação, como que de um deformador universal. [...] As sociedades disciplinares têm dois pólos: a assinatura que indica o indivíduo e o número de

matrícula que indica sua posição numa *massa*. [...] o poder é massificante e individuante, isto é, constitui num corpo único aqueles sobre os quais se exerce, e molda a individualidade de cada membro do corpo [...]. Nas sociedades de controle, ao contrário, o essencial [...] é uma cifra: a cifra é uma senha, ao passo que as sociedades disciplinares são reguladas por palavras de ordem. (DELEUZE, 1992, p. 221-222)

Essas sociedades operam em máquinas distintas, exprimindo formas e forças sociais também diferentes:

As antigas sociedades de soberania manejavam máquinas simples, alavancas, roldanas, relógios; mas as sociedades disciplinares recentes tinham por equipamento máquinas energéticas, com o perigo passivo da entropia e o perigo ativo da sabotagem; as sociedades de controle operam por máquinas de uma terceira espécie, máquinas de informática e, o ativo, a pirataria e a introdução do vírus. Não é uma evolução tecnológica sem ser, mais profundamente, uma mutação do capitalismo. (*ibidem*, p.223)

Ao abordar os deslocamentos das sociedades de soberania, disciplinar e de controle no seio das mutações do capitalismo, Deleuze (1992) assinala que a sociedade de controle está fora da lógica do capital concentrado para a produção e a propriedade, mas reside num capitalismo de sobreprodução onde “[...] o que ele quer vender são serviços, e o que ele quer comprar são ações” (p. 223) e, com isso, produzir senhas de acesso a bancos de dados que capturam, cada vez mais, as subjetividades.

As conquistas do mercado se fazem por tomada de controle e não mais por formação de disciplina, por fixação de cotações mais do que por redução de custos, por transformação do produto mais do que por especialização da produção. [...] O *marketing* é agora o instrumento de controle social, e forma a raça imprudente de nossos senhores. O controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua. O homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado. (*ibidem*, p. 224)

Pelbart (2003) analisa como o capitalismo penetra na vida de todo mundo, afirmando que ele venceu a batalha ao integrar a atividade intelectual no processo produtivo. Ao traçar este diagnóstico, o autor evidencia que o capitalismo se liberta de sua forma industrial e assume uma relação de produção pós-industrial, de serviços, que “[...] formata menos processos de elaboração formal, códigos semióticos, que exercita sua ação performativa sobre o trabalho cognitivo”, sendo esse trabalho incalculável. O capitalismo hoje trabalha em redes conexistas subordinadas a “máquinas informáticas”, permitindo a integração do trabalho

intelectual que, ao mesmo tempo, “[...] expropriou sua capacidade de produzir sentido, reduzindo-a a mercadoria no processo de produção complexo” (*ibidem*, p. 94).

Na época do trabalhador industrial, o lugar da reflexão, da invenção e da criatividade era separado do lugar da produção; quando o operário queria levar a reflexão para o lugar de trabalho, precisava bloquear a linha de montagem. No trabalho mental, a atividade mental criativa se distingue da atividade mental dependente pela sua modalidade epistêmica, pelo investimento psíquico desejante, não pela sua consistência prática. (PELBART, 2003, p.94-95)

Diante de uma sociedade em rede contínua, novas formas de controle são forjadas num mundo conexonista, onde o regime do capital opera na ordem do desejo, dos afetos, da experiência entendida como entretenimento. Sendo assim, a análise que Lazzarato (2006), no livro *As revoluções do capitalismo*, faz do capitalismo atual ajuda a pensar no jogo produzido no cotidiano da vida e nos seus deslocamentos para o campo da formação de professores. O autor afirma que “[...] o capitalismo não é um mundo de produção, mas uma produção de mundos. *O capitalismo é uma afetação*”³⁰ (p.100, o grifo é meu). Considero que há influência e efeitos que a cultura do novo capitalismo e a produção da sociedade da capacitação exercem sobre a formação de professores. Busco identificar as diferentes técnicas de coerção em que ele opera e auxiliar na construção de dispositivos de problematização dos modos de subjetivação na formação de professores.

Lazzarato (2006) analisa as obras de Deleuze, Guattari, Tarde e outros, para pensar uma política da multiplicidade para as lutas do século XXI. Segundo esse autor, a questão fundamental de tal política é a desconstrução da dialética, de seus conceitos dicotômicos, cuja essência se encontra na relação sujeito e objeto. Isso significa dizer que os binarismos dialéticos operam na realidade aparelhos de captura e de controle da multiplicidade.

Para Deleuze, uma multiplicidade evoca transições não-hierárquicas compondo os agenciamentos, sem um horizonte de totalização, na experiência. Uma multiplicidade se compõe de dimensões que se encontram umas às outras agenciando outras dimensões, prolongando e se estendendo nas relações sem o objetivo de formular um sistema.

³⁰ Para ampliar o nível de afetação Guattari (1981, p. 191-192) afirma que “o capital não é uma categoria abstrata, é um operador semiótico a serviço de formações sociais determinadas. Sua função é de assumir o registro, a regulação, a sobre-codificação das formações de poderes próprios às sociedades industriais desenvolvidas, das relações de força e dos fluxos relativos ao conjunto das potências econômicas do planeta. [...] Uma verdadeira quantificação dos poderes só poderia basear-se em modos de semiotização, em conexão direta com formações de poder e com agenciamentos produtivos (tanto materiais quanto semióticos), devidamente localizados em coordenadas sociais”.

A multiplicidade não deve designar uma combinação de múltiplo e de um, mas, ao contrário, uma organização própria do múltiplo enquanto tal, que não tem necessidade alguma da unidade para formar um sistema. O uno e o múltiplo são conceitos do entendimento que formam as malhas frouxas demais de uma dialética desnaturada, dialética que procede por oposição. (DELEUZE, 1988, p. 296)

Lazzarato (2006) desconstrói a alternativa dialética entre individualismo e holismo para criticar o paradigma capitalista assentado na empresa. Diferente da fábrica, a empresa não produz uma mercadoria, mas um mundo. Então, o capitalismo consiste na redução da criação aberta de mundos possíveis à afirmação da possibilidade de um único mundo, sem alternativas e controlado pela lógica da empresa.

Segundo Sibilia (2003), as mudanças ultra-rápidas na sociedade atual criam dispositivos de poder cada vez mais sutis e menos evidentes. “Entretanto, eles parecem ter ganho em eficácia, permitindo exercer um controle total ao ar livre” (p. 29). Dispositivos fluídos e flexíveis se espalham pelo corpo social, operando velozmente e em curto prazo via um controle constante. Nesse sentido, é delineado o surgimento do novo regime de poder-saber, ligado ao capitalismo de cunho pós-industrial.

Rifkin (2001) afirma que no decorrer do século XX uma nova forma de capitalismo vem sendo gestada, e no início do século XXI está prestes a superar o capitalismo industrial, quando as relações comerciais eram regidas pelos bens materiais e adquiridos com base nas relações de propriedade. Hoje, o capitalismo transforma, cada vez mais, os recursos culturais em experiência entendida e espetacularizada como entretenimento. Para Rifkin, na nova cultura do capitalismo, as relações comerciais são regidas pelo acesso, em que os limites e as fronteiras se tornam indistinguíveis e tudo o que é sólido se desmancha nos símbolos, na *web*, na conectividade, na interatividade. Nessa proposição, a cultura se move por relações de *comodities* e entretenimento hollywoodianamente gestadas e pensadas para capturar a atenção e o desejo, e, ao mesmo tempo, direcioná-los para o consumo, agora não mais de bens, mas de acesso e inclusão ao único mundo possível, como sinaliza Lazzarato (2006). Nas palavras de Rifkin (2001, p. 117),

[...] hoje o capitalismo enfrenta um novo desafio. [...] O consumo de bens está quase alcançando o ponto de saturação. Restam poucos valores psíquicos que se podem tirar ao se ter dois ou três automóveis, meia dúzia de televisores e aparelhos de todo tipo para suprir todas as necessidades e desejos possíveis.

É nessa conjuntura que o capitalismo está fazendo sua transição final para o capitalismo cultural plenamente desenvolvido, apropriando não só os significadores da vida cultural e das formas artísticas de comunicação que interpretam esses significadores, mas a experiência vivida também. Alvin Toffler é um dos futurólogos que visualizam as empresas de amanhã planejando e gerenciando partes inteiras da vida das pessoas. “Os formadores de experiência acabarão formando um

setor básico – se não a base – da economia”. “Quando isso acontecer”, diz Toffler, “nos tornaremos a primeira cultura na história a empregar alta tecnologia para manufaturar o mais transitório, porém durável dos produtos: a experiência humana”.

Nesse contexto, a experiência é entendida como entretenimento e capitalizada em serviços rentáveis. A cultura do novo capitalismo fortalece modalidades digitais, contínuas, fluídas, ondulatórias, abertas, mutantes, flexíveis, autodeformantes, que se espalham (na escola, na família, no trabalho) associadas a dispositivos de poder operando velozmente e em curto prazo. Dessa maneira, a ilusão de que entretenimento é experiência funciona talvez como senha de acesso às identidades que Rolnik (1997) denominou de *prêt-à-porter*, seguindo modelos identitários efêmeros, descartáveis e sempre vinculados às propostas e aos interesses do mercado.

Uma questão emerge pelos efeitos de ressonância com o campo da formação de professores: O que toda essa lógica das mutações do capitalismo tem a ver com a formação de professores e os processos de produção de subjetividade gerados nesse meio? Ou ainda, em que sentido tais mutações do capitalismo influenciam nos modos de pensar, de agir e de sentir na formação de professores? Costa (2007) ajuda a refletir sobre estas questões, quando assinala três aspectos dos destinos da educação e dos processos de subjetivação na contemporaneidade, influenciados pelo capitalismo mundial integrado³¹:

Em primeiro lugar, eu diria que a formação e a educação dos indivíduos, atualmente, não estão imunes a essa hiperaceleração e virtualização crescente de nossas sociedades e de nossa realidade. Ao contrário, esses processos as afetam de forma significativa e, provavelmente, de forma irreversível. Em segundo lugar, eu diria que tanto isso é verdade, que as práticas e as teorizações educacionais ditas críticas encontram-se atualmente entre perdas e confusas em face dessas transformações por que temos passado. Em terceiro lugar, acredito que parte considerável dessa desorientação e dessa perplexidade que atingem os domínios práticos e teóricos da educação se deve ao fato desta insistir, no mais das vezes, em lidar com uma imagem de pensamento, a dialética, incapaz, apesar de todo seu otimismo e de todo seu humanismo, de dar conta das complexas e multifacetadas relações entre o virtual e o atual. Isso requereria de sua parte uma disponibilidade para tratar de forma afirmativa e inventiva o movimento, a diferença, o dever, os acontecimentos, a complexidade e, ainda, o caráter trágico que criva inexoravelmente nossas existências. (p. 19)

³¹ Seguindo a noção de Guattari (1981, p. 211), “[...] o capitalismo contemporâneo é mundial e integrado porque potencialmente colonizou o conjunto do planeta, porque atualmente vive em simbiose com países que historicamente pareciam ter escapado dele (os países do bloco soviético, a China) e porque tende a fazer com que nenhuma atividade humana, nenhum setor de produção fique fora do seu controle. [...] O capitalismo mundial integrado [...] não possui um programa definido de uma vez por todas; face a uma crise ou a uma dificuldade imprevista, sempre é capaz de inventar novos axiomas funcionais ou de suprimi-los”.

O que este autor afirma é que a educação não sabe o que fazer com os fluxos e os movimentos produzidos pelo chamado novo capitalismo, pelo fato de só se encontrar apta a captar o que já está definido e instituído, e também pelo fato de estar acostumada a pensar a realidade a partir de contradições que geram dicotomias do tipo aprende e não aprende, sabe e não sabe, incluído e excluído etc. Desse modo, a educação insiste em conservar

[...] a si mesma no reconhecimento do antigo, na recongnição do idêntico e na realização de alternativas dadas de antemão, acreditando com isso estar realizando o possível. Assim, ela não só não consegue entender o virtual, como se fecha ao exercício da invenção, à prática da experimentação e, portanto, à abertura (pela invenção) de novos possíveis. [...] Infelizmente, em vez de tomar a ordem como dimensão do real que pode potencialmente gerar novos horizontes ou novas possibilidades de ensino, de aprendizagem e de vida, uma vez enrijecida e presa a uma série de vícios dialéticos, humanistas e moralistas, inclina-se a ver essa dimensão caótica da realidade como algo que deve nos levar necessariamente à desagregação e/ou à destruição. Por outro lado, tais características tendem a ser inflacionadas sempre que a educação se vê ameaçada em sua integridade e em suas territorialidades por quaisquer forças ou tendências que lhe sejam exteriores, novas e estranhas, o que caracteriza uma posição eminentemente moralista e defensiva em face do real. (COSTA, 2007, p. 20)

Assim, uma discussão se impõe para perturbar as representações associadas ao processo formativo imposto pelo legado “moderno” do capital e, mais recentemente, pelo legado conexcionista que marca o capitalismo atual, gerando (ou não) acesso. Tais legados tratam de desenvolver e capacitar crianças, jovens e adultos, intervindo, metodicamente, nas etapas evolutivas, para transformá-los em seres independentes, livres e empreendedores prontos para um mundo que funciona aceleradamente a curto prazo, num regime de inacabamento constante que transforma a capacitação em consumo. Será que o intuito (tanto do legado moderno como do conexionismo) é expropriar a produção de sentido no campo da formação para manter a mercantilização da experiência e da lógica do acesso?

Com efeito, as mutações do capitalismo ressoam no campo da formação de professores gerando uma política cognitiva como *In-formação*, que opera numa rede informática conexcionista e imprime uma política de acesso rápido, circulando por diversos canais informacionais e comunicacionais ao mesmo tempo. Tem-se com isso, parafraseando Foucault (1997, p. 73), uma sociedade inteiramente atravessada por relações de capacitação, que foi, pouco a pouco, substituída por um Estado universal dotado de instituições capacitadoras. Essas instituições são regidas por processos cognitivistas e conexionistas que, supostamente, aceleram a inclusão no mercado de trabalho, confirmando, assim, a lógica arbitrária do Estado universal de capacitação que penetra nas instituições e adentra nas

relações de subjetivação. Assim, chamo a atenção para as políticas cognitivas³² emergentes de tal modo de funcionar, pois essas mascaram o conhecimento por seu funcionamento em rede, privilegiando o fluxo da informação, mantendo, com isso, professores e alunos no dito Estado universal que essencializa as relações de conhecimento na representação e processamento simbólico da informação. As políticas cognitivas como *In-formação* revelam relações de sujeição às mudanças do capital e, ao mesmo tempo, operam, como disse Deleuze (1992, p. 225), numa “modulação universal”, apontando um regime escolar revelado por um programa que imprime formas de controle expressas na avaliação continuada, na ação da formação permanente, no abandono correspondente da pesquisa na Universidade e, principalmente, na introdução da lógica da “empresa” em todos os níveis de escolaridade.

3.2. Meritocracia, aptidão potencial e talento na sociedade da capacitação: modelagem acelerada na formação de professores

Para dar conta da chamada era do acesso (RIFKIN, 2001) as políticas circunscritas na cultura do novo capitalismo atualmente desembocam no que Richard Sennett (2006) chama de sociedade da capacitação, que investe na constituição de aptidões portáteis. Essas aptidões acentuam a habilidade de trabalhar em vários problemas com uma gama de fatores constantemente mudando. Separando a ação do contexto, a lógica da capacitação busca um talento direcionado às pessoas que resolvem problemas rapidamente e com sucesso. Uma cultura assim gera uma atitude política voltada para a superficialidade, para a abundância do consumo e para o curto prazo, que prevalece no processo do trabalho e produz efeitos diretos na vida e na escola. Se as modificações no ambiente do trabalho refletem diretamente na produção de subjetividade, aquelas que ocorrem na escola não poderiam então deixar de fazê-lo. Pois tanto na empresa como nos espaços de trabalho e de formação a cultura do novo capitalismo penetra com força em cada um dos seus agentes, principalmente quando a ênfase recai numa lógica meritocrática que quantifica e potencializa os criativos e os que se adaptam aos contextos de uma maneira sempre nova. Nesse sentido, a sociedade da capacitação expressa um tempo flexível em que os indivíduos precisam ser capazes de aprender novas

³² Kastrup (1999, p. 193) diz que existem políticas cognitivas, umas são recognitivas definidas pela autora como “despótica e opressiva, que configura uma relação servil com a técnica, que perde seu poder de pôr problemas e de virtualizar a ação”. Outras são políticas da invenção, que fazem a cognição se diferenciar de si mesma, bifurcando-a, sendo assim “uma política de abertura da cognição às experiências não-recognitivas e ao devir”. Após a análise da sociedade da capacitação, discuto políticas cognitivas e como elas atravessam o campo da formação.

capacitações, em vez de se aferrarem a antigas competências. A dinâmica da sociedade da capacitação dá ênfase, então, à aptidão portátil de processar e interpretar um conjunto de informações e de práticas permanentemente em mudança. Sennett argumenta que as empresas, as capacitações e os padrões de consumo mudaram na sociedade atual, mas essas mudanças não proporcionam processos de liberdade. Como na sociedade da capacitação a ciência e a técnica se tornam forças produtivas do capital e o acesso às informações determina a medida de extensão do poder e do controle das subjetividades, é preciso identificar as técnicas de coerção em que ela opera.

Por meio da sociedade de capacitação, a cultura do novo capitalismo afirma que há necessidade de se estar plugado, conectado e incluído. Produz, desse modo, uma lógica arbitrária de funcionamento da capacitação que mantém os adultos num estado de endividamento contínuo. Tal lógica acentua as relações de curto prazo, a capacidade de abrir mão de antigos conhecimentos e sempre atualizar informação, num tempo acelerado, dando ênfase ao aprender como processamento da informação. Exalta, assim, um modo de vida cada vez mais superficial, privilegiando a solução de problemas.

Sennett (2006) assevera que a sociedade da capacitação está menos interessada no que já se sabe e deposita mais atenção no quanto se é capaz de aprender. O investimento, então, é deslocado do que já se sabe para aquilo em que se pode transformar. A produção de subjetividade em tal sociedade é marcada pelo curto prazo, pela flexibilidade, pela informação e pelas incertezas advindas da cultura do novo capitalismo, contaminando, inclusive, outras esferas da vida. Com efeito, ao mesmo tempo em que a sociedade da capacitação engendra modos de controlar, ela se estende e penetra nas instituições de ensino, afetando diretamente a aprendizagem de adultos e a formação de professores.

Diante de uma sociedade da capacitação funcionando em uma rede eletrônica pautada em fluxos que se atualizam e confirmam o mundo da modulação, da exigência de formação constante via *lifelong learning*³³, de controle contínuo, de aulas espetaculosamente criadas no curto prazo do *power point*, é possível dizer que tal sociedade traz para dentro de si todas as formas possíveis de saberes cujas verdades se afirmam numa constante novidade expandindo um regime de controle. Em tal regime não se deve ter nada acabado; ao contrário, ele se fortalece por meio da noção de inacabado, convocando todos a participar ativamente da busca por maior novidade e produtividade de um mundo idealizado como uma grande empresa. Não se pretende mais docilizar (FOUCAULT, 2002b), apenas criar ferramentas de acesso que

³³ Aprendizagem ao longo da vida.

contemplam a afetação de todos. Como Deleuze (1992) anuncia, a era é das máquinas cibernéticas. Vive-se num mundo de direitos que não mais disciplinam as forças, mas que consagram suas vidas como agentes participantes do próprio controle.

Em *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*, Richard Sennett (2005) discute os mecanismos e as condições do trabalho no que ele chama de “capitalismo flexível”, pontuando os modos de subjetivação que funcionam na sociedade atual e que atuam no bloqueio das transformações. O ambiente de trabalho atualmente é caracterizado por tarefas efêmeras, tempos fragmentados e laços interpessoais frágeis, não podendo mais oferecer a sensação de continuidade, previsibilidade e estabilidade de antes, inviabilizando, dessa forma, a construção de narrativas pessoais e desgastando o caráter. O autor utiliza “caráter” com o sentido de traços pessoais aos quais damos valor ético e que nos ligam aos outros por meio de projetos de longo prazo, sendo a face mais pública de nossa presença no mundo. Ele diz que “[...] as condições de tempo no novo capitalismo criaram um conflito entre caráter e experiência, a experiência do tempo desconjuntado ameaçando a capacidade das pessoas de transformar seus caracteres em narrativas” (p.32).

Para rememorar as balizas éticas (automodelagem e autodisciplina) do trabalho no capitalismo clássico, Sennett recorre a Max Weber em *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. O indivíduo protestante, dispensando as instâncias intermediárias que o separam de Deus, deve dedicar-se a um esforço constante e solitário de moldar a si, sua história e seu tempo, para mostrar-se digno da piedade divina após a morte. Como não há nenhuma garantia de que a modelagem realizada atingiria tal objetivo, o trabalho árduo e disciplinado aparece como um tipo de virtude que o ajuda a demonstrar suas intenções junto a Deus pela motivação, competitividade e disposição para adiar o prazer. Se essa disciplina orientou a formação do caráter, ela também se mostrou opressora (SENNETT, 2005).

No novo capitalismo, os indivíduos parecem ter se libertado das formas rígidas de organização do trabalho. O trabalho em equipe representa o uso flexível do tempo e a provisoriedade das tarefas substituem a rigidez implícita no esforço autodisciplinador, enquanto a responsabilidade mútua indicaria a valorização de laços interpessoais inexistentes na organização anterior do trabalho:

Ética do grupo em oposição à ética do indivíduo, o trabalho em equipe enfatiza mais a responsabilidade mútua que a confirmação pessoal. O tempo das equipes é mais flexível e voltado para tarefas específicas de curto prazo do que para a soma de décadas caracterizadas pela contenção e a espera. O trabalho em equipe, porém, nos leva ao domínio da superficialidade degradante que assedia o moderno local de

trabalho. Na verdade, o trabalho em equipe deixa o reino da tragédia para encenar as relações humanas como uma farsa. (SENNETT, 2005, p. 127)

Hoje em dia não há tempo suficiente para o cultivo de compromisso e confiança mais profundos, dificultando que se organize a história de uma vida com referência no trabalho, como se podia fazer nas etapas anteriores do capitalismo. Sennett (2006) analisa a experiência temporal no mundo atual do trabalho para entender os novos modos de ser e a vida em sociedade. Para tanto, levanta uma importante questão quando coloca a cultura (cultura em sentido antropológico) em cena: “Quais os valores e práticas capazes de manter as pessoas unidas no momento em que as instituições em que vivem se fragmentam?” (p.13).

Nas empresas³⁴ do novo capitalismo, o que mais chama a atenção é a ausência do “longo prazo”. O preço da sobrevivência no mundo do trabalho atual reside na permanente disposição das empresas e de seus trabalhadores de não se fixar em papéis e, ao mesmo tempo, na habilidade de nunca se fazer a mesma coisa da maneira que se fazia anteriormente. Ou seja, o valor de uma carreira se prende à habilidade de solução de problemas de curto prazo com êxito e sempre de um modo novo. Essas idéias de novidade e êxito encontram-se próximas do que Sternberg (2000c) propõe para o seu conceito de inteligência bem-sucedida³⁵, estando, esta última, em consonância com as necessidades do trabalho na cultura do novo capitalismo. Considerar todos os componentes de um problema para resolvê-lo de maneira criativa e prática sintoniza o trabalhador com as capacitações exigidas pela fragmentação e aceleração impostas pelo novo capitalismo.

Sennett (2006, p.13) afirma que “[...] quando as instituições já não proporcionam um contexto de longo prazo, o indivíduo pode ser obrigado a improvisar a narrativa de sua própria vida, e mesmo a se virar sem um sentimento constante de si”. A organização do tempo no trabalho tem reflexos diretos na subjetividade e, com isso, a possibilidade de construção de narrativas pessoais é colocada em xeque no novo capitalismo.

³⁴ Sennett (2006, p.20) trabalha apenas com as mudanças das empresas dos setores mais avançados da economia: “alta tecnologia, finanças globais e novas empresas de prestação de serviços com três mil ou mais empregados”. Ele justifica o porquê desse recorte metodológico: “A maioria das pessoas na América do Norte e na Europa Ocidental não trabalha para empresas dessa natureza. Mas esta pequena fatia da economia exerce uma influência cultural muito acima dos valores numéricos. Essas novas instituições é que indicam a nova formulação das capacidades e capacitações pessoais; a fórmula que reúne instituição e capacidade é que modela a cultura do consumo; os comportamentos em matéria de consumo, por sua vez, influenciam a política, especialmente a política progressista. Estou aqui tranqüilamente deduzindo a cultura do todo de uma pequena parte da sociedade, simplesmente porque os avatares de um tipo específico de capitalismo levaram tantas pessoas a se convencer de que o seu estilo é o estilo do futuro”. Manifestando, assim, mais uma vez, a presença do controle na lógica do “único mundo possível” que Lazzarato (2006) destaca.

³⁵ Como analiso no Deslocamento 1.

A cultura do novo capitalismo transforma um valor como a estabilidade em equivalente de morte em vida. Pois estar vivo no mundo do trabalho, no novo capitalismo, requer um desafio de investimento no *talento*, também de curto prazo, estando este articulado à noção de perfeição do adulto, como dito anteriormente. Sennett (2006) afirma, ainda, que, devido às relações de curto prazo no mundo do trabalho, a cultura do talento abole o trabalho artesanal e propõe uma meritocracia que abre espaço para as habilidades e aptidões potenciais:

A habilidade traz em seu bojo uma espécie de prestígio moral. É uma questão tanto social quanto pessoal. A perícia adapta-se facilmente ao contexto da guilda medieval, na medida em que tanto o aprendiz quanto o mestre podiam tentar fazer uma coisa bem-feita, no espírito da arte pela arte. Mas agora o talento serve para medir um novo tipo de desigualdade social: algo que fosse *criativo* ou *inteligente* significava para os outros *superiores*, referindo-se a uma pessoa de maior valor. Aqui estava a passagem da perícia para a meritocracia. [...] A meritocracia transforma o espírito de perícia numa comparação invejosa e altamente pessoal. Mas ficaria perplexo com a maquinaria burocrática que objetifica o mérito com a burocratização do talento, que se manifestou no desenvolvimento da sociedade moderna. Essa maquinaria burocrática da meritocracia criou uma jaula de ferro para a aptidão, mas se trata na verdade de uma cela de confinamento solitário. (SENNETT, 2006, p.102 e 106)

Para entender esta maquinaria, o autor a relaciona com o abuso dos testes e avaliações do tipo QI, pontuando que é preciso ter em mente duas faces óbvias do uso de avaliações de aptidões: servem tanto para destacar as aptidões como para eliminar a incompetência ou a falta de aptidão. Na sociedade atual, especialmente nas empresas dinâmicas, o talento é identificado como ambivalente e funciona num contexto em que os testes e avaliações recompensam os considerados melhores e servem de base para descartar outros que se encontram abaixo do nível dos considerados elite. Nesse sentido, “[...] as burocracias costumam tentar legitimar a dispensa de camadas ou categorias de empregados alegando que permanecem apenas os mais capazes” (*ibidem*, p. 106). Com isso, o autor denuncia a ficção dos testes e avaliações funcionando em causa própria da cultura do novo capitalismo, ao mesmo tempo em que também enfatizam a sociedade da capacitação.

Na sociedade atual, as empresas de ponta dão ênfase à aptidão de processar e interpretar um conjunto de informações e de práticas permanentemente em evolução. É interessante lembrar que os processos de desenvolvimento e aprendizagem de adultos focam a questão da aptidão como o cerne da trajetória do adulto. Parece-me uma trama engendrada pelo próprio capitalismo flexível, utilizando-se da meritocracia para buscar aptidões potenciais por meio dos testes e avaliações. O que, no entanto, Sennett vai pontuar é que os

testes examinam a superficialidade mental, pois os exames de aptidões pretendem testar a aptidão inata verbal e matemática. Ele avança na crítica dos testes padronizados, afirmando que sua finalidade se liga à formação do trabalhador nas empresas do novo capitalismo:

Essas instituições, como vimos, privilegiam a atividade mental exemplificada pelos consultores, movendo de situação para situação, de problema para problema, de equipe para equipe. Os próprios membros das equipes devem capacitar-se para o trabalho com processos, pois com o tempo haverão de movimentar-se no interior da organização. É necessário efetivamente um talento específico para esse tipo de trabalho. Falamos da capacidade de pensar de maneira prospectiva sobre o que poderia ser feito, mediante o rompimento do contexto e das referências – um trabalho de imaginação, quando bem-feito. Malfeita, no entanto, esta busca do talento reduz a referência à experiência e às cadeias de circunstâncias, evita as impressões dos sentidos, separa a análise da crença, ignora a aderência do apego emocional e penaliza o esforço de aprofundamento – um estado de existência em puro processo [...] que vem a ser, pura e simplesmente, a condição social do trabalho nos setores de ponta. (SENNETT, 2006, p.113)

Numa cultura que exalta o êxito imediato, a aptidão decai à medida que as narrativas se acumulam. Entretanto, para as novas gerações a própria construção de narrativas passa a ser desestimulada e quase impossibilitada. No trabalho, a noção de carreira, associada ao estabelecimento de padrões de conduta e investimento de longo prazo, passa a não ter mais sentido. Um mundo de tarefas independentes e equipes provisórias, associadas ao risco iminente de demissão ou deslocamento para outro setor ou cidade, impedem que se faça um histórico pessoal conseqüente, na forma de planejamentos futuros. Nesse sentido, o trabalho não mais oferece a experiência de percorrer um trajeto e de estar seguindo uma direção na vida. Ao contrário, exige do trabalhador o processamento rápido da informação para se adequar ao fluxo das mudanças aceleradas no novo capitalismo. Essa questão se contrapõe à noção de experiência que Benjamin (1996) e Larrosa (2004) propõem, deixando claro que na cultura do novo capitalismo a narrativa e a experiência perdem terreno para a informação, pois esta se adapta melhor à fragmentação das instituições e ao curto prazo.

Sennett (2005, 2006) diz, entretanto, que o curto prazo, a flexibilidade, a informação e as incertezas advindas da nova cultura do capitalismo contaminam outras esferas da vida e corroem o caráter. Se há uma nova estrutura de caráter surgindo, ela exige “[...] capacidade para desprender-se do próprio passado, confiança para aceitar a fragmentação” (SENNETT, 2005, p. 73). Contra seus males, ele reabilita o potencial narrativo. Sem o domínio da narrativa de sua própria vida, resta ao indivíduo resignar-se a um relato da superficialidade. A compreensão do trabalhador é superficial, e é a superficial experiência que tem do mundo e de

si que impossibilitam a narrativa, pois ele pouco conhece suas regras e lógicas mais profundas, embora tenha a ilusão de que elas se lhe apresentam com clareza.

As imagens de uma sociedade sem classe, com uma maneira comum de falar, vestir e ver, também podem servir para esconder diferenças mais profundas; numa determinada superfície, todos parecem estar num plano igual, mas abrir a superfície pode exigir um código que as pessoas não têm. E se o que elas sabem sobre si mesmas é fácil e imediato, talvez seja demasiado pouco. (SENNETT, 2005, p.88)

Para manter tal superficialidade, a cultura do novo capitalismo cria uma sociedade da capacitação que se constitui de um valor que investe, sobretudo, nas aptidões portáteis, identificadas como a capacidade de trabalhar em vários problemas com uma gama de componentes constantemente mudando, separando a ação do contexto, busca um talento focando as pessoas que resolvem problemas em qualquer contexto. Um talento que vive superficialmente das aptidões potenciais dá ênfase ao fluxo da informação e ao êxito das soluções. Uma cultura assim produz uma atitude política voltada para a superficialidade, para a abundância do consumo e para o curto prazo, que prevalecem no processo do trabalho e produzem efeitos diretos na vida. Para estender o alcance da lógica da capacitação as empresas vão consumir o projeto da meritocracia e fornecer um modelo de medida aplicável, sustentando a busca da aptidão potencial por um horizonte estreito.

A meritocracia buscava oferecer oportunidades a indivíduos dotados de excepcional aptidão [...]. Ela assumira contornos éticos ao sustentar que essas pessoas mereciam a oportunidade; era uma questão de justiça assegurada a elas pela sociedade. No início, essa busca confrontava as elites umas com as outras, a aristocracia natural contra o privilégio herdado. Com o passar do tempo, a sociedade depurou a tecnologia de busca do talento original. Ao prospectar mais o crescimento potencial que as realizações passadas, a busca do talento adapta-se perfeitamente às condições peculiares das organizações flexíveis. Tais organizações usam os mesmos instrumentos para uma finalidade mais ampla: não só promover mas também eliminar os indivíduos. (SENNETT, 2006, p. 120)

Se as modificações no ambiente do trabalho refletem diretamente na subjetividade, então aquelas que ocorrem na escola não poderiam deixar de fazê-lo. Pois tanto no trabalho em geral, como no trabalho escolar as ficções geradas pelos testes e avaliações se sustentam por si mesmas, essencializando suas finalidades. Com efeito, na escola em geral, e na formação de professores em especial, a cultura do novo capitalismo penetra com força em cada um dos seus agentes, pois o processo de formação pauta-se na mesma lógica meritocrática que quantifica e potencializa os criativos e os que se adaptam aos contextos de

uma maneira nova, ao mesmo tempo em que exclui os que não conseguem se adaptar ou representar esse modo de funcionamento.

Como visto anteriormente, algumas ressonâncias aproximam a sociedade da capacitação dos modos de pensar o adulto e seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Tais ressonâncias evidenciam os equívocos apontados – perfeição, maturidade e experiência acumulada –, retratando, inclusive, seus limites políticos. Assim, a lógica da capacitação penetra no campo da formação como meio de transmissão dos valores da cultura no novo capitalismo. Por isso, pesquisá-la enriquece a compreensão dos modos e contextos da instalação de novas formas de subjetivação na formação de professores, que perpetuam um Estado universal (Foucault, 1997), capturando as instituições de formação para facilitar o acesso em rede da lógica conexionalista e empresarial. Mas é preciso estar atento a essas lógicas ideais da produção de um único mundo possível, que, inclusive, limitam a circulação de outros possíveis no campo da formação por uma capacitação que personifica a *performance* de uma organização flexível, eficiente e veloz. Pois o mundo da formação deve seguir trajetórias singulares, diferentes da lógica comum do funcionamento da empresa. Desse modo, é importante distinguir do espaço-tempo da formação de professores uma lógica mercantil que perpetua o mundo da empresa em outras esferas da vida. Como, por exemplo, projetos de empreendedorismo nas escolas, que investem em aquisição de competências e habilidades para os futuros profissionais.

Na formação de professores é preciso problematizar essas modulações universais e evidenciar outras trajetórias da aprendizagem e do conhecimento. Quando falo em modulações universais da sociedade da capacitação adentrando a formação de professores, refiro-me ao conhecer como representação simbólica que expressa um mundo dado e segue um percurso que acontece pela flexibilidade, pelo curto prazo, pela eficiência, pelos resultados, pelos processamentos simbólicos, e é pautada em tarefas específicas. Assim, estudar os modos de funcionamento da cultura do novo capitalismo e as arbitrariedades com que as lógicas capacitadoras se inserem nas instituições de formação alerta para a necessidade de ruminar esse conceito por dentro e pensar a formação por outras lógicas que se abrem a constituição da experiência e de uma obra aberta, que seguem caminhos distintos das modulações universais, gerados por trajetórias circulares de aprendizagem num tempo descontínuo.

Segundo Sennett (2006), a nova cultura do capitalismo encarna um tempo institucionalizado tanto como uma questão de cultura quanto de economia e política. Nesse sentido, a lógica gira em torno do *Bildung* que desqualifica a narrativa, a experiência e o

longo prazo, disseminando a automação de conexões em redes complexas mas em relações de curto prazo. O autor exemplifica a arquitetura institucional da cultura do novo capitalismo com um tipo de maquinaria que ele opera:

Especificamente, esta nova estrutura funciona como um tocador de MP3. A máquina de MP3 pode ser programada para tocar apenas algumas faixas de seu repertório; da mesma forma, a organização flexível pode selecionar e desempenhar a qualquer momento apenas algumas de suas muitas possíveis funções. Na corporação ao velho estilo, em contrapartida, a produção ocorre através de um conjunto preestabelecido de atos; os elos da cadeia são fixos. Num tocador de MP3, o que ouvimos pode ser programado em qualquer seqüência. Numa organização flexível, a seqüência de produção também pode ser alterada à vontade.[...] É uma forma de trabalho pautada por tarefas específicas, e não por funções predeterminadas. O desenvolvimento linear é substituído por uma predisposição mental capaz de permitir a livre circulação. (*ibidem*, p. 49-50)

Num processo organizacional de estruturas fluidas e flexíveis os resultados são esperados com a maior rapidez possível e com a maior eficiência. Porém, na sociedade das capacitações, muitos dos que estão enfrentando o desemprego receberam uma educação e uma capacitação, mas o trabalho que buscam migrou para lugares do planeta em que a mão-de-obra especializada é mais barata. Desse modo, “[...] as capacitações necessárias são de natureza muito diferentes” (SENNETT, 2006, p. 82).

Na lógica de uma rede global conexionista as capacitações emergem por três temas: trabalho, consumo e talento. Tanto o trabalho como o talento se expressam pelo MP3. O consumo se apresenta na “[...] busca da diferença em produtos cada vez mais homogeneizados” (*ibidem*, p. 137), afirmando sua expansão por meio de uma potência política que encarna “[...] intenções, desejos, valores, crenças, gosto” (p. 151), que, ao mesmo tempo, incapacita o consumidor por seu próprio excesso de capacidade. Sennett (2006) usa outra máquina – iPod – para pontuar que tanto o excesso de consumo como o de informação gerados pelo mundo atual ameaçam tornar as subjetividades passivas. Ao tratar dessa máquina, mostra o que vem descrito no folheto que a acompanha, evidenciando seus efeitos na produção de subjetividade:

A máquina é de “conteúdo neutro”; o folheto sugere que se visitem diferentes *sites* da Internet com protocolos para telecarregar material, mas essas visitas servem apenas para confirmar a neutralidade. Um desses *sites*, por exemplo, oferece três mil maravilhas dos anos dourados, seguindo-se uma lista alfabética de todos os títulos. Mais uma vez, no entanto, temos aqui a dificuldade de ouvir nove mil minutos na mente. Não surpreende, assim, que Michael Bull, autor de um estudo sobre a utilização do *walkman*, precursor primitivo do iPod, tenha constatado que os usuários ficam ouvindo repetidamente as mesmas vinte ou trinta canções – o que vem a ser o total da memória musical ativa da maioria das pessoas. E, no entanto, o

fenomenal atrativo comercial do iPod consiste precisamente em dispor de mais do que uma pessoa jamais seria capaz de usar. O apelo está, em parte, na ligação entre a potência material e a aptidão potencial da própria pessoa. (p. 141)

As “máquinas cibernéticas” (DELEUZE, 1992) como o MP3 e o iPod constituem o que Sennett (2006) chama de “moderna ameaça do fantasma da inutilidade” evidenciada por três forças: a oferta global de mão-de-obra, a automação e a gestão do envelhecimento. O primeiro fantasma sinaliza que o capitalismo busca mão-de-obra onde quer que ela seja mais barata. Conectada com o mundo, a globalização gera angústia e designa, entre outras coisas, a percepção de que fontes da energia humana são deslocadas, acentuando que podem ficar de fora os que estão no mundo desenvolvido.

O fantasma da automação persegue há muito tempo o homem, produzindo nele o medo de que as máquinas substituam a sua energia, fonte de trabalho. Trocar empregos por máquinas sofisticadas proporciona ganhos de produtividade e economias em mão-de-obra. Citando Rifkin, Sennett (2006, p. 90) diz que “[...] o reino da inutilidade se vai expandindo à medida que as máquinas passam a fazer coisas de valor econômico de que os seres humanos não são capazes”.

O terceiro fantasma da inutilidade aborda o envelhecimento de duas maneiras. A primeira, pelo preconceito de idade; a segunda, junto com a primeira, aponta para a questão econômica. “O indivíduo mais jovem ao mesmo tempo sai mais barato e causa menos problema” (SENNETT, 2006, p. 93). Seguindo essa idéia, as empresas hoje definem capacitação como a habilidade “[...] de fazer algo novo, em vez de depender do que já se havia aprendido”. Desse modo, as empresas exigem uma subjetividade que supervaloriza “[...] a capacidade de abrir mão, de desistir da posse de uma realidade estabelecida” (p. 94). Ainda nas palavras do autor:

A fórmula segundo a qual a experiência vai perdendo valor à medida que aumenta tem uma realidade mais profunda na economia mais depurada dos dias de hoje. [...] *A automação é indiferente à experiência.* As forças do mercado continuam a fazer com que seja mais barato comprar novas capacitações do que pagar pelo retreinamento. E a sangria de trabalhadores capacitados no Sul do planeta não pode ser detida pelo trabalhador do Norte simplesmente invocando sua experiência. (p. 94, o grifo é meu)

Nesse contexto, a sociedade da capacitação gera um mundo de contrastes e complexidades entre dependência e independência, em que o tema do fracasso é proibido. Nesse caldo político complexo, Sennett (2006) acentua a importância da perícia e da meritocracia para entender o funcionamento da sociedade da capacitação.

A perícia enfatiza a objetivação. É definida como sendo algo que é bem-feito por sua própria importância. Desse ponto de vista, a perícia, por um lado, atende às demandas das empresas do capitalismo flexível; mas, por outro, quando acentua a necessidade de aprofundar as habilidades por meio da prática, vai de encontro às empresas que necessitam de indivíduos que realizam muitas coisas diferentes de improviso. Sennett opõe a perícia à consultoria. Esta última, de modo superficial, baseia-se em transações de curto prazo e tarefas que se modificam com frequência, não propiciando o aprofundamento que a perícia exige.

A meritocracia aborda o processo de avaliação do talento (que Sennett utiliza como sinônimo de capacitação) entendido como aptidão potencial. Esta valoriza a capacidade dos indivíduos aprenderem a lidar com o fluxo, no trânsito acelerado de um tema a outro, de um problema a outro. A meritocracia, então, qualifica e quantifica o talento pelo modo de se movimentar na rede de saber-poder estabelecida pelas empresas atuais, como foi dito anteriormente.

É assim que o chamado consumidor de capacitações encarna o mercado em que toda a maquinaria do capital passa a tomar a sua vida. A título de exemplo, no filme *O que você faria?* (2004), de Marcelo Piñeyro, os atores protagonizam uma entrevista de seleção para uma grande empresa espanhola. Eles chegam para o teste de seleção na mesma manhã em que acontece em Madri um protesto contra a globalização e a política monetária do FMI (Fundo Monetário Internacional). Ao entrarem na empresa, o som da manifestação some completamente, dando passagem a um mundo silencioso, informatizado e preparado para a efetivação do chamado Método Grönholm: o grupo é deixado a sós numa sala fechada, e a partir de uma série de testes propostos pela empresa via computadores começam a interagir para resolver os problemas propostos pelas máquinas. Nessa película tem-se um nítido modo de promover subjetividades na contemporaneidade, onde as senhas de acesso são geradas pela empresa e tudo o que diz respeito à vida de cada um dos concorrentes a um emprego é objeto de acurada atenção por parte da corporação. A empresa governa sutil e detalhadamente a vida de cada um dos personagens. O filme retrata um exercício maximizado do que Deleuze (1992) chama de sociedade de controle. São sete personagens diferentes, mas, da jovem segura de si ao senhor machista, no começo todos acreditam ter o controle total de suas condutas e emoções. Porém, com o decorrer da aplicação do Método, os jogos propostos os colocam diante de várias situações-limites e, sabendo que estão constantemente observados e avaliados, chegam a uma tensão exacerbada. Na luta pelo emprego acontecem embates, evidenciando que ninguém quer perder a disputa e ser excluído do processo. *O que você*

faria? evidencia, no entanto, que o controle afeta tanto os que foram eliminados como o que foi o escolhido.

Sennett (2006) coloca em tensão a maneira como os avanços nos setores econômicos acontecem, quando afirma que o crescimento trouxe benefícios para as finanças, para a tecnologia, para as comunicações e para o *merchandising*, porém através desses avanços não se encontrou melhor qualidade de vida:

As instituições são capazes de inspirar apenas uma lealdade débil, diminuindo a participação e a mediação de comandos, gerando níveis baixos de confiança informal e níveis altos de angústia com a inutilidade. No cerne dessa degradação social encontra-se um arco encurtado de tempo institucional; para chegar às instituições de ponta, foi necessário capitalizar as relações humanas superficiais. Esse mesmo arco de tempo encurtado desorientou os indivíduos em suas tentativas de planejar estrategicamente suas trajetórias de vida. (p. 167)

Essas trajetórias e as subjetividades tornam-se cada vez mais intrigantes, exacerbando turbulências e agitando relações de forças. Vários autores levantam essa problemática (LAZZARATO, 2006; PELBART, 2003; ROLNIK, 1997, 2000). Deleuze (2005) usa a noção de subjetivação de Foucault e afirma que “[...] o ponto mais intenso das vidas, aquele no qual se concentra sua energia, é exatamente onde elas se chocam com o poder, se debatem contra ele, tentam utilizar suas forças ou escapar às suas armadilhas” (p.101). Por isso há necessidade de escavar por dentro a lógica do funcionamento da sociedade da capacitação, analisando suas dobras e como elas penetram no mundo da formação de professores. Deleuze chama a atenção para o que é o pensar, colocando-o como problema: “[...] pensar é emitir singularidades, é lançar os dados” – um jogo que exprime que “[...] pensar não é inato nem adquirido. Não é o exercício inato de uma faculdade, mas também não é o *learning* que se constitui no mundo exterior” (p. 125). Isto aponta para uma subjetivação como relação de forças, como dobras do pensamento, como “[...] um ser pensante que se problematiza a si próprio” (p. 126). Desse modo, acontecem tensionamentos dos *a priorismos* das condições modernas do “sujeito desde sempre aí” (VEIGA-NETO, 2004), convocando a pensar as subjetivações pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação construídos nas experiências de si e do mundo que crivam as práticas de formação de circulação de saber-poder, ativando outros modos de ser professor.

Deleuze diz, inclusive, que trabalho e vida estão dispersos e só se reúnem numa espécie de deslocamento face à economia ou à biologia. Sendo assim, o trabalho se dispersa nas máquinas cibernéticas, exemplificadas por Sennett (2006) pelo MP3 e iPod, colocando forças em jogo. Deleuze (2005) pergunta: “Quais as forças que o homem coloca em jogo

nessa relação trabalho e vida?” Segundo esse autor, são forças finito-ilimitadas³⁶, pois num contexto ilimitado de combinações o desafio é um número finito de relações que produz uma ilimitada multiplicidade. Esse pode ser um caminho de fuga: nas potencialidades do “finito-ilimitado”, a experiência retorna como dispositivo chave para operar o jogo produzido pela cultura do novo capitalismo, não a reduzindo ou, simplesmente, perpetuando a lógica da capacitação, mas tensionando as relações de forças expressas pelo infinito fluxo das máquinas cibernéticas e o “finito-ilimitado” das singularidades. Tal jogo se compõe de formas e forças. “É a forma que decorre de uma nova relação de forças. O homem tende a liberar dentro de si a vida, o trabalho e a linguagem” (DELEUZE, 2005, p, 141). Mas como? Se as formas da sociedade da capacitação se expressam em aptidões portáteis ilimitadas, e são comunicadas pelo ideal da imagem no mundo capitalista, como alcançar essa infinita maquinaria se há uma finita possibilidade de relações?

Segundo Sennett (2006, p. 131), o trabalho hoje “[...] não é uma posse nem tem conteúdo fixo, tornando-se, pelo contrário, uma posição numa rede em constante mudança”. Com efeito, como afirmei anteriormente, o problema do trabalho no campo da educação se fixa em se formar, ainda, professores para lidar com tarefas e soluções de problemas definidos. Há dificuldade por parte dos profissionais da educação em se divorciar do poder que as políticas de formação como *In-formação* remetem ao campo. Ou seja, eles representam o mundo suspendendo a realidade, e ensinam de acordo com as soluções previstas para os problemas, desenvolvendo assim uma capacidade de representar a informação para mapear o terreno e solucionar os problemas. Nesse sentido, a experiência é negligenciada, produzindo um educador que automatiza, é um bom técnico e consumidor de capacitações que processa, e faz circular a informação, mas não o conhecimento. Tais políticas geram subjetividades que lidam com a memorização conteudista do curto prazo para fazer uma avaliação ou passar de ano. Sendo assim, prevalecem as dimensões de *In-formação* que funcionam em redes por processamentos; as dimensões mais lentas e descontínuas da experiência educacional – *trans-formação* – ficam sob suspeita.

A importância da narrativa, da utilidade e da perícia para analisar o paradoxo que o mundo do trabalho forja hoje é discutida por Sennett (2006) no final de seu livro. O tempo também é peça chave nessa engrenagem de análise para compreender essa produção de vida superficial, que desqualifica o esforço e o compromisso corporificados na experiência. Com

³⁶ Deleuze (2005, p. 141) aborda a relação de forças em que um número finito de componentes produz uma diversidade praticamente ilimitada de combinações. Uma “superdobra” em que “nada resta senão recurrar-se num perpétuo retorno sobre si”.

efeito, para repudiar a modelagem que essa cultura do novo capitalismo produz surgem algumas questões. Como pensar algo que escape dessas lógicas? Em que medida uma política cognitiva na formação de professores como *trans-formação* pode ser pensada para polemizar o que está posto? Como promover com o estudante um modo de gerar não somente a aprendizagem e o ensino, mas a vida que desconfie do curto prazo, do flexível e dos chamados modelos ideais de ensinar-aprender?

O que a nova cultura do capitalismo faz muito bem, pelo seu nível de afetação, é capturar os modos de expressão criativos e centrar esforços num controle contínuo produzido nas instituições. Eis um grande desafio, que é preciso enfrentar. Um caminho possível de fuga opera por meio da experiência tecida no curso da formação para dar conta das atividades imprevisíveis que emergem dos contextos de ensino e aprendizagem como formas de ser, de pensar e de fazer ao mesmo tempo. No entanto, confundir experiência com entretenimento é rotular um conceito com aquilo que é conveniente ao mercado e ao capitalismo pós-industrial para nos afetar e controlar. A experiência controlada como entretenimento não é mais algo que nos passa (LARROSA, 2004), “[...] mas o corpo obeso (cheio dos mundos da empresa) ou anorético (recusa destes mesmos mundos) que observa pela televisão os corpos mortos pela fome, pela violência e pela sede da maior parte da população mundial” (LAZZARATO, 2006, p. 106). Ou seja, um modo de representação que na formação pode ser entendido como um corpo obeso de competências, cheio dos mundos empreendedores na escola, que aposta nos modos de representação simbólica, via informação, que mata os corpos docente e discente pelo aprisionamento do pensamento e do conhecimento a redes que reduzem cognição a inteligência, e pensam-na como adaptações portáteis à realidade do mundo do trabalho.

Porém, a cultura do novo capitalismo e a sociedade da capacitação capturam a diferença e controlam a produção dos novos possíveis. No capitalismo contemporâneo, controlar significa prestar atenção aos acontecimentos (LAZZARATO, 2006). Dessa maneira, no campo da formação, o que temos visto é o educando ser considerado um mero consumidor de informação, pressionado a processar informação, solucionar problemas, e não a pensar. Ao invés de aprendiz, o aluno é considerado um consumidor de informação que é capacitado para representar, processar e resolver. Com efeito, a sociedade da capacitação, ligada pela publicidade e pelo *marketing* do conhecer, consiste precisamente em dispor de mais do que uma pessoa jamais seria capaz de usar. O apelo encontra-se, em parte, na ligação entre a potência material do saber e a aptidão potencial da própria pessoa, que, com isso, capitaliza a formação contínua a investir na produção de consumidores de aptidões portáteis expressando sua subjetivação pelas máquinas cibernéticas de MP3 e iPod, representando, com isso, “[...] a

enorme dívida que incapacita o usuário pela capacidade ilimitada” (SENNETT, 2006, p. 156) dessas máquinas. Assoberbados de informação e comunicação, os trabalhadores hoje aumentam o seu número de opiniões, dificultando que o conhecimento penetre nas relações de saber-poder, inviabilizando, assim, a experiência.

Por isso, é preciso resistir, não apenas redimensionando as sabotagens, como insinuou Deleuze (1992), mas, afirmando as forças e engendrando formas, sempre provisórias, de uma formação acontecimento (M. L. ROCHA, 2007) que potencializa encontros entre as cristalizações, que bloqueiam os movimentos do aprender inventivo (KASTRUP, 2005a), e a irremediável complexidade que lança psicólogos, educadores e educandos na aventura do pensamento. Há abertura de espaço para outros regimes de tempo, políticas cognitivas e modos de subjetivar (M. L. ROCHA, 2007). É preciso atenção e força, pois a lógica da capacitação que penetra na formação de professores é mascarada por propostas ditas progressistas e futuristas, mas vazias de sentido, cujo objetivo é perpetuar o controle. Como, por exemplo, nas análises de tarefas de propostas de educação à distância; nas aulas imagéticas topicalizadas pelo *power point*, que representam e trabalham bem no mundo da informação e da opinião. Tais propostas de educação e formação mantêm técnicas de coerção que operam por redução das tarefas a mecanismos de *ensaio e erro*, expropriando tanto do professor como do aluno a possibilidade de produção de sentido.

Considero que a dinâmica da nova cultura do capitalismo e seus atravessamentos na formação de professores são emergências de um cotidiano que não é mais a existência média, estatisticamente constatável, de uma sociedade dada num momento dado. Como Blanchot (2007, p. 237) alerta, “[...] o cotidiano tem esse traço essencial: não se deixa apanhar. Ele escapa”. Com efeito, a formação de professores precisa resistir e lutar com a insistência da hegemonia em nós. Pois, assim como na modernidade, na sociedade atual a idéia é continuar fabricando sujeitos pelas relações de sujeição, como denuncia Foucault (1997).

Sennett não é um educador nem trabalha com educação, mas coloca em questão as padronizações de um modelo de adulto e sua típica maneira de ensinar e aprender, lançando dados que suspeitam do modo de capacitar para o mercado. Inclusive, com Kastrup (1999, 2005a) ele ajuda a refletir sobre políticas cognitivas outras que habitam o território da formação.

Assim, neste deslocamento se destaca a influência que a sociedade da capacitação exerce na formação de professores, os mecanismos que estão em jogo e as polêmicas que uma concepção pautada na padronização de um modelo de capacitação gera para a formação de professores. Em que sentido ocorre o atravessamento de uma certa pragmática da sociedade

da capacitação na formação de professores? A sociedade da capacitação se conecta com a escola quando essa almeja o controle dos corpos, dos saberes, do pensamento e sua sujeição a uma verdade predeterminada. Pensar de outro modo e problematizar as aptidões portáteis e a capacitação decorre da maneira como se lida com o tempo. O tempo flexível da sociedade da capacitação acentua uma formação “dos que sabem” a organização, a estruturação e a legitimação dos saberes e dos métodos para transmiti-los. No entanto, o processo de formação não possui somente um caráter linearizado de talento para ensinar e produzir novos saberes. Na tensão do cotidiano de formação os processos de aprendizagem de adultos escapam ao controle e acontecem na intensidade e densidade de um tempo que engendra uma rede complexa experienciada, forjando obras abertas. Percebe-se, com isto, a importância de se dar atenção à densidade do tempo e à experiência da complexidade da formação de professores. Como afirma Kastrup (2005a, p.1287),

O desafio não é capturar a atenção do aluno para que ele aprenda, mas promover nosso próprio aprendizado da atenção às forças do presente, que trazem o novo em seu caráter disruptivo. Pois ensinar é, em grande parte, compartilhar experiências de problematização. Estas podem ser fugazes, emergindo no campo da percepção e se dissipando em seguida. Mas é imprescindível a manutenção de sua potência para a invenção de novas subjetividades e de novos mundos. Por isso considero que, no domínio da formação, é preciso encontrar estratégias de constante desmanchamento da tendência a ocupar o lugar do professor que transmite um saber. Penso que não se trata de determinismo nem de livre-arbítrio; nem de submissão a um modelo existente, nem de boa vontade. O caminho é de um aprendizado permanente. Trata-se de um processo lento, marcado por idas e vindas, mas só ele possibilita a criação de uma política cognitiva.

Tal política cognitiva desvia da lógica da capacitação e investe na experiência compartilhada entre formadores e formandos. Experiência esta que explora os limites, as condições, as exigências para que seja possível fazer do processo de formação de professores um jogo em que se permita, cada vez mais, o exercício de pensar de outro modo, de ser de outro modo. Em outras palavras, acolher nas relações político-pedagógicas da formação de professores o caráter provisório, contingente, arbitrário da sociedade da capacitação, colocando em questão seu modo de funcionamento, e abrir espaço-tempo para a invenção de outras maneiras de lidar com o currículo, com os acontecimentos e, ao mesmo tempo, produzir outras formas de aprender como adultos que não reproduzam os mecanismos padronizados de aquisição portátil de habilidades e competências para solucionar problemas com êxito no mundo e na escola. Assim, o desafio é acentuar na formação experiências de aprendizagem mais coletivas e inventivas que tensionem as diferentes políticas cognitivas na formação de professores. Umas tomam o conhecer como representação simbólica, tanto

cognitivistas como conexionistas, gerando uma política cognitiva como *In-formação*, assumindo um saber-fazer performatizado em capacitações, manuais e regras gerais que sugerem princípios invariantes para a realização de um mapa cognitivo. Outras políticas cognitivas assumem um conhecer concreto e incorporado na experiência, convocando, com isso, uma dimensão enativa (VARELA, s.d., 1995), forjando uma política cognitiva como *trans-formação*. Esta agencia práticas problematizadoras que fazem-emergir uma plasticidade no campo da formação, caminhando para um processo de produção de sentido. Assim, destaco que a formação se insere na dinâmica das transformações políticas, econômicas, sociais, entre outras. Tais mutações forjam diferentes políticas cognitivas na formação de professores, que apontam a importância de resistir e de se implicar com uma formação que é uma obra aberta experienciada que toma corpo em técnicas, em efeitos e em saberes que duram e operam incessantemente, produzindo singularidades e sentido na formação de professores (ROCHA, 2001a).

3.3. Entre o professor solucionador e o professor problematizador: políticas cognitivas numa formação por vir

Nos três deslocamentos delineados até aqui é possível afirmar que uma das questões que dificultam o campo da formação de professores é reduzir conhecimento a informação. No Deslocamento 1 isso fica nítido com o breve histórico das ciências cognitivas. No Deslocamento 2 analiso essa problemática presente na área do desenvolvimento e aprendizagem dos adultos, tomando os conceitos de experiência e de obra aberta para tensionar esta questão. Agora, mais uma vez, a lógica da informação é perpetuada no que Sennett (2006) chama de sociedade da capacitação. Após a análise de como a sociedade da capacitação é gerada, e cartografando diferentes políticas que emergem do contexto de deslocamentos, proponho agora o conceito de uma *formação por vir*, que expressa o movimento de constituição futura da formação e indica seu caráter aprendiz. Decorre daí a necessidade de colocar em xeque a informação (deitada em “berço esplêndido”) como uma modulação universal que atravessa diferentes campos como ordem armada, dificultando o conhecer e o processo de produção de sentido, principalmente no campo da formação de professores. Não nego sua importância nos dias que correm. Mas chamo a atenção para o modo como a lógica do processamento da informação e do conexionismo penetra na vida e controla os modos de subjetivar, padronizando os gestos, as relações, os afetos em diferentes

domínios da vida – como, por exemplo, nos inúmeros *marketings* produzidos para a venda de diferentes produtos ou serviços. Recentemente, o cartaz de propaganda de um livro exposto em um ônibus dizia o seguinte: “Os princípios do sucesso são simples, mas os resultados são extraordinários”. Anúncios como esses vendem a representação de soluções fáceis e portáteis para todos, generalizando modos de funcionamento e padronizando respostas com êxito em diversos campos, *marketing* certo para vendas num mundo complexo marcado por fracassos diários, em que o dito sucesso escapa constantemente e todos o desejam.

Para analisar as diferentes políticas cognitivas que emergem dos deslocamentos no campo da formação de professores, tomo o conceito de enação³⁷ (VARELA, s.d.; 1995), que ajuda a polemizar as lógicas inscritas nas diferentes políticas cognitivas transcritas, não somente na formação de professores, mas nos diversos modos de conhecer. Quando o conhecer se insere em representações simbólicas, tanto cognitivistas como conexionistas, ele expressa uma política cognitiva como *In-formação*. Quando o conhecer assume sua dimensão enativa, é possível pensar uma política cognitiva como *trans-formação*, relacionando-a à experiência (BENJAMIN, 1996, 2002; BLANCHOT, 2007; LAROSSA, 2004), cognição ampliada e inventiva (KASTRUP, 1999, 2005a) e obra aberta (DELEUZE; GUATTARI, 2004a; BARROS, 2006b; ECO, 2005) no campo da formação de professores.

Há necessidade de acentuar que o conhecimento não se resume à inteligência e também não se identifica a processamento mental de informação que representa um mundo dado. Nesse sentido, é preciso movimentar a lógica da sociedade da capacitação, que imprime políticas cognitivas como *In-formação* no campo da formação de professores, perpetuando um modo empresarial de funcionamento, para pensar políticas cognitivas outras na formação de professores, que não se limitam à aquisição de aptidões portáteis e competências para ensinar. Proponho pensar a formação a partir do conceito de enação (VARELA, s.d., 1995), pois tal conceito dá espaço para analisar uma relação cotidiana entre professores e alunos evidenciando as diferenças, os encontros e as pequenas invenções no cotidiano de formação.

Em tal cotidiano as políticas cognitivas co-existem e lutam umas com as outras, fazendo emergir gestos cotidianos. Uma política cognitiva como *In-formação* pode ser exemplificada numa aula em que o professor levanta todos os elementos de um determinado conteúdo, planifica esses fatores em *slides* de *power point* ou transparências para retroprojetor; chegando à sala de aula, segue a seqüência de *slides* pensada por ele linearmente, lendo-os um a um, como num fluxo contínuo. Se o aluno faz alguma pergunta, o

³⁷ Para relembrar, movimentar-se para o Deslocamento 1.

professor interfere dizendo que aguarde o fim da apresentação, o que geralmente ocorre quando o tempo da aula também acaba, mostrando que não foi planejado um tempo para questionamentos: o professor diz que as perguntas ficam para a próxima vez. Na aula seguinte ele chega com outro rol de pranchas ou de exercícios apresentando determinado conteúdo, e assim sucessivamente. As aulas continuam no decorrer do semestre letivo, trabalhando sempre o entendimento dos conteúdos para se chegar à solução dos problemas. Eis o exemplo, muito comum, de um professor solucionador de problemas. Supostamente, ele possui todas as informações dos conteúdos e as transmite aos alunos seguindo o que Varela (1995) chama de modelo do tubo, *input-output*. Ou seja, entra informação, no tubo acontece o processamento, e na saída o que se tem é o *output* solução do problema. Nessa política cognitiva denominada *In-formação*, a lógica é representar detalhadamente e de maneira clara todos os passos do processamento para se chegar à solução de um problema. Ressalvo que não se trata de negar a importância da transmissão, mas de destacar a necessidade de problematizar sua hegemonia, afirmando a necessidade da co-existência de outras políticas cognitivas na formação de professores.

O desafio para se abrir a outras políticas é não manter fechado o canal para o que chega de problemático e diferencial, abrindo a aula à complexidade de sua condição virtual (KASTRUP, 1999). Trata-se de acolher as questões que comparecem tensionando o que foi preparado pelo professor para que um encontro (DELEUZE; PARNET, 2004) aconteça. Desse modo, pergunto com Kastrup (1999): O que ensinar na formação de professores assumindo um modo cognitivo como *trans-formação*? Como pensar uma prática pedagógica apropriada a esse tipo de conhecer? A resposta talvez seja “[...] produzir com o aluno uma política cognitiva” na qual se mantém viva uma cognição inventiva e ampliada, experienciando ações de “[...] reiterar, retornar, renovar, reinventar, recomeçar” (KASTRUP, 2005, p. 1279). A autora afirma que a lógica da cognição inventiva envolve a noção de um aprender circular. Tal idéia busca uma trajetória de abertura, continuidade que necessita de reativação do aprendizado. Nas palavras de Kastrup (1999, p. 204):

Para isso, o saber que é transmitido não se separa de repetidas problematizações. Como não é um saber fechado, pronto, não se pode prometer tampouco que seja um saber para ser meramente aplicado. A prática profissional não pode fazer com que se perca a condição de aprendiz. A formação e a aplicação não são dois momentos sucessivos, mas devem coexistir sempre. Resta, a todo aquele que se encontra concernido com a psicologia, atuar como um aprendiz-artista, mantendo, em sua prática diária, a tensão permanente entre a problematização e a ação. [...] Trata-se de seguir sempre um caminho de vaivém, inventar problemas e produzir soluções, sem abandonar a experimentação. A opção por esse caminho implica ter a coragem de correr riscos do exercício de uma prática, mas também de suspender a ação e pensar.

É o exercício de uma coragem prudente. É desconfiar das próprias certezas, de todas as formas prontas e supostamente eternas, e portanto inquestionáveis, mas é também buscar saídas, linhas de fuga, novas formas de ação, ou seja, novas práticas cujos efeitos devem ser permanentemente observados, avaliados e reativados. Acolher a incerteza será sua força, e não sua fragilidade. Enfim, tal política inventiva tem de lutar permanentemente contra as forças, em nós e fora de nós, que obstruem o movimento criador do pensamento, o que pode redundar em novas práticas [...], com base na problematização daquelas existentes.

Nesse sentido, é preciso deixar claro que existem políticas cognitivas no campo da formação. Uma encontram-se no domínio da representação simbólica, operando num programa fechado, no interior de limites invariantes e intransponíveis, na dimensão da solução de problemas. Outras políticas cognitivas operam no domínio de uma abordagem concreta e experienciada da cognição e concebem o “conhecer = fazer = ser” (VARELA, 1995) aberto às imprevisibilidades. Sendo assim, há a necessidade de polemizar constantemente os modos informacionais que capturam o conhecer e o controlam no âmbito de processamentos simbólicos, lineares ou em redes. Uma política cognitiva pautada no conhecer encarnado é avessa a estruturas e leis que tomam a aprendizagem como adaptação ou aquisição de habilidades que são capazes de serem previstas e controladas por leis e princípios invariantes. Assim, com diferentes políticas cognitivas habitando o campo da formação de professores, insisto que há necessidade de uma tomada de decisão política, porque há, envolvida na posição inventiva, uma busca que problematiza o já feito, as formas prontas, o meramente técnico, uma moral conservadora, uma política de manutenção das formas existentes e estabelecidas de ensinar e aprender que desqualificam a diferença. Nessa política cognitiva, mais ampla e inventiva, as formas de ação abstratas e representacionais perdem seu estatuto de eternidade, de neutralidade, e se consubstanciam em dispositivos importantes para *trans-formações* no plano coletivo da formação de professores. Contudo, “[...] imersas num devir criacionista, contingentes e temporárias, abertas para acolher problematizações que lhes chegam, tais formas de ação não se furtam a permanente aprendizagem e podem concorrer para novas formas de existência e para diferentes estilos de vida” (KASTRUP, 1999, p. 205).

Frente a esse cenário é preciso estar atento, pois as políticas cognitivas como *Informação* (cognitivista e conexãoista) são marcas hegemônicas da chamada nova cultura do capitalismo (SENNETT, 2005, 2006; RIFKIN, 2001) assinalada por modalidades digitais informacionais, fluídas, ondulatórias, abertas, mutantes, flexíveis, autodeformantes, que se espalham numa rede de poder operando velozmente e a curto prazo. Dessa maneira, a ilusão de que informação é conhecimento funciona talvez como senha de acesso a identidades *prêt-*

à-porter vinculadas às propostas do mercado, exaltando, contudo, um modo de vida cada vez mais superficial, privilegiando a análise de tarefas e a solução de problemas. Com efeito, ao mesmo tempo em que as políticas cognitivas de *In-formação* engendram modos de controlar pelas capacitações, elas se estendem e penetram nas instituições de formação, afetando diretamente os modos de ensinar e aprender. Pelbart (2003) ajuda a refletir sobre a maneira como o capitalismo captura a existência em geral e a formação de professores em especial:

Seria preciso atentar para o fato de que nesse mundo conexional um projeto é sempre já uma aglutinação de matéria social pré-existente, ao menos virtualmente, é a capacidade de relações, afetos, idéias já em circulação, é a ativação de um caldo biopolítico em eferescência, de uma vitalidade social. A tradição intelectual e política, tanto do liberalismo quanto de seus críticos, quer que o lugar de criação do valor por excelência seja a empresa, mas a teoria econômica mais recente vê o verdadeiro lugar de criação do valor no território produtivo, isto é, na sociedade em seu conjunto, na qualidade da população, na cooperação, na convenção, na aprendizagem, nas formas de organização que hibridizam o mercado, a empresa, a sociedade. [...] A nova riqueza é como uma corrida ao ouro do conhecimento e da produção do conhecimento vivo por meio do conhecimento vivo, ele repousa portanto sobre o infinito das externalidades da cooperação humana. A apropriação capitalista dessas riquezas é predadora de externalidades [...] Há... nessa predação... a movimentação de uma massa considerável de trabalho intelectual, afetivo, fornecido gratuitamente ou a tarifas ridiculamente baixas. É a nova miséria como condição da riqueza... o trabalho que permite funcionamento da economia cognitiva é largamente oculto, não reconhecido. (p. 100 – 101)

Para esse autor, a cultura do novo capitalismo expressa pela sociedade da capacitação, mobiliza a operação de uma rede que controla os modos de ser por canais complexos, que vazam uma hibridização entre o mercado, a empresa e a sociedade, afetando experiências diversas situadas em instituições também diversas. Nesse sentido, é importante polemizar o modo como o capitalismo captura a experiência e positiva seu controle através das políticas cognitivas como *In-formação*, exercendo sobre a formação de professores os seus diferentes modos de ensinar e aprender via capacitação de aptidões portáteis que modulam universalmente professores e alunos. Tais políticas operam por dispositivos que aferram cognitivamente o modo de pensar. Como Deleuze (1988, p. 211) assinala, “[...] a reconhecimento se define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido...”. Nesse sentido, os dispositivos da *In-formação* operam por máquinas cibernéticas, sacralizando o entendimento como a faculdade legisladora que expande o *informatarismo* crendo na representação como privilégio da designação, em que uma solução é evidenciada, mas destituída de sentido. Ou seja, tais políticas operam uma rede sociotécnica no campo da formação e investem na capacitação de professores que perpetuam modos de

transmissão de informação mascarados por aulas espetaculosamente programadas para afetar e propagar “um único mundo possível” (LAZZARATO, 2006), que expressa a captura das subjetividades pela informação.

Com efeito, é preciso afirmar a co-existência de outros modos de se fazer e pensar a formação de professores, deslocando-a para outras políticas cognitivas que funcionam abertas a um regime de tempo diferente da lógica do aceleração e do curto prazo cronológicos, que se movem na experiência (BENJAMIN, 1996, 2002; BLANCHOT, 2007; LARROSA, 2004), distinta da noção de entretenimento valorizada pelo capitalismo. Eis um conceito importante para que o deslocamento entre a sociedade da capacitação e a formação de professores aconteça, possibilitando pensar uma *formação por vir*.

O desafio nas práticas de formação é produzir um tornar-se sensível ao movimento dos signos num caminho do aprendizado como invenção de si e do mundo. Deleuze (2003), mais uma vez, ajuda a pensar a aprendizagem quando analisa a obra de Proust *Em busca do tempo perdido*³⁸ e afirma que ela não consiste na lembrança ou na memória involuntária do autor, mas constitui um relato do aprendizado de um homem de letras, voltado para o futuro e para os progressos da aprendizagem, e não para o passado. Ele pontua que o aprendizado diz respeito aos signos que afeta e se deixa afetar:

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos [...]. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. (p. 21)

Aprender como um processo de interpretação de signos exige tomar a formação como experiência, aproximando-a de uma aprendizagem problematizadora que se esforça para aprender, perdendo sempre, e que acontece num tempo plural, singularizando caminhos políticos. Esse modo de operar uma formação e uma aprendizagem difere da maneira da *Infomação*. Ao diferir de tal política cognitiva, afirmo que o lugar da formação é um território em movimento que afirma diferença e, inclusive, produz formas de lutas para atuar na cultura do novo capitalismo. Tais lutas se deslocam com tranqüilidade da empresa para a escola, transformando a formação como experiência em formação como representação de mundos já dados. Reafirmo o que já disse anteriormente: é necessário estar atento e forte aos deslocamentos sutis e capturados que a cultura do novo capitalismo executa no mundo da

³⁸ A análise mais detalhada dessa obra localiza-se no Capítulo 5.

formação, pois ela está acoplada aos fluxos de afetação que o capitalismo engendra em todos os campos para capturar os desejos e modos de produção da vida. Nessa trajetória, M. L. Rocha (2007, p.43) evidencia que

[...] os dispositivos de poder na sociedade de controle trabalham para uma moldagem permanente, tendo como base o modo de subjetivação individualizante herdado do poder disciplinário que serve como base para a eficácia no contemporâneo. Em função disso, podemos supor que a formação permanente é o que vai preparar o indivíduo para uma eterna recolocação e, por isso, a educação será algo de um investimento suplementar. “Tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação”³⁹.

Discutir as políticas cognitivas que atravessam o campo da formação de professores possibilita pensar nos dispositivos que estão em jogo e nas polêmicas que uma concepção de aprendizagem pautada na padronização de um modelo de informação e solução de problemas gera para a formação de professores, liquidando o conhecer como informação. Em que sentido ocorre o atravessamento de uma certa pragmática do processamento da informação na formação de professores? Na tensão do cotidiano de formação, os processos de aprendizagem escapam ao controle e acontecem na intensidade e densidade de um tempo que engendra uma complexa experiência. Tal complexidade de experiência exige uma constante produção de “estratégias de desmanchamento” (KASTRUP, 2005a, p.1287) da tendência que há no campo da formação em fazer reproduzir as lógicas de funcionamento da modernidade. Ou seja, de polarizar colocando de um lado as políticas e de outro os conteúdos.

Desse modo, a idéia de uma política cognitiva como *trans-formação* é liberar a atitude política de toda forma universalista e totalizante; proliferando a atitude, o pensamento e o desejo por despolarizar (e não por processamentos de informação hierárquicos); liberar uma política cognitiva da noção de informação e, ao mesmo tempo, recusar o sujeito do conhecer como fundamento para reivindicações políticas. Assim, antes dos conteúdos cognitivos há uma política, e toda política é micropolítica e macropolítica, com as interferências recíprocas, ressonâncias, paradoxos, mas também disjunções e dissonâncias. Por exemplo, o chamado novo capitalismo, inseparável de focos de informação, que toma corpo na percepção, nos afetos, nos coletivos, na constituição de redes de saber-poder, é transformado numa imensa rede. Tal rede tem por interesse manter e explorar sua lógica, para justificar-se e intensificar-se pela manutenção do “único mundo possível” (LAZZARATO, 2006), que pela hibridização de suas instituições (mercado, empresa, sociedade) convoca modos globais para naturalizar

³⁹ Citando Gilles Deleuze.

essas lógicas. A escola tem funcionado perpetuando essas lógicas, onde o que mais conta são os fluxos permanentes que, espalhando-se pelas práticas e instâncias sociais, ativam cada um e todos nós a participar e manter tais lógicas sempre sob controle. Daí o interesse por uma política cognitiva como *trans-formação*, que desloca o lugar da informação para o território de uma cognição ampliada, operando por agenciamentos políticos e não mais pondo a ênfase na lógica capacitadora que opera por competências e aquisição de aptidões portáteis.

O que há, então, numa *trans-formação*, é um plano de formas e forças que pressupõem mutuamente um jogo que polemiza as muitas maneiras de ser, de pensar, de conhecer, de sentir, de fazer uma política cognitiva mergulhada em uma concepção mutante e complexa. Uma política cognitiva como *trans-formação* abre-se às múltiplas forças e formas que estão em vias de desfazer as lógicas de uma formação moderna, sem descuidar das composições políticas que estão por vir.

Nesse caldo de políticas cognitivas co-existindo na formação de professores, umas investem na manutenção de formas promovendo a individualização e seu modo de resolver problemas. Outras perpetuam a construção de obras abertas que vibram na experiência de aprendizagem coletiva, potencializando outros modos de subjetivar que possibilitam tanto alunos como professores a viver no complexo mundo da escola. Um professor que assume uma política cognitiva como *trans-formação* prepara longamente sua aula, estudando, aprendendo o texto e o contexto em que vai trabalhar. Chega à sala de aula com um conteúdo que, num primeiro momento, precisa ser transmitido, mas logo em seguida faz operar na proposta da aula uma série de perguntas que tiram o conteúdo do lugar sagrado do entendimento e coloca-o numa produção inventiva. Ou seja, ele traz para os alunos seus problemas levantados ao estudar, tensionando com os alunos aquilo que está sendo transmitido. O conhecimento, assim, circula e sai da sua dimensão recognitiva, sendo possível abrir-se para outros modos, mais inventivos, que polemizam o já definido. Há, então, uma aula composta coletivamente com o que o professor traz, com o contexto da experiência, com o que os alunos trazem e com uma construção conceitual de um conhecer emergindo dessa experiência.

Na co-existência dessas políticas cognitivas – *In-formação e trans-formação* – o cotidiano de formação densifica-se e orienta-se para um futuro de uma *formação por vir*. Tal formação acolhe a turbulência da problematização concebida no conceito de obra aberta e encarna a experiência na singularidade dos gestos e das palavras. Uma *formação por vir*, então, expressa

O lugar da relação nua, estranha a todo mando e a toda servidão, linguagem que fala somente àquele que não fala para ter ou para poder, para saber e possuir, para se tornar mestre e mestre de si mesmo, isto é, a um homem muito pouco homem. É certamente uma busca difícil, embora estejamos, pela poesia e pela experiência poética, no bom rumo dessa busca. Pode até mesmo ser que nós, homens da necessidade, do trabalho e do poder, não tenhamos os meios de alcançar uma posição que nos permita pressentir sua aproximação. Talvez se trate de algo muito simples. Talvez essa simplicidade esteja sempre presente em nós, ou pelo menos uma simplicidade igual. (BLANCHOT, 2005, p.46)

De que simplicidade Blanchot fala, diferenciando-a do homem da necessidade, do trabalho e do poder? Talvez ele não reconheça que o movimento de uma *formação por vir* não lhe dá trégua nem repouso. Ainda nas palavras do autor,

[...] quando ele parece se fixar sobre determinado instante do passado real, unindo-o, por uma relação de identidade cintilante, a determinado instante do presente, é também para colocar o presente fora do presente, e o passado fora de sua realidade determinada – arrastando-nos, por essa relação aberta, cada vez mais longe, em todas as direções, entregando-nos ao longínquo e entregando-nos o longínquo onde tudo é dado e tudo é retirado, incessantemente. (*ibidem*, p. 24)

Uma *formação por vir* encontra-se diante do apelo da desaprendizagem, quando, diante da informação, do entendimento e da lógica da capacitação, a formação olha e não consegue se relacionar com uma transmissão ou uma memória de aula que sente prestes a despertar, suscitando a estranheza do que não poderá jamais recuperar, e que está porém ali, nela, em sua volta, mas que ela só acolhe por um movimento infinito de ignorância. Aqui a *formação por vir* permanece como obra aberta, violenta e angustiante para os formandos e formadores, mas talvez seja, então, menos enganadora do que qualquer outra, e mais próxima da experiência de uma política cognitiva como *trans-formação*.

Trata-se, então, de expressar idéias problemáticas que misturam aprendizagens e desaprendizagens não como essências simples, mas complexas, numa multiplicidade de relações e de singularidades correspondentes. Os professores e os alunos que tomam para si uma *formação por vir* oportunizam a construção de uma obra aberta que polemiza os saberes constituídos e acolhem os não-saberes encontrados no âmbito da experiência de formação. M. L. Rocha (2007, p. 43) ajuda na construção desse sentido quando afirma que

A educação é uma prática de pensamento. Mas, infelizmente, nós estamos sob uma educação da prática da inteligência, como tudo mais. Tudo é para a utilidade. O que liga educação à invenção? Ulpiano diria que o artista não está preocupado com a conquista do campo social, com a socialização ou com a comunicação, mas com a quebra dos contornos, com a imprecisão, com a ruptura do humano em nós, enfim, com o que faz pensar.

Se uma *formação por vir* se agencia com aquilo que faz pensar, então ela se distancia das formas dadas de inteligência, de verdades abstratas e convencionais que não têm outro valor além daquele de “um único mundo possível”. Pergunto com Deleuze (2003, p. 29): “[...] de que valem essas verdades objetivas que resultam de uma combinação de trabalho, inteligência e boa vontade, mas que se comunicam na medida em que são encontradas e são encontradas na medida em que são recebidas?” Esse autor diz que tais verdades objetivas só valem para comunicar idéias num exercício premeditado e voluntário do pensamento, pelo qual se chega a determinar a ordem e o conteúdo das significações objetivas; opondo-se a essa idéia, Deleuze positiva a obra de arte porque esta está envolvida com os signos, o que é mais profundo do que as significações explícitas: “[...] o que nos violenta é mais rico do que todos os frutos de nossa boa vontade ou de nosso trabalho aplicado; e mais importante do que o pensamento é aquilo que faz pensar” (*ibidem*). Desse modo, Deleuze (1988, 2003) auxilia a operar uma *formação por vir* no domínio do aprendizado por signos, em que é possível a produção de sentidos outros:

São estes os dois aspectos de um *aprender*, de uma aprendizagem. Com efeito, de um lado, o aprendiz é aquele que constitui e inventa problemas práticos ou especulativos como tais. Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Idéia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções. [...] Aprender é penetrar no universal das relações que constituem a Idéia e nas singularidades que lhes correspondem. A Idéia de mar, por exemplo, como mostrava Leibniz, é um sistema de ligações ou de relações diferenciais entre partículas e de singularidades correspondentes aos graus de variação destas relações, o conjunto do sistema encarnando-se no movimento real das ondas. Aprender a nadar é conjugar pontos relevantes de nosso corpo com os pontos singulares da Idéia objetiva para formar um campo problemático. (DELEUZE, 1988, p. 269)

Sendo assim, uma *formação por vir* atenta tanto para noção de pensar de um professor solucionador de problemas, pautada na idéia de pensamento que é regida por uma faculdade involuntária essencializada; como para a noção de pensar de um professor problematizador, que é regida pela diferença. Distinguindo, desse modo, um pensar que prefere a objetividade e a facilidade das recognições, e que gera subjetividades prontas para viver o prazer rápido de uma impressão, de uma representação natural de um objeto dado; de um pensar em que os signos excedem o conteúdo explícito de uma verdade, onde o “[...] aprender diz respeito essencialmente ao signo. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitsem signos a serem decifrados, interpretados” (DELEUZE, 2003, p. 4). Assim, um

professor problematizador questiona as aprendizagens que concebem o aprender entre saber e não-saber, rejeitando a idéia *a priori* de que aprender é uma aquisição. Com efeito, tal professor engendra um campo de potência e afirma as aprendizagens na experiência. “É a experiência do próprio ato de pensar, é o mergulho no vazio do tempo, arrancando do caos as forças, os afetos, as sensações que o fazem funcionar” (M. L. ROCHA, 2007, p. 42).

Desse modo, uma *formação por vir* abre-se para experimentar uma aprendizagem que é uma obra aberta, e que para sua construção necessita de tempo, “[...] um tempo que se perde, um tempo perdido, mas também tempo que se redescobre e tempo redescoberto”, como Deleuze (2003, p. 23) aponta na análise da obra de Proust. Blanchot (2005, p. 33) também chama a atenção para a importância do tempo na obra de Proust quando pontua que certos episódios “[...] parecem ser vividos, ao mesmo tempo, em idades muito diversas, vividos e revividos na simultaneidade intermitente de toda uma vida, não como puros momentos, mas na densidade móvel do tempo esférico”. E acrescenta que a obra de Proust é uma obra “acabada-inacabada”, em que o adiamento do tempo foi seu aliado para sustentar o movimento infinito de sua obra.

Há, pois, não-sei-quê de maravilhoso nesse escrito que foi devolvido à luz, que nos mostra como os maiores escritores são ameaçados, e o quanto precisam de energia, de inércia, de desocupação, de atenção, de distração, para ir até o fim daquilo que a eles se propõe. É por esse aspecto que Jean Santeuil nos fala verdadeiramente de Proust, da experiência de Proust, da paciência íntima, secreta, pela qual ele deu a si mesmo o tempo. (*ibidem*, p. 34)

Dar-se tempo e espaço, isso Larrosa (2004) anuncia que também é requerido para que a experiência aconteça. Só que nos dias que correm têm-se cada vez menos tempo. Mais e mais, no campo da formação, o que impera é uma velocidade que não permite que uma obra aberta seja posta em construção coletiva, proporcionando que algo nos passe. Como Foucault (2002c) disse, o pensamento é da ordem do duelo. E o que se tem nesse deslocamento não é um simples duelo, mas uma guerra que camufla a informação e diz que ela é conhecimento, fazendo-a operar também no nível dos afetos. Por isso, chamei a atenção para os modos como ela vaza no campo da formação e, nesse sentido, pensar uma *formação por vir* cria na formação de professores um campo de forças que não subtrai as políticas cognitivas como *In-formação*. Pelo contrário, o campo fica alerta para os seus dispositivos, identificando-os, para operar problematizando-os. Pois não se pode esquecer também que a informação é dominante e forja problematizações na ordem da dialética. A problematização de uma *formação por vir*, ao contrário, funciona como diferença, pois ela vai além da representação, precisando

desnaturalizar a idéia dialética dos seus modos de aprender, de pensar, de sentir e de fazer. Uma *formação por vir* opera na experiência de aprendizagem como invenção de si e do mundo que agencia encontros que nos movem. M. L. Rocha (2007, p. 39) corrobora essa afirmação quando analisa a diferença que Deleuze, em seu abecedário, estabelece entre escola e movimento. Nas palavras dessa autora,

Formação, como produção de sentido, é movimento com ritmos diversos que tem um percurso individual/coletivo se desdobrando nos sucessivos encontros que se repetem, mas sempre como outros, já que uma semana se diferencia da precedente. Indagado sobre sua recusa em constituir uma escola *deleuzeana*, em ter discípulos. Deleuze diz que fazer escola não é algo invejável, já que o investimento acaba na preservação de uma identidade, na organização que canaliza o movimento para formar discípulos fiéis. A ênfase das práticas dos formadores recairia, assim, sobre a dimensão administrativa, através das múltiplas armadilhas institucionais que lubrificam a máquina do mercado, envolvendo reuniões infundáveis, aceleração na produtividade, rivalidades, vaidades, ambições, enfim, uma briga de foice pelo sucesso, pelo reconhecimento. Segundo o filósofo, essa perspectiva de formação “consome muito tempo, nos tornamos administradores”. Participar de um movimento é diferente, pois implica assumir que não temos garantias de efeitos e nem alunos/testemunhas de nossas trajetórias. É uma luta com o mundo escolar, assim como consigo mesmo, para fazer reverberar idéias, outros manejos do pensamento, a lugares impensados pelo professor/pesquisador/ator.

O sentido que atribuo a uma *formação por vir* reafirma a proposição colocada por M. L. Rocha (2007), de que formação é entendida como produção de sentido e se desloca por encontros singulares e plurais que se repetem em cada aula, sempre diferentes. Por isso, tal modo de pensar a formação expressa a necessidade de operar dispositivos de problematização em uma questão que suscita uma geografia de uma obra aberta. Desse modo, o que um professor problematizador faz se encarna na palavra e nos gestos inacabados. Como Blanchot (2001, p.43) afirma, “[...] a questão não é incompleta enquanto questão; ela é, ao contrário, a palavra que o fato de declarar-se incompleta realiza. [...] A questão é o desejo do pensamento”. Nesse contexto de problemas, de produção de sentido, uma *formação por vir* joga-se na questão. Questão essa que convida para a imprevisibilidade, para o salto que não se detém no resultado. É necessário tempo e espaço para jogar e saltar a informação e as opiniões geradas. Talvez, “[...] questionando, questionamos mais do que podemos questionar, mais do que o poder de questionar permite, além, portanto, da existência da questão” (Blanchot, 2001, p. 55). Numa *formação por vir* não será possível acabar com os problemas e as questões, não porque ainda há muito a questionar, mas porque os problemas me põem em contato com o movimento e uma busca que não tem fim. É uma formação como desvio, que se furta por inteiro da totalidade de um mestre que “sabe”, movimentando-se para fugir das categorizações totalitárias de formação, de ensino, de aprendizagem. Por isso, numa *formação*

por vir a experiência escapa da lógica do mercado, recusando-se a ser entretenimento, a ser percepção imediata espetaculosa. A questão de uma *formação por vir* é mais profunda, é uma experiência de deslocamento que movimenta uma problematização das ditas verdades transmissoras do conhecimento e encarna um conhecimento vivo, enativo, que problematiza o educador. Desse modo, uma *formação por vir* é direcionada para aquilo que “desvia – e se desvia” (BLANCHOT, 2001). Com efeito, uma *formação por vir* tenciona “o todo” da formação, que tudo sustenta, e desloca-se dessa categorização escapando pelo movimento de questionar-se a si mesma num movimento infinito. Talvez seja hora de abandonar o termo professoral que uma formação de professores exige e abrir-se para a produção coletiva de uma obra aberta em que comparecem a experiência, a enação, a cognição inventiva e ampliada, e uma *formação por vir*. Por ora, mais uma vez, o movimento continua apontando a necessidade de atenção e cuidado na construção da obra aberta de uma *formação por vir*.

Com efeito, o que se passa com uma *formação por vir* é uma resistência da mercantilização da experiência, em que um professor problematizador luta diariamente para produzir sentido, para colocar sua obra aberta de pé, sozinha. Desse modo, engendrando o desvio da lógica da informação, tal professor busca o conhecer vivo na experiência cotidiana de uma *formação por vir*, anunciando um futuro presente nas atitudes e nos encontros com os alunos, com os conhecimentos e, enfim, com a vida.

Iniciei este Deslocamento parafraseando Blanchot (2005), e termino com mais uma paráfrase de seu *O livro por vir*, que, com clareza, ajuda na construção do conceito de uma *formação por vir*. Essa formação anuncia o futuro. É uma formação numerosa, que parece se multiplicar por ela mesma, por um movimento que lhe é próprio e no qual a diversidade do tempo e do espaço em que se desenvolve segue diferentes profundidades. Uma *formação por vir* escapa ao acaso, por sua estrutura e sua delimitação; realiza a palavra, que desgasta as coisas, transformando-as em sua ausência e abrindo essa ausência ao devir rítmico, que é o movimento das relações (professor-aluno-conhecimento-ensino-aprendizagem-desaprendizagem). Uma *formação por vir* é impessoal. Esta última afirmação é importante e coloca uma *formação por vir* em dois planos: um aborda as pesquisas de métodos e políticas cognitivas; o outro exprime uma experiência (como análise no Deslocamento 2). Esses planos co-existem e seus agenciamentos continuam a ser elucidados nos Deslocamentos 4 e 5.

DESLOCAMENTO 4

ENTRE OS MÉTODOS “FAÇA COMO EU” E “FAÇA COMIGO”

Nosso prof. De latim, Mestre Aristeu, era magro e do Piauí. Falo que estava cansado de genitivos dativos, ablativos e de outras desinências. Gostaria agora de escrever um livro. Usaria idioma de larvas incendiadas. Epa! O prof. falseou-ciciou um colega. Idioma de larvas incendiadas! Mestre Aristeu continuou: quisera uma linguagem que obedecesse a desordem das falas infantis do que as ordens gramaticais. *Desfazer o normal há de ser uma norma*. Pois eu quisera modificar nosso idioma com as minhas particularidades. *Eu queria só descobrir e não descrever. O imprevisto fosse mais atraente do que o déjà visto*. O desespero fosse mais atraente do que a esperança. Epa! O prof. desalterou de novo – outro colega nosso denunciou. Porque o desespero é sempre o que não se espera. *Verbi gratia: um tropicão na pedra ou uma sintaxe insólita. O que eu não gosto é de uma palavra de tanque. Porque as palavras do tanque são estagnadas, estanques, acostumadas*. E podem até pegar mofo. Quisera um idioma de larvas incendiadas. Palavras que fossem de fontes e não de tanques. E um pouco exaltado o nosso prof. disse: Falo de poesia, meus queridos alunos. Poesia é mel das palavras! Eu sou um enxame! Epa!... Nisso entra o diretor do Colégio que assistira a aula de fora. Falou: Seo Enxame espere-me no meu gabinete. O senhor está ensinando bobagens aos nossos alunos. O nosso mestre foi saindo da sala, meio rindo a chorar. (BARROS, 2006b, não pag., os grifos são meus).

Este deslocamento objetiva pensar um método que é uma política, uma micropolítica da formação de professores, distinguindo aquilo que é uso legítimo da pretensão e abuso de poder de uma técnica. Penso num método como política porque sou afetada diariamente pelas questões dos alunos quando esses se referem aos professores e suas práticas cotidianas contraditórias e dialéticas. Nesses antagonismos em que a prática docente se faz hegemônica e instituída, os alunos afirmam o dito popular – “faça o que eu digo, mas não o que eu faço” – que acentua, no campo da formação, uma prática arbitrária e determinista, mesmo que tal prática seja velada por discursos ditos democráticos, dialéticos, construtivistas, dentre outros.

Causam preocupação os discursos e as políticas operadas na formação que reificam as palavras de ordem e mantêm uma postura da transmissão da informação que lida com a oposição – eu sei x você não sabe –, expressando práticas sabotadoras de uma *formação por vir*. Essa formação distingue-se das proposições acabadas, deterministas, dialéticas e evolucionistas de formação. O caso de uma *formação por vir* expressa uma abertura que anima a formação por uma experiência fecunda na negação do finito, principalmente, mas na afirmação de uma multiplicidade e de um devir que anunciam a experiência de fabricação de uma obra aberta. Por isso, o objetivo de pensar um método encharcado na/da micropolítica da formação de professores indica o cultivo do paradoxo entre aprendizagem e desaprendizagem.

Desse modo, o intuito é fazer com que aquele a quem se endereça um ensino potencialize-se de tal modo que não necessite mais do ensino do outro. De que maneira não necessitará mais do ensino do outro? Na medida em que o mestre ensina aprendendo, ele forja uma experiência de desaprendizagem da naturalização de ensinamentos que fabricam a manutenção do mesmo. Algo parecido com um ensino aprendiz, que se politiza no percurso de subjetivação de ambos (mestre e aluno). Trata-se de um exercício, ensaiado diariamente, de uma experiência que verbaliza, explicitamente, os agenciamentos⁴⁰ entre mundo, educadores e educandos, funcionando por meio de contágio de uma política cognitiva como *transformação*. Para se arriscar nesse caminho de paradoxos entre aprendizagens e desaprendizagens, na formação há necessidade de uma política cognitiva polemizando o modo que diz que o aluno e o professor devem trabalhar juntos, indicando, ao contrário, um trabalho entre os dois. Nesse modo de formação cultiva-se uma multiplicidade e uma singularidade por contágio. No momento em que acontece um agenciamento entre professor-aluno-conhecer, há uma política, uma micropolítica. Com efeito, antes do Ser professor, do Ser aluno, há uma política cognitiva. Como dizem Deleuze e Parnet (2004, p. 28) “[...] não se trabalha, negocia-se”. Pois o que conta numa formação em devir é sempre o meio, não o início nem o fim, ou seja, o que importa é o que se experiencia nos encontros diários, nas leituras, nas pequenas invenções e nas lutas para descobrir o que nos força a pensar, e não, somente, a entrada para a universidade, as avaliações semestrais e um diploma. Como alimentar encontros na formação que enfatizem a negociação e os agenciamentos? Em que medida, quando se dá ênfase aos agenciamentos deixam-se de alimentar os procedimentos

⁴⁰ Segundo Guattari (2004, p. 22), “[...] os agenciamentos subjetivos individuais e coletivos são potencialmente capazes de se desenvolver e proliferar longe de seus equilíbrios ordinários. Suas cartografias analíticas transbordam, pois, por essência, os Territórios existenciais aos quais são ligadas. Com tais cartografias deveriam suceder como na pintura ou na literatura, domínios no seio dos quais cada desempenho concreto tem a vocação de evoluir, inovar, inaugurar aberturas prospectivas, sem que seus autores possam se fazer valer de fundamentos teóricos assegurados pela autoridade de um grupo, de uma escola, de um conservatório ou de uma academia”.

perguntas-respostas que remetem aos dualismos? Em que sentido uma *formação por vir* investe no cultivo do paradoxo entre aprendizagens e desaprendizagens do prescrito? Seria possível encarnar nos agenciamentos e nos encontros uma prática desaprendiz compondo-se nas aprendizagens de uma *formação por vir*? Como forjar uma atenção à formação que escape dos dualismos?

Os dualismos já não assentam em unidades, mas em escolhas sucessivas: tu és um branco ou um negro, um homem ou uma mulher, um rico ou um pobre, etc.? Agarras a metade direita ou a metade esquerda? Há sempre uma máquina binária que preside à distribuição dos papéis, e que faz com que todas as respostas devam passar por perguntas pré-formadas, uma vez que as perguntas são já calculadas sobre as respostas supostas prováveis segundo as significações dominantes. Assim se constitui uma grelha de tal modo que tudo o que não passa pela grelha não pode materialmente ser escutado. (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 31-32)

Tal maquinaria binária, dominante no campo da formação de professores, engendra um jogo de escolhas forçadas e caminhos determinados, que ultrapassam os professores, os alunos, e acabam servindo para outros fins. Esses fins expandem-se de acordo com o que se espera de um aparelho de poder. Pois uma “[...] máquina binária é uma peça importante nos aparelhos de poder” (*ibidem*, p. 33), estabelecendo dicotomias necessárias para operar tal máquina, pelas medidas de escolhas binárias: O formando sabe ou não sabe? Sua atitude é ou não adequada ao papel que vai desempenhar? Na formação, tanto formandos como formadores são movidos nessa tensão entre a produção e a imposição de uma única verdade e o surgimento de múltiplas verdades. Nas instituições de formação, com frequência, se oferece como realidade as interpretações hegemônicas de tais máquinas binárias. Tanto educadores como educandos falam, ensinam e aprendem em nome da verdade ou em nome da realidade expressa por palavras de ordem, como, por exemplo, “faça como estou mandando, como manda a realidade”, ou “é preciso partir da realidade”. Desse modo, os aparatos de formação, os que se trabalham nas instituições de formação, são também, junto com os meios de comunicação, “[...] lugares de produção, de reprodução, de crítica e de dissolução disso que se chama verdade e disso que se chama realidade” (LARROSA, 2003, p. 163).

Nesse sentido, as máquinas binárias, funcionando por dicotomias sucessivas, forjam modos de formar e métodos que são sempre determinados por um modelo. Os educadores expandem as lógicas de funcionamento desse modelo, embora acreditem que estão a serviço da verdade, da realidade. Talvez porque os professores lidem com um conhecer submetido a processamentos de informação, sem mesmo se darem conta disso. Seguindo essa lógica, Deleuze e Parnet (2004, p. 34-35) assinalam:

A linguagem não é feita para acreditarmos nela mas para lhe obedecermos. Quando a professora explica uma operação às crianças, ou quando lhes ensina sintaxe, não lhes dá propriamente informações, comunica-lhes injunções, transmite-lhes palavras de ordem, fá-las produzir enunciados corretos, idéias “adequadas”, necessariamente conformes às significações dominantes. É por isso que se deveria modificar o esquema da informática. O esquema da informática parte de uma informação teórica que se supõe estar no seu grau máximo; por outro lado, encara o ruído como interferência, anti-informação, e, entre os dois, a redundância que diminui a informação teórica mas lhe permite também vencer o ruído. Ao contrário, seria: em cima, a redundância como modo de existência e de propagação das ordens (os jornais, as “notícias”, procedem por redundância). [...] Em todo caso, se a lingüística e a informática desempenham hoje facilmente um papel de repressor, é porque elas próprias funcionam como máquinas binárias nesses aparelhos de poder, e constituem todas uma formalização das palavras de ordem, mais do que uma ciência pura de unidades lingüísticas e de conteúdos informativos abstratos.

O que se tem, então, como ordem dominante, é um impedimento do pensar. Por isso, neste deslocamento a proposta de um método como política acontece entre movimentos de aprendizagens e desaprendizagens, para cartografar o que força a pensar. Em que medida tais movimentos se densificam numa micropolítica? É possível ensinar a desaprender? Como produzir e construir um método que não pode ser aplicado, interpretado e codificado, mas vivido politicamente? Talvez para ensinar a desaprender na formação seja necessário abrir-se às experiências da produção de uma obra aberta de uma *formação por vir*. Formação esta em que os atos de aprender e desaprender jamais se perdem dos paradoxos que lhes fornecem sentido.

A luta para desmascarar o quanto a informação sabota o percurso de uma formação que deseja o trabalho com um conhecer vivo tem sido árdua. Este é um duelo diário, já que precisa ser abalada a informação que hegemonicamente penetra no mundo e na escola com tamanha tranqüilidade. Com efeito, a luta precisa ser, cada vez mais, evidenciada. Por isso, neste deslocamento penso em como se dá o cultivo do paradoxo entre aprendizagem e desaprendizagem por meio da análise dos movimentos entre um método “faça como eu”, que carrega consigo a noção explícita de representação da informação e, por outro lado, um método “faça comigo”, que traz à tona uma política composta nos atravessamentos entre ambos.

De início é possível dizer que um método “faça como eu” pode ser definido em termos de um destino dado *a priori*, por isso ele segue um modelo que opera por meio de propostas coercitivas. Como funciona por modelizações, é possível ser patenteado e produzido industrialmente; nesse sentido, ele cria um mercado que funciona como um centro transmissor da informação, vinculando verdade e poder, que trabalham na produção de significados acerca

da realidade. Ao contrário, um método “faça comigo” não trabalha com modelos, mas com a noção de diferir, e opera por meio da liberdade. Sua ênfase localiza-se na experiência e aposta no risco e na imprevisibilidade, deslocando-se continuamente para se diferenciar das práticas padronizadoras. Ele opera no devir, investindo na criação de sentidos, e pode ser definido em termos de exigência política, que desvincula verdade e poder e entrelaça verdade e devires (STENGERS, 2002, p.202).

O intuito principal é colocar em xeque os saberes aplicados que constroem uma maquinaria de ensino que faz reverberar, somente, processos de transmissão que abusam do poder de uma técnica; e, ao mesmo tempo, colocar em análise métodos abertos a uma *formação por vir*, que se forjam em agenciamentos. Tal formação acontece por contágio no plano micropolítico, conforme analiso a seguir.

4.1. Entre a micro e a macropolítica na formação de professores

Mapear as linhas que compõem o tecido da aprendizagem de adultos ajuda a apontar a complexidade do campo de formação de professores, principalmente quando os processos de subjetivação de adultos são analisados por uma subjetividade como produção (ROCHA, 2006). Isso significa desmanchar a noção de desenvolvimento linear, cronológico, do adulto, e, inclusive, “[...] desconstruir a noção de indivíduo tão cara ao pensamento cartesiano e às formas de funcionamento do mundo moderno” (*ibidem*, p. 1). Da mesma maneira como no Deslocamento 2, coloquei em discussão a lógica do adulto acabado e a noção de desenvolvimento que vê o adulto como um fim. Por meio do conceito de experiência, afirmei uma concepção de adultez como obra aberta, num tempo descontínuo que, ao mesmo tempo em que nega a idéia de finito, afirma o múltiplo e o devir na concepção do adulto. Retorno a essa discussão porque a formação é atravessada pela idéia do indivíduo, que toma a aprendizagem de adultos como sinônimo de crescimento, em oposição a não-crescimento, idade finita. Nesse sentido, Rocha (*ibidem*) pontua que:

A escola atravessada por essa lógica se apresenta dicotomizada em homem x mundo, professor que ensina x aluno que aprende, saúde x loucura, uma escola habitada por um conjunto de pessoas, cada uma trazendo “em si” suas condições de existência e seus problemas. Os sujeitos são tomados isoladamente e a tentativa de compreendê-los gera classificações que fortalecem a lógica binária: é lento ou acelerado demais? é apático ou violento? qual o diagnóstico?... Com a perspectiva de dar atenção a cada um, os profissionais afirmam o modelo que serve de crivo avaliativo do que se passa “nas pessoas”, na verdade, do que falta às pessoas frente ao padrão. Lidamos com uma escola fragmentada em unidades isoladas, sendo ela

mesma isolada da rede das instituições públicas com as quais deveria fazer alianças. Tal abordagem dificulta análises dos modos de funcionamento institucional e dos seus efeitos, ou seja, dos sujeitos tomados como formas singularizadas nas misturas das condições social-político-econômico-cultural, enfim, nas intensidades que faz a vida dessa comunidade e da educação nesse país. Analisar as tradições, as práticas, os modelos, as mudanças legais,... – isso é coisa que fica para “os especialistas”, “os pesquisadores”. As circunstâncias não são pensadas pelos que constroem o dia-a-dia da sala de aula, ficando ensino para um lado e aprendizagem para o outro. A micropolítica é um exercício que só pode ser feito pelos/com os implicados nas situações. (ROCHA, 2006, p. 1-2)

A autora chama a atenção para as análises micropolíticas no campo da educação, e entende subjetividade como produções. Assinala que as análises micropolíticas escapam da máquina constituída a partir de “[...] freqüentes individualizações, de totalizações fragmentadoras pressupostas no ‘em si’, buscando o rastro do movimento, abordando a vida pelo meio” (*ibidem*, p.2); no devir, entre pessoas e coisas, é que existe uma tensão produtora de pensares, agires, potencializando ou despotencializando. Rocha assevera, ainda, que o que se quer evidenciar com a micropolítica são as intensidades virtuais forjadas “[...] entre as pessoas, na formação do desejo, entendendo desejo como potência que expande a vida” (*ibidem*).

Na perspectiva micropolítica, a formação de professores deixa de ser um conjunto de métodos, de didáticas, para se constituir como um campo de relações de forças, forjado coletivamente, que se manifesta de diversos modos e, ao mesmo tempo, pode ser abordada pelas análises dos gestos, das naturalizações de concepções do tipo *In-formação*, da organização centralizada e vertical do sistema de ensino. A formação, então, como um campo de relações de força, pode, concomitantemente, investir nas formas de *In-formações*, principalmente pelo fluxo da informação, assim como pode agenciar formas de luta, *trans-formações*, resistindo e constituindo outros modos de formar professores, provisoriamente construídos na emergência dos caminhos que serão traçados.

Para dar consistência a esse caminho teórico-prático, Deleuze e Guattari são importantes intercessores para articular método e política no campo da formação de professores. Segundo eles (2004b, p.190), todo indivíduo e toda sociedade são constituídos por um nível molar (plano das formas) e um nível molecular (plano das forças). Afirmam, ainda, que esses níveis se distinguem, mas são inseparáveis e, com isso, co-existem. “Em suma, tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica”.

Em Guattari e Rolnik (2005, p. 149), o primeiro autor aprofunda essa discussão:

A questão micropolítica – ou seja, a questão de uma analítica das formações do desejo no campo social – diz respeito ao modo como o nível das diferenças sociais mais amplas (que chamei de “molar”) se cruza com aquele que chamei de “molecular”. Entre esses dois níveis, não há uma oposição distintiva, que dependa de um princípio lógico de contradição. Parece difícil, mas é preciso simplesmente mudar de lógica. Na física quântica, por exemplo, foi necessário que um dia os físicos admitissem que a matéria é corpuscular e ondulatória, ao mesmo tempo. Da mesma forma, as lutas sociais são, ao mesmo tempo, molares e moleculares.

Como investigar os modos de existência e de produção nas tensões das lutas do cotidiano de formação de professores? Deleuze (*in* DELEUZE; PARNET, 2004) afirma que somos – todos nós, indivíduos ou grupos e sociedade – tecidos de linhas de diferentes naturezas, que se cruzam e se embarçam. São elas: 1) linha de *segmentaridade dura, molar* (por exemplo, ensinar/aprender; professor/aluno; escola e depois trabalho), que opera a organização dual dos segmentos de uma máquina binária, uma sobrecodificação que implica um aparelho de Estado⁴¹; 2) linha *flexível de códigos e territorialidades* entrelaçados, que compõe o espaço social; 3) linha *de fuga*, que é definida por descodificação e desterritorialização⁴². Desterritorializar significa estar num espaço de fronteira e traçar um caminho, sempre novo e provisório, entre a aprendizagem e a desaprendizagem. Ou seja, pensar o que ainda não foi pensado e o que nos força a pensar. É preciso estar nesse novo espaço não como uma novidade a ser interpretada e anunciada, mas como uma experiência. Desterritorializar produz, então, deslocamentos no próprio pensar, agir, sentir. Nesse sentido, as três linhas co-existem misturadas nos planos de formação. Na micropolítica realça-se uma analítica das formações do desejo que não dá ênfase às polaridades – do tipo professor x aluno; ensino x aprendizagem; homem x sociedade –, mas que recai no entre, “[...] onde se singularizam vidas pelas misturas de condições, circunstâncias, intensidade das afecções” (ROCHA, 2006, p. 5).

⁴¹ Segundo Deleuze e Guattari (2004b, p. 105) o Estado “[...] não é um ponto que toma para si a responsabilidade dos outros, mas uma caixa de ressonância para todos os pontos. [...] A linha sobrecodificadora, efetivamente, não se traça sem assegurar a prevalência de um segmento enquanto tal sobre outro”. Guattari e Rolnik (2005, p.172) vão dizer que o estado cumpre um papel fundamental na produção de subjetividade. “É um *Estado-Mediador*, um *Estado-Providência*, na qual se produz uma subjetividade infantilizada. Essa função ampliada do Estado – muito mais abrangente do que os poderes administrativos, financeiro, militar ou policial – se realiza, por exemplo, através de um sistema assistencial, aquilo que nos EUA é chamado de *welfare state*. É um sistema de ‘salários diferidos’; um sistema de subvenções que faz com que o grupo se auto-regule, se autoforme, se autodiscipline; um sistema de informação, de exame, de controle, de hierarquia, de promoção, etc”.

⁴² Guattari (*in*: GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 388) afirma que “[...] o território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios ‘originais’ se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar, cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais”.

Mas não podemos dizer destas três linhas que uma seja má e outra boa, por natureza e necessariamente. O estudo dos perigos em cada linha é o objeto da pragmática ou da esquizo-análise, visto que ela não se propõe a representar, interpretar nem simbolizar, mas apenas a fazer mapas e traçar linhas, marcando suas misturas tanto quanto suas distinções. (DELEUZE; GUATTARI, 2004b, p. 109)

Deleuze e Guattari pontuam, assim, a importância da permanente análise dos processos políticos. No sentido que me interessa, a micropolítica designa o estudo das diferentes linhas traçadas nos processos de formação de professores e aprendizagem de adultos. Linhas políticas, pedagógicas, sociais, econômicas e culturais, por meio das quais são cartografados, provisoriamente, os contornos da realidade da formação de professores em seu contínuo movimento, que contagia, não de uma ponta a outra, mas percorrendo linhas de diferença que possibilitam uma criação coletiva. Algo parecido com uma paciência que permite apreender as velocidades que passam. Pois é na formação trabalhada lentamente que se atinge e se é afetado por uma experiência.

Os homens estão expostos a viver essas três linhas, em todas as suas dimensões. É através delas que eles se expressam, se orientam. *É em seu exercício que se compõem e decompõem seus territórios, com seus modos de subjetivação, seus objetos e saberes.* (ROLNIK, 2006, p. 53)

Experienciar um método como política na formação é abrir-se para a composição de uma micropolítica. Mas antes é preciso entender o que acontece no plano, nas políticas. O mapa que se constitui só no visível, no plano macro expressa totalizações. Uma macropolítica se planifica, então, como uma árvore: seu traçado evolui segundo um plano de organização previsível e controlável, um programa: raiz, eixo central e fixo; em torno do eixo, as partes que, por sua vez, tornam-se eixos secundários – e assim, sucessivamente, formando um todo (ROLNIK, 2006).

As linhas molares de segmentaridade dura são máquinas binárias, dicotômicas (sabe/não sabe; ensina/aprende; criança/adulto), que ganham formas nas representações conhecidas, derivadas, por exemplo, das práticas escolares hegemônicas. Mas essas máquinas binárias operam também por sintonias não-dualistas, ou seja, entre elementos que ainda não foram dicotomizados – por exemplo, na questão da formação, licenciando: nem professor, nem aluno. Essas linhas percorrem territórios finitos e estáveis, com traçados determinados e organizados para dar seqüência a toda uma segmentação dura (ROLNIK, 2006). Outra característica das linhas duras são seus dispositivos de poder, um verdadeiro “código-território” que fixa o código e o território de cada segmento – por exemplo, o

currículo, que exerce a função de sobrecodificar todos os segmentos de uma formação; algo como uma máquina de ressonância que organiza os enunciados dominantes e a ordem estabelecida de uma sociedade, de uma escola, da formação de professores.

Cumprе ressaltar que essa máquina que sobrecodifica e é abstrata mantém relações com o Estado. No exemplo, o currículo funciona como uma máquina abstrata, sobrecodificando saberes e modos de existência que regulam as interfaces com o Estado, que nas relações escolares são representadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), dentre outras. As linhas molares, duras, operam no aparelho de Estado e percorrem o espaço social, a escola, a formação de professores como sobrecodificações instituídas precisamente porque elas não são códigos mais fortes, mas um procedimento específico, diferente daquele dos códigos (DELEUZE; GUATTARI, 2004b, p. 102). Com efeito, o currículo (estrutura de funcionamento nivelar da escola e da formação) significa linearidade evolucionista no desenvolvimento das maneiras de aprender na produção de uma “forma indivíduo”. O currículo, contudo, dispõe de uma dimensão suplementar (velada) de um sobrecódigo, que não é dado por si mesmo, mas que modela e deve ser sempre concluído, induzido, avaliado a partir do que ele organiza. Ou seja, o currículo pode levar a sobrecodificações que modelam sujeitos e possuem essências ideais, finitas e fixas, propriedades predeterminadas que digam respeito à maneira de perceber, de agir, de sentir os regimes de signos, e que fundam, assim, os bens a serem consumidos e informados que atravessam os muros da escola e plantam-se no chão da escola, propagando arborizações pedagogizantes e escolásticas de funcionamento. Mas, ao mesmo tempo, o currículo corporifica o desejo de fazer coisas que não estão previstas, transgredindo os limites curriculares, ou talvez anime o desejo de ser tal como aquele que é diferente (CORAZZA, 2002).

As linhas moleculares, flexíveis, partem de uma segmentaridade dita primitiva, “[...] nas quais as segmentações de territórios e de linhagens compunha o espaço social” (DELEUZE; GUATTARI, 2004b, p. 102). As linhas moleculares se caracterizam por traçar fluxos de desterritorialização. Isso significa que essas linhas não se constituem pela quantidade, mas sim por fluxos capazes de se implicarem com “[...] mudanças de ritmo e de modo, mudanças que bem ou mal vão se fazendo, mais do que uma onipotência; e sempre escapa alguma coisa” (*ibidem*). É, então, pela segmentarização molecular que uma nova criação parte e pode assim encharcar cada segmento de uma política, uma micropolítica. São forças intensivas, de afecção, que fragilizam as determinações instituídas e possibilitam a decodificação dessas determinações, que, concomitantemente, lançam problemas ressoando

em cada um e todos nós, permitindo lutar com o instituído, produzindo sentidos e caminhos outros.

Essa linha, então, é relativamente maleável. Ela vai traçando processos de segmentação flexível: lascas que se desprendem das máscaras vigentes, causando nelas pequenas fissuras, microrrachaduras pessoais ou coletivas. Lascas de mundos desmanchados e, ao mesmo tempo, passíveis de se comporem com outras lascas, investidas e agenciadas por partículas soltas de afeto, gerando novas máscaras, mundos novos. Mutações secretas. O plano que essa segunda linha cria em seu traçado é feito de um *estado instável*. (ROLNIK, 2006, p. 51)

As linhas de fuga são definidas por descodificação e desterritorialização, e tendem sempre para um caminho imprevisível, não predeterminado. Operam como uma máquina de guerra, de mutação, que possibilita a criação de conexão dos fluxos que se definem por uma *experimentação vida* (LIMA, 1999, p. 92). As linhas de fuga, assim, convertem-se em linhas de abolição que são traçadas por uma máquina de guerra e evocam um agenciamento de desejo para colocar em jogo uma máquina objetiva ou extrinsecamente definível. Assim, vão “criando fragmento a fragmento o plano de consistência, com uma máquina de guerra que mediria a cada passo os perigos que encontra” (DELEUZE; PARNET, 2004, p.175). Voltando ao exemplo, o que acontece nas linhas de fuga são deslocamentos que afetam o currículo. Esses movimentos problematizam o quadriculado dos territórios de formação, os mecanismos de submissão de um aprendizado, a crise da escola. No entanto, colocam em análise tudo o que está pré-fixado, predeterminado. Desse modo, pelas linhas de fuga é possível fabricar experiências nos encontros com os alunos que escapam ao controle dos conteúdos programáticos, dos currículos arbitrários e hegemônicos.

Afetos que escapam, traçando *linhas de fuga* – o que nada tem a ver com fugir do mundo. Ao contrário, é o mundo que foge de si mesmo por essa linha, ele se desmancha e vai traçando um devir – devir do campo social: processos que se desencadeiam; variações *infinitesimais*; rupturas que se operam imperceptivelmente; mutações irremediáveis. *De repente é como se nada tivesse mudando e, no entanto, tudo mudou*. O plano que essa linha cria em seu movimento é feito de um *estado de fuga*. (ROLNIK, 2006, p.49-50)

É importante re-afirmar que as três linhas se dão simultaneamente, emaranhadas e de um modo imanente. Nesse sentido, “[...] a política é uma experimentação ativa, porque não se sabe antecipadamente como é que uma linha se vai desenvolver. É necessário fazer passar a linha, como diz o contabilista, o problema está em que é possível fazê-la passar *por qualquer lugar*” (DELEUZE; PARNET, 2004, p.166).

A co-existência da macro e da micropolítica, do molar e do molecular, pressupõe uma mistura desses níveis e uma experimentação em movimento, porque a existência e seus modos de funcionamento estão em constante deslocamento e mutação. A proposta de permanente análise dos processos políticos presentes no cotidiano de formação de professores é, contudo, primordial para pensar no paradoxo produzido entre aprendizagem e desaprendizagem, que fornece sentido à formação de professores. Na emergência dessa problemática, a micropolítica anima e coloca em discussão o método que transmite, que abusa do poder de uma técnica e, ao mesmo tempo, não cede à tentação de apagar a política com a técnica. Questão muito recorrente em métodos de ensino generalizantes, porque “a técnica pela pura técnica” é precisamente a capacidade de desencadear processos sem retorno, que são atividades racionais submissas à lógica instrumental, ao cálculo dos meios e dos fins, que advém muito mais das tarefas do que da fabricação, perpetuando assim a lógica do “faça como eu”, seguindo um único caminho, que pode, dessa maneira, ser transmitido por processos de informação. Pois a técnica parte do princípio segundo o qual nunca se pode ensinar sem saber o que se deve ensinar. Com efeito, a docência, entendida como técnica de ensinar, tem necessidade de conhecer a aprendizagem com que vai lidar. Mas de fato, só se tem espaço para prescrições, representações e suas aplicações que, por conseguinte, desqualificam o mestre aprendiz de si mesmo e sua prática política, micropolítica.

Por isso a micropolítica é uma forma de pensar os atravessamentos entre política e método no campo da formação, pois ela dá ênfase às análises das circunstâncias em que um método é produzido, aos modos de subjetivação forjados, à tensão gerada numa multiplicidade de forças e formas, molares e moleculares. Nas palavras de Rocha (2006, p. 6 - 7):

[...] molares (denominadas de forças extensivas que ganham formas nas representações que conhecemos, nos cortes já talhados no caos como classes, gêneros, família, escola, profissão...); moleculares (denominadas forças intensivas – grau de afecção, de potência disruptora dos lugares determinados, papéis, funções que demarcam modos de existências fixos, que fragilizam as divisões já instituídas, faz o acontecimento ressoar em nós, desestabilização, nos lança a problematizações, corpo sensível [...]).

Voltando às escolas, isso significa que o que a princípio é identificado como defeito de um corpo, desvio dos corpos, passa a ser visto não como causa, mas como efeito de um processo, efeitos de um certo modo de produção da educação para o que concorrem múltiplas forças que precisam ganhar visibilidade, tempo para análise das implicações coletivas com a construção da vida que ali ganha corpo. Nessa perspectiva, não há lugar para linearizações causalistas, para evolucionismos, para culpabilizações de sujeitos, pois desfazemos os sujeitos nos processos sócio-político-institucionais. Isso é dar luz aos processos, às ligas entre os sujeitos, pois nos atravessamos em formas de sentir e de pensar, em atos!

Instigante pensar no paradoxo entre fragilização e potência! E nos perguntamos: Extensivas ou intensivas? Molares ou moleculares? Tais dimensões embora

diferentes são indissociáveis na organização de nossa existência. Não existe um mundo só de linhas cristalizadas ou de puro devir, mas são os diferentes estados dessas linhas que, intrincadas, modulam e remanejam a cartografia de uma vida, de uma escola, da educação.

No contexto da micropolítica é possível experienciar uma formação que se compõe de várias dimensões, linhas que expressam os deslocamentos de formação e seus efeitos atuando nos métodos, nos caminhos escolhidos, nas práticas que fazem da formação uma obra aberta. E é no bojo de constituição, sempre provisória, dessa obra que se evidenciam os modos em que é possível distinguir um método como política, mais especificamente micropolítica, de um método que é uso legítimo da pretensão de abuso de poder de uma técnica. E, nesse sentido, a noção de movimento ganha consistência nos deslocamentos entre a micro e a macropolítica. Pois, como afirmam Rocha e Aguiar (2007, p. 659), tais deslocamentos não se fazem pela negação,

[...] mas pela positividade vinculada à vontade de potência, constituída nas experiências que criam sentidos na história dos homens. [...] No desenrolar de um movimento, nosso pensamento e nossas ações não têm início em uma contraposição, mas emergem em um conjunto de forças entre as quais existem oposições: um movimento não surge necessariamente da crítica de um outro, o que não impede que possamos compará-lo nas suas incompatibilidades.

A experiência tem início com um corte no caos, que instaura um plano de composição; este constitui as condições da própria experiência em que pensar o que há é [...] dar corpo, é atualizar. Para Levy, o virtual é a potência do pensamento da experiência, “é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanham uma situação, um acontecimento”. Nesse sentido, “o virtual não se opõe ao real mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferente”. A virtualização é, então, o processo de transformação de um modo de ser num outro, e não cabe investir na busca do fundamento último das coisas e dos acontecimentos, na medida em que são constituídos por forças e tensões historicamente situadas e, portanto, parciais, mutáveis; as transformações não são alavancadas por evolução e retificação, mas pelo diferencial de forças que intensificam a potência.

O que um método no campo da formação pensado numa micropolítica sugere, então, é a problematização da relação saber-poder-desejo no seio das cartografias das lutas específicas, de um exercício e um ensaio do agenciamento entre teorias e experiências locais. Dessa maneira, ao habitar o território da formação em movimento, posso forjar outras análises, deslocamentos e demandas, e perguntar: O que um método pensado no contexto da micropolítica pode evidenciar no campo da formação de professores? Em que sentido a idéia de método numa micropolítica auxilia na trajetória de professores e alunos ao lidar com as imprevisibilidades do cotidiano? Estas são apenas algumas das questões que atravessam esta

tese e auxiliam a pensar a micro e a macropolítica circunscritas ao campo da formação de professores.

Como funcionam os vetores que entram na formação de professores hoje? Da mesma forma como estão sendo criadas macropolíticas no campo da formação de professores, não estariam sendo inventadas cotidianamente também novas modalidades de luta micropolítica? Como essas lutas estão sendo fabricadas? Que outros sentidos de formação elas estão afirmando? O que há de comum nessas lutas?

Um método que se une a uma micropolítica, então, forja desaprendizagens nas práticas e nos discursos instituídos e hegemônicos, e propõe uma atuação transformadora na/da realidade sociopolítica da formação. Como dizem Rocha e Aguiar (2003, p. 6), uma micropolítica substitui a fórmula “conhecer para transformar” por “transformar para conhecer”. Tal fórmula traz “desafios teórico-metodológicos para uma ação transformadora nos diferentes domínios da vida social (p. 11).

4.2. Método e política: deslocamentos possíveis

Ao escrever, interrompemo-nos aqui e ali, num trecho mais bonito, mais bem-sucedido que os demais e, depois dele, subitamente não sabemos como prosseguir. Algo estranho está ocorrendo. É como se existisse um sucesso maligno ou infrutífero, e talvez se deva ter noção desse sucesso para entender o que há de fato com o verdadeiro. No fundo, há duas senhas que se confrontam: o “uma vez por todas” e o “uma vez só é nada”. Obviamente, há casos em que tudo se resolve com a primeira – no jogo, no exame, no duelo. Mas nunca trabalho. O trabalho julga de seu direito o “uma vez só é nada”. Só que não é qualquer um que se empenha em insistir na base da prática e da execução, base esta na qual essa sabedoria lança raízes. Trotski o fez nas poucas frases com que erige um monumento ao trabalho de seu pai na seara. Escreve: “Olho-o comovido. Meu pai faz movimentos simples e completamente usuais; não se poderia pensar que estivesse trabalhando; seus passos são iguais, são passos tateantes como se procurasse o lugar onde pudesse enfim começar corretamente. Sua foice abre caminho despreziosamente sem qualquer desembaraço artificial; antes, poder-se-ia pensar que não estivesse totalmente firme; e, no entanto, seu corte é afiado e rente ao chão, e lança em feixe regulares para a esquerda o que já cortou”. Aí temos o estilo da pessoa com prática, que aprendeu a começar de novo a cada dia, a cada golpe da gadanha. Ela não se detém sobre o realizado, a verdade é que, entre as suas mãos, se volatiliza o já realizado, tornando-se imperceptível. Só mãos como essas dão cabo, brincando, do mais difícil, porque são cuidadosas com o mais fácil. [...] “Jamais tirar proveito do adquirido”, diz Gide. Entre os escritores, faz parte do grupo daqueles cujos “trechos belos” são mais raros. (BENJAMIN, 2000, p. 272-273)

Esse texto, retirado de “Imagens do pensamento” (*in* BENJAMIN, 2000), juntamente com a passagem a seguir, em que Benjamin afirma que é justamente fazendo uma retrospectiva da vida do adulto que alguém pode analisar o “caráter destrutivo”, fornecem

algumas pistas para se pensar no cultivo da desaprendizagem no campo da formação de professores⁴³.

Ao fazer uma retrospectiva de sua vida, alguém poderia vir a reconhecer que quase todos os vínculos mais profundos que nela sofreu partiram de pessoas sobre cujo caráter destrutivo havia unanimidade de opinião. Um dia, talvez casualmente, ele viria de encontro a esse fato, e quanto mais violento for o choque que assim lhe for desferido, tanto maiores serão suas chances de ter a representação do caráter destrutivo. (*ibidem*, p. 235-236)

Assim como a lógica da destruição no sentido de Benjamin, a desaprendizagem possui uma máxima: “criar tempo e espaço”. Há necessidade de ar fresco e espaço-tempo livre, pois estes são mais fortes do que toda pressão de um consenso na formação. Larrosa (2004) também destaca a necessidade de criar tempo e espaço para se viver uma experiência.

Ao “não idealizar imagens” nem partir do *a priori*, uma desaprendizagem trabalha animando os agenciamentos e os encontros de onde o novo emerge com um ritmo em devir que não se antecipa a ela. Nesse sentido, uma desaprendizagem polemiza o estado universal da aprendizagem determinada pelo professor, que é cumprida pela condução de informações, totalizando suas ações num espetáculo do consenso que padroniza modos de fazer e de pensar no campo da formação. Como, por exemplo, quando um educador, por meio da avaliação, supervaloriza a resposta certa e reativa sua explicação e sua maneira única de pensar. Os alunos acostumados a isso fazem valer sua resposta por aquilo que o professor espera – nas palavras de Deleuze (1988), pela “imagem dogmática do pensamento”. Ou seja, “[...] o pressuposto é um princípio que não é posto em discussão, uma boa vontade, qualquer coisa comprometida com a moral, com a verdade, e que não é pensada, mas que opera como princípio do pensamento” (KOHAN, 2007, p. 20). Desse modo, o que há numa desaprendizagem é a polemização do regime de verdade do professor e da imagem dogmática do pensar.

Uma desaprendizagem tem como inimiga a lógica do homem-instrumento (CANGUILHEM, 1973), que, como já foi visto no Deslocamento 1, é adversária, também, do homem-competência. Para escapar dessas lógicas, o domínio de uma desaprendizagem busca seu caráter político, cujo sentimento básico é uma desconfiança insuperável na marcha dos gestos e a disposição com que, ao mesmo tempo, toma o conhecimento pelo seu viés de luta. Por isso, o domínio de uma desaprendizagem é um campo de forças, de provisoriiedades, mas

⁴³ Somam-se a estes os escritos de Benjamin (1996), Deleuze (2003), Guattari (2004), Kohan (2007), Larrosa (2004), Rancière (2004) e M. L. Rocha (2006, 2007), entre outros.

que vê caminhos por toda parte e luta para constituir-los. Benjamin (2000, p.237) auxilia nessa análise quando afirma que

[...] o caráter destrutivo não vê nada de duradouro. Mas eis precisamente por que vê caminhos por toda parte. Onde outros esbarram em muros ou montanhas, também aí ele vê um caminho. Já que o vê por toda parte, tem de destruí-lo também por toda parte. Nem sempre com brutalidade, às vezes com refinamento. Já que vê caminhos por toda parte, está sempre na encruzilhada. Nenhum momento é capaz de saber o que o próximo traz. O que existe ele converte em ruínas, não por causa das ruínas, mas por causa do caminho que passa através delas.

Caminhos novos colocando em questão o saber “desde sempre aí”, suposto saber que é destruído pela desaprendizagem, problematizando o saber dado para abrir novas rotas e percorrê-las com ferramentas cunhadas nos agenciamentos e encontros entre os professores, os alunos e os conhecimentos. Certamente, é necessário avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o percurso dos “[...] achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho” (BENJAMIN, 2000, p. 239). Assim, uma cartografia das experiências de formação deve não apenas indicar as camadas e os caminhos dos quais se originam seus achados, mas também, antes de tudo, aqueles outros que foram atravessados anteriormente. Paulo Freire foi um dos autores que trilhou o caminho de que um método é uma política, construindo um percurso extenso no campo da formação que penetra no bojo de uma política para a liberdade⁴⁴.

Em seu método, Freire (1983, 1985, 1998, 2003, 2003b,) constrói um modo de atuar com os adultos alfabetizando: uma maneira de pensar e de fazer a alfabetização que dá ênfase à transitividade e ao inacabamento da existência. Assim, ele engendra, progressivamente, uma política indissociável do trabalho educativo. Comentando esta conjugação progressiva entre método e política, Freire afirma:

Foi a própria prática, revelando a sua natureza política, que terminou por nos re-educar. Por exemplo, para você ver como isso é interessante: no meu primeiro livro, *Educação como prática da liberdade*, não há um momento sequer em que eu me refira à politicidade da Educação. Não há um momento sequer.

O segundo momento em relação a esse avanço foi exatamente aquele em que, no começo do exílio, no Chile, eu comecei a falar de um aspecto político da educação ou *do* aspecto político da educação. O terceiro momento, que assumo na Europa, no exílio, é aquele em que digo: “Não, não há um aspecto político, a educação é política”. Ela tem uma politicidade, a política tem uma educabilidade, quer dizer: há

⁴⁴ Freire possui um grande legado de obras e comentadores. Ver, por exemplo, Freire, (1978, 2002, 2003b); Apple (1996); Apple; Nóvoa (1998); Blois (2005); Freire; Betto (2003); Freire; Faundez (2002); Freire; Horton (2003); Freire; Shor (2001); Gadotti (1996); Giroux (1997); Linhares; Trindade (2003).

uma natureza política do ato educativo, indiscutível. (in FREIRE; BETTO, 2003, p.17-18)

Quando Freire assevera que a educação é política, ele acentua a relação com a prática e a história, tomando como foco o método que define o processo educativo como uma ação política para a liberdade. Um método no sentido político é forjado *com* o educando, e não *para* o educando, que é inacabado. Os passos do método podem ser sumariados do seguinte modo: 1. observação participante dos educadores, sintonizando-se com o universo vocabular dos educandos; 2. busca das palavras e temas geradores; 3. codificação dessas palavras em imagens visuais que propiciam a criação da própria cultura do povo pelo povo; 4. decodificação das palavras e temas geradores no “círculo de cultura”, sob a orientação e acompanhamento discreto de um coordenador, que não é o professor no sentido convencional da palavra, mas sim, um educador-educando em diálogo com educandos-educadores; e 5. uma nova codificação criativa como emergência de problematizações da situação dos analfabetos que começam a rejeitar seu papel de meros “objetos” na história natural e social⁴⁵.

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA – “Pedro viu a asa” – “A Asa é da Ave”. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. “Eva viu a uva”. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reinvenção. (FREIRE, 1985, p.104)

A alfabetização de adultos expressa o aprender do adulto, a libertação que caracteriza no real o modo de ser do sujeito, e o diz através de uma relação dialógica com o modo de ser do sujeito enquanto ator e protagonista no cenário do seu aprendizado. A obra de Paulo Freire não possui um programa daquilo que convém ou não fazer, mas sim o revelador de um modo de fazer a educação que busca a conscientização de si e do mundo (FREIRE, 1983) – essa que

⁴⁵ É importante destacar que a noção de sujeito em Paulo Freire remete à idéia de uma práxis, ação e reflexão, ou seja, o sujeito é ativo, e não paciente do processo. Diferentemente, Deleuze e Guattari trabalham com a noção de produção de subjetividade que não se reduz ao indivíduo, mas, ao contrário, é fabricada nos agenciamentos sociais.

se forja na investigação e análise contínua de sua existência dialógica no/com o mundo através das palavras.

A ação política para a liberdade (FREIRE, 1985) é um pensamento/ação que afirma o quanto Paulo Freire se ocupou com a idéia de pensar a *inexperiência democrática* de um país e de seu povo. De todo modo, Freire não fez outra coisa senão encharcar de sentido a realidade cotidiana. Ele criou um método, e isso em dois sentidos: deveria ser uma práxis (ação e reflexão indissociáveis) utilizável no cotidiano de educadores e educandos; e também um tratado de alcance político sobre a validade dos procedimentos dialógicos e críticos que engendrassem conscientização. O processo político de alfabetização de adultos na perspectiva freireana, por meio de um diálogo crítico e potencializador, discute a democratização da cultura ao mesmo tempo em que implica tanto o educador como o educando numa trajetória que não se reduz a uma mera técnica de escrever e ler, mas, ao contrário, acentua que o ler e o escrever envolvem uma atitude de criação e recriação, sempre inacabada.

O diálogo, que atravessa o método, inaugura o primeiro momento deste. Por meio da “investigação temática” o educador propõe aos educandos problematizar sua situação existencial, concreta, presente, que, por sua vez, o desafia, e assim lhe exige resposta no nível da reflexão e da ação. Nesse sentido, a ação educativa política endereça-se de maneira crítica a situações reais dos educandos. Se o diálogo surge no encontro, na mediação da realidade somente por ele (diálogo), então, busca-se e cria-se o conteúdo programático educacional. É no buscar que se inaugura o diálogo da educação como prática de liberdade (FREIRE, 1983). Dessa maneira, acontece a investigação do universo temático ou dos temas geradores.

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”. (*ibidem*, p.103)

A chegada aos temas geradores marca o segundo momento do método. Por meio não somente da própria experiência, mas também pela reflexão crítica sobre as “[...] relações homens-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras” (*ibidem*, p.103). Ou seja, os temas geradores engendram o ato educativo no percurso do método, acontecendo no âmbito das relações vividas entre educando, educador e mundo.

O terceiro momento do método diz respeito à problematização que, na obra de Paulo Freire, transversaliza a idéia de uma educação progressista (TORRES, 1998). Há na problematização o desafio constante de se abrir à pergunta e ao diálogo, pondo-os no centro

da impossibilidade de respostas definitivas ou generalizantes. Nesse sentido, a tarefa não supõe improvisação, mas, ao contrário, criação e recriação constantes, fazendo da prática docente uma intervenção reflexiva e encarnada na mediação dialética com a vida.

Desse modo, a problematização surge como força dialética no percurso de constituição de um método, exigindo um processo de aprender que possibilita romper com movimentos deterministas. E, ao mesmo tempo, convida a reconhecer uma existência no próprio ato de perguntar, e propicia que a realidade interpele novamente as situações cotidianas, levando-as a produzir palavras.

Na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. A tendência, então, do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação. (FREIRE, 1983, p.82)

Entretanto, o caminho explicativo trilhado por Paulo Freire mantém o funcionamento da máquina binária, expandindo os aparelhos de poder por meio das dicotomias que fazem a máquina operar por métodos que são sempre determinados por um modelo, tais como: opressor x oprimido, educador x educando. Kohan (2007) diz que Paulo Freire enfrenta o “lema positivista pedagógico ‘ordem e progresso’” (p. 41), interrompendo a harmonia entre a ordem do saber e a ordem social. Segundo esse autor, Freire entende a educação como “ato político de emancipação por excelência”, que não separa a figura do professor daquele que emancipa o aluno. Nas palavras de Kohan:

[...] ser professor só tem sentido (político) se se fizer da relação pedagógica um motivo para a emancipação, entendida como ato de amor, diálogo e conscientização dos oprimidos. Assim, num contexto em que o otimismo de Paulo Freire é profundamente influente, esse golpe mortal a qualquer otimismo fácil gera rápidas defesas e anticorpos. (p. 46)

O autor pontua que nos discursos educacionais progressistas atuais há duas questões que chamam atenção: uma, pautada na clássica tarefa “política” da educação, e outra, expressa no “esgotamento da modalidade corrente de conceber a política”. Essas duas questões animam uma terceira: “O que significa dizer que a educação é um ato político ou que o educador é um ator político?” (*ibidem*, p.32-33). E Kohan acentua que a idéia antiga de “transformar a sociedade ou fazer a revolução” move-se numa crise irreversível junto à idéia de ‘democracia representativa’, que enaltece um contexto de exclusão e de extrema injustiça

e, ao mesmo tempo, afirma que não está disposto a renunciar à política. Utilizando o “zapatismo” como um modo inovador de pensar a política, Kohan mostra um caminho de constituição política:

[...] O zapatismo afirma uma figura de militante diferente da tradicional, que não fala “pelo” outro, que comanda obedecendo, que conhece o valor do não-saber, que exprime uma propensão constante a escutar os outros. Desde um outro ponto de vista, o zapatismo é a voz dos que não têm voz, daqueles que foram submetidos à exclusão econômica, política e cultural durante séculos. É desse modo que o zapatismo é a voz dos sem-voz e está disposto a escutar a palavra do outro. (2007, p. 33)

Chiapperini (2007, p. 156), no pós-fácio desta obra de Kohan, evidencia sua crítica a Freire quando condena a divisão entre homens que sabem e que ignoram, maduros e imaturos, pois vê nesse tipo de educação a manutenção da desigualdade social de um mundo dividido entre educadores e educandos; superiores e inferiores no seio da sociedade de controle. Nessa cisão a máquina binária opera com muita eficiência o trabalho em negação. Contudo, um método no contexto de uma micropolítica está atento aos atravessamentos e pensa a afirmação de uma política cognitiva como *trans-formação*, engendrando um método-político atento às imprevisibilidades de caminhos já instituídos e aos que estão por vir. Com uma disponibilidade para pensar de outra maneira e para o outro, Chiapperini (2007, p. 157) aborda a obra de Kohan da seguinte maneira: “[...] uma nova política sem política? Uma nova educação sem educação? Trata-se de uma visão de mundo que vive na virtualidade [...]. Parece que para mudar o mundo basta pensá-lo de modo diverso”.

Num percurso virtual e diverso, é possível animar a complexidade entre políticas e métodos e pensá-los como “bússolas” para, estando junto com, orientarem o “magma do pensamento” (*ibidem*, p. 163) que se põe em ato na formação de professores. Chiapperini ajuda na análise dos deslizamentos entre os métodos “faça como eu” e “faça comigo” quando aborda que o que os diversos têm em comum é a sua oposição ao modelo e à forma de homem dominante e, num mesmo mundo, “[...] indicam linhas de fuga a percorrer, intensidade inexplorada” (*ibidem*). É um convite aberto ao que pode ser uma *formação por vir*. Assim, método e micropolítica na formação de professores co-funcionam na infinidade do problematizar que ultrapassa a finitude do diálogo problemático dialético e das respostas possíveis. Em um método que habita uma micropolítica não há um determinar finito em relação com a totalidade universal. O que há, usando a lógica zapatista destacada por Kohan (2007, p.160-161), não é uma “[...] luta por uma idéia ou por um mundo que queiram alcançar, mas por um mundo no qual possam entrar todos os mundos”. Os mundos da

formação de professores possuem uma característica única que os diferencia das demais profissões. Os alunos chegam à universidade pensando: não é o nosso mundo, mas o foi, e desse modo eles chegam para se formar carregados de *a priorismos* que determinam seus estudos, seus funcionamentos e, inclusive, a busca de sentido aberta a uma prática política, uma prática diferente da que foi vivida na escola fundamental e média. Ou seja, o mundo da escola é conhecido pelo licenciando por meio de suas vivências anteriores. Por isso, penso numa *formação por vir* que atrela método e micropolítica para cartografar os dogmas, os movimentos reacionários, progressistas, e também as experiências para pôr o pensamento em marcha e analisar o que o força a pensar, tomando a formação como invenção e fabricação de conceitos, não podendo ser reduzida à reflexão, ao “bom ensino”, ao diálogo, à consciência.

4.3. O cultivo dos paradoxos entre aprendizagem e desaprendizagem do prescrito na formação de professores

Outro deslocamento é esperado numa nova prática da formação de professores, o que significa a recusa de uma análise em termos metodológicos “puros”. De início, afirmo que há um modo tradicional, especialista e pedagogizante de colocar a questão da formação de professores e seus métodos, dizendo que no momento em que o aluno e o professor se submetem ao conhecimento “desde sempre aí”, eles pretendem, após lhe serem dados os passos metódicos, os instrumentos, as justificativas com as quais eles objetivam sustentar sua prática de ensinar. A partir daí, falar sobre, ou para, ou contra o conhecimento que determina suas práticas. Dito de outro modo, a ligação com o conhecer que já está posto, ou uma relação com o saber, prende e dobra o sujeito do conhecimento ao seu percurso de informação especialista, individualizante e técnica, que transmite e ensina um saber com o objetivo da manutenção e perpetuação do mesmo. Essa é a maneira tradicional de colocar a questão da formação de professores e seus métodos de ensinar.

É possível colocar o problema de maneira inversa: não mais supondo inicialmente o direito ao acesso ao conhecimento, não mais estabelecendo de início essa ligação voluntária e contratual com a transmissão e com os especialismos pedagogizantes e capacitadores, mas colocando-a do seguinte modo: O que um questionamento sistemático, ensaiado, teórico-prático do conhecer (como enação) tem a dizer sobre a formação de professores e sua ligação com a transmissão técnica-metodológica à qual ela se encontra presa? Não se trata mais de

falar o que eu posso dizer da formação, mas, considerando a decisão e o esforço de desfazer o vínculo que me liga aos modos de formar como *In-formação*, o que é feito do conhecer e dos modos de ensino “faça como eu”? Ou seja, não é mais a crítica da representação da informação em termos de método e de política, em termos de aprende e não aprende, em termos de ciência e de prática, de racionalidade ou de irracionalidade, não é mais a crítica da “representação em sentido forte” (VARELA, s.d.) que deverá servir de indicador para definir a legitimidade do ensino ou para denunciar sua ilegitimidade. É o movimento para se separar do formar como *In-formação* que anima a *trans-formação* no campo da formação de professores e as relações que ela mantém com a micropolítica. Tal análise repousa “[...] muito mais sobre uma atitude que sobre uma tese” (FOUCAULT, 2007, p. 293).

Desse modo, o cultivo do paradoxo entre aprendizagem e desaprendizagem no campo da formação de professores consiste em colocar em funcionamento uma “dúvida metódica” (*ibidem*, p. 294) que suspende as certezas, os apriorismos especialistas, pedagogizantes, e propõe uma atitude transversal de deslocamentos que necessita experienciar e ensaiar diariamente uma política, uma micropolítica. Isso implica alimentar encontros de formação que dêem ênfase ao agenciamento, que, segundo Deleuze e Parnet (2004, p.88-89),

É uma multiplicidade que comporta termos heterogêneos, e que estabelece ligações, relações entre eles, através das idades, dos sexos, dos reinos – através de naturezas diferentes. A única unidade do agenciamento é de co-funcionamento: é uma simbiose, uma simpatia. O que é importante, não são nunca as filiações, mas as alianças ou as misturas; não são as hereditariedades, as descendências, mas os contágios, as epidemias, o vento. [...] *Um agenciamento nunca é tecnológico*, passa-se até o contrário. Os utensílios pressupõem sempre uma máquina, e a máquina é sempre social antes de ser técnica. Há sempre uma máquina social que seleciona ou atribui os elementos técnicos empregues. Um utensílio permanece marginal ou pouco utilizado enquanto não existe a máquina social ou o agenciamento coletivo [...]. (o grifo é meu)

Se um agenciamento possui como unidade um co-funcionamento de uma máquina que é social, e nunca tecnológica, então, para cultivar paradoxalmente aprender e desaprender no agenciamento coletivo da formação de professores é necessário animar uma experiência ensaiada em devir na linha do encontro. Esse cultivar expressa um formar com, experienciar com, inventar com, aprender com, desaprender com. Nesse contexto, é fundamental estar no meio para resistir às armadilhas das máquinas binárias, aquelas que se estendem no espelho das identificações e as que exprimem uma reconhecimento. Como, por exemplo, ser competente x não ser competente, aprender x não aprender... Ao contrário dessa lógica, só se pode agenciar entre os co-funcionamentos extraindo da própria formação toda a desaprendizagem que ela contém, sem formar para, mas co-formação forjando uma *formação por vir*. “É preciso que

cada um faça o seu caminho. Mas é difícil consegui-lo” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 72). Por isso a importância do co-funcionamento, pois professor e aluno, ao experienciarem uma *formação por vir*, investem sempre naqueles que nada têm, mas estes dão ao formar um devir sem o qual ela (*formação por vir*) não existe. É fundamental lembrar que professor e aluno não estão juntos, mas entre.

Com o co-funcionamento dos agenciamentos tem-se o cultivo dos paradoxos para externalizar as relações de aprender e desaprender, pois estas só existem porque são exteriores e estão no meio, fazendo do agenciamento uma experimentação que violenta o pensamento e o força a pensar. Por isso, um educador que assume esse cultivo é um experimentador, nunca interpreta. Um agenciamento de idéias, de relações e de gestos. Um cultivo em que o mestre, o aluno, o aprender e o desaprender tomam o lugar dos conceitos. Inventa!

Agenciando-se com os poetas, “[...] quem não tem ferramentas de brincar, inventa!” (BARROS, 1993). Para pensar com método E com política E com cultivo do paradoxo é necessário fazer da experiência de *formação por vir* uma ferramenta de pensar. “Não é de pensar um pensamento dialético, como quando se diz “[...] um dá dois que vai dar três” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 75). Trata-se do múltiplo, uma multiplicidade que não está na totalidade. “Uma multiplicidade está apenas no E, que não tem a mesma natureza que os elementos, os conjuntos e mesmo as suas relações” (*ibidem*). Uma multiplicidade que se agencia na arte do E, num gaguejar próprio da formação, num uso minoritário do formar, feito aqui por uma *formação por vir*. Em tal formação não se trata de ter um objeto e traçar os passos de um método de ensino para segui-los linearmente. Ao contrário, trata-se de colocar o método, ou a não aceitabilidade hegemônica de um método, não em termos de competências para ensinar como empreendedorismo, mas no entre aprender E desaprender, cultivando as formas de problematizar, sempre provisórias, os modos pelos quais efetivamente se aceita a hegemonia de um método linear como pura técnica de ensino. Não se trata de dizer que todo método é ruim, mas de colocar ou de seguir linhas mutáveis moventes numa atitude teórico-prática concernente à não-necessidade de tecnização de um método e, para distinguir essa posição teórico-prático acerca da não-necessidade do método como princípio de inteligibilidade de um ensino, de uma aprendizagem, é preciso pensar os métodos num território de forças moventes, estudá-los no percurso de uma micropolítica. Porque esse caminho escapa da técnica de aplicação e se constitui, permanentemente, num gesto semi-esboçado, como invenção de si e do mundo (KASTRUP, 1999). E, nesse sentido, só é possível pensá-lo pelos movimentos que os potencializam ou os fragilizam no contexto de uma experiência, de uma obra aberta e de uma *formação por vir*.

Quando a noção de método é utilizada, geralmente o que se pensa é em passos, em um caminho que se define previamente. Mas questiono que um método somente funcione dessa maneira. Como afirmam Rocha e Aguiar (2003, p. 16),

Grande parte das questões que bloqueiam a processualidade das práticas de formação nas quais nos inserimos estão presentes nas instituições universitárias, entre as quais a atualização de modelos universais, a naturalização da realidade social, o especialismo cientificista, traduzidos em um conjunto de técnicas a serem aplicadas. A pesquisa-intervenção vem viabilizando trabalhos de campo que colocam em análise as instituições que constroem a realidade sociopolítica e os suportes teórico-técnicos, construídos no território educacional. Não há, portanto, o que ser revelado, descoberto ou interpretado, mas criado. Com efeito, por intermédio de uma abordagem micropolítica das produções coletivas, constatamos que a realidade social resiste aos quadros formulados *a priori*, às categorias gerais bem delimitadas, aos modelos já circunscritos que não conseguem mais explicar as condições da mulher, da família, da infância, dos excluídos, instaurando-se o desafio de uma teorização permanente.

No entanto, um método não se estabelece por si só, mas no cotidiano, quando as práticas materializam-se, ganham forma e movimento, de acordo com o uso que se faz delas. A produção de métodos que escapam às formas deterministas e coercitivas é uma prática de resistência e produção de subjetividade. São *trans-formações*, às vezes pouco visíveis, e, não necessariamente em suas manifestações, tomam corpo na potência dos processos de singularização, afirmando políticas diferentes das hegemônicas. Insistir nos métodos “faça como eu” é reincidir no discurso especialista, individualizante e pedagogizante – e, portanto, desagregador das micropolíticas. Por que desagregador de micropolíticas? Porque um método “faça como eu” se ocupa da constituição de identidades padronizadas que dão ênfase à conservação do mesmo, podendo esse mesmo ser o professor, o conteúdo, o ensino, a aprendizagem, o aluno, que são definidos em termos de destino *a priori*. Como é dado antecipadamente, tal método investe na avaliação como forma e poder de julgar, possuindo como parâmetro de medida o tal modelo. Por isso, investe em processos de adaptação à realidade. Sua atividade científica polariza sujeito e objeto. Suas estratégias pautam-se em processos de solução de problemas vinculados ao processamento da informação e ao destino dado pela inevitável mobilização do mundo pelos resultados das ciências, que sempre balizam as convicções e práticas (STENGERS, 2002, p. 146), os modos de fazer e pensar que delimitam as ações pela técnica, como “industrialização do verdadeiro” (VIRILIO, 2005, p. 57), ou seja, do científico.

De que maneira uma *formação por vir* opera? Escapando da hierarquia da lógica da capacitação, uma *formação por vir* adota e desfruta de um método que funciona como um *ensino entre*: Que desafios se colocam entre professores, entre alunos, entre conhecer, entre

políticas? Que práticas se constituem no movimento do *ensino entre* para que professores e alunos operem uma *formação por vir*? Como operar na formação considerando a crítica que denuncia o processamento da informação? Como intervir para *trans-formar* no território da *In-formação* no qual se constitui a “industrialização do verdadeiro” dada de antemão pela ciência e pelo processamento de informação?

Os adversários políticos, científicos já foram denunciados neste e nos demais capítulos. Mas onde residem as possibilidades de uma política cognitiva como *trans-formação* que ajuda a pensar o deslizamento entre os métodos “faça como eu” e “faça comigo” para modificar as práticas?

Jacques Rancière (2004), em *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, conta a experiência de Joseph Jacotot, um pedagogo francês do início do século XIX que, além de ensinar francês a estudantes flamengos sem lhes dar uma só lição, se pôs a ensinar o que ignorava e a proclamar a emancipação intelectual pela igualdade da inteligência do mestre e do aluno. Inclusive, afirmava que nem o mestre forma o aluno, nem o aluno forma o mestre, e também, que não é a comunhão que os forma, mas os agenciamentos, o entre, o encontro e a experiência. Algo parecido com uma *formação por vir*, que acolhe a abertura e os atravessamentos entre diversos métodos e práticas. Tal formação habita um território em devir numa micropolítica. Por isso a noção de método se insere na própria formação, no encontro entre professor, aluno, mundo e conhecimento. O que há é um funcionamento que não pode ser previsto, antecipado por um planejamento somente, mas experienciado, deslocando continuamente nos agenciamentos, produzindo um círculo de formação onde o que vale é o entre. Mas a que estou me referindo quando falo do entre? Refiro-me a uma fuga constante do futuro do pretérito que enaltece algo ideal, que deveria acontecer. Muito bem colocado por Machado (2005, p. 72): “[...] nas falas das professoras domina o tempo verbal futuro do pretérito – aquilo que a criança deveria ser e não é, o que seria bom que acontecesse. Um futuro possível se o passado fosse diferente. Nesse lugar, poucas rupturas podem ser criadas”.

Nesse contexto, para experienciar uma *formação por vir* é preciso pensar nos métodos como se eles, diariamente, emergissem das experiências. Escapar das individualizações pedagogizantes antecipadoras das lógicas do consenso, que colocam o conhecer numa busca do equilíbrio, da adaptação, e também deslizar de um tempo linear que dita a verdade esperada de um educador. Rancière (2004) auxilia na problematização: O educando quer aprender a ensinar? Quer aprender a ensinar o português, a história, a geografia, a biologia, a arte de conhecer e também a de combater? O educador colocará em tensão um *ensino entre*

suas mãos e os alunos que começam a repetir as letras, as ciências, as histórias, e assim por diante, até que eles saibam diferenciar o número prescrito dos ensinamentos e que possam produzir outros. Algo parecido com o que Benjamin (1996, p. 253) trata acerca da experiência, do brinquedo e de uma obra monumental. Nas palavras do autor:

Toda experiência profunda deseja, insaciavelmente, até o fim de todas as coisas, repetição e retorno, restauração de uma situação original, que foi seu ponto de partida. “Tudo seria perfeito, se pudéssemos fazer duas vezes as coisas”: a criança age segundo essas palavras de Goethe. Somente, ela não quer fazer a mesma coisa apenas duas vezes, mas sempre de novo, cem e mil. Não se trata apenas de assenhorear-se de experiências terríveis e primordiais pelo amortecimento gradual, pela invocação maliciosa, pela paródia; trata-se também de saborear repetidamente, do modo mais intenso, as mesmas vitórias e triunfos. O adulto alivia seu coração do medo e goza duplamente sua felicidade quando narra sua experiência. A criança recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início. Talvez seja esta a raiz mais profunda do duplo sentido da palavra alemã *Spielen* (brincar e representar): repetir o mesmo seria seu elemento comum. A essência da representação, como da brincadeira, não é “fazer como se”, mas “fazer sempre de novo”, é a transformação em hábito de uma experiência devastadora.

Tal experiência devastadora é adotada por um método “faça comigo”, que expressa um *ensino entre*, pois faz “sempre de novo” e usufrui o que Varela (s.d.) chama de representação em sentido fraco. Um método que anima um jogo e se compõe de políticas diárias, como cuidar de si, alimentar-se, exercitar-se, limpar-se através de um ritmo ensaiado de narrativas, versos, canções e gestos semi-esboçados diários. Das repetições será possível encarnar um conhecer por práticas políticas, emergindo num primeiro momento como hábitos de pensar e de fazer um *ensino entre*. É uma aprendizagem e uma desaprendizagem de cada um e de todos nós. Da maneira também apontada por Rancière (2004, p. 40),

De tudo que ele aprende – a forma das letras, o lugar ou as terminações das palavras, as imagens, os raciocínios, os sentimentos dos personagens, as lições de moral – lhe será pedido que fale, que diga o que ele vê, o que pensa disso, o que faz com isso. Somente uma condição será imperativa: de tudo o que disser deverá demonstrar a materialidade do livro.

Rancière diz que é possível aprender sem um mestre explicador e, com isso, produz lições que anunciam a instrução como liberdade: “ela não se dá, conquista-se” (*ibidem*) na materialidade de um *ensino entre*. Esse ensino escapa daqueles que monopolizam os saberes, um suposto saber que dita normas metodológicas em berço esplêndido da inteligência e da competência, como acontece com os métodos “faça como eu”, usufruindo de uma representação em sentido forte (Varela, s.d.), que é sempre uma redução às regras metodológicas. Diferentemente de tal representação, Rancière (2004) afirma que basta se

reconhecer em cada ser falante o mesmo poder; um poder que tem como princípio um ensino que diz que: “[...] é preciso aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto” (p. 41).

Esse autor lança novos ventos quando polemiza em relação a uma sociedade pedagogizante que carrega peças isoladas e bipolarizadas de um “[...] saber explicador que leva o aluno a reboque de um mestre que ele jamais atingirá” (*ibidem*, p. 41). Tensionando a distância que separa um mestre explicador do aluno que necessita sempre do professor produzindo um método “faça como eu”, Rancière escava o abismo da ignorância diante de uma rotina que endurece os métodos e os saberes escolares. Mas deriva deslocando-se das “hierarquias das inteligências” para níveis diferentes que acolhem um método “faça comigo”, e no entre alunos E mestres E saberes E fazeres imprime uma atenção a si que trata o ensino de outra forma – política –, usufruindo uma noção de representação em sentido fraco, ou seja, toma o conhecer pela construção. Por exemplo:

Conta-me a forma de cada letra como descreverias as formas de um objeto ou lugar desconhecido. Não digas que não podes. Tu sabes ver, tu sabes falar, tu sabes mostrar, tu podes te lembrar. O que mais é preciso? Uma atenção absoluta, para ver e rever, dizer e redizer. Não procures me enganar e te enganar. Foi bem isso que viste? O que pensas disso? Não és um ser pensante? [...] Falar-se-á, em seguida, do que fala o livro. [...] Mostra-me o que faz dizer o que dizes. O livro é uma fuga bloqueada: não se sabe que caminho traçará o aluno, mas sabe-se de onde ele não sairá – do exercício de sua liberdade. Sabe-se, ainda, que o mestre não terá o direito de se manter longe, mas à sua porta. O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: O que vês? O que pensas disso? O que fazes com isso? E, assim, até o infinito. Mas esse infinito não é mais um segredo do mestre, é a marcha do aluno. (*ibidem*, p. 43-44)

Desse modo, o que o mestre cria num método “faça comigo” é um círculo de potência. Que abole a lógica da incapacidade, afirmando, no lugar do “eu não posso”, eu não podia. Aqui o futuro do pretérito serve para escapar das lógicas deterministas que usam o professor como solucionador de problemas, aquele que responde tudo e sabe tudo, como um despotencializador que mantém lógicas fragilizadoras da relação consigo e com o mundo. Mas por quê? “Porque a impotência em geral é uma palavra de ordem” (Rancière, 2004, p. 45) mantenedora da máquina binária, que envolve mestre e aluno no duplo argumento inferior e superior e, ao mesmo tempo, expande práticas que qualificam os superiores e desqualificam os inferiores.

É só o que o Velho⁴⁶ conhece. Ele tem necessidade do desigual, mas não desse desigual estabelecido pelo decreto do príncipe, senão do desigual por si só, que está em todas as mentes e em todas as frases. Para tanto, dispõe de uma arma branca, a diferença: *isso não é aquilo, tal coisa completamente diferente de tal outra, não se pode comparar...*, a memória não é inteligência; repetir não é saber; comparação não é razão; há o fundo e a forma... Qualquer farinha pode ser moída no moinho da distinção. O argumento pode, assim, se modernizar, tender ao científico e ao humanitário: há etapas no desenvolvimento da inteligência; uma inteligência infantil não é a inteligência de um adulto; é preciso não sobrecarregar a inteligência da criança, senão pode-se comprometer sua saúde e colocar em risco o desenvolvimento de suas faculdades... Tudo o que o Velho pede é que se lhe concedam suas negações e diferenças: isso não é, isso é diferente, isso é mais, isso é menos. Eis o que é amplamente suficiente para erigir todos os troncos da hierarquia das inteligências. (*ibidem*, p. 45-46)

Kohan (2007), ao analisar a obra de Rancière, aponta que seu livro desacomoda, inquieta e provoca, pois “O mestre ignorante se cala. Não prescreve nem autoriza [...] não há métodos, não há caminhos” (p. 48). O que há são vazios que abrem espaço para pensar os como, os onde, os quando, os para quê. Segundo esse autor, “[...] não somente há ausência do prescrito, mas o problema passa pelo “sentido da política” (p. 51).

Rancière caracteriza-a da seguinte maneira: antagônica à polícia (o governo), ação paradoxal, de sujeitos suplementares, derivada de uma racionalidade específica, de ruptura frente à *arché*, exercício “normal” do poder e de suas disposições, traçado de uma diferença evanescente na distribuição das partes sociais, manifestação do dissenso (presença de dois mundos em um). A política dominante, então, aquela que utiliza a máscara da democracia, representa a polícia, a mais forte negação de uma política que tenha a igualdade como princípio [...]. Na política a igualdade se manifesta como diferença: não como conflito de identidades ou luta por uma identidade originária, mas como lugar onde se assenta uma nova subjetividade que em si mesma é também intervalo, falha, polêmica. A política é incômoda. (*ibidem*)

O autor também pontua que há algo de excepcional na educação quando esta interrompe a lógica pedagogizante, quando a verdade dá lugar à experiência. Isso é, enfrentar o método dominante, policialesco, que dita normas de ensinar e aprender. E, frente a ele, uma política, uma micropolítica,

⁴⁶ O Velho para Rancière se refere aos métodos do professor explicador que representa um saber para o aluno gerando um círculo de impotência. Pois para esse autor “explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos.[...] O mito pedagógico, dizíamos, divide o mundo em dois. Mas, deve-se dizer, mais precisamente, que ele divide a inteligência em duas. Há, segundo ele, uma inteligência inferior e uma inteligência superior. A primeira registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. É a inteligência da criança e do homem do povo. A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo. É ela que permite ao mestre transmitir seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender (RANCIÈRE, 2004, p.24).

[...] definida por Rancière (2004) como ação paradoxal, de sujeitos suplementares, derivada de uma racionalidade específica, de ruptura perante o exercício “normal” do poder e suas disposições, traçado de uma diferença evanescente na distribuição das partes sociais, manifestação do dissenso (presença de dois mundos num mundo só).

A política dominante, então, aquela que utiliza a máscara da democracia, é a mais forte negação de uma política que tenha igualdade como princípio. A política é excepcional. Não há política senão em estado de exceção da normalidade da política. Existe hoje a política? Ela é praticada? Pensamos que sim, por exemplo, nas comunidades autônomas zapatistas. [...] A política também afirma uma ausência: a da prescrição de um modelo único. Não há guia para a ação e não pode haver porque não há fim que justifique os meios, não há fundamentalismo ou totalitarismo. Há apenas um princípio: a igualdade, a negação de toda e qualquer forma de exclusão e dominação; essa negação abre espaço a um dissenso por vir não-antecipável. (KOHAN, 2007, p. 59)

E é nesse contexto que o método “faça comigo” não é um método melhor do que o “faça como eu”, mas diferente. É um método que não trabalha com a hierarquia das capacidades intelectuais, não depende da natureza do saber do mestre, “[...] mas trata de ousar e aventurar, e não de aprender mais ou menos bem, ou mais ou menos rápido” (*ibidem*, p. 49). Um método “faça comigo” funciona nos agenciamento de um *ensino entre* animado por um exercício de liberdade, traçando deslocamentos pelos quais as atitudes metodológico-teóricas não param de se modificar.

Nesse sentido, então, um método “faça comigo” desloca-se para continuamente diferir da padronização e investir na invenção de si e do mundo. Ao mesmo tempo em que proliferam práticas políticas, ele produz subjetividades, pois conjuga produção de saber com produção de existência. Ao denunciar e provocar rupturas o método “faça comigo” trabalha sob o signo do novo e do imprevisto. Desse modo, ele une medida e política para pensar a avaliação em sua dimensão coletiva e pelo que estranha o já dado. Sua atividade científica integra “[...] uma forma de polêmica e de rivalidade, promove um compromisso que liga interesse, verdade e história de um modo que não é nem o dos saberes tradicionais, nem aquele tradicionalmente vinculado à imagem construtiva” (STENGERS, 2002, p. 159). Suas estratégias estão abertas à problematização, vinculando o trabalho à articulação do improvisado com a invenção. O que há neste método são desterritorializações que fazem proliferar linhas de fuga.

O problema, como afirma Rancière (2004), é revelar uma inteligência a ela mesma. Esse é o desafio de um método “faça comigo” e, nesse caso, não há passos dados, qualquer estratégia serve para fazê-lo. “Há sempre alguma coisa que o mestre pode lhe pedir que descubra, sobre o qual pode interrogá-lo e verificar o trabalho de sua inteligência” (p. 51). Com efeito, em se tratando de formação de professores, todos os alunos já passaram pela

escola fundamental, pela escola média, até chegar a Universidade. Seguindo os preceitos de Jacot (*O mestre ignorante* de Rancière), os alunos em formação trazem seus conhecimentos de ensino e aprendizagem, mas geralmente tais ensinamentos e aprendizagens seguem a lógica do explicador, que responde e resolve bem um problema. Dessa forma, o desafio de um método “faça comigo” é deixar evidenciar o que há e criar um círculo de potência para engendrar outros modos de atuar, diferente de um modo de formar que segue preceitos, receitas do tipo “faça como eu”.

O debate entre os métodos “faça comigo” e “faça como eu” fala de um processo político sobre questões da formação, da educação, da psicologia, que oferecem poucas respostas corretas e passos a seguir mas põem em movimento muitas inquietações que dão sentido à formação. Pois os deslocamentos entre os métodos possibilitam diversas experiências do *trans-formar*, e isso mostra que é possível superar a dependência de modelos rígidos e predeterminados, e não confundir um método de ensinar com um único modo de praticá-lo. Desse modo, é importante discutir um método que não possua um modelo prévio, seus efeitos e seus modos de funcionamento.

No atravessamento entre os métodos, penso também no deslocamento de uma formação-verdade (seguindo a lógica da *In-formação*, usa métodos do tipo “faça como eu”) para uma formação-experiência, aqui tratada como uma *formação por vir* (seguindo a lógica da *trans-formação*, usa métodos do tipo “faça comigo”). Um método “faça como eu” põe no centro dos processos de ensino e aprendizagem os procedimentos, as habilidades, as regras e os princípios com os quais a atividade do ensino de formar se desenvolve e pretende preconizar *performances*, capacitações, habilidades cognitivas e metacognitivas. A formação, dessa maneira, é entendida no bojo de uma formação-verdade que aponta para regras e passos a seguir que estão “desde sempre aí”, propagando uma “imagem dogmática do pensamento”.

Na didática de tal método prevê-se uma roupagem representativa, à medida que se assume, mais ou menos cientificamente, a centralidade metódica e epistemológica da representação. Segundo esse método, definido pelo tipo “faça como eu”, a representação pode conferir à formação significado e direção, exprimindo o tempo no qual a identidade ganha corpo. Esses métodos são entendidos, supostamente, sem política. Isso significa dizer que a formação de professores corre o risco de reduzir-se, por um lado, à educação lógica, à aquisição de informações e técnicas argumentativas, a um tipo de educação laica que prolifera o informatarismo e as práticas policialescas; por outro lado, à fragmentária reflexão dialética e dialógica, vagamente edificante, na qual têm lugar algumas idéias de formação de professores sugestivas de uma consciência, como foi possível ver em Paulo Freire.

Tal como os problemas foram apresentados, fica o risco de polarização que pode dividir *In-formação/trans-formação*; desenvolvimento/experiência; “faça como eu”/“faça comigo”. No entanto, procuro pensar no movimento entre, que me possibilita trabalhar no percurso da diferença. Desse modo, reflito sobre a condição de estranhamento na relação com aquilo que perturba, que inquieta e coloca a formação como algo parecido com um pensar em que não é possível antecipar, por isso está entre e constitui-se num agenciamento coletivo: In-formação E trans-formação E “faça como eu” E “faça comigo E formação-verdade E formação-experiência E...

Evoco, desse modo, uma formação-experiência que tenha disposição para a diferença. Essa denominada *formação por vir* necessita ser apreendida não como uma “boa formação”, “uma formação democrática”, e não deve ser ensinada como o caminho definido de “bem formar” e “bem viver na escola”. Trata-se de uma formação que não se ocupa de métodos como modelos didáticos, não administra nenhuma visão didática, mas põe a formação em movimento. Ela não se orienta para obter resultados, nem para perseguir metas, nem para aquisição de capacidades, de inteligência, de consciência democrática e política. Nessa experiência de *formação por vir* o que ganha forma é uma abertura, uma atitude de constituição de uma obra aberta que se encarna na problematização de si e do mundo, um desejo de se vincular aos problemas, uma atitude de pesquisa que se torna um estilo de vida, que olha o prazer de formar serenamente na imprevisibilidade e no risco.

Um atributo da experiência de uma *formação por vir* simboliza a não-determinação e a possibilidade de transformação, a figura do “fazer sempre de novo” como Benjamin (2000) acentua na experiência devastadora de um por vir aberto, impensado, descontínuo. A formação, a que se tem nos cursos de formação de professores, exalta a verdade da unidade do mundo, e a diferença entre o professor e o aluno é marcada pela limitação da essência como passagem à dimensão do que permanece, do que é centro totalizante de formar, e prolifera uma formação-verdade expressa pelos métodos “faça como eu”. Nesse contexto, como o mestre e o aluno podem criar para si e inventar a si próprios em um meio com tantos modelos precisos, já dados? Para polemizar *In-formação*, formação-verdade, métodos “faça como eu”, entra em cena o cultivo dos paradoxos entre aprendizagem E desaprendizagem do prescrito. De que modo? Como alimentar na formação encontros que dão ênfase ao cultivo? Em que sentido uma *formação por vir* investe no cultivo do paradoxo entre aprendizagem e desaprendizagem do prescrito?

Aqui o contexto político, micropolítico, é paradoxal, como já disse, porque marca a presença de dois mundos num só, a saber: método E política E aprendizagem E

desaprendizagem E “faça como eu” E “faça comigo” E *In-formação* E *trans-formação* E... O que há, então, é uma composição traçada na experiência de uma obra aberta marcada pela descontinuidade, pelo risco imprevisível dos atravessamentos desses mundos. Contudo, uma *formação por vir* co-funciona num ensaio (DELEUZE, 1997b), entendido como experiência modificadora de si e do mundo. Trata-se de uma formação em movimento, de seu corpo vivo, de uma relação entre quem a pratica e a própria formação. Há forças e formas. A forma é o ensaio, um cultivo do exercício que permita *trans-formar*, que possibilite estrangeirizar-se das prescrições. Tais prescrições instalam-se comodamente na formação, sendo necessário resistir. Mas no ensaio é permitido desaprender essa ou qualquer outra formação-verdade. Esse trabalho é um gesto semi-esboçado, que força um pensamento na busca de “[...] pensar-se a si mesmo para tornar-se sempre outro do que se é” (KOHAN, 2007, p. 82). A aposta, então, está em lançar

[...] um chamado vital àqueles que resistem à inércia dos estados de coisas e apostam em um mundo em movimento, na medida em que a busca que cada um estabelece para transformar o que é – com ou sem ajuda da filosofia – resulta também na possibilidade de que o mundo seja diferente de como ele é. No caso do professor, é a busca por ser outro do que se é. Buscar-se como professor seria evitar legitimar o que se sabe e o lugar que se ocupa. Poderia ser perder-se no que não se pensa, no que não se sabe, jogar outro jogo de verdade daquele que se está participando. Seria um exercício de pensamento que busca abrir esse pensamento ao ainda não-pensado; melhor, ao impensável, ao que parece impossível de ser pensado.

Em suma, são duas políticas da filosofia em jogo. Por um lado, a verdade e a lei. Por outro lado, a recusa a se constituir ou se erigir em verdade ou lei para os outros. Essas políticas da filosofia são também políticas do pensamento e do ensino. De um lado, o risco da pretensão totalizante de um mestre que já sabe antecipadamente o que um aluno deve saber; alguém que pensa para e pelos outros. Do outro, a possibilidade de pensar e se deixar pensar pela diferença. (*ibidem*, p. 82-83)

E é pela diferença que método, política e cultivo do paradoxo entre aprender e desaprender se dão. Essa diferença é animada por signos que fixam, como expressão, os agenciamentos coletivos numa *formação por vir*. É aí que uma experiência encontra seu movimento e seu repouso, no deslocar-se e na extensão aberta ao infinito, a extrema atenção que apaga cada aprendizagem e ensino prévio que possa aparecer. Parafraseando Foucault (1986, p. 52), assim que é determinada, uma forma é ao mesmo tempo demasiada antiga e demasiada nova, demasiada estranha e demasiada familiar, para não ser imediatamente recusada pela pureza da espera devotada da desaprendizagem. É na desaprendizagem que a espera se mantém como temporalidade atenta. Polemiza o que é radicalmente novo, sem laço de semelhança e de continuidade com o que quer que seja (novidade da própria espera que se estende para fora de si e livre de todo passado), e atenção ao antigo (uma vez que do fundo de si própria a espera não parou de esperar). É nesse sentido que o que me força a pensar numa

formação por vir está no deslocar, no experienciar um co-funcionamento da formação no plano micropolítico. Mas como? Sempre correndo risco, onde não é possível prescrever os passos de uma micropolítica que cultiva, na formação, a diferença e os paradoxos. Porém, é possível traçar a linha de uma experiência narrando-a.

No segundo semestre letivo de 2005, ministrei aulas no 6º período do Curso de Pedagogia da FFP/UERJ, na disciplina Tópicos Especiais VI, que possui um programa aberto. Lancei uma proposta de trabalho, acatada pela turma, que girava em torno da seguinte questão: “Que encontros Deleuze proporciona para pensar a aprendizagem de adultos?” O movimento do semestre aconteceu por meio do vídeo abecedário de Deleuze e dos seguintes textos do autor: o capítulo “Percepto, afeto e conceito” do seu livro com Guattari (*O que é a filosofia?*) e os capítulos: “Os tipos de signos”, “Signo e verdade” e “O aprendizado”, do livro *Proust e os signos*. Junto a esses textos e vídeo, utilizei também o livro de Silvio Gallo, *Deleuze e a educação*. O semestre deslizou por entre discussões que possuíam o sentido de que os alunos participassem ativamente da problematização e conceitualização das questões colocadas e emergentes dos encontros. O silêncio e a problematização co-funcionam como ferramentas para abrir espaços que forçavam o pensamento a pensar. Dividi a turma em grupos, e em cada aula um grupo era responsável pelos relatórios da experiência daquele dia. A aula seguinte iniciava com a leitura do relatório da anterior⁴⁷. Nas aulas, discutia-se os textos entre a exposição das letras do abecedário, entre algumas músicas (o *Bolero* de Ravel), entre exemplos que emergiam das discussões, entre poesias, entre o que mais comparecesse como dispositivo para pensar. A avaliação se compôs de alguns momentos, dentre os quais destaco: relatório das aulas, participação nas discussões das aulas e, ao final, escrita e leitura de um texto produzido pelo aluno – estilo carta –, endereçado aos autores, abordando articulações teórico-práticas entre textos *E aprender E ensinar E aprender de adultos E...*

Foi um semestre em que ia para as aulas estudando os textos, mas era surpreendida a cada dia pelos silêncios, pelas rupturas, pela ansiedade dos alunos de quererem compreender os textos pela minha explicação, pela desaprendizagem e, principalmente, pelo incômodo gerado na turma. Tudo em risco, cada aula exigia de mim uma grande abertura para o imprevisível emergente dos agenciamentos. Uma prática tateante (Benjamin, 2000), com movimentos simples e usuais, que busca não se deter no realizado, nas mãos do mestre que adota tal prática. Inclusive, o já realizado torna-se, desse modo, o imperceptível.

⁴⁷ Esta foi uma metodologia experienciada nas aulas da disciplina “Estatuto filosófico da educação”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, ministrada pelo Professor Walter Omar Kohan, no primeiro semestre de 2005. Gostei e tenho, desse modo, “feito sempre de novo”.

Ao final, combinei com a turma a produção de um relato⁴⁸ sobre o que se experienciou naquele semestre. Relato escrito de forma coletiva e composto pelos relatórios das aulas semanais, pelas “cartas” de cada aluno e pelas minhas impressões. A leitura do relato aconteceu num contexto de intensa angústia, mas os efeitos dessa experiência vejo até hoje nos comentários dos colegas (“A turma é outra”), nos olhares lançados no corredor, mas principalmente na mudança em minha maneira de ensinar. Hoje não tenho medo de ficar em silêncio. Essa disciplina aconteceu nas aulas semanais, de quatro tempos de 50 minutos. Em uma das aulas fiquei em silêncio, literalmente, por trinta minutos, cronometrados, aguardando que alguém desse início à discussão, como havíamos combinado na aula anterior. Também não tenho medo de propor um trabalho cujos passos não posso controlar. Ou seja, não tenho medo de me abrir para experienciar uma política cognitiva como *trans-formação*, que somente exige um exercício animado pelo *ensino entre*. Cada vez mais, me coloco no entre, produzindo assim uma abertura para experienciar o que emerge dos agenciamentos com os alunos e com os mundos da formação.

Nessa experiência, pude dar ênfase à negociação, escapando dos procedimentos perguntas-respostas e dos dualismos. Desse modo, o que aconteceu foi um cultivo diário dos paradoxos entre aquilo que já se sabia e o que não se sabia acerca do aprender de adultos e uma desaprendizagem das atitudes prescritas. Tal cultivo introduziu o aprender na invenção de conceitos, nas problematizações e, principalmente, nos incômodos gerados. O cultivo do paradoxo expressa um método que não pode ser aplicado e interpretado, mas experienciado politicamente, numa micropolítica de construção coletiva, que analisa a aula como obra aberta, forjando sentidos e produzindo efeitos diversos tanto nos alunos como nos professores.

Com o exemplo, e sempre correndo risco, tento cercar mais de perto as implicações de uma abordagem micropolítica na formação de professores preocupada com produção de subjetividade. Desse modo, escapar da noção cartesiana de sujeito do conhecimento é fundamental, já que, ao invés do sujeito, talvez fosse melhor falar em subjetividade em produção, que exige aprender a pensar transversalmente, se desprendendo de perspectivas individualizantes, especialistas e pedagogizantes no campo da formação. Com esse traçado, parece-me essencial organizar práticas micropolíticas no campo, novos co-funcionamentos, novos agenciamentos, novas práticas-políticas que escapem da noção de manutenção do conhecimento “desde sempre a”. Sobretudo, foi possível nesse deslocamento investir na singularidade que permite tanto a professores como a alunos deslizarem de uma noção de

⁴⁸ Ver Anexo.

representação “fazer como se” para uma “fazer sempre de novo” (Benjamin, 1996), que investe numa experiência *trans-formadora* na *forma-ação* de professores. Assim, o que há é a expressão de uma política que gera experiências, pequenas invenções, e não uma prescritividade metodológica replicável.

Seguindo a sugestão de Rancière (2004), trato este deslocamento como um círculo de potência, pois ele fala dos agenciamentos entre métodos E políticas E cultivo dos paradoxos. Para tanto, concretamente, circulo para finalizá-lo com a poesia de Manoel de Barros que abre o capítulo. Essa fala de seu professor de latim e sua singularidade de não gostar de palavras tanque “Porque as palavras tanque são estagnadas, estanques, acostumadas”. E é isso que o círculo de potência faz: preferindo o imprevisto, anima um “desacostumamento”, uma desaprendizagem do prescrito.

DESLOCAMENTO 5

ENTRE LICENCIANDOS E EDUCANTES: CAMINHOS POLIFÔNICOS

Me ensina a não andar com os pés no chão
Para sempre é sempre por um triz
(*Beatriz* - Chico Buarque e Edu Lobo)

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)

São muitas as maneiras de chamar a quem se endereça à formação de professores. Segundo Luis Castello e Claudia Mársico (2007), no *Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender*, quem estuda pode ser aluno, discípulo, adolescente, criança, estudante, educando, colegial, ouvinte, menor, aprendiz, seminarista, estagiário, bacharel; também é “[...] o que não possui luz, o que está no escuro e que, portanto, busca iluminar-se mediante estudo” (p. 49). Mas, ao mesmo tempo, em sua raiz latina, *lúmen*, aluno vincula-se à noção de educar, que se relaciona com ‘alimentar’. Na análise feita pelos autores, todas as palavras que designam quem estuda são equivalentes à idéia de busca do estudo ou alimento. Destaco algumas: discípulo do verbo *discere* significa “[...] o que aprende, o aluno, o aprendiz” (p. 51); a palavra estudante carrega em sua etimologia a noção de busca, “[...] seu sentido originário está ligado a ‘dedicar-se a’ ou ‘esforçar-se por algo’” (p. 54); educando “[...] implica a noção de obrigação, de modo que *educando* é ‘o que deve ser educado’” (p. 55); aprendiz está relacionado a contextos “[...] não institucionalizados [...], sua relação com aprender é transparente e se caracteriza pela adjunção de um sufixo agente, indicando que o sujeito ao qual se aplica é o que realiza a função indicada no significado básico do termo” (p. 56). Castello e Mársico destacam, inclusive, a presença da palavra estagiário na tarefa de formação de recursos humanos e acentuam que “[...] estagiário é o que está integrado na docência ou na pesquisa, não de forma regular mas como uma instância de

sua formação” (p. 56). Bacharel designa aquele que obtém o primeiro grau de formatura em qualquer curso universitário.

No entanto, sinto falta da palavra licenciando como um dos termos que envolvem os endereçamentos da formação de professores. Licenciando tem sua origem na palavra licença, que, segundo Cunha *et al.* (1982, p. 472), significa “[...] permissão, faculdade, autorização, ‘abuso de liberdade’”. No cotidiano da formação de professores, esta é uma palavra utilizada para abordar aquele que vive sua licenciatura e está para se tornar formado em pedagogia, em matemática, em biologia, em história, em geografia ou outras disciplinas.

Arelada à idéia de estudante, o licenciando dedica-se à licenciatura e esforça-se para chegar a docência em suas dimensões diversas. Mas essa idéia carrega em si um fim a ser alcançado: formar-se como professor para poder licenciar-se em línguas, em biologia, em matemática etc. para ministrar aulas, ensinar nos níveis fundamental e médio. O licenciando, então, busca uma autorização diplomada para educar os ditos menores. Porém, o que procuro discutir é que essa lógica capacitadora cega-o e não lhe permite avançar e trilhar o caminho da experiência, necessário para uma prática política.

O formando⁴⁹, junto com o licenciando e o estudante... reificam a lógica do termo educar, que

[...] provém do latim *educare*, que tem o sentido básico de ‘criar’, ‘alimentar’, não só as crianças, mas também animais. A partir daí se desenvolve o sentido abstrato, espiritual e intelectual de ‘formar’, ‘instruir’. *Educare* guarda também o sentido de ‘produzir’, especialmente aplicado à terra em expressões como *quod terra educat*, ‘o que a terra produz’.

Nesses sentidos está implícita a origem etimológica de *educare*. Habitualmente se supõe que esse vocábulo provém de *educare*, composto de *ex* e *duco*, que significa ‘fazer sair’, ‘tirar para fora’ e, por extensão, ‘pôr no mundo’, no sentido de ‘tirar do ventre da mãe’ e, em alguns contextos, ‘criar’ ou ‘educar’ uma criança. Note-se que o ‘fazer sair’ e o ‘pôr no mundo’ estão em consonância com os usos de *educare* referidos à produção da terra. Se isso é assim, o ‘educar’ repousa na potencialidade do que aprende como condição de possibilidade de tudo ensinar. (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 35)

Neste capítulo, utilizo o sentido de produção, expressa na potencialidade da condição de aprendiz (tanto o professor como o aluno) para ensinar. Pois a condição de ensinar carrega em si uma dimensão de abertura à construção de uma obra aberta. Tomo ainda a compreensão da palavra ensinar, que “[...] vem de *insignare*, literalmente ‘colocar um signo’, ‘colocar um exemplo’. [...] O principal formador de *insignare*, remete ao sentido de ‘sinal’, ‘signo’, ‘marca’ que é preciso seguir para alcançar algo. O ‘signo’ é, então, ‘o que se segue’, e

⁴⁹ Aquele que está em processo de formação, que busca uma “forma” de ensinar.

ensinar é colocar sinais para que outros possam orientar-se” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 37).

Para Deleuze (2003), aprender comporta um processo de interpretação de signos e implica em si uma heterogeneidade: toma o aprender como existência compartilhada entre professor e alunos. Não se busca uma reprodução ou semelhança com as tarefas do educador, mas se potencializa o entre, a criação e problematização do pensamento, orientando o ensino a buscar aquilo que força o aluno, e também o professor, a pensar.

Benjamin (2002) polemiza a condição do estudante no texto “A vida dos estudantes”, pontuando que o que prevalece na vida dos estudantes são “funestas convenções” que castram as possibilidades de criação de vida em favor do progresso do “espírito profissional”. O autor acentua que o “estudantado” ignora os movimentos onde se luta pela nação, pela arte, pelos escritores e poetas, e com isso deslizam para canais de opinião pública, relacionando ciência com “aplicação prática” direcionada para a profissão. Desse modo, destaca que o que acontece é um distanciamento entre profissão e vida, onde o que há é um “[...] enrijecimento do estudo em um amontoado de conhecimento” (p. 41). Em contrapartida, propõe que a posição do estudante seja aberta (arrisco dizer: como um campo de relações de forças):

Da mesma forma como as ondas indistintas do povo envolvem o palácio de um príncipe, o estudantado deveria envolver essa universidade que transmite o acervo metodológico do conhecimento, acompanhado das tentativas ora cautelosas, ora ousadas e, contudo, exatas dos novos métodos, envolvê-la enquanto espaço de uma permanente revolução intelectual, onde os novos questionamentos se preparam de maneira mais incerta e inexata, às vezes brotando também de uma intuição talvez mais profunda. O estudantado seria visto assim em sua função criativa, como o grande transformador com a missão de converter em questões científicas, através de posicionamento filosófico, as idéias que costumam despertar antes na arte e na vida social do que na ciência. (*ibidem*, p. 41-42)

Benjamin assevera que a idéia de profissão traz em seu bojo uma concepção de vida banal, que troca as problematizações e invenções por imitações e representações, acentuando que falta na universidade um investimento na “[...] independência intelectual do criador” (*ibidem*, p. 44). A lógica da universidade mutila a juventude, “[...] pois os estudantes não são a geração mais jovem, mas sim aquela que envelhece” (*ibidem*, p. 45). O autor comenta a vida perdida nos anos das escolas alemãs: na universidade, o que parecia ser uma abertura é de fato um roubo da vida do jovem, ano após ano; as instituições de ensino e formação (como, por exemplo, a família e a escola) se assemelham a um “mercado de coisas provisórias”, exemplificado pela reação mecânica de um auditório à palestra de um conferencista, aplaudindo de pé e reverenciando verdades e certezas; ou ainda nos seminários, com suas

exposições orais explicadoras (tanto por professores como por alunos) dos conteúdos que encapsulam o saber já dado em pílulas de informações, engolidas a seco pela lógica da transmissão, e não da produção de sentidos. É importante dizer que não é o caso de descartar a estratégia dos seminários como uma prática potente para produzir sentidos na formação, mas isso depende do modo como ela é posta em movimento. Para Benjamin, a vida dos estudantes está afastada da sua dimensão inventiva e de luta:

Por falta de coragem, a vida dos estudantes distanciou-se de um tal conhecimento. Toda forma de vida e seu ritmo emanam, contudo, dos mandamentos que determinam a vida dos criadores. Enquanto os estudantes se subtraírem a isso, a sua existência os punirá com fealdade, e mesmo o indivíduo embotado será atingido, em pleno coração, pela desesperança.

Trata-se ainda da necessidade extrema e ameaçada, a orientação rigorosa se faz necessária. Todo aquele que questionar a sua vida com a exigência mais elevada encontrará os próprios mandamentos. Libertará o vindouro de sua desfigurada, reconhecendo-o no presente. (2002, p. 47)

O autor encerra o texto afirmando que a idéia de produção e de problematização é importante no curso da vida e do estudo. Pode-se perceber que aquilo que emerge dessa dimensão não está preso à noção, marcadamente profissional, do licenciando ou do estudante ou etc., formados sob os holofotes dos mestres que iluminam o caminho já conhecido, sob o efeito da lógica da capacitação. Porém, é necessário questionar, com rigor, como se têm realizado as práticas de formar nas escolas e nas universidades.

Nos dias atuais, a escola está cada vez mais impregnada com a lógica da capacitação, que subjaz tanto às especulações mais sutis sobre a pedagogização do saber quanto à sua prática de reprodução pautada na perspectiva de *In-formação*. Seus efeitos pedagogizantes são incalculáveis, mas a clareza dogmática de universalização e totalização do mercado é tida como certa. Nesse sentido, forjar outros modos onde seja possível pensar no caráter polifônico dos agenciamentos no campo da formação de professores é uma exigência. Para tanto, proponho a noção de *educante*. Esse conceito liga a noção de *educare*, como ensino pautado na potencialidade do que aprende (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 35), à noção de canto “[...] do lat. *Canticum*, ‘poesia cantada’, ‘quadra(s) para cantar [...] Voc. aparentado com *canto*, de *cantar*, mas sua formação não é muito clara” (CUNHA *et al.*, 1982, p. 148). Educante não é mais um termo para denominar aquele que aprende a tarefa de ensinar, mas uma palavra que expressa o sentido ampliado do encontro entre professor, aluno e conhecer. Educante, então, não é a pessoa a quem se endereça o ensino, mas a experiência que *en-age* (VARELA, s.d.) desse encontro. Não falo de sujeitos, mas de produção de subjetividade, de

experiências, ativadas pelos agenciamentos nos encontros da formação. A noção de educante aposta no desafio de escapar da noção de “dar forma”, presente nas perspectivas de formação de professores para percorrer outros modos. O educante busca evidenciar que o que há são agenciamentos coletivos de enunciação (DELEUZE; GUATTARI, 2005a), e não uma relação entre sujeitos ou indivíduos.

O agenciamento apresenta “[...] matérias não formadas, forças e funções desestratificadas” (DELEUZE; GUATTARI, 2005a, p. 220), operando na territorialidade de regimes de signos e num sistema pragmático e, ao mesmo tempo, por sua desterritorialização⁵⁰. “Os agenciamentos coletivos de enunciação são abordados enquanto efeitos dos encontros (nunca coincidentes) de visibilidade e enunciabilidades constitutivos dos saberes, sobre os quais se exercem as relações de poder” (D. ROCHA, 2007, p. 1). Em que sentido os agenciamentos coletivos engendram processos duplamente descentrados (professor e aluno), para além e aquém da noção de indivíduo que aprende para ensinar? Eis a questão que exploro neste deslocamento, recorrendo, entre outros, a Barros (1997, 2003, 2005), Barros e Heckert (2007), Deleuze (1988, 1996a, 1996b, 1997a, 1997b, 2003), Deleuze e Guattari (1977, 2002, 2005), Gallo (2003) e Nascimento (2005).

Este deslocamento aborda o conceito de *educante* pela polifonia na formação de professores, expressa na noção de agenciamentos. A polifonia surge na 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 *In-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 na multiplicidade de vozes no campo da formação, para analisar o modo *educante* em sua dimensão de invenção permanente de si e do mundo.

A maneira como busco abordar os modos de produção na formação enfatiza que os processos de subjetivação são múltiplos, heterogêneos, e podem resistir às diferentes

⁵⁰ “O termo ‘desterritorialização’ neologismo surgido no *Anti-Édipo* [obra produzida por Deleuze e Guattari em 1972], desde então se difundiu amplamente nas ciências humanas. Mas ele não forma por si só um conceito, e sua significação permanece vaga enquanto não é referido a três outros elementos: território, terra e reterritorialização – o conjunto formado em sua versão acabada o conceito *ritornelo*. Distingue-se uma desterritorialização relativa, que consiste em se reterritorializar de outra forma, em mudar de território (ora, devir não é mudar, já que não há término ou fim para o devir [...]); e uma desterritorialização *absoluta*, que equivale a viver sobre uma linha abstrata ou de fuga (se devir não é mudar, em contrapartida toda mudança envolve um devir que, apreendido como tal, nos subtrai à influência da reterritorialização [...])” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 45).

tentativas de homogeneização das formas de existência dos licenciandos. Para tanto, é preciso criar laços entre práticas e políticas 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 (ROLNIK, s.d.). O modo educante aposta nas diversas possibilidades de produção de outros possíveis de formar. Como, por exemplo, na passagem da “Aula inaugural da cadeira de semiologia literária” ministrada por Roland Barthes em 7 de janeiro de 1977:

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível. (s.d., p. 47)

5.1. 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)

Pensar nas diferentes possibilidades de formar e na abertura constitutiva do modo *educante* é o desafio neste deslocamento. O que move essa análise 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?

Segundo Barros (2003), muitas práticas pedagógicas são marcadas por sua oposição às teorias tradicionais, evidenciando as relações de poder e as políticas hegemônicas no âmbito da educação. Tais práticas são norteadas por princípios éticos que expressam muitas vezes o sujeito autônomo e a valorização da escola pública pela via da qualidade do ensino e da democratização do saber. “Pedagogia crítica, libertadora, emancipadora e progressista, com aspirações sociopolíticas em torno da idéia de uma sociedade livre e emancipada, são as bandeiras que empunham” (p. 2). A autora destaca:

Neste contexto, propõe-se, muitas vezes, um ‘modo-educação’ e um ‘modo-educador’ sugerindo-se pautas de conduta moral e técnica, interpelando os atores do processo educacional com formas de comportar, pensar e agir que visam um trabalho ético dos indivíduos sobre si próprios de forma a transformarem-se em certos tipos de sujeitos: auto-reflexivos, críticos, esclarecidos, responsáveis por suas condutas e ações no mundo e capazes de transformá-lo. [...] As relações pedagógicas, seus enunciados e suas práticas são linhas de força, vetores múltiplos, que engendram processos de subjetivação dos indivíduos dessa relação. É preciso colocar em análise o tipo de subjetividade que se aspira produzir e fabricar, quando se convoca educadores e alunos a se conduzirem de acordo com determinadas prescrições, disciplinando modos plurais de subjetivação. (BARROS, 2003, p.2)

A autora assinala que a subjetividade que se aspira produzir quando se convoca alunos e professores a se guiarem por determinadas prescrições é aquela vinculada à conscientização. Essa idéia visa o conhecimento dos direitos e deveres a que todos devem ter acesso e, ao mesmo tempo, permitir que aqueles que estão excluídos possam lutar contra essa exclusão. Desse modo, é uma ferramenta valiosa de luta. Todavia, Barros adverte que a redução a esse aspecto dificulta a abertura para forjar outros modos de subjetivação, de existência e de organização social. Propõe então “outra política das práticas pedagógicas”, questionando o conceito de liberdade entendido como consciência individual e ligado à capacidade de conhecer e aplicar tais conhecimentos em diferentes situações. Em contrapartida, sinaliza que Foucault caminha por outra direção, entendendo liberdade como o infindável questionamento da experiência constituída, contestação e mudança daquelas práticas que nos constituem. Com isso, a proposta de Barros (2003) é abalar as certezas instituídas em algumas práticas pedagógicas que representam formas de subjetivar consoantes com a idéia de “[...] autonomia, liberdade e consciência, características da racionalidade moderna hegemônica” (p. 3). Com efeito, a autora pensa num exercício de liberdade que não seja uma tomada de consciência individual, mas que “[...] se expressa no infindável questionamento da experiência constituída” (p. 4). Seu debate é pautado por um conceito de liberdade que não é localizado na idéia de natureza transcendental, mas na dimensão de contestar e mudar práticas que constituem tal natureza. Ela acentua que a lógica que rege as práticas educativas conscientizadoras é

[...] a de que as pessoas são alienadas e sem consciência crítica o que não possibilitaria a autodeterminação. A consciência crítica da realidade seria o requisito para uma ação libertadora e o impulso necessário para se destruir a estrutura social vigente, alterar as condições de vida existentes. Ter consciência crítica supõe um sujeito, logo um eu, como núcleo. Mas esse “eu” não é o efeito de múltiplas vozes que se misturam, divergem e se sobrepõem? (BARROS, 2003, p. 5)

Diferenciando-se das propostas individualizantes conscientizadoras, Barros aposta em práticas de produção de subjetividades comprometidas com a invenção de novas possibilidades de vida, que se distinguem dos modos de compreensão do sujeito moderno. Nesse sentido, busca uma concepção ontológica em “[...] ruptura com os substancialismos que consideram o ser como unidade fundada sobre si mesma e que partem de um indivíduo já constituído, que não tem a capacidade de se “defasar” em relação a si próprio” (*ibidem*, p. 5).

Seguindo essa idéia de uma concepção ontológica que rompe com os substancialismos, 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. Afirmam eles: “[...] o devir é involutivo, a involução é criadora. Regredir é ir em direção ao menos diferenciado. Mas involuir é formar um bloco que corre seguindo sua própria linha, ‘entre’ os termos postos em jogo, e sob as relações assinaláveis” (p. 19). 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 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 a 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.

O devir e a multiplicidade são uma só e mesma coisa. 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*. Como as variações de suas dimensões lhe são imanentes, *dá no mesmo dizer que cada multiplicidade já é composta de termos heterogêneos sem simbiose, ou que ela não pára de se transformar em outras multiplicidades de enfiada, segundo seus limiares e suas portas*. (DELEUZE; GUATTARI, 2002, p. 33)

Cada multiplicidade agencia e reúne em seu devir formações maiores e centralizadoras, conscientizações, invenções e políticas cognitivas. 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) vão dizer que os riscos estão sempre presentes, mas há possibilidade de se safar deles. É em cada caso “[...] que se dirá se a linha é consistente, isto é, se os heterogêneos funcionam efetivamente numa multiplicidade, se as multiplicidades transformam-se efetivamente em devires de passagem” (p. 34). Para tanto, sua sugestão é: “experimente”, porque devir

[...] não é imitar algo ou alguém, identificar-se com ele. Tampouco é proporcionar relações formais. Nenhuma dessas duas figuras de analogia convém ao devir, nem a imitação de um sujeito, nem a proporcionalidade de uma forma. Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais *próximas* daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. (p. 64)

Os autores 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.

Num solo polifônico o modo educante substitui as formas sujeitos de professor e aluno e se coloca no entre, dando passagem para outros agenciamentos. 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.

Para tal tessitura, o modo educante investe na diferença potencial, em que é preciso dissolver as formas fixas dualistas de ensinar e aprender e produzir outra política das práticas de formação, agora não mais presas aos modos sujeitos, mas abertas aos devires. No desafio de agenciar múltiplas vozes na formação, algumas carregam em si formas molares de pensar e fazer, outras tensionam por sua dimensão molecular, mas há as que escapam e fogem, numa desterritorialização que nos força a pensar em novas formas (provisórias) que potencializam a construção coletiva de uma obra aberta.

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? Segundo Deleuze e Guattari,

As três características da literatura menor são de desterritorialização da língua, a ramificação do individual no imediato-político, o agenciamento coletivo de enunciação. Vale dizer que “menor” não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda literatura no seio daquela que chamamos de grande (ou estabelecida). Mesmo aquele que tem a infelicidade de nascer no país de uma grande literatura, deve escrever em sua língua, como um judeu tcheco escreve

em alemão, ou como um usbeque escreve em russo. Escrever como um cão que faz seu buraco, um rato que faz sua toca. E, para isso, encontrar seu próprio ponto de subdesenvolvimento, seu próprio patoá, seu próprio terceiro mundo, seu próprio deserto. [...] a esse preço que a literatura se torna realmente máquina coletiva de expressão. (1977, p. 28-29)

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 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. Gallo desloca esse conceito para o campo da educação, concebendo o que ele chama de educação menor, uma máquina de resistência:

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. Se uma educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um. (*ibidem*, p.78)

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. Criada num âmbito político e coletivo que produz diferença dos modelos de uma educação maior encontrada nas “[...] políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder” (GALLO, 2003, p. 78). Para este autor, uma “educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos” (*ibidem*).

Trazendo esse conceito para a discussão traçada neste deslocamento, 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. Como uma engrenagem do modo educante, uma educação menor junto com devir

convocam outras peças para esse modo de operar e produzir políticas outras no campo da formação.

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). Esses efeitos propagam diferenças na produção da existência, não de um Eu universal e predeterminado, mas na produção de subjetividade que os dispositivos definem pelo que eles detêm de novidade e de invenção, e “[...] que ao mesmo tempo marca a sua capacidade de se transformar, ou de desde logo se fender em proveito de um dispositivo futuro” (p.92).

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.

Em entrevista a Pol-Droit (2006, p. 99), Foucault sublinha a importância fundamental desse movimento, ao se referir à sua tarefa histórica filosófica:

Considero que a minha tarefa é dar o máximo de oportunidade à multiplicidade, ao encontro, ao impossível, ao imprevisível... Esta maneira de interrogar a história a partir destes jogos de possibilidade e de impossibilidade é, a meu ver, a mais fecunda quando se quer fazer uma História política e uma política histórica. No limite, pode-se pensar que é o mais impossível, finalmente, que se tornou o necessário. É preciso dar o máximo de oportunidades ao impossível e dizer-se: como esta coisa impossível efetivamente aconteceu?

Deleuze (1996b) diz que Foucault usa as entrevistas como linhas de atualização que exigiam dele modos de expressão diferentes dos seus livros. A noção de dispositivo funciona como uma “pirotecnia” (POL-DROIT, 2006), usando diferentes linhas, que podem ser encontradas nos discursos e nos gestos cotidianos para se afastar e se diferenciar, produzindo um jogo onde é preciso retomar o problema da guerra, do afrontamento, pelas análises táticas e estratégicas num nível extraordinariamente baixo, ínfimo, cotidiano. Desse modo, um dispositivo funciona como um instrumento, num processo artesanal que produz efeitos. Para isso, é preciso investir nas analíticas das linhas, pois os dispositivos, assim como os demais conceitos, são apenas o meio da engrenagem, não o fim. O modo *educante* também não representa o fim, mas movimentos de “bilhas que rolam”, o modo *educante* é capturado, tomado e lançado novamente nas práticas cotidianas de formação, expressando aquilo que se experiencia nos encontros emergentes do campo. Mais uma vez, recorro às linhas de atualização das entrevistas de Foucault, pois elas fazem o conceito de dispositivo operar a favor da construção do modo *educante*.

E se funciona, tanto melhor. Mas não me pergunte quem eu sou antes de utilizar minhas bilhas para saber se elas não vão estar envenenadas, ou se elas não são bem esféricas, ou se elas não rolam no sentido certo. Em todo caso, não é pelo fato de ter me perguntado a minha identidade que você saberá se o que faço é utilizável. (FOUCAULT *in* POL-DROIT, 2006, p. 80)

As linhas de um dispositivo propiciam que os movimentos aconteçam, sem necessitar, no entanto, de um Eu para reger os deslocamentos. Assim, um dispositivo se define pela sua capacidade de se transformar. E, nesse ponto, há necessidade de abertura para o que funciona no coletivo como marca de um devir.

Em resposta a uma afirmativa de Sartre (“Foucault não tem o sentido da História”), Foucault diz:

Esta é uma frase que me encanta! Gostaria que ela fosse colocada como epígrafe de tudo o que faço, pois acredito que é profundamente verdadeira. Se ter o sentido da História é ler com uma atenção respeitosa as obras dos grandes historiadores, duplicá-las na ala direita com um nada de fenomenologia existencial, e, na esquerda, com uma bagatela de materialismo histórico, se ter o sentido da História é pegar a História pronta, aceita na Universidade, acrescentando apenas que é uma História burguesa, que não leva em conta a contribuição marxista, neste caso, é verdade que eu não tenho, absolutamente, o sentido da História! Sartre talvez tenha o sentido da História, mas ele não a faz. Com o que ele contribuiu para a História? Zero!

Apesar de tudo, acho que ele queria dizer outra coisa. Ele queria dizer que eu não respeito esta significação da História, admitida em toda uma filosofia pós-hegeliana, na qual estão implicados processos que devem ser sempre os mesmos, por exemplo, a luta de classes... Além disto, ter o sentido da História, nesta forma de História, é ser sempre capaz de operar uma totalização, no âmbito de uma sociedade, ou de uma cultura, ou de uma consciência, pouco importa. Sob tal ótica, um estudo histórico é concluído quando este processo vem se inscrever numa consciência que dele retira a significação que a determina, no mesmo movimento... É verdade que, desta História, não tenho, absolutamente, o sentido! (FOUCAULT *in* POL-DROIT, 2006, p. 97)

Nessa resposta Foucault produziu o que Barros (2003, p.2), como já visto, denominou de “[...] porosidade no que está endurecido”, mostrando sua luta pela produção de uma história (minúscula), evidenciando os pequenos gestos cotidianos que expressam as relações de saber, de poder e de subjetivação. Nesse sentido, por meio de questões precisas da atualidade, ele constrói uma história que não possui a função explicativa de conservar as coisas ou de mostrar suas necessidades, mas “[...] a série de encadeamentos através dos quais o impossível foi produzido e reengendra seu próprio escândalo, seu próprio paradoxo, até agora. Tudo aquilo que pode haver de irregular, de casual, de imprevisível num processo histórico me interessa consideravelmente” (FOUCAULT *in* POL-DROIT, 2006, p. 98).

Nesse contexto, estes são apenas alguns dos muitos conceitos que funcionam como intercessores para se pensar outro modo de operar na formação de professores. Um modo que se diferencie, ao mesmo tempo, do já prescrito, que afirma aquilo que se deve saber arbitrariamente, e das relações do saber como ensinar definidas por didáticas postuladas por verdades naturalizadas nas ações educativas. Para afirmar esta diferença é preciso forjar uma maneira outra de habitar o espaço-tempo da formação, que chamo, aqui nesta tese, de modo *educante* de se agenciar. Tal modo se manifesta num percurso compartilhado do licenciando onde o que importa não é mais tanto a autoria de pensamento, mas sua produção. Fabricar um modo *educante* de se formar significa cartografar o movimento do aprender como futuro educador numa multiplicidade polifônica. O princípio se encarna numa rede de conhecimentos rítmicos e gestuais de uma política cognitiva como *trans-formação*.

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 (DIAS, 2006).

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.

Deleuze (1997a) assinala que François Châtelet não deixou de viver próximo da música como uma atividade, destacando duas características de sua matéria sonora: “[...] ela não nos confiava nem o tempo nem o eterno, mas produzia o movimento; ela não afirmava nem o vivido nem o conceito, mas constituía o ato da razão sensível” (p. 27). Ao dizer que o movimento é a atualização da potência, ou *devir ativo*, e a razão sensível remete a um processo político, Deleuze 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 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.

A formação de professores deve ser encarada 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 por vir*.

Ao assumir a razão sensível como potência-ato, Deleuze (1997a) afirma seu espaço-tempo como o dos encontros múltiplos, que processualmente são sempre políticos. O ato de

potência acentua as diferenças que aparecem na intensificação da liberdade. É como se houvesse um inverso da razão; mais do que um oposto de uma relação humana, uma desumanidade do homem. “A potência é *pathos*, isto é a passividade, a receptividade, mas a receptividade é antes de mais a potência de receber e de dar os golpes: uma estranha resistência” (*ibidem*, p.12).

Por meio de uma luta cotidiana gerida por estudos, gestos, experiências, encontros (bons, interessantes e maus), é que o modo educante de operar engendra-se como um fenômeno de dupla captura, um devir, pontuando o tempo de uma relação na formação como um re-encontro entre homens, mulheres, livros, textos, músicas, palavras, etc. No dizer de Deleuze (1997a, p. 15), “[...] uma espécie de ritual de imanência”. Compreende-se que não há “[...] razão pura ou racionalidade por excelência” (p.16), mas a potência como *pathos* remetendo a uma “extrema educação” (p. 13), em seu sentido amplo, integrando a vida pública à vida privada.

Para tanto, ao analisar o pensamento de Châtelet, Deleuze pontua que ele apóia-se nos gregos para afirmar o movimento e a razão sensível como valores da educação:

O que os gregos nos ensinam [...] foi não nos deixarem pregados num centro estabelecido, mas adquirir a capacidade de transportar um centro consigo para organizar conjuntos de relações simétricas e reversíveis efetuadas por homens livres. Talvez não seja suficiente para vencer o desespero do mundo: é que cada vez há menos homens educados, ao passo que são necessários pelo menos dois para o ser. Mas a extrema educação de François Châtelet não era senão uma máscara para um terceiro valor do *pathos*, a que poderíamos chamar uma bondade, uma calorosa benevolência. No entanto não é o nome que convém, ainda que esta qualidade, este valor, tenha profundamente pertencido a Châtelet. Porém, mais que um valor ou uma qualidade, é uma disposição do pensamento, um ato de pensamento. (DELEUZE, 1997a, p.15)

Contrariamente, 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 contrapartida, para percorrer o “ritual de imanência” não é preciso pedir licença ao mestre para colocar em jogo todos os aprendizados.

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”. Apoiando-se em análises epistemológicas que considera essenciais (Alexander Koyré, Gaston Bachelard, Georges Canguilhem) e em análises sociopolíticas (Max Weber), 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*). Deleuze lembra também que Foucault, nos seus últimos livros, orientava este pluralismo em direção a uma análise das relações, que constituiria o projeto de uma nova ética do ponto de vista do que ele designava “processo de subjetivação”, mostrando as bifurcações, as derivações, a historicidade quebrada de uma razão sempre em estado de libertação ou de alienação nas relações do homem consigo mesmo. Para isso, Foucault remete aos gregos, “[...] não para aí encontrar o milagre da razão no mais alto grau, de uma vez por todas, miserável milagre, mas somente para aí diagnosticar talvez o primeiro esboço de um processo de racionalização, ao qual muitos outros se sucederiam, sob outras condições e outros aspectos” (*ibidem*, p.17). E esclarece:

Foucault já não definia a cidade grega pela organização de um novo espaço, mas por uma relação humana determinável como rivalidade dos homens livres ou cidadãos (na política, e também no amor, na ginástica, na justiça...): no prolongamento de uma racionalização e de uma subjetivação, um homem livre só era capaz de dar ordens a outros homens livres, em princípio, se ele fosse capaz de se comandar a si mesmo. Este é o ato ou o processo propriamente grego, do qual não se pode fazer um ato fundador, mas um acontecimento singular numa corrente quebrada. (*ibidem*)

Para Deleuze (1997a), Châtelet parte da cidade grega e encontra Foucault pontuando, com isso, que a racionalização é um processo histórico e político provisório e de intensas rivalidades. Com efeito, deixar de ser aluno, educando ou licenciando, não é questão de uma única pessoa, como poderia parecer. São sempre alguns que estão implicados no processo e,

de uma maneira ou de outra, isso supõe rompimentos e demolições. Nesse contexto de demolições e rompimentos, o caminho da produção de um modo educante de operar deve soltar amarras e colocar em jogo os diversos tempos em que se escrevem, muitas vezes sem ordem nem acordo, para criar porosidade no que está cristalizado e, ao mesmo tempo, proteger e desejar a liberdade.

Nessa dupla necessidade temporal do modo educante de proteção e liberdade exige-se, como Deleuze (1997a) afirma, de uma “empíria pluralista”. A empíria se relaciona a dois princípios negativos, a saber: “[...] o abstrato que não explica nada, é ele que deve ser explicado; o universal que não existe, só existe o singular, a singularidade” (p.20). 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. Sua empíria, então, designa uma *história no presente*. Nas palavras de Deleuze,

Não é nem o “vivido”, que usufrui as singularidades para eles próprios e os deixa isolados, nem o “conceito”, que os afoga no universal e faz deles simples momentos. É a operação que emite um verdadeiro lance de dados para produzir a configuração mais consistente, a curva que determina o máximo de singularidades no potencial, um ato de “desdobramento” que tece de um ponto a outro outras tantas relações. É isso, atualizar a potência, ou *devenir ativo*: disso depende a vida e o seu prolongamento, como da razão e do seu processo, uma vitória sobre a morte, visto que não há outra imortalidade que esta história do presente, nem outra vida que aquela que liga e faz convergir as vizinhanças. Châtelet designa-la-á de “decisão”, e toda a sua filosofia é uma filosofia da decisão, da singularidade da decisão, por oposição aos universais de reflexão, de comunicação. (p.22)

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. Pois “[...] o movimento é o próprio ato da potência. Fazer o movimento é passar ao ato, estabelecer a relação humana. Decidir não é pretender fazer o movimento, mas fazê-lo” (p.24).

De acordo com Deleuze (1997a), Châtelet distingue dois tipos de movimento: o forçado e o natural. O movimento forçado assume uma verticalidade, de cima para baixo, transcendental, que lhe atribui um fim pela mediação de um pensamento abstrato e fixa-lhe uma trajetória. “Assim não se reclama de uma Razão supostamente universal sem entrar num desastre que afeta o universo, até que se recomeça, do mesmo modo abstratamente, do mesmo modo mortalmente” (p.24). O movimento natural, contrariamente, procede por conexões que não são preestabelecidas, compõe-se de singularidades deslocando-se por desvios e inflexões. Como se acontecesse uma exploração de vizinhanças, uma emissão de singularidades, uma decisão que no movimento vão construindo o ato da razão sensível. Nesse sentido, para Châtelet o movimento natural engendra trajetórias intercaladas construindo um espaço-tempo volumoso que se “[...] aproxima, se avança, se inclina sobre si, se dilui, se explode, se anula, se estende” (*apud* DELEUZE 1997a, p.25).

Nesse movimento que explode e expande, Deleuze afirma que Châtelet vive próximo da música. 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 política cognitiva como *trans-formação*.

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)

Com efeito, o modo educante de pensar a formação de professores se diferencia da maneira instituída de práticas hegemônicas que fundam pedagogizações centradas no professor, que, ao invés de visibilizar os enunciados forjados nas práticas, se inscrevem em adjetivações quantitativas advindas de normas e regras macropolíticas. Em contrapartida, o modo educante não apresenta nem representa nada e ninguém. Escapando do domínio das

representações, por entre seus dispositivos de tornar sensível o corpo do educar expande sua força de exploração e sua potência-ato, existindo, assim, na sua condição singular de *trans-formação*.

Uma política cognitiva como *trans-formação*, 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. Para dar consistência ao modo educante, além dos conceitos de devir, de educação menor, de dispositivo, de agenciamento e de razão sensível, trago alguns depoimentos de autores que assistiram às aulas de Deleuze. Com essas falas, a construção conceitual do modo educante se expressa na polifonia, nas muitas vozes:

Terça-feira, 2 de junho de 1987, no prédio pré-fabricado ao lado de “Paris VIII-Vincennes em Saint-Denis”; havia até mesmo câmeras para filmar o acontecimento. E curiosos, fantasmas, além da habitual etnia com inclinações nômades – os brasileiros, os africanos, os USA, e os chilenos, japoneses, árabes e os italianos, o indiano e a russa... (não muitos parisienses). Todos lá, para escutar a réplica de Deleuze, pois, como se sabe, um acontecimento é a coisa mais delicada do mundo, que não dá para ser filmada assim. Basta que ele suspire com sua voz, um pequeno sopro – uma modulação, mas de firmeza – que tinha havido um mal-entendido, pois as últimas aulas sempre acontecem, mas nunca quando imaginamos, e portanto sempre acabamos por perdê-las: “hoje temos algo bem diferente... Gostaria que estivéssemos juntos para lançar novas direções de pesquisa, e que alguns de vocês falassem e que eu não falasse, e que eu colocasse questões, e é por isso que vocês podem acionar as ‘luzes’ e faremos cinema mudo...” Começava sempre assim, um “falar-com” que se burla da pregação, realmente a busca de um tom para uma espécie de concerto, onde o tema tocado em solo é inseparável do acompanhamento dos outros. (PASSERONE, 1996, p. 37)

Na primavera de 1987 freqüentei os últimos cursos de Deleuze em Saint-Denis, e nunca vou esquecer toda a generosidade e liberdade que essa voz me trouxe. Vinte anos antes, durante um verão também decisivo, freqüentei o seminário de Heidegger. Um abismo separava esses dois filósofos, sem dúvida os maiores de nosso século. Os dois pensaram com extrema coragem a existência, a partir da facticidade, e o homem como esse ser que não é senão suas maneiras de ser. Mas a tonalidade geral de Heidegger é de uma angústia tensa e quase metálica, onde toda propriedade e todo instante se contraem, tornando-se tarefas a cumprir. Ao contrário, nada expressa melhor a tonalidade fundamental de Deleuze que uma sensação que ele gostava de chamar pelo nome inglês: *self-enjoyment*. [...] O *self-enjoyment* é isso. Não o pequeno prazer de ser si, o egoísmo, mas essa contração dos elementos, essa contemplação dos requisitos próprios que produz a alegria, a ingênua confiança de que se vai continuar durando, sem a qual não se poderia viver, pois o coração pararia. Somos pequenas alegrias: estar contente consigo é encontrar em si mesmo a força de resistir à abominação. (AGAMBEN, 1996, p. 35-36)

Pois quando se trata de Gilles Deleuze nunca temos uma silhueta sem pano de fundo. Se ele se infiltra na história da filosofia, é para semear desordens. O filósofo faz funcionar à sua maneira as obras que estuda. O jogo de Deleuze consiste em agenciá-las de tal forma que elas acabam se mostrando sob uma luz inesperada, simultaneamente fiel e monstruosa. Com peças autênticas, ele compõe uma máquina inédita. Expõe esses filósofos a estranhas aventuras, fabricando a seu respeito jogos de construção que os enviesam minuciosamente. A própria escolha das obras estudadas é eloquente. Apesar de suas dessemelhanças, Hume, Espinosa, Nietzsche e Bergson têm em comum serem todos inclassificáveis incômodos na história da metafísica. Cada um a seu modo não deixa de estar deslocado, fora das normas. (POL-DROIT, 1996, p. 65)

Eu fui aos cursos de Deleuze, aos seminários de Deleuze – que ele dava em Saint Denis, portanto já eram outros cursos –, “eu ia para lá e tinha a impressão que não entendia a maior parte das coisas que ele dizia, mas eu percebia o que ele dizia e a maneira como ele dizia, e isso fazia com que eu sáísse de lá com uma vontade de viver, e com uma vontade de que viver fosse diferente, extraordinário”. Eu ouvi isso uma, duas, três vezes, e disse: Bem, o que há aqui? Ora, eu tive a mesma impressão também! É que ali havia qualquer coisa do ponto de vista da pedagogia, precisamente. (GIL, 2002, p.213)

Mais do que pedagogia, suponho que o trabalho de Deleuze como professor era regido pelo signo de uma política cognitiva que funcionava como intensificadora do pensamento. Que política cognitiva Deleuze imprimia em suas aulas para conquistar um efeito na vontade de viver das pessoas, e que esta vontade de viver fosse diferente, extraordinária? Será que suas palavras eram encarnadas em atos de pensamentos que o afetavam e afetavam as pessoas? (DIAS, 2005) Acompanhado das questões, a transcrição destes depoimentos não pretende explicar o sentido do modo educante de se formar como professor, mas expandir a razão sensível das múltiplas racionalidades neles contidas, que não são conceitos, mas simplesmente uma pequena expressão dos níveis de afetação que Deleuze deixou no decurso de sua vida.

Junto dessas múltiplas racionalidades, o vídeo que traz o abecedário de Gilles Deleuze (1997b) oportuniza a quem não teve contato direto sentir sua presença na discussão de conceitos. Para o que interessa aqui, destaco a letra P (de professor), onde Deleuze fala de sua experiência de ser professor por quase 40 anos, anunciando a importância do ensaio, do estudo, da preparação para as aulas:

É necessário chegar ao ponto de falar de algo com entusiasmo. O ensaio é isso. Eu precisava menos disso. E as aulas são algo muito especial. Uma aula é um cubo, ou seja, um espaço-tempo. Muitas coisas acontecem numa aula. Nunca gostei de conferências, porque se trata de um espaço-tempo pequeno demais. Uma aula é algo que se estende de uma semana a outra. É um espaço e uma temporalidade muito especiais. Há uma seqüência. Não podemos recuperar o que não conseguimos fazer. Mas há um desenvolvimento interior numa aula. E as pessoas mudam entre uma semana e outra. O público de uma aula é algo fascinante. [...]

Certamente. 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.

Com exigência, Deleuze se prepara intensamente para poucos minutos de inspiração. Sua preparação fala do cuidado para com os conceitos e sua relação com a voz, com o que anunciava e discutia com os alunos. Quando fala do preparo, 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),

Digamos que é mais uma concepção musical. Para mim, uma aula é... Não interrompemos a música, seja ela boa ou ruim. Interrompemos se ela é muito ruim. Não interrompemos a música, mas podemos muito bem interromper palavras. O que significa uma concepção musical de aula? Acho que são duas coisas, na minha experiência, sem dizer que essa é a melhor concepção. É o meu modo de ver as coisas. Conhecendo um público, o que foi meu público, penso: “Sempre tem alguém que não entende na hora. E há o que chamamos de efeito retardado”. Também é como na música. Na hora, você não entende um movimento, mas, três minutos depois, aquilo se torna claro porque algo aconteceu nesse ínterim. Uma aula pode ter efeito retardado. Podemos não entender nada na hora e, dez minutos depois, tudo se esclarece. Há um efeito retroativo. Se ele já interrompeu... É por isso que as interrupções e perguntas me parecem tolas. Você pergunta porque não entende, mas basta esperar. [...]

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.

Deleuze dispara seu gatilho e lança pistas que se abrem como disposições para o pensamento, cuidando detalhadamente da matéria sonora de uma aula, fazendo-a, assim, reverberar no decurso da vida dos seus estudantes. Trouxe os depoimentos de seus alunos antes de dar a voz ao filósofo e, neste ponto, a escuta para a efetivação do modo educante é de muita valia. Não se trata de uma escuta consensual que acolhe fragilizando a potência-ato do estudante, mas de uma escuta atenta que cuida dos conceitos e faz reverberá-los no cotidiano.

Um modo educante, assim, não exhibe apenas uma amizade carregada de pessoalidade entre o professor e o aluno, mas pode beneficiar-se da generosidade de um professor-pensador que não cessa de distribuir indícios, pistas, instrumentos para a livre reflexão da razão sensível. Esta remete a uma política cognitiva como *trans-formação*, 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 política cognitiva como *trans-formação* 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.

5.2. Modo educante, sentidos e signos

O modo educante não constitui apenas um espaço de repetição de verdades naturalizadas, mas traça configurações variadas e produz diferentes movimentos. Os processos instituídos e naturalizados que aprisionam os movimentos afirmadores de possibilidades outras de formar, de aprender, de trabalhar como professores encontram-se em luta permanente com as forças de invenção de si e do mundo, engendradoras de processos coletivos de uma política cognitiva como *trans-formação*. Nesse sentido, um modo educante se contrapõe às análises que situam a formação, o educador, o educando, o conhecer como objetos determinados *a priori*. A aprendizagem e o conhecimento nas práticas de formação constroem-se historicamente num campo de forças sócio-político-econômico e educativo. Em conseqüência, não há uma natureza a ser encontrada na formação, no educador, no educando ou no conhecer. Estes são constituídos por e constituidores da matéria sonora de práticas discursivas e não-discursivas forjadas como invenção de si e do mundo (KASTRUP, 1999).

Dar intensidade a este modo no campo da formação é urgente. Pois, como Deleuze nos ensinou em *Proust e os signos* (2003) e *Diferença e repetição* (1988), o que importa é o que nos força a pensar. A inteligência vem sempre depois. Essa é uma das matérias de pesquisa do

modo educante na formação: o que força professor e aluno a pensar? Certamente não é a competição e a capacitação acadêmica para descobrir a verdade ou a razão, isso nada tem a ver com pensar.

Rolnik (1996) destaca na obra de Deleuze a diferença do trabalho da inteligência e do trabalho com um bloco de sensação que afeta e se deixa afetar por aquilo que nos força a pensar:

O que nos força é o mal-estar que nos invade quando forças do ambiente em que vivemos, e que são a própria consistência de nossa subjetividade, formam novas combinações, promovendo diferenças de estado sensível em relação aos estados que conhecíamos e nos quais nos situávamos. Neste momento é como se estivéssemos fora de foco, e reconquistar um foco exige de nós o esforço de constituir uma nova figura. É aqui que entra o trabalho do pensamento: com ele fazemos a travessia destes estados sensíveis que, embora reais, são invisíveis e indizíveis, para o visível e o dizível. O pensamento, neste sentido, está a serviço da vida em sua potência criadora.

Quando é este o trabalho do pensamento, o que vem primeiro é a capacidade de nos deixar afetar pelas forças de nosso tempo e de suportar o estranhamento que sentimos quando somos arrancados do contorno através do qual até então nos reconhecíamos e éramos reconhecidos. “A inteligência vem sempre depois”, outra idéia de Deleuze, que ele toma a Proust, e que continua assim: “a inteligência só é boa quando vem depois”, isto é, quando ela vem dar suporte para a construção desta cartografia conceitual. (*ibidem*, p. 245)

Em *Proust e os signos*, Deleuze (2003) analisa o tema da aprendizagem de maneira singular:

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (*ibidem*, p. 4)

Nesse contexto, alguém só se torna professor tornando-se sensível aos signos da aprendizagem. Pois os signos, ao mesmo tempo, enlaçam a unidade e a pluralidade da busca constante do que quer dizer aprender. Não um aprender como aquisição ou construção, em busca de um fim em si mesmo a ser alcançado, fechado na solução, nem um aprender compreendido como habilidade e competência, mas um aprender que se inventa a cada movimento da formação. Aprender como interpretação de signos é produção de uma obra aberta em que o aprendizado se dá pelo encontro com algo que força a pensar. Deleuze (2003, p. 16) alerta que a procura da verdade é “[...] interpretar, decifrar, explicar, mas esta ‘explicação’ se confunde com o desenvolvimento do signo em si mesmo”.

Ao analisar a obra de Proust *Em busca do tempo perdido*, Deleuze (2003) usa diferentes sistemas de signos, “[...] que se organizam em círculos e se cruzam em certos pontos” (p. 4). São eles: mundanidade, amor, qualidades sensíveis e arte.

A unidade de todos os mundos está em que eles formam sistemas de signos emitidos por pessoas, objetos, matérias; não se descobre nenhuma verdade, não se aprende nada, se não por decifração e interpretação. Mas a pluralidade dos mundos consiste no fato de que estes signos não são do mesmo tipo, não aparecem da mesma maneira, não podem ser decifrados do mesmo modo, não mantêm com o seu sentido uma relação idêntica. (*ibidem*, p. 5)

O signo mundano possui um aspecto “estereotipado” e vazio, funcionando como um antecipador da ação e do pensamento, ao mesmo tempo em que os anula. Por isso, na mundanidade “[...] não se pensa, não se age, mas emitem-se signos” (DELEUZE, 2003, p. 6). Os signos amorosos, diferentes dos mundanos, não são vazios, porém são mentirosos; escondendo o que exprimem, suscitam o sofrimento de um aprofundamento. Para Deleuze, “[...] as mentiras do amado são os hieróglifos do amor” (p. 9). O terceiro mundo, o das impressões ou das qualidades sensíveis, produz signos verídicos, que dão uma sensação de alegria, afirmando a materialidade da tentativa de decifrar signos através de um esforço que pode fracassar. O quarto mundo, da arte, integra e transforma todos os demais, desmaterializando-os para dar-lhes o “colorido de um sentido estético”, penetrando no que os outros três signos tinham de opaco. Segundo o autor “[...] todos os signos convergem para a arte; todos os aprendizados, pelas mais diversas vias, são aprendizados [...] da própria arte” (p. 13).

Deleuze acentua a importância de experimentar livremente os signos, dizendo que há linhas de aprendizado. Estas passam por dois momentos: “[...] a decepção provocada por uma tentativa de interpretação objetiva e a tentativa de remediar essa decepção por uma interpretação subjetiva, em que reconstruímos conjuntos associativos” (*ibidem*, p. 34). O primeiro momento da linha do aprendizado aborda a decepção objetivista, que revela a impotência do sujeito observar para descrever o objeto. Como o filósofo afirma:

[...] em cada campo de signos ficamos decepcionados quando o objeto não nos revela o segredo que esperávamos. [...] Poucas são as coisas não decepcionantes à primeira vez que as vemos, porque a primeira vez é a vez da inexperiência, ainda não somos capazes de distinguir o signo e o objeto: o objeto se interpõe e confunde os signos. (DELEUZE, 2003, p. 32)

Para remediar a decepção em relação ao objeto e encontrar uma compensação subjetiva, Deleuze propõe que se deva ser mais sensível aos signos, que não são necessariamente apreciados ou interpretados quando relacionados com pessoas e objetos. Por

isso, a representação e interpretação são insuficientes para compreender o que é um aprendizado como interpretação de signos, pois estes existem para além e aquém do objeto e do sujeito. Deleuze diz que o trabalho da inteligência consiste em, sob a pressão da sensibilidade, transmutar o sofrimento em alegria.

Para o filósofo, a busca da aprendizagem como interpretação de signos é sempre temporal, ao mesmo tempo em que a verdade é sempre uma verdade do tempo, não um tempo cronológico, mas um tempo plural. Deleuze (2003) distingue quatro tempos: o tempo perdido, o tempo que se perde, o tempo redescoberto e a eternidade:

O tempo perdido não é apenas o tempo que passa, alterando os seres e anulando o que passou; é também o tempo que se perde (por que, ao invés de trabalharmos e sermos artistas, perdemos tempo na vida mundana, nos amores?). E o tempo redescoberto é, antes de tudo, um tempo que redescobrimos no âmago do tempo perdido e que nos revela a imagem da eternidade; mas é também um tempo original absoluto, verdadeira eternidade que se afirma na arte. (p. 16)

E remete cada tempo ao mundo dos signos:

Tempo que se perde, tempo perdido, mas também tempo que se redescobre e tempo redescoberto. A cada espécie de signo corresponde, sem dúvida, uma linha de tempo privilegiada. Os signos mundanos implicam principalmente um tempo que se perde; os signos do amor envolvem particularmente o tempo perdido. Os signos sensíveis muitas vezes nos fazem redescobrir o tempo, restituindo-o no meio do tempo perdido. Finalmente, os signos da arte nos trazem um tempo redescoberto, tempo original absoluto que compreende todos os outros. (*ibidem*, p. 23)

Essa é uma análise pertinente nos dias de hoje, quando o tempo acelerado da informação reduz o tempo nos instantes, e o que predomina são os fluxos de imagens representacionais. Deleuze afirma que há diversas espécies de signos misturando as diferentes linhas de tempo. Desse modo, há verdades a serem descobertas nos tempos perdidos, nos que se perdem, nos redescobertos e na eternidade, e tais verdades são o resultado essencial do aprendizado.

Por isso, quando pensamos que perdemos nosso tempo, seja por esnobismo, seja por dissipação amorosa, estamos muitas vezes trilhando um aprendizado obscuro, até a revelação final de uma verdade desse tempo que se perde. Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviram de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestaram. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. Quem sabe como se tornar um grande escritor? Diz Proust, a propósito de Otávio: “Não me impressionei menos ao refletir que

talvez as obras-primas mais extraordinárias de nossa época tenham saído, não dos concursos universitários, de uma educação modelar e acadêmica, no estilo de Broglie, mas do contato com as ‘pesagens’ e com os grandes bares”.

Mas perder tempo não é o suficiente. Como vamos extrair as verdades do tempo que se perde, e mesmo as verdades do tempo perdido? [...] É preciso sentir o efeito violento de um signo, e que o pensamento seja como que forçado a procurar o sentido do signo. (DELEUZE, 2003, p. 21-22)

A busca pelo que força o pensamento a pensar atravessa sensível e afetivamente um aprendizado que nunca se fecha na aquisição de um saber, mas consiste num “processo a ser incessantemente recomeçado” (SCHÉRER, 2005, p. 1184). Quando não se sabe antecipadamente como alguém aprende, é necessário questionar os protocolos da psicologia da aprendizagem e do ensino que, por meio das noções de solução de problemas e de adaptação à realidade, descrevem os passos que devem ser seguidos para ensinar e aprender. Em oposição, o que Deleuze (2003) propõe é que a aprendizagem passe não pelo domínio dos laboratórios psicológicos ou das prescrições pedagógicas, mas pela via dos encontros potentes e, às vezes violentos, “[...] mais ricos do que todos os frutos de nossa boa vontade ou de nosso trabalho aplicado, pois mais importante do que o pensamento é o que nos força a pensar” (p. 29). Essa busca exige uma prática política constante, preocupada com os modos de pensar, de fazer, de sentir que dêem visibilidade e enunciem o esforço de pensar de outro modo. Por isso, no campo da formação de professores, é necessária a produção de educadores que se singularizem, abrindo-se para polemizar o que está colocado como razão de formar.

Além de afirmar que a obra de Proust não trata de suas memórias, mas antes de seus aprendizados, Deleuze (2003) acentua sua posição política e cuidadosa com o pensamento, tomando-o como peças de um jogo em constante elaboração de problemas que criam condições para convocar no professor e no aluno a potência singular do pensamento. Rolnik (1996) diz que a posição de Deleuze (tanto nas suas produções, como nas criadas com Guattari), mais do que metodológica ou epistemológica, é ética, estética e política. E explica:

Ética, porque o que a define não é um conjunto de regras tomadas como um valor em si para se chegar à verdade (um método), nem um sistema de verdades tomado com um valor universal: ambos são de alçada de uma posição de ordem moral. *O que define esta posição é o rigor com que escutamos as diferenças que se fazem em nós, e afirmamos o devir a partir dessas diferenças.* As verdades que se criam com este tipo de rigor, assim como as regras que se adotam para criá-las, só têm valor enquanto conduzidas e exigidas por problemas colocados por diferenças que nos desassossegam. Estética, porque não se trata de dominar um campo de saber já dado, mas sim de criar um campo no pensamento que seja a encarnação das diferenças que nos inquietam, fazendo do pensamento uma obra de arte. Política, porque se trata de uma luta contra as forças em nós que obstruem as nascentes do devir: forças reativas, forças reacionárias. (ROLNIK, 1996, p. 245-246, o grifo é meu)

A autora acentua, no entanto, que o que torna os textos de Deleuze mais ou menos legíveis é a posição a partir da qual o leitor pensa. Por isso, tomo o exercício do pensamento a serviço das questões do modo educante, para analisar o que possa diferir do estado codificado de formar professores existente nas escolas de formação universitária. Porque diferir da formação codificada “[...] é justamente o que nos arranca de nós mesmos e nos faz devir outro” (*ibidem*, p. 255), propiciando novas combinações de forças e gerando sentido no modo educante. Pois a diferença é necessariamente

[...] produção de um coletivo, já que ela é o fruto de composições das forças que constituem determinado contexto sociocultural; eles nos mostram ainda que abrir-se para a diferença implica se deixar afetar pelas forças de seu tempo. Uma política que não consiste simplesmente em reconhecer o outro, respeitá-lo, preocupar-se com as conseqüências que nossa conduta possa ter sobre ele; mais além, trata-se de assumir as conseqüências de sermos pelo outro, uma política indissociável de uma ética de respeito pela vida. Deleuze e Guattari nos ajudam a substituir a luta em torno de ideais abstratos pelo enfrentamento dos problemas concretos. (*ibidem*, p. 256)

Por isso, recorro a esses autores e outros para pensar o modo educante, um modo preocupado com uma política cognitiva que propicie a diferença, a aprendizagem como interpretação de signos, e abra-se para a constituição coletiva de uma obra aberta no campo da formação. Aberta, porque o modo educante pode trabalhar descontinuamente, atuando não por normas e regras curriculares lineares, mas operando pela investigação daquilo que força tanto o professor como o aluno a pensar. Nesse sentido, não é possível adivinhar as diversas maneiras pelas quais o pensamento é forçado; em conseqüência, também não é possível traçar um currículo para desenvolver o modo educante na formação. Contudo, é possível dizer que os conceitos anteriormente trabalhados oferecem vigorosas ferramentas para traçar uma cartografia para pensar e avançar nesta difícil, mas não menos apaixonante, tarefa de formar professores. Segundo Deleuze e Guattari (2002, 2004c, 2005b, 2005a), uma cartografia se diferencia dos métodos totalizantes, circunscrevendo um plano para detectar as processualidades do território em questão. Pela cartografia é possível analisar os movimentos da formação por meio dos signos, sua violência que força o pensamento e propõe problemas exigindo sentido na formação e transformação daqueles e daquelas que vivem diferenças nas experiências que se deslocam no campo da formação de professores.

Neste modo, os signos e os sentidos produzidos fazem parte das subjetividades e reúnem a experiência singular e impessoal dos afetos produzidos pela formação. Porque algo circula na fina sintonia movida pela problematização de si e do mundo no constante desafio de fazer uma formação operar diferindo das lógicas capacitadoras. Um modo educante traça sentidos e signos que podem vir a formar educadores abertos a experimentar o que passa no

entre, correndo risco, naquilo que força o pensamento e exige a constituição permanente de uma obra aberta.

5.3. O desafio 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 repetição e representação do mesmo. Para tanto, é preciso inserir os desafios de uma caminhada política, micropolítica.

A literatura que se tem produzido no âmbito do discurso pedagógico não tem contemplado, na sua grande parte, o plano micropolítico da formação do educador. Entender a formação apenas a partir das grandes oposições: competência/incompetência, currículos apropriados/inapropriados, formação prática/formação teórica, formação técnica/formação política, entre outras, acaba por nos aprisionar, não nos permitindo analisar a processualidade das práticas constituintes da formação pedagógica. (BARROS, 1997, p. 67)

Da maneira analisada pela autora, por meio dos vários sentidos que a palavra formação vai adquirindo em seus contextos e nos efeitos gerados nas práticas cotidianas é possível identificar seu esforço para diferir das lógicas capacitadoras que dissociam prática pedagógica de política, bem como dos percursos profissionalizantes da aquisição de competência técnica na formação. Sua proposta para a formação de professores pensa no quanto é preciso

[...] 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 (ZOURABICHVILI, 2004, p.102).

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 e apostar nas experiências de constituição de uma obra aberta em uma *formação por vir*.

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 políticas cognitivas como *trans-formações*.

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 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. Pois o ritornelo “[...] é todo conjunto de matérias de expressão que traça um território” (*ibidem*, p. 132), e que se desenvolve em conteúdos, em cartazes, em exposições orais e escritas, em gestos indicativos do componente curricular (quando o professor aponta com o dedo ou com uma régua o conteúdo descrito no quadro, ou no retroprojetor, ou no *power point*). 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. Não é mais o mestre que carrega a expressão final de um conteúdo, mas as múltiplas vozes

(professor, alunos, mundo, livros, práticas, exercícios, modos, signos etc.) caminham juntas na vibração alegre da busca afirmativa de novas direções de pesquisa.

Na vibração, o modo educante é matéria sonora atravessada por muitas linhas que imitam inicialmente no território do ritornelo, mas se abrem nas linhas de fuga para a criação, sempre em bloco, pois “[...] aquilo em que nos tornamos entra num devir tanto quanto aquele que se torna, é isso que faz um bloco, essencialmente móvel, jamais em equilíbrio” (DELEUZE; GUATTARI, 2002, p. 107). Como um bloco de sensação, um modo educante 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 (tradicionais, 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.

Precisamente porque o devir-aprendiz opera por agenciamentos, ele dissolve as formas assegurando o desafio de trabalhar com os riscos e as imprevisibilidades do campo da educação. Então, a questão do modo educante é de uma potência de desterritorialização que atravessa a formação para criar novas formas, provisórias, de constituição da matéria sonora da formação. 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 deslizam 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 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 por vir*. Desse modo, ele opera nas singularizações, colocando problemas no que se tem visto na produção de uma “educação para todos”, pois

esta funciona por formas dadas e somente pode prover “informação para todos”. Diferentemente, um modo educante investe numa política do conhecer que opera por *transformação*, lutando singularmente por razões sensíveis que afetem a todos, proliferando um conhecer como invenção permanente.

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 político, expressando tudo que há de irregular, de imprevisível nas ações cotidianas. Contudo, vibrando, enlaçando e abrindo para novas direções de pesquisa na formação.

Parafraseando Katz (1996, p. 90), um devir-aprendiz não é o vir-a-ser. O vir-a-ser já é determinado antes de ser, inscrito num sistema determinista, enquanto o devir-aprendiz não é necessidade, mas produto de encontros e acasos. Inexiste algum caminho prévio e determinado que o aluno devesse seguir a fim de se tornar um professor. 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. Assim, 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.

(DES) CONCLUSÃO:
CONTINUANDO A DESLOCAR

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá
mas não pode medir seus encantos.
A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem
nos encantos de um sabiá.
Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare.
Os sabiás divinam.
(MANOEL DE BARROS, 2006c, p. 53).

Nos capítulos desta tese, os deslocamentos traçados na formação de professores remetem às formas e forças que vibram entre o aprender e o desaprender de políticas cognitivas. Estes movimentos polemizam o modo como a informação penetra no mundo da formação de professores gerando uma economia na qual a informação se transformou em um valor científico, político, econômico, social, pedagógico e existencial. Seus modos são diversos, e por isso dificilmente falo de uma única formação de professores. Além disso, a abordagem do tema procurou demonstrar que o excesso de informação não possibilita a experiência. No entanto, nos deslocamentos traçados os deslizamentos participaram da constituição de uma *formação por vir*, tensionando a maneira como a informação penetra no campo da formação de professores destacando a importância de se enfatizar na formação sua política cognitiva.

Os aspectos que vinculam os deslocamentos de uma *formação por vir* permitem que se coloquem em análise os processos hegemônicos no entorno da informação de professores e da produção de subjetividade. Por um lado, pensar nos limites produzidos na formação por via do desenvolvimento de habilidades e competências que lidam com a formação como um processo de capacitação, reduzindo o conhecer à inteligência. De outro lado, analisar a

formação pelo que se move na experiência, força a pensar nos desvios que formam, de-formam, re-formam, poli-formam e trans-formam cada um e todos nós.

Uma *formação por vir*, em certo sentido, luta pelo devir na formação. Esta se constitui no “entre” que, neste caso, é uma política cognitiva que primeiro entendia a cognição como inteligência, tal como na psicologia tradicional e nos modelos cognitivistas e conexionistas. Em tal constituição a política cognitiva foi denominada *In-formação*, por se deixar afetar pela lógica do funcionamento da capacitação e pela aquisição de adaptações portáteis que dão conta das demandas do mercado. Com o conceito de cognição como enação, de Francisco Varela, e de cognição inventiva e ampliada, de Virgínia Kastrup, foi possível analisar outras políticas cognitivas no campo da formação de professores, denominadas de *trans-formação*.

No primeiro deslocamento da tese as políticas cognitivas como *In-formação* começaram a se anunciar pelo traçado cognitivista dos trabalhos de Robert J. Sternberg, com seu conceito de inteligência. Este autor preserva uma concepção configurada por lógicas invariantes de representação da informação para solucionar problemas. Tais lógicas penetram no mundo da formação por via da noção de competência e habilidades, visível e presente hoje nos parâmetros e currículos que regem esse campo. Desse modo, uma política cognitiva como *In-formação* surge com letra maiúscula para identificar uma educação maior (GALLO, 2003), regida por uma visão epistemológica, científica, política e econômica que dá atenção àquilo que representa modos desencarnados de fazer, sentir e pensar expressando a lógica do homem-competência, muito comum no mundo de hoje por via dos diversos canais de comunicação.

Tal política cognitiva cria o que chamo de informatarismo, uma forma de totalitarismo que coloca a informação em um lugar absoluto e inquestionável, regendo a existência não somente no campo da formação, mas na sociedade como um todo. O informatarismo se constitui quando o controle da informação foi, ao menos parcialmente, entregue ao indivíduo. Por essa suposta democratização, que penetra lares, escolas e empresas, ela é tida como necessária e glorificada pela expansão global da informação, penetrando em tudo e em todos, mas também afirmando, cobrando e julgando a existência de um único mundo. No campo da formação de professores, a penetração da informação mantém dogmas hegemônicos com uma roupagem moderna, informatizada, que cria um empreendedorismo perpetuando somente a informação, a solução de problemas e um modo de formar vinculado à capacitação, atendendo às demandas do mercado.

Nas políticas cognitivas como *trans-formação* identifico que a cognição não se reduz à inteligência, mas amplia-se para diferir dos modos competentes e informacionais que regem o

mundo hoje. A partir da noção de enação, de Francisco Varela, é possível traçar uma cognição encarnada, que é lugar das emergências do encontro de si com o mundo, mediada pelas rupturas e *breakdowns* presentes nos estranhamentos. Juntando o estudo da experiência com ciências da cognição, Varela coloca em cena uma concepção aberta para pensar a cognição não por representação, mas por aquilo que *enactua* dos encontros e de suas problematizações. Em consequência, a cognição lida com as imprevisibilidades e as emergências advindas dos contextos. Este conceito é fundamental no campo da formação de professores, pois abre aos modos educantes de operar que façam valer seu caráter aprendiz para viver uma experiência de constituição de uma obra aberta.

Por meio da noção de políticas cognitivas, os deslocamentos foram emergindo daquilo que vinha à tona pelo estranhamento com a minha própria formação cognitivista. Com a amplitude das análises, pude cartografar a constituição aprendiz de um modo educante de se formar que remonta a uma desconstrução dos *a priori*s da formação. Ao pensar, no Capítulo 2, como o aprender de adultos é marcadamente visto no seu percurso desenvolvimentista como um período de acabamentos, deslocando-o para refletir o tema da aprendizagem de adultos pela noção de experiência, foi possível traçar na investigação alguns dispositivos que lançam mão de pistas para pensar a adultez por sua abertura. Diferencio experiência acumulada de experiência positivada no presente e analiso o adulto como uma obra aberta que assume seu caráter aprendiz e de ensaio, num movimento caleidoscópico em cada deslocamento. A idéia de obra aberta desliza também para a noção de aula, de mestre, de aluno, de aprendizagem, de formação. Com isso, identifico três pistas que reverberam nos demais capítulos: cognição ampliada e inventiva, método visto como ensaio permanente e tempo descontínuo. Com essas três pistas aponto o adulto pela descontinuidade de sua existência infinita, diferente tanto da noção de acabamento como da noção de inacabamento. Pensar a adultez em termos de experiência de constituição de uma obra aberta, então, toma essa temática por aquilo que escapa das noções datadas, etárias, finitas e personalistas do adulto e de sua aprendizagem. E, ao mesmo tempo, aposta numa noção de adultez em que seja possível desconstruir as normas de ser adulto para poder compor movimentos, descontinuidades e transposições que questionam a determinação de um adulto perfeito e de um padrão de idade referência para as demais.

O adulto como obra aberta intensifica-se na diferença de aprender desaprendendo os *a priori*s deterministas da informação e, principalmente, de si mesmo, para densificar uma produção de subjetividade que forje problemas sempre outros. Para isso, há necessidade de um ensaio permanente que possibilite deslocar das pesadas considerações e dos protocolos

invariantes de uma psicologia do desenvolvimento e de uma psicologia cognitiva. Contudo, pensar o adulto por sua abertura possibilitou movimentos em outros domínios que não os do laboratório e os do observatório pedagógico. O tema da adultez e sua aprendizagem como obra aberta percorre a via do descontínuo, do indefinido e do plural, politizando um caminho diferente das codificações de aquisição de competências e capacitações, de comportamentos estereotipados e padronizados, que emergem pela simples noção de ensaio, colocando a experiência no contexto de uma cognição inventiva e ampliada. Desse modo, a adultez é sempre traçada no tempo descontínuo e pelo movimento de mutação que subtrai o homem como essência para pensá-lo por aquilo que o força a pensar e a se produzir como um território de passagem que se permite afetar e ser afetado pela experiência.

No Deslocamento 3, o interesse aponta para a constituição de subjetividades geradas nas mutações do capitalismo e suas influências no campo da formação. Analiso como a capacitação penetra na formação de professores, gerando lógicas que reificam noções cognitivistas e conexionistas de um mundo econômico que captura a experiência e transforma-a em entretenimento. Estabeleço a diferença desses conceitos para movimentar a formação, pensando-a como uma *formação por vir*. Ela é um ato de conhecer, uma política cognitiva como *trans-formação*, um afetar e ser afetado que atua no presente. Ela exclui do conteúdo da formação os sentidos limitados, definidos e completos, para propagar, por contágio, diversas direções, gestos, palavras e experiências em que seja possível encarnar o meio de uma experiência de constituição de uma obra aberta. Tal experiência surge do que se aprende e se desaprende na trajetória da formação docente. Seus sentidos são repletos de valores políticos, econômicos, sociais, científicos. Uma formação por vir define diferentes métodos, que vinculam diferentes políticas e seus modos de atuar.

Os movimentos estabelecidos entre a sociedade da capacitação e uma *formação por vir* possibilitam que os diversos usos e significados desses conceitos se misturem e se incluam no vocabulário de uma sociedade de controle e suas relações saber-poder. Essas relações com a sociedade de controle e o novo capitalismo colocam a formação no centro do processo de naturalização e externalização de individualizações capacitadoras, e de suas funções e disfunções no campo da formação. Seus significados fechados e adaptacionistas foram atados aos usos políticos, epistemológicos e econômicos. Os capacitados são constituídos pelas demandas de competência técnica, social, política, econômica e científica em torno dos discursos e das tecnologias de informação que exaltam o talento, a meritocracia, e inibem o conhecer encarnado em processos amplos e inventivos. A sociedade da capacitação descreve a necessidade de subjetividades que funcionem sob o efeito de adaptações portáteis. No

momento em que a vida passou a ser compreendida por um processo de adaptação à lógica empresarial, a formação de professores tornou-se um canal de empreendedorismo que expande formas meritocráticas que continuam acentuando a exclusão de muitos. Quando bem gerida, a sociedade da capacitação assume a *performance* da lógica do acesso. Só que ocorre o contrário: ao invés de libertar as pessoas facilitando o acesso, ela, cada vez mais, as aprisiona numa política capacitadora consumista, mercantil e que continua reduzindo o conhecer na representação simbólica e na solução de problemas. Com as análises foi possível perceber que a experiência não está livre das capturas do mercado, por isso re-affirmo a necessidade de muito cuidado e atenção nos deslocamentos, para não se ficar preso às polarizações e binarização.

Sennett (2006) em sua análise sobre o novo capitalismo, aponta a importância de uma linha política. Em seu centro, e como ponto de partida, ele coloca a capacitação necessária a toda linha de montagem empresarial. Crescendo em sua intensidade, a narrativa, a utilidade e a perícia surgem para analisar os paradoxos do mundo do trabalho hoje. Em seguida, ele acentua o tempo como engrenagem chave para compreender a produção da vida superficial e consumista que desqualifica o esforço e o compromisso corporificados na experiência. Nas linhas que definem as subjetivações pelas máquinas cibernéticas do MP3 e do iPod, os extremos de capacitação são indesejáveis, na medida em que incapacitam os usuários das adaptações portáteis por sua capacidade ilimitada.

Deslocar da capacitação para uma *formação por vir* aborda o quanto se está, muitas vezes sem se dar conta, mergulhado em estratégias que aprisionam, em táticas que são definidas por aquilo que já está dado e instituído tanto pela escola como pela empresa. Deslizar, então, para uma *formação por vir* exige uma cognição inventiva e ampliada que acolhe uma aprendizagem aberta às pequenas invenções no campo da formação. Por isso, ela é permeada por uma política cognitiva como *trans-formação*, que liberta a ação política de toda forma universalista e totalizante do conhecer como processamento de informação e solução de problemas. Ao mesmo tempo, forja um campo de potência que afirma as aprendizagens e as desaprendizagens na experiência. Mas, para tanto, é preciso tempo, um tempo aberto e descontínuo, vivido em diversas idades, co-existindo nas políticas que produzem uma formação de cada um e de todos os educantes. Tais políticas são corporificadas numa coletiva produção de sentidos, mantendo viva a problematização e o contato com uma busca sem fim por aquilo que nos força a pensar. Assim, uma *formação por vir* é traçada como um campo de resistência à mercantilização da experiência, onde o

professor problematizador luta incessantemente para produzir sentido e colocar sua obra, aberta, de pé sozinha.

No Deslocamento 4, é trabalhada a noção de método como política, micropolítica. Nele analiso como se dá o cultivo do paradoxo entre aprendizagem e desaprendizagem do prescrito. O interesse político foi gestado para distinguir a noção de método do uso legítimo da pretensão e abuso de poder de uma técnica, e pensá-lo no bojo das negociações de práticas cotidianas. Os métodos no campo da formação de professores são forjados na tensão de uma única verdade e no surgimento de múltiplas verdades. Distinguir os métodos “faça como eu” e “faça comigo” faz parte dos deslocamentos necessários para resistir a uma *In-formação* que luta por sua hegemonia. Um método “faça como eu” carrega identidades dos especialismos pedagogizantes que se atualizam no ser e fazer de um mestre explicador, que não é ontológico e perpetua ações coercitivas tanto tradicionais como empreendedoras. Um método “faça comigo” trata de uma multiplicidade que anima uma experiência ensaiada e paradoxal que participa do agenciamento do aprender e do desaprender. Assim, tais atravessamentos dos métodos falam dos riscos presentes na adoção de políticas cognitivas. Na lógica dos riscos predominantes nas políticas como *In-formação* os métodos assumem um caráter individualizante, que é potencialmente livre e responsável, empreendedor prudente que conduz a vida e a formação de forma calculada pelas competências. O investimento está pousado nos homens de sucesso, que precisam de padrões e ordens de funcionar. A gerência dos riscos empreendedores é apenas uma tática de controle, de prevenção, de formar as pessoas susceptíveis a perpetuar o único mundo possível do mercado. Suas tecnologias não são negativas, mas informáticas e solucionadoras de problemas. Elas incluem a psicologização, a pedagogização, o desenvolvimento de habilidades e competências de aprender e ensinar. Assim, os riscos de tais políticas expressam o aprisionamento do conhecer no âmbito da informação, que capitaliza o ensinar e o aprender no contexto linear de solução de problemas.

Nas perspectivas dos riscos das políticas cognitivas como *trans-formação* os métodos expressam preocupação com a produção de subjetividade, assumindo um caráter coletivo que potencializa a vida e a formação de maneira aberta, descontínua e inventiva. Desse modo, o risco é peça chave nas políticas de enfrentamento das imprevisibilidades, que adotam um método “faça comigo”, ocupado com as micropolíticas que afetam uma existência compartilhada. Nesse sentido, o risco anima o estudo e as análises das trajetórias que são traçadas na experiência de aprendizagem e desaprendizagem do prescrito no campo da formação. Como um cultivo, a desaprendizagem opera para fazer emergir aquilo que nos

força a pensar, tensionando a formação-verdade por um método que não pode ser aplicado e interpretado, mas experienciado coletiva e politicamente, forjando sentidos e produzindo efeitos diversos. Contudo, o cultivo dos paradoxos funciona como um caminho semi-esboçado de um círculo de potência que gera experiências, aberturas, pequenas invenções, e não uma prescritividade calculada, metodologicamente replicável.

No quinto deslocamento, parto da etimologia das palavras, afirmando que esta não dá conta do que acontece no âmbito de uma experiência de constituição de uma obra aberta. E proponho o que chamo de modo educante de se formar. Este procura dar conta dos agenciamentos e multiplicidades para cartografar uma outra maneira de experienciar, o que se dá nos acontecimentos inventivos emergentes dos micro-encontros diários no campo. Um modo educante se ocupa daquilo que possa criar porosidade no que está cristalizado. Por isso, ele é pensado por conceitos mais sonoros, que expressam a musicalidade presente nos caminhos polifônicos.

Como devir aprendiz, o modo educante opera pela vibração, pelo enlace e pela abertura que, no entre agenciamentos, dissolve formas e trabalha nos riscos e nas imprevisibilidades emergentes que compõem o contexto de uma *formação por vir*. A questão do modo educante atravessa uma matéria sonora, expressando, pela polifonia, uma política do conhecer implicada com razões sensíveis que afetam e se deixam afetar, proliferando um conhecer como invenção permanente. Assim, um modo educante luta por evidenciar os pequenos gestos cotidianos que enlaçam razões sensíveis no âmbito do que se move no campo da formação de professores.

Uma *formação por vir*, então, move-se nos “deslocamentos pelos quais as posições teóricas não cessam de se transformar” (FOUCAULT, 2007, p. 292). Para continuar deslocando, aposto na experiência, na descontinuidade do tempo, que me permite investir não na edificação permanente que se apreende por aquilo que é inteligível, mas na produção de deslocamentos realçados nas passagens que arriscam modificar os aspectos cristalizados da formação de professores.

Referências

AGAMBEN, G. Com exceção dos homens e cães. *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, PUC/SP, Número Especial, p. 35-36, jun. 1996.

ALEXANDER, C.; DRUKER, S.; LANGER, E. Introduction: major issues in the exploration of adult growth. In: ALEXANDER, C.; LANGER, E. (Orgs.) *Higher stages of human development*. Oxford: Oxford University Press, 1990. p.3-32.

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177 - 197, jan./abr. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br>> Acesso em: 28 ago. 2006.

ALMEIDA, L. S. (Org.) *Cognição e aprendizagem escolar*. Portugal: Associação dos Psicólogos Portugueses (APPORT), 1991.

APPLE, M. W. *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press; Buckingham: Open University Press, 1996.

APPLE, M.; NÓVOA, A. *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998.

ARENDDT, R. J. J. O desenvolvimento cognitivo do ponto de vista da enação. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 223-231, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: 30 mar 2006.

BALTES, P. B. Theoretical propositions of life-span developmental psychology: on the dynamics between growth and decline. *Development Psychology*, v. 23, n. 5, p. 611-626, 1987. Disponível em: <http://web.uvic.ca/psyc/mueller/psyc342/Baltes.pdf> Acesso em: 15 jul 2007.

BALTES, P. B.; SMITH, J. Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis. In: STERNBERG, R. J. (Org.) *Wisdom, its nature, origins and development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p.87-120.

BARROS, M. *O livro das ignoranças*. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006a.

_____. *Memórias inventadas: a segunda infância*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006b, não paginado.

_____. *Livro sobre o nada*. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006c.

_____. *Histórias da unha do dedão do pé do fim do mundo*. Direção: Evandro Salles. Produção: Bianca Ramoneda e Maria Roth. Rio de Janeiro: Lúmen Argo Arte e Projeto, 1993. 1. DVD.

BARROS, M. E. B. Formação de professores/as e os desafios para a (re)invenção da escola. In: FERRAÇO, C. E. (Org.) *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 68-93.

_____. *Por uma outra política das práticas pedagógicas*. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual ANPED. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/06tmareb.pdf> Acesso em: 10 out. 2007.

_____. Formação em educação: serialização ou singularização? *Educação, Subjetividade e Poder*. Porto Alegre, v. 4, n. 4, p. 63-70, jan./jun. 1997.

BARROS, M. E. B.; HECKERT, A. L. C. Desafios metodológicos para a pesquisa no campo da psicologia: o que pode uma pesquisa? In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A. M. D.; ROCHA, M. L. (Orgs.) *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 87-116.

BARTHES, R. *Aula*. 12. ed. São Paulo: Cultrix, [s.d.].

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. *Obras escolhidas II: rua de mão única*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BERG, C. Perspectives for viewing intellectual development throughout the life course. In: STENBERG, R. J.; BERG, C. (Orgs.) *Intellectual development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p.1-16.

BERG, C.; CALDERONE, K. The role of problem interpretations in understanding the development of everyday problem solving. In: STERNBERG, R. J.; WAGNER, R. K. (Orgs.) *Mind in context: interactionist perspectives on human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. p. 105-132.

BERNARD, M. A psicologia. In: CHÂTELET, F. (Org.) *História da filosofia, idéias e doutrinas: a filosofia das ciências sociais de 1860 aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p. 17-98.

BLANCHOT, M. *A conversa infinita 2: a experiência limite*. São Paulo: Escuta, 2007.

_____. *O livro por vir*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *A conversa infinita*. São Paulo: Escuta, 2001.

_____. *El espacio literario*. Barcelona: Paidós, 1992.

BLOIS, M. M. *Re-encontros com Paulo Freire e seus amigos*. Niterói: Fundação Euclides da Cunha, 2005.

BOUTINET, J. P. *A imaturidade da vida adulta*. Porto: Rés Editora, [s.d.].

_____. *Psychologie de la vie adulte*. Paris: PUF, 1993.

BRANDÃO, Z. Abordagens, alternativas para o ensino da didática. In: CANDAU, V. M. (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 48-57.

BRUNER, J. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Inhelder and Piaget's the growth of logical thinking: a psychologist's viewpoint. *British Journal of Psychology*, n. 50, p. 363-370, 1959. Disponível em:

www.ncbi.nlm.nih.gov Acesso em: 11 mar 2006.

CANGUILHEM, G. O que é a psicologia? *Revista Tempo Brasileiro*, n. 20-31, 1973. Disponível em: <<http://br.geocities.com/guaikuru0003/oquepsi.html>> Acesso em: 15 ago. 2007.

CASE, R. Neo-Piagetian theories of child development. In: STENBERG, R. J.; BERG, C. (Orgs.) *Intellectual development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 161-197.

CASTELLO, L. A.; MÁRSICO, C. T. *Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CASTRO, A. C. *et al.* Medir, classificar e diferenciar. In: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (Orgs.) *História da psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau, 2006. p.265-290.

CHATELÊT, G. Para Deleuze, pensador do gatilho. *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, PUC/SP, Número Especial, p. 41-44, jun. 1996.

CHIAPPERINI, C. Posfácio. In: KOHAN, W. O. *Infância, estranheiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 145-165.

CLAYTON, V. P.; BIRREN, J. E. The development of wisdom across the life-span: a re-examination of an ancient topic. *Life-Span Development and Behavior*, n. 3, p. 103-135, 1980.

CLAXTON, G. *O desafio de aprender ao longo da vida*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 1.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. *A memorandum on lifelong learning*, 2000. Disponível em: www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf
Acesso em: 10 set 2006.

COMMONS, M. L.; RICHARDS, F. A.; ARMON, C. (Orgs.). *Beyond formal operations: late adolescent and adult cognitive development*. New York: Praeger, 1984. v. 1.

CORAZZA, S. M. *Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSTA, S. S. G. Educação, políticas de subjetivação e sociedades de controle. In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A. M. D.; ROCHA, M. L. (Orgs.) *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 15-36.

COSTA, T. A. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPEd, n. 29, p. 52-62, maio/jun./jul./ago. 2005.

CUNHA, A. G. et al. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DANIS, C. Processos de aprendizagem dos adultos numa perspectiva de desenvolvimento. In: DANIS, C.; SOLAR, C. (Coord.) *Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. p. 21- 93.

DANIS, C.; SOLAR, C. (Coord.) *Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. *Proust e os signos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

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

_____. *L'abécédaire Gilles Deleuze*. Paris: Éditions Montparnasse, 1997b. 1 Videocassete. Sublinhado em português pelo MEC, TV Escola.

_____. O atual e o virtual. In: ALLIEZ, E. *Deleuze filosofia virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996a. p. 47-57.

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

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

_____. Foucault, historiador do presente. *In*: ESCOBAR, C. H. (Org.) *Dossier Deleuze*. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991. p. 85-88.

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

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2005a. v. 5.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2005b. v. 2.

_____. *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2004a.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2004b. v. 3.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2004c. v. 1.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2002. v. 4.

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

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.

DIAS, R. O. Enunciados de formação de professores. *In*: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 3 – Foucault 80 anos, 2006, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2006. p. 1-14.

_____. Paradoxos entre Deleuze, Freire e Varela: dimensões filosóficas, educacionais e política cognitiva. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28, 2005. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2005. p. 1-17.

_____. *Uma perspectiva em avaliação educacional baseada na teoria triárquica da inteligência humana de Robert J. Sternberg*. 1998. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

DUVALL, E. M. *Family development*. New York: Lippincott, 1962.

ECO, U. *Obra aberta*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ENCONTRO com Milton Santos ou o mundo global visto do lado de cá. Direção de Silvio Tandler. São Paulo: Caliban Produções Cinematográficas Ltda., 2007.

ERIKSON, E. H. *Identity and the life cycle: a reissue*. New York: W. W. Norton, 1980.

EWALD, F. O fim de um mundo. *In*: ESCOBAR, C. H. (Org.) *Dossier Michel Foucault:*

últimas entrevistas. Rio de Janeiro: Livraria Taurus Editora, 1984. p. 92-99.

FOUCAULT, M. Do governo dos vivos. *VERVE: Revista Semestral do NU-SOL –Núcleo de Sociabilidade e Libertária*, Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, São Paulo, PUC-SP, n. 12, p. 270-298, 2007.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002b.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002c.

_____. *O pensamento do exterior*. Portugal: Fim de Século, 1986.

_____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

_____. Anti-Édipo: uma introdução à vida não-facista. In: ESCOBAR, C. H. (Org.) *Dossier Deleuze*. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991. p.81-84.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um re-encontro com a pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.

_____. *Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 14 ed. São Paulo: Olho D'Água, 2003b.

_____. *Política e educação*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003c.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P.; BETTO, F. *Essa escola chamada vida: Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. 14. ed. São Paulo: Ática, 2003.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P.; HORTON, M. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, M. *Paulo Freire: uma bibliografia*. Brasília: UNESCO, 1996.

GAGNEBIN, J. M. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. p. 7-19.

_____. *História e narração em Walter Benjamin*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

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

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.

GARDNER, H. *A nova ciência da mente: uma história da revolução cognitiva*. 3. ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2003.

_____. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GARDNER, H.; KORNHABER, M. L.; WAKE, W. K. *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GARDNER, M. K.; CLARK, E. The psychometric perspective on intellectual development in childhood and adolescence. In: STERNBERG, R. J.; BERG, C. (Orgs.) *Intellectual development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p.16-44.

GIL, J. Ele foi capaz de introduzir no movimento dos conceitos o movimento da vida. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, FAGED/UFRGS, v. 27, n. 2, p. 205-224, jul./dez. 2002.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GLASER, R. Education and thinking: the role of knowledge. *American Psychologist*, n. 39, p.93-104, 1984.

GUATTARI, F. *Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional*. São Paulo: Idéias & Letras, 2004.

_____. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolíticas: cartografias do desejo*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HALPERN, D. F. Age differences in response time to verbal and symbolic traffic signs. *Experimental Aging Research*, n. 10, p. 201-204, 1984.

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

HORN, J. L. The theory of fluid and crystallized intelligence in relation to concepts of cognitive psychology and aging in adulthood. In: CRAIK, F. I. M.; TREHUB, S. (Orgs.) *Aging and cognitive processes*. New York: Plenum, 1982. p. 237-278.

KASTRUP, V. Subjetividades coletivas e estratégias de alterização: por uma política de invenção de novas práticas de pesquisa e intervenção social. In: PINHEIRO, F. P. H. A.; SILVA, J. F. da; COLAÇO, V. F. R. (Orgs.). *Políticas de subjetivação nas práticas sociais*. Fortaleza: UFC, 2006. v. 1.

_____. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005a.

_____. O devir-consciente em rodas de poesia. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, v. 17, n. 2, p. 45-60, jul./dez. 2005b.

_____. O devir-criança e a cognição contemporânea. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, UFRGS, v. 13, n. 3, p. 373-382, 2000.

_____. *A invenção de si e do mundo - uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papirus, 1999.

_____. Sabedoria e ilusões de um cientista: uma resposta às críticas de Piaget a Bergson. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, Niterói, v. 9, n. 2-3, p.38-50, 1996.

KATZ, C. S. Criançeira: o que é a criança. *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, PUC/SP, Número Especial, p. 90-96, jun. 1996.

KITCHENER, K. S.; BRENNER, H. Wisdom and reflective judgment: knowing in the face of uncertainty. In: STERNBERG, R. J. (Org.) *Wisdom, its nature, origins and development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 212-229.

KOHAN, W. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHLBERG, L.; ARMON, C. Three types of stage models used in the study of adult development. *In: COMMONS, M; RICHARDS, F.; ARMON, C. (Orgs.). Beyond formal operations.* New York: Praeger, 1984. p. 383-394.

KOHLBERG, L.; RYNCARZ, R. Beyond justice reasoning: development and consideration of a seventh stage. *In: ALEXANDER, C.; LANGER, E. (Orgs.) Higher stages of human development.* New York: Oxford University Press, 1990. p. 191-207.

KRAMER, D. A. Post-formal operations? A need for further conceptualization. *Human Development*, n. 26, p. 91-105, 1983.

_____. Development of an awareness of contraction across the life span and the question of postformal operations. *In: COMMONS, M. L.; SINNOTT, J. D.; RICHARDS, F.; ARMON, C. (Orgs.) Adult development.* New York: Praeger, 1989. p. 133-159. v. 1.

_____. Conceptualizing wisdom: the primacy of affect-cognition relations. *In: STERNBERG, R. J. (Org.) Wisdom, its nature, origins and development.* Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 279-309.

LAPASSADE, G. *A entrada na vida.* Lisboa: Edições 70, 1975.

LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de Babel.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.* 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Tecnologias do eu e educação. *In: SILVA, T. T. (Org.) O sujeito da educação: estudos foucaultianos.* 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 35-86.

_____. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. *In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.) Habitantes de Babel: política e poéticas da diferença.* Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-296.

LAZZARATO, M. *As revoluções do capitalismo.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LAZZARATO, M.; NEGRI, A. *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade.* Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEGENDRE, M-F. Contribuição do modelo da equilibração para o estudo da aprendizagem no adulto. *In: DANIS, C.; SOLAR, C. (Coord.) Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos.* Lisboa: Instituto Piaget, 2001. p. 155-216.

LEITE, M. A. P. (Org.). *Milton Santos: encontros.* Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2007.

LEVINSON, D. A theory of life structure development in adulthood. In: ALEXANDER, C.; LANGER, E. (Orgs.) *Higher stages of human development*. Oxford: Oxford University Press, 1990. p. 35-53.

LEVINSON, D. *et al. The seasons of a man's life*. Nova York: Konpf, 1978.

LIMA, R. R. G. Deleuze e a psicanálise: introdução à esquizo-análise. In: BARROS, M. E. B. (Org.) *Psicologia: questões contemporâneas*. Vitória: EDUFES, 1999. p.59-94.

LINHARES, C.; TRINDADE, M. N. (Orgs). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2003.

LINS, D. *Cultura e subjetividade: saberes nômades*. Campinas: Papirus, 1997.

MACEDO, E. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23 , 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2000. p. 1-21.

_____. Currículo e competência. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 113-143.

MACHADO, M. A. Articulação da saúde com a educação nos desafios da educação inclusiva. In: MACHADO, A. M. *et al. Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 71-82.

MARCHAND, H. *Psicologia do adulto e do idoso*. 2. ed. Lisboa: Quarteto, 2005.

_____. O desenvolvimento da reflexividade na vida adulta: teoria, dados e implicações na formação. *Revista de Educação*, Departamento de Educação, FCUL, v. XII, n. 1, p. 91-100, 2004.

MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2002.

MERLEAU-PONTY, M. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MERRIAM, S. B. Adult learning and theory building: a review. *Adult Education Quarterly*, v. 37, n. 4, p.187-198, 1987.

MERRIAM, S. B.; CLARK, M. C. *Lifelines: patterns of work, love, and learning in adulthood*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1991.

MORAES, V.de. Poética I. In: *Trilha sonora do filme Vinícius*. Manaus: Biscoito Fino, 2005. 1 CD.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

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

OLIVEIRA, M. K. Ciclos de vida: algumas questões sobre psicologia do adulto. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio/ago. 2004. Disponível em: [http:// www.scielo.br](http://www.scielo.br) Acesso em: 17 out 2006.

OLIVEIRA, M. R. N. S. *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas: Papirus, 1992.

O que você faria? Direção: Marcelo Piñeyro. Produção: Francisco Ramos e Geraldo Herrero. Manaus: Artfilms, 2004. 1 DVD.

PALÁCIOS, J. O desenvolvimento após a adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 1.

PASSERONE, G. A última aula? *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, PUC/SP, Número Especial, p. 37-40, jun.1996.

PASSETI, E. Anarquismos e sociedade de controle. In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.) *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 123-138.

_____. *Conversação libertária com Paulo Freire*. São Paulo: Imaginário, 1998.

PELBART, P. P. *A vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPED, n. 12, p. 5-21, set./dez. 1999.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. 18. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

_____. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. A evolução intelectual: entre adolescência a maturidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano V, n. 1, p. 83-95, 1971.

POL-DROIT, R. *Foucault, Michel, entrevistas*. São Paulo: Graal, 2006.

_____. Gilles Deleuze, um pensador plural e singular. *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, PUC/SP, Número Especial, p. 64-68, jun. 1996.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRIMI, R. *et al.* Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 17, n. 2, p. 151-159, maio/ago. 2001.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 1, p. 190-116, 2003.

Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/188/18816111.pdf> Acesso em: 10 ago 2007.

RIFKIN, J. *A era do acesso: a transição de mercados convencionais para networks e o nascimento de uma nova economia*. São Paulo: Makron Books, 2001.

_____. *O fim dos empregos: o contínuo crescimento do desemprego em todo o mundo*. São Paulo: M. Books do Brasil, 2004.

ROCHA, D. Agenciamentos coletivos de enunciação em “O homem que copiava”. *Psicologia em estudo*, 2007. No prelo.

ROCHA, M. L. A formação como acontecimento: solidão, pensamento e autogestão. In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A. M. D.; ROCHA, M. L. (Orgs.) *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 37-48.

_____. *Subjetividade como produção: uma perspectiva micropolítica*. Texto apresentado na Mesa Redonda: Subjetividade: concepções e dilemas. 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006. Mimeografado.

_____. Formação e prática docente: implicações com a pesquisa-intervenção. In: MACIEL, I. M. (Org.) *Psicologia e educação: novos caminhos para a formação*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001a. p.175-191.

_____. Educação e saúde: coletivização das ações e gestão participativa. In: MACIEL, I. M. (Org.) *Psicologia e educação: novos caminhos para a formação*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001b. p. 214-229.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos de análise. *Psicologia Ciência e Profissão*. vol.27, no.4, dez. 2007, p.648-663. Disponível em: <http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo>. Acesso em: 10 dez. 2007.

_____. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, ano 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; UFRGS, 2006.

_____. *A vida na berlinda*, [s.d.]. Disponível em: http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/1338_1.shl Acesso em: 10 mar. 2007.

_____. Novas figuras do caos-mutações da subjetividade contemporânea. In: FONSECA, T. M.G.; FRANCISCO, D. J. (Orgs.) *Formas de ser e habitar a contemporaneidade*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000. p. 63-70.

_____. Toxicômanos de identidade: subjetividade em tempo de globalização. In: LINS, D. (Org.) *Cultura e subjetividade: saberes nômades*. Campinas: Papirus, 1997. p. 19-24.

_____. Despedir-se do absoluto. *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, PUC/SP, Número Especial, p. 245-256, jun. 1996.

SALTHOUSE, T. A. *Adult cognition: an experimental psychology of human aging*. New York: Springer-Verlag, 1982.

_____. *Theoretical perspectives on cognitive aging*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1991.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, A. M. Inexistência da adultez. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Departamento de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, ano XIII, n.1, p. 139-150, 1979.

SCHÉRER, R. Aprender com Deleuze. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, set./dez. 2005.

SENNETT, R. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SIBILIA, P. *O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.

SIMÕES, A. Um novo olhar sobre os idosos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 36, n. 1-2, p. 559-569, 2002.

_____. O adulto em perspectiva: diferenças de comportamento associadas à idade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Departamento de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, ano XIII, n. 1, p. 3-66, 1979.

SINNOTT, J. Postformal reasoning: the relativistic stage. In: COMMONS, M. L.; RICHARDS, F.; ARMON, C. (Orgs.) *Beyond formal operations*. New York: Praeger, 1984. p. 298-325.

SOUZA, F. C. *Sociologia do adulto*, [s.d.]. Disponível em: <http://www.seradulto.com>. Acesso em: 16 mai 2006.

SOUZA, S. J. *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

STENGERS, I. *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: Editora 34, 2002.

STERNBERG, R. J. *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000a.

_____. *Handbook of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000b.

_____. *A inteligência para o sucesso pessoal: como a inteligência prática e criativa determina o sucesso*. Rio de Janeiro: Campus, 2000c.

_____. *The nature of cognition*. USA: Massachusetts Institute of Technology, 1999.

_____. *Mas alla del cociente intelectual: una teoria triárquica de la inteligência humana*. España: Desclée de Brouwer, 1990a.

_____. Prototypes of competence and incompetence. In: STERNBERG, R. J.; KOLLIGIAN, J. (Orgs.) *Competence considered*. New York: Yale University; Vail-Ballou Press, 1990b. p. 117-146.

STERNBERG, R. J. *et al. Practical intelligence in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

_____. Testing common sense. *Journal of the American Psychologist*, v. 50, n. 11, p. 912-926, 1995.

_____. People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 41, n. 1, p. 37-55, 1981.

STERNBERG, R. J. (Org.) *Wisdom, its nature, origins and development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990c.

_____. Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 49, n. 1 p.607-627, 1985.

_____. The nature of mental abilities. *American Psychologist*, American Psychological Association, v. 34, n. 3, p. 214-230, mar. 1979.

_____. *Intelligence, information processing and analogical reasoning: the componential analysis of human abilities*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977.

STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. *Inteligência plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

STERNBERG, R. J.; WAGNER, R. K. *Mind in context: interactionist perspectives on human intelligence*. USA: Cambridge University Press, 1994.

_____. Practical intelligence in real-world pursuits: the role of tacit knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 49, n. 2, p. 436-458, 1985.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, C. A. A pedagogia política de Paulo Freire. In: APPLE, M. W.; NÓVOA, A. (Orgs.) *Paulo Freire: política e pedagogia*. Portugal: Porto Editora, 1998. p. 47- 68.

VARELA, F. J. O reencantamento do concreto. In: *Cadernos de Subjetividade: o reencantamento do concreto*. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. São Paulo: HUCITEC, EDUC, 2003, p.71-86.

_____. *Sobre a competência ética*. Lisboa: Edições 70, 1995.

_____. *Conhecer: as ciências cognitivas, tendências e perspectivas*. Lisboa: Instituto Piaget, [s.d.].

_____. O caminho faz a trilha. In: THOMPSON, W. I. (Org.) *Gaia: uma teoria do conhecimento*. São Paulo: Global, 1990. p.45-60.

VARELA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIRILIO, P. *O espaço crítico*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2005.

WECHSLER, D. *Mesurement of adult intelligence*. Baltimore, MD: Wiliams, 1958.

ZOURABICHVILI, F. *O vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004.

ANEXO

Relato Coletivo da disciplina Tópicos Especiais VI, do Curso de Pedagogia da FFP/UERJ

São Gonçalo, 30 de novembro de 2005.

Elaborar um relatório final do semestre letivo é uma tarefa difícil. Exige que se habite os afetos, perceptos e conceitos do que vivenciamos no seu decorrer. Então, o que vou fazer aqui não é um processo mnemônico de lembranças compartimentalizadas nas quartas-feiras pela manhã, mas permitir que um fluxo de sensações transversalize as experiências vividas e vivíveis no durante, no entre, no meio do percurso de compreensão daquilo que os encontros com Deleuze contribuíram para problematizar quanto ao processo de aprendizado de adultos. Para tanto, vou seguir pelo viés da poesia, que habitou nossa existência de diferentes maneiras e compareceu, com freqüência, aos nossos encontros. Fernando Pessoa é uma escolha encantadora:

Porque o único sentido oculto das cousas
É elas não terem sentido oculto nenhum.
É mais estranho do que todas as estranhezas
E do que o sonho de todos os poetas
E os pensamentos de todos os filósofos.
Que as cousas sejam realmente o que parecem ser
E não haja nada que compreender.

Sim, eis o que os meus sentidos aprenderam sozinhos: -
As cousas não têm significação: têm existência.
As cousas são o único sentido oculto das cousas.

No acontecimento de cada aula nos encontramos com o desafio de pensar e agir acerca da aprendizagem de adultos. Brechas, rachas, medos, ansiedades, angústias, dores,... silenciamentos... Muitos foram os silêncios, como se estivessem cavando espaço-tempo para traduzir, interpretar e fabricar signos outros, desconhecidos, que inchavam olhos, mentes, corpos inteiros que pertenciam a um esvaziamento...

Silêncio. E quanto maior o silêncio, mais ele aumentava. E o desconforto? Um olhava pro outro. Um cochichava com o outro. O pedido era geral: por favor, digam alguma coisa! Mas, ninguém dizia. E quanto mais o tempo passava, mais ia ficando insuportável. Mas, dizer o quê? Que mal consigo entender o que leio? Que está

difícil digerir este texto? A professora olha. O olho no livro, olho em nós. Quero ser invisível! E esse louco da tela mexendo com a minha cabeça; quero perguntar, mas com este silêncio, quem se arrisca? Um suspiro. Meu mesmo? Mil olhares. Mil dizeres. Nenhuma palavra. (Ryane Pinto)

Quando chego na aula, meus sentimentos, minhas sensações, meus afetos estão em tremenda turbulência pois li e não entendi e a senhora chega e fala de Deleuze como se estivesse falando de chocolate que é algo gostoso, prazeroso de se saborear e dividindo com os próximos por achar que todos precisam experimentar esta sensação, no entanto me sinto comendo jiló, espinafre, repolho, algo que para a senhora pode ser bom, mais para mim tem um gosto horrível, uns gostam e outros não e às vezes nem sabe o porquê. (Michelly Castro)

Entretanto, por outro lado, pudemos observar na sua essência que esse “aquietamento” trouxe pequenos “processos de singularização”, visto que não houve uma repentina obediência à representação hierárquica, que naquele momento estava sendo representada pela professora. Como cita Deleuze, “só se atinge o percepto ou afeto como seus autônomos e suficientes, que não devem mais nada àqueles que os experimentaram”. Foi o que aconteceu na turma naquele momento. Mesmo que imperceptivelmente, fomos seres autônomos, não nos submetemos à ordem da professora e na nossa “quietude” pudemos perceber os afetos, as percepções que tanto Deleuze fala em seu texto. (Eliane Silva)

O que está acontecendo dentro de mim, são inquietações. Quando inicio a minha leitura dos textos de Deleuze, sempre entro em profundo desespero. E por vezes me encontro, me percebo em suas escrituras. (Bruna Viana)

Tarefa difícil! Tentar definir aquilo que, pelo menos até agora, me parece por essência indefinível. Difícil por já estarmos programados a mapear uma linha de raciocínio lógico preestabelecida. Difícil porque desmonta tudo que construímos em anos de escola, enquanto alunos, professores e por que não dizer também enquanto seres humanos. Difícil porque é novo e o novo por vezes traz consigo *a priori* um rosto hostil, um refúgio, um misto de medo e a conseqüente “crítica do escudo”, aquela onde se cria uma enorme cápsula superprotetora, que nos mantém afastados daquilo que é mais fácil não querer entender.

Difícil sim tem sido essa tarefa! Mas o difícil pode se tornar impossível, caso não se permita ultrapassar essa sede desenfreada por respostas. E o que se espera dos próximos encontros? Uma sede sem cor, cheiro, resposta, ou forma lógica, mas continua sendo sede por si só: sede de perguntas, sede compartilhada, sede...sede...SEDE! (Mariza de Oliveira)

A sensação que tenho é que estou no labirinto sem a intenção de chegar em uma meta, mas com a intenção de ficar atenta ao percurso que faço. (Janaína Lima)

Muitas questões passaram por mim quando li os relatos de vocês acerca das sensações percebidas na aula, que chamo aqui de silenciamento. Uma avalanche de sentimentos e afetos me percorreu quando me dei conta da intensidade da conversa que começamos a estabelecer no silêncio. Neste sentido, então, tomo de empréstimo as palavras de Benjamin⁵¹: “*Pois a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na*

⁵¹ BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito”(p. 221). Com isto, fomos compondo a importância da experiência, do vivido, do acontecimento no processo de aprendizagem de adultos. Não uma experiência de tempo, de trabalho, de tarefa, mas:

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço** . (p.160).

Fazer uma experiência com algo, ou alguém, significa que algo aconteça, nos alcance, como algo que se apoderasse de nós e nos transformasse. Neste sentido, fazer ou ter uma experiência quer dizer deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Assim, em certa medida, podemos ser transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. Acredito que no silenciamento, em certo sentido, fomos afetados. Um acontecimento se deu, uma experiência nos alcançou, se apoderou de nós e nos fez tombar, violentamente; mas foi com o tombo que continuamos a compor nossos encontros, agora mais vivos e, por que não dizer, mais intensos.

Na experiência da música, Ravel compareceu em nossas aulas, nos fez chorar, nos produziu um bloco de sensações tão intenso que rasgou nosso silêncio de maneira suave e sensível, quase como um “aguçamento”. Mais uma vez, vocês me auxiliam a compor este relato:

No início calma, suavidade, leveza.
 No meio um aguçamento
 E volta a leveza acompanhada com o aguçamento
 E assim, nesse vai e vem
 Surgem sensações, perceptos e afetos
 E o nascimento do devir
 Porque entre o som da música e cada um de nós
 Nasce um devir, um acontecimento. (Bruna Casal, Ionara Costa, Paulo, Renata Moura)

O que seria de nós se não fossem os encontros? Seria possível produzir um encontro educativo mais inventivo? Um encontro educativo que se faz no acontecimento? O que as

** LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

experiências instituintes produzem de efeito no processo de aprendizagem de adultos? Como capturar a experiência e fazê-la reverberar em nossos gestos cotidianos aprendizes? Essas questões nos encaminham a um processo de conversação coletivo. Conversação esta que se engendra nos signos interpretados, traduzidos na intensidade do que vivemos. Algo parecido com um processo, amplo e complexo, que articule aprendizagem, experiência e vida.

O que desejo fazer com este relato, então, é tentar colocar nossa obra de arte – experiências de um semestre letivo na FFP – de pé. O que conseguiria colocar de pé que mobilizasse nossos afetos e perceptos e, em certo sentido, conservasse o semestre em si. Parafraseando Deleuze^{***}, o material particular dos professores são as experiências e os encontros traduzidos, interpretados e fabricados na sintaxe constitutiva de uma aula, esta sintaxe inventada que se ergue irresistivelmente em sua obra e entra na sensação. Este bloco de sensações dura no plano da imanência que se consubstancia por linhas, forças, fluxos intensos e velozes, silenciosos, falados e escritos. Mas, sobretudo, vividos e vivíveis.

Qual seria, todavia, a sintaxe de nosso semestre? Com tantos movimentos, conseguiria capturá-lo e descrevê-lo aqui, perpetuando o nosso bloco de sensações? É claro que o bloco pode não ser tão fiel, mas, então, como compor nosso relato? Como tornar um momento do curso durável ou fazê-lo existir por si?

Para problematizar estas questões, novamente recorro aos encontros que compartilhamos:

Com relação à educação é necessário dizer que não existem fórmulas prontas. O “como fazer” não está e nem será produzido de forma definitiva, nos livrando de todas as angústias passadas e presentes que afligem a vida do educador. Sair dessa ilusão é um passo à frente, porém, aumenta a nossa responsabilidade à medida que tomamos consciência de que as respostas que buscamos para solucionar tal problema são produzidas no mesmo campo em que o problema foi criado. Essas respostas de produção coletiva são um processo de criação contínua, diferente de explicações ou definições padronizadas, que servem somente para aqueles que querem se esconder sob uma capa de detentores de saber e continuam em suas posições acomodadas. (Cristiane Nascimento, Cristiane Ribeiro, Daniela Assumpção e Eliane Pinto)

[...] uma vez que estes estereótipos nos impedem de ver muitas coisas, porque partem do princípio de que o sujeito só vê o que ele quer. Nós precisamos nos desnudar. A filosofia nos ajuda a compreender o mundo e ela nos transforma. O nosso modo de pensar e agir, tudo muda. (Ana Raquel, Simone Rosa, Sueli Gomes, Vanielle Silva)

A obra de arte é um acontecimento que celebra emoções e que afeta a todos nós (Carla Silva, Patrícia Silva, Rosana Stellet)

^{***} DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

Por um momento nos sentimos confusos, não entendemos nada, pois estamos sempre em busca de uma explicação e não entendemos com o sentir, com as sensações, talvez porque não estamos acostumados. Deleuze está nos ensinando a aprender com os sentimentos, e acreditamos que essa é a essência do aprendizado de adultos, ou seja, só aprendemos verdadeiramente quando construímos a partir de nossas sensações e considerações. A singularidade de cada ser nos faz entender a pluralidade e a diversidade de cada conhecimento absorvido. E é através do percepto e do afeto que aprendemos e ensinamos. No processo de aprendizagem cada um faz seu caminho, cada um conhece seus limites, que nós (professores), não temos acesso e não devemos ter. ((Ana Helen, Cristiane Gomes, Merielen e Ryane)

Eis aí as palavras do nosso anfitrião se cumprindo quando diz que a aprendizagem do adulto está ligada às suas experiências, à sua vivência. O cotidiano para o adulto é a sua sala de aula: testa, ensaia e em cada situação nova ele utiliza sua bagagem e faz sinapses diferentes, num movimento total, como que dando um passo de cada vez em sentidos múltiplos e entrelaçados. (Janaína Lima, Kelyélk e Vannina)

Ora, se a verdade não é uma construção pronta, de uma vontade prévia, mas, como destaca Deleuze, o resultado de uma violência sobre o pensamento, podemos concluir que não existe receita que não possa ser recriada, incrementada. E só agora percebemos que as doses de ansiedade e vontade sempre estiveram presentes nos encontros, ainda que adormecidas. Essa é uma receita que jamais estará pronta, simplesmente porque ela não existe sem que haja criação, e certamente os demais relatos a incrementarão ainda mais com infinitas doses de esforço que agora não precisa apenas de pitadas de respostas, mas de perguntas inquietantes e punhados de ousadia, porque mais importante que o pensamento é aquilo que nos faz pensar. Vamos resgatar aquela criança que adormece em cada um de nós! (Ariana, Jennifer, Mariza, Michelly)

Poderia ter retirado outras muitas passagens, mas estas me mobilizaram e produziram efeitos que, em certo sentido, me tombaram e me transformaram. Muitas coisas mais poderiam transformar aqui um acontecimento, mas nada melhor do que viver e sentir o efeito do que foi produzido coletivamente, isto vamos compartilhando pela vida afora....

Capturar o si mesmo do semestre letivo e transformá-lo numa obra coletiva é o nosso desafio. Acredito que o efeito de tudo isso não será identificado de maneira acelerada e, principalmente, por um relato do semestre. Com clareza, a intensidade e o fluxo da obra levará muito tempo.

Este acontecimento-semester, louco, poeta, balístico, intuitivo, como já se vê, não tem um pensamento neutro ou passivo diante do mundo e da vida, mas, ao contrário, trata o pensamento como um artista-desejante, vinculado à produção de diferenças, portanto, como intervenção no mundo, invenção de acontecimentos, criação de vida, que suscita mais problemas do que os que pode resolver. Sendo assim problematizador seu único modo, ele que, por excelência, adora ser chamado aprendizado de adultos.

Aprendizado de adultos que formula o problema do aprender e opera como uma experiência de problematização, que não fornece condições empíricas do saber, não faz uma transição ou prepara passagem do saber ao não-saber, nem é solução para uma falta de saber,

que nada tem a ver com a correta aplicação de um método, nem com perguntas sobre a verdade, mas que só aprende a partir de um encontro com os signos, os quais deve decifrar e interpretar. E que o forçam, constroem, obrigam a pensar e a inventar problemas, realizando, assim, uma aprendizagem de novidades sempre imprevisíveis, envolvendo a transposição de todos os limites, levando todos os seus viventes a não reconhecerem mais nada do que até então conheciam, impedindo-os de pensar como antes e de prosseguir sendo os mesmos.

Para criar para si um aprendizado problematizador é preciso analisar as suas multiplicidades não-métricas, seus pontos em posição de singularidade, ver o que ele pode fazer, sentir, dizer, desejar, quais as suas vagas, as velocidades que percorre, descrever o seu andamento circular, os seus fluxos, suas linhas diferenciais e fios subterrâneos que passam de um agenciamento explicativo ao problematizador, ou saem de um problematizador, arrastam o explicativo e abrem ou explodem.

Para criar para nós um aprendizado de adultos é preciso perguntar como se pode pensar o imprevisível, o intratável, o impensável, o não-pensado do pensamento aprendiz, a exterioridade, o diferente de si, o seu outro. É necessário ter presente que esse pensamento nada é sem as forças efetivas que agem sobre ele e as indeterminações afetivas que o forçam a pensar de outro modo, pela criação de novos conceitos requeridos pela experiência, dando lugar a novas experimentações de vida. A força de seu aprendizado-outro, como a de uma filosofia, será medida pelos conceitos que cria ou cujo sentido renova, e que impõe um novo recorte às coisas e às ações assentadas, embaralhando sua sintaxe, organizando o seu pensamento numa lógica às avessas, alheio às suas estruturas vingativas, injusto para com a sua má-consciência, arrependimento, ressentimento, o valor das suas opiniões e verdade, acoplado aos processos, à experimentação, aos reflexos e à vontade de potência de viver uma educação que, em si, é outra.

Parece difícil permanecer insensível ao conjunto das experiências entre as leituras deleuzianas que fizemos e a harmonia que se funda na musicalidade produzida no decorrer de nossos compartilhamentos durante o semestre. Terminei este relato com a sensação de que a obra em si ainda está em elaboração. Mas, ao mesmo tempo, conseguimos pôr de pé nossos pensamentos e produzir, digamos, um certo estranhamento, uma composição única que só foi possível por conta de nosso coletivo e de cada-um nesta intensidade de afetos.

Para encerrar, abrindo, gostaria de presentear vocês com palavras que não são só palavras, mas gestos, acontecimentos, invenções que habitam o nosso existir e manifestam um

pensamento que deseja produzir uma educação outra, diferente, pautada na aprendizagem problematizadora, experienciada e vivida.

PALAVRAS NÃO SÃO SÓ PALAVRAS,

Elas se configuram numa relação
Estreita, múltipla, mas, ao mesmo tempo,
Singular.
Algo que significa o que nos acontece.
Como se fosse uma existência constitutiva de nossa experiência.

PALAVRAS NÃO SÃO SÓ PALAVRAS,

Mas um território de passagem,
Algo como uma sensibilidade
Na qual aquilo que passa afeta de algum modo,
Produz alguns afetos,
Inscreve algumas marcas,
Deixa alguns vestígios e, por que não dizer,
Alguns efeitos.

PALAVRAS NÃO SÃO SÓ PALAVRAS,

Mas um acontecimento,
Aquilo que nos acontece,
Aquilo que nos passa,
Aquilo que nos sucede,
Aquilo que se processa como uma passagem de vida,
Que atravessa o vivível e o vivido.

PALAVRAS NÃO SÃO SÓ PALAVRAS,

Mas silenciamentos,
Não-ditos,
Afetos e perceptos,
Que inventam uma escritura que falta,
Que se produzem nas paragens do processo,
Como uma eternidade, nela mesma, revelada
Pelo infinito,
Pelo inacabamento da vida.

PALAVRAS NÃO SÃO SÓ PALAVRAS,

Mas são amores, são paixões
Que acontecem numa tensão estreita entre
Liberdade e aprisionamento.
Como aquilo que permanece cativo,
Para viver seu cativo e, ao mesmo tempo,
Liberta para a vida
Como a condição de potencialidade que afeta.

PALAVRAS QUE EMERGEM, ENTÃO,

NO ACONTECIMENTO

NOS AFETOS,

NOS SILENCIAMENTOS,

NO INACABAMENTO,

NA VIDA.

**COMO FORÇA REVELADORA DA SINGULARIDADE
DE CADA UM E DE TODOS NÓS**

Adorei nossos encontros....

Até mais....

Rosimeri

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)