

REDES DE CONVERSÇÕES COMO UM MODO SINGULAR DE REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NO COTIDIANO ESCOLAR

8

Janete Magalhães Carvalho¹

RESUMO: Busca focalizar a formação contínua de professores fundada na dimensão da conversação para a recriação de saberes e fazeres da escola como uma comunidade cooperativa e compartilhada. Essa formação é concebida, entre outras, por meio das categorias de inteligência coletiva, trabalho imaterial, produção de subjetividade, como elementos articuladores de práticas educativas que, ao resgatarem no cotidiano da escola o compartilhar de experiências, reinventam as relações escola-comunidade. Parte do pressuposto de que, se o poder constrói também valor de baixo para cima, se ele transforma o valor de acordo com o ritmo daquilo que é comum a todos, então é óbvio que nele reside uma força expansiva além da medida e, nesse sentido, possibilita pensar os processos de formação contínua de professores como redes de conversações, o que ressalta sua dimensão de uma rede de trabalho cognitivo, lingüístico e afetivo. Foca a abordagem metodológica do estudo na dimensão ge-

nealógica, utilizando-se as conversações como uma tática da discursividade local. Acompanha os fluxos das conversações tecidas em redes de subjetividades compartilhadas, ao longo do ano de 2006, em 15 encontros quinzenais, totalizando 30 horas de compartilhamento das vivências com o cotidiano escolar dos professores e equipe técnico-administrativa de uma escola de ensino fundamental. Indica como resultado que as redes de subjetividades compartilhadas, colocadas nas conversações como dores e esperanças, expressaram a pulsação do humano, ou seja, dos “possíveis” pela troca, pela escuta, pelo enfrentamento, como formas de agenciamento de um corpo político de outra ordem ou natureza. Aponta que, para avançar, esse corpo político deverá se manifestar buscando viver as situações e, dentro delas, procurando produzir pela criação e experimentação. Conclui-se pela presença nas conversações de potencialidades de uma nova forma de ser e estar comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Redes de conversações. Cotidiano escolar.

¹ Professora e ex-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Pós-doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS/UL).

I. INTRODUÇÃO: O QUE SE TEM SOB OS PÉS?

Este artigo inicia-se com uma anedota clássica que conta que, um dia, um astrônomo saiu para observar os astros, caiu num poço que não viu, provocando, assim, o riso de sua criada e o comentário de que pouco adianta observar o firmamento, se não se dá conta do que se tem sob os pés.

Reconhecendo o potencial do que se têm sob os pés, não ignorando, porém, a importância de olhar constelações no firmamento, este estudo focaliza a formação contínua de professores fundada na dimensão da conversação para a recriação de saberes e fazeres da escola como uma comunidade compartilhada. Essa formação é concebida, entre outras, por meio das categorias de inteligência coletiva e trabalho imaterial, como elementos articuladores de práticas educativas que, ao resgatarem, no cotidiano da escola, o compartilhar de experiências, reinventam as relações escola-comunidade.

Numa rede de conversações, insere-se tanto a luta pelo discurso, o silêncio repressivo, como a passagem do diálogo para a multiplicidade e a heterologidade. O deslocamento do diálogo ou do silêncio para a multiplicidade se refere ao discurso ao lado do discurso, ou seja, não necessariamente contra ou a favor. Como afirmou Nunes (2005, p. 124),

por outras palavras, a conversação desloca-se do centro (o centro Eu ou o centro Outro) para o Médiun que está deslocado do centro, envolvendo uma multiplicidade de tópicos, vozes, contextos como movimento e rastros de passagem.

Na conversação, a participação dá lugar à pluralidade e à polifonia, assumindo-se, assim, um estado descentrado, de tal modo que é a pluralidade e não o Eu ou o Outro que será o foco do encontro. Entretanto, a conversação não acontece sem ser criada e sustentada pela participação ativa, que combina em si duas dimensões: a poética da participação e a sociabilidade, articulando vozes, assuntos, em participação criativa, de modo que tornem possível a multiplicidade partilhada, conversação recriadamente aberta e inacabada.

Desse modo, quanto mais uma conversação o é, menos a sua condução depende da vontade de um ou outro parceiro e, mais, do enredamento produzido, ou seja:

Somos arrastados, conduzidos na conversa, uma palavra chama outra e a conversação toma os seus caminhos e descaminhos, encontra o seu desenvolvimento e ponto de chegada. Pode-se dizer que tudo isso se efetua sob uma certa condução. Mas, nessa condução, os interlocutores não são tanto os que conduzem mas mais os que são conduzidos. Ninguém sabe, de antemão, o que sairá de uma conversa (NUNES, 2005, p. 127).

Uma conversação se estabelece sempre onde o individual se mescla com

o social. Como esclareceram Foucault (1987), Deleuze e Guattari (1997) e Negri (2003), o papel dos intelectuais não é “formar a consciência” da população, mas facilitar que o conhecimento popular entre no sistema de informação e circule cooperativamente com outros saberes.

A noção de inteligência coletiva refere-se à idéia de “potência de ação coletiva” dos grupos, tomando-se como hipótese principal que essa “potência” depende fundamentalmente da capacidade de indivíduos e grupos interagirem, pondo-se em relação e, dessa forma, produzirem, trocarem e utilizarem conhecimentos.

Incrementar a inteligência coletiva significa, assim, melhorar os processos de aprendizagem e criação nas coletividades locais, bem como no interior de redes cooperativas de todo tipo, organizadas a partir da formação de aparatos cooperativos de produção e de comunidade (HARDT; NEGRI, 2006).

Já a noção de trabalho imaterial refere-se às formas e forças de trabalho que criam produtos imateriais, como: saber, informação, comunicação, relações ou, ainda, reações emocionais (NEGRI, 2003).

As duas dimensões do trabalho imaterial seriam: trabalho cognitivo ou lingüístico e trabalho afetivo (produção e manipulação de afetos).

Na maior parte dos trabalhos imateriais, essas duas dimensões estão associadas. Além disso, o trabalho imaterial está quase sempre misturado a formas de trabalho material. Os trabalhadores da educação, por exemplo, preenchem tarefas afetivas, cognitivas e lingüísticas, mas também materiais.

Sendo essa relação recíproca, de um lado, os poderes singulares do trabalho continuamente criam novas construções comuns e, de outro, o que é comum se torna singularizado. Pode-se, portanto, definir o poder virtual do trabalho como um poder de autovalorização que excede a si próprio, derrama-se sobre o outro e, por meio desse investimento, constitui uma comunalidade expansiva. As ações comuns de trabalho, inteligência, paixão e afeto configuram um poder constituinte.

Se o poder de agir constrói valor de baixo para cima, se ele transforma o valor de acordo com o ritmo daquilo que é comum a todos e se ele se apropria constitutivamente das condições materiais de sua própria realização, então é óbvio que nele reside uma força expansiva além da medida e é, nesse sentido, que propomos pensar os processos de formação contínua de professores como redes de conversações (o que ressalta sua dimensão de uma rede de trabalho cognitivo e lingüístico), mas igualmente uma rede de trabalho afetivo – redes de produção de afetos, isto é, a própria produção de redes sociais, de comunidades, de formas de vida e de produção de subjetividade.

Partimos, portanto, do pressuposto de que a constituição de comunidades compartilhadas pode estar na origem de uma nova racionalidade, assim como do desejo de que essa constituição possa avançar à medida que a heterologidade introduza experimentações e exercícios de solidariedade cada vez mais vastos. Dessa forma, o estudo buscou analisar, com professores e pedagogos de uma escola pública de ensino fundamental, a produção das práticas educativas e dos processos de organização e gestão do coletivo no cotidiano escolar, tomando como campo de

possibilidades a produtividade heterológica e, nesse sentido, a problematização de um espaço-tempo singularizado e tecido com os fios da experiência coletiva. Assim, acompanhamos os fluxos das práticas discursivas tecidas em redes de subjetividades compartilhadas, ao longo do ano de 2006, em 15 encontros quinzenais, com a média de 30 participantes, totalizando 60 horas de trocas, compartilhamentos e problematizações das vivências com o cotidiano escolar.

A questão da subjetividade e os processos de subjetivação foram focados no estudo, tanto como processos de sujeição, no sentido de submissão a outros, por meio do controle e dependência, quanto como processos de resistência manifestos pelo sentido do conhecimento de si mesmo e autonomia possibilitado pelas práticas que constituem o sujeito.

Nesse processo de produção de subjetividades², indissolavelmente ligadas entre si estão três dimensões básicas ou domínios de investigação foucaultianos: o ser-saber (a arqueologia dos saberes), o ser-poder (a genealogia dos poderes), o ser consigo (a ética). Tais dimensões são correlacionadas e, de acordo com Machado (1982, p. 171), a genealogia seria, então, um “[...] conjunto de pesquisas que busca redescobrir as lutas e as memórias brutas dos combates no acoplamento entre o saber erudito e o saber desqualificado”.

Foi, portanto, a dimensão genealógica que orientou o enfoque metodológico do estudo, concebido como uma pesquisa focada nas conversações experienciadas como uma tática da discursividade local, envolvendo a formação contínua de professores e da equipe técnico-administrativa de uma escola de ensino fundamental.

2. POR ONDE DESLIZAM AS REDES DE CONVERSÇÕES? OS SABERES, OS PODERES, A ÉTICA E A PRODUÇÃO DE REDES DE SUBJETIVIDADES COMPARTILHADAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Os poderes, os saberes e a ética perpassam todas as práticas discursivas e não-discursivas no âmbito histórico-social. Assim, com relação à interpenetração entre poderes, saberes e à sua formação, importa considerar as condições de possibilidades históricas da sua existência.

Nesse sentido, o conhecimento científico, a episteme, seria um campo de possibilidades históricas de um saber, e a verdade seria entendida como um sistema de procedimentos ordenados para a produção, regulação, distribuição, circulação e operação dos discursos, ou seja, jogos de verdade inseridos em regimes de verdades que não seriam simplesmente ideológicos, visto que, como condição própria de sua formação e desenvolvimento, o regime de verdade produz enunciados científicos,

² Segundo Guattari, a produção de subjetividade não deve ser encarada como coisa em si, essência imutável. Para ele, existe esta ou aquela subjetividade, dependendo de um agenciamento de enunciação produzi-la ou não. “Exemplo: o capitalismo moderno através da mídia e dos equipamentos coletivos produz, em grande escala, um novo tipo de subjetividade” (GUATTARI, 1986, *apud* GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 322).

assim como mudanças nas regras de formação dos enunciados que são aceitos como verdadeiros. Logo, não comporta apenas a reprodução do poder, mas, também, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Desse modo, em sua ambivalência se deve considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância puramente negativa, que tem por fim reprimir.

Visto que os poderes, saberes e a ética são domínios interpenetrados e atravessados entre si, considerando esse entrelaçamento apresentamos a seguir algumas,³ entre as inúmeras problematizações, contidas nas conversações dos professores e da equipe técnico-administrativa, que expressam dimensões da inteligência coletiva, do trabalho material e imaterial em suas redes de relações de afetos, conhecimentos, informação, ou seja, de trabalho cognitivo, lingüístico e afetivo-emocional.

As conversações abordaram, em especial, as temáticas da necessidade de participação para que a escola venha a se constituir como um coletivo e, ou, uma comunidade cooperativa, compartilhada e, para tanto, da necessidade de superação do individualismo nos trabalhos e nas relações interpessoais. Nesse sentido, destacamos, entre outras, a seguinte conversação:

X: A questão do tempo é meio complicada mesmo, porque são muitas atividades e, como a escola é muito grande, são 14 turmas, se não tiver uma pessoa para desenvolver essa atividade, com o perfil adequado, com essa tarefa exclusiva, nós não conseguiremos unir as pessoas. É necessário alguém que articule o trabalho coletivo. As pedagogas não conseguem fazer isso, pois estão envolvidas no pedagógico, e não dá tempo.

Y⁴: Acho que temos que ter um profissional responsável para conduzir o trabalho coletivo. Nós, que estamos dentro da sala, saímos igual loucos para ir embora. Então, é necessário ter alguém que procure o professor e que faça esse encaminhamento, senão não acontece, pois já estamos separados em salinhas, com cada um dentro do seu universo, não dá para sair, pois o tempo todo é praticamente ocupado com atividades-aula. Tem que ter uma pessoa para cobrar e organizar os projetos coletivos.

V: Eu vejo que é possível fazer por turno, cavando um espaço nos 200 dias letivos. Tipo assim, se estamos fazendo agora reuniões

³ Neste texto, apresentamos algumas das conversações, visto que, no espaço-tempo delimitado neste artigo, não seria possível a transcrição dos registros efetivados ao longo dos 15 encontros realizados no ano de 2006.

⁴ Optamos por caracterizar as falas por letras que correspondem aos sujeitos que participaram do processo de pesquisa, visando à não-identificação do cargo ou função. Nesse sentido, algumas letras se repetem, pois se referem ao mesmo protagonista.

quinzenais, deveríamos estar fazendo semanais, depois do recreio até o meio-dia para se produzir uma coisa substancial, uma vez que esse horário das 11h30 às 12h é improdutivo. Como reunir todas as pessoas e esperar que se concentrem depois de um dia letivo? É muito difícil!

A: Acho que temos duas possibilidades: de um trabalho voluntário extra, nos sábados; ou como corpo coletivo bancarmos, dentro do horário dos alunos, esse espaço dentro dos 200 dias letivos. Com relação ao planejamento individual, eu acho que a soma das partes não dá o todo. Talvez um planejamento individual se torne muito mais frutífero à medida que acontece com o pedagogo ou sem o pedagogo, mas a partir de uma proposta coletiva. Eu acho que, no conjunto, com uma troca de idéias e de sugestões, com o compartilhamento de idéias, talvez seja mais frutífero o planejamento coletivo que o individual que está consagrado nas escolas, e que, na minha visão, adianta muito pouco, sendo quase um atendimento psicoterapêutico, que cansa demais o pedagogo e que acrescenta pouco ao corpo coletivo. Uma hipótese seria que esse trabalho individual acontecesse quando o professor solicitasse, a partir de uma necessidade criada no âmbito de necessidades coletivas e não de supostas deficiências individuais.

Outra problemática bastante acentuada nas conversações foi a da necessidade para implantação do trabalho coletivo da gestão participativa na escola. Como ilustração, selecionamos, entre outras, a seguinte conversação:

B: Com relação ao trabalho coletivo e à gestão participativa, uma das coisas necessárias é garantir a representação dos vários segmentos da escola e da comunidade no planejamento e execução do Planejamento Político-Pedagógico (PPP), visto que, geralmente, nas escolas é raro você ver representantes de pais e alunos, do próprio pessoal de apoio da escola, dos vários segmentos que estão presentes no cotidiano da escola, na elaboração do PPP. Eles não têm voz na elaboração do documento da escola. A maior participação dos representantes de turma no Conselho de Classe foi feita este ano [2006], com o aluno representante coletando informação dos demais e trazendo para a discussão no Conselho. É necessário tomar decisões coletivamente, assim como cumprir as normas definidas pelo coletivo da escola. Humanizar o ambiente escolar com o envolvimento de todos os atores da comunidade escolar. Em suma, a gente acha que o ingrediente básico é político-afetivo e, em termos de gestão, é garantir uma participação coletiva.

C: Eu acho que, mesmo quando acontece esse desejo da gestão compartilhada deste poder socializado, nós encontramos dificuldades,

porque compartilhar poderes e socializar poderes significa, também, que você está dando ao outro responsabilidade. Percebemos que o indivíduo se amedronta diante do poder de compartilhar responsabilidades que está sendo dado a ele. Sentimos, também, que as pessoas preferem que não haja isso, pois preferem que tudo já esteja estabelecido e têm medo desse desejo, dessa responsabilidade. Na questão do ensino e aprendizagem, nós ainda temos a concepção de que esse poder é delegado pelo professor ao aluno pelo conhecimento que ele detém, mas que os professores não dão importância ao poder e ao saber que o aluno tem e traz da sua realidade. Percebemos que isso ainda acontece, embora estejamos tentando fazer de uma maneira diferente, visto, também, que, na sociedade em geral, ainda se valoriza muito mais o conhecimento do professor em sala de aula, dentro dos currículos. E o poder que o aluno tem onde está? Esse saber que o aluno traz, nas relações cotidianas? Foi discutido no grupo que muitas vezes o que acontece é que um grupo fica decidindo questões relativas à direção, CTA, corpo discente e docente. Porém, o corpo discente, no caso os pais e alunos, fica à margem das decisões da escola, mesmo tendo na escola o Conselho Escolar com representação dos vários segmentos, mas ainda fica difícil de estar trazendo pessoas para discussão e para compartilharmos esse poder. Quando foi falada a questão de compartilharmos e socializarmos o poder, as pessoas ainda têm medo dessa socialização, pois isso acarreta responsabilidades.

L: A escola vem de uma cultura vertical, em que as pessoas não estão muito acostumadas a isso. Já escutei comparações como: antigamente não era assim, essa gestão era assim; então temos essa dificuldade, podendo ser pelo costume de como a direção era vista, a idéia do poder que o diretor e a diretora têm. Na verdade, esse poder é de todo mundo, o diretor não está sozinho, ele não pode ser gestor sozinho.

Ainda sobre o Projeto Político-Pedagógico da Escola, transcrevemos a seguinte conversação:

C: Já foi falado aqui que as pessoas é que dão vida ao plano, mas o plano tem uma linha, como se fosse uma coluna vertebral... E vai se mover de acordo com os movimentos coletivos, pois a coluna não pode ser estática.

H: Mas é necessário ter a cabeça que sustenta a coluna e, diante disso, fico pensando que, caso mude a direção, e se essa não tiver a mesma direção que a coluna, não irá dar certo.

A: Gostaria de comentar que quem faz a escola não é o diretor, ou

pelo menos não deveria ser. A escola deveria se sustentar na força do coletivo dos professores, dos pais, dos alunos, da comunidade. À medida que nós delegamos isso a uma pessoa, ela se torna síndica das nossas decisões. Isso não é uma relação horizontal, é extremamente vertical, e é uma visão que precisa ser modificada. Independente de qualquer pessoa que seja responsável pela direção, é importante ressaltar que o corpo coletivo é que deveria orientar a escola. Os princípios deveriam ser assumidos no coletivo.

C: Poucas pessoas dentro do corpo docente conseguem ter essa visão, ou seja, que a escola não é a direção, que ela é todo o seu grupo, mas as pessoas delegam à direção o poder e eu sinto isso, pois as pessoas delegam esse poder por acharem que ele realmente existe. Essa visão de que a escola é o seu coletivo não é interpretada dessa forma, com essa visão. A direção vem a ser um síndico das decisões do corpo docente. Acho que o corpo docente tem que reconhecer o lugar dele.

A problemática das relações interpessoais e afetivas foi bastante abordada nas conversações, assim como o reconhecimento da necessidade de descentramento do eu de modo a permitir o outro, aquele outro que também habita em mim como portador de conhecimentos, valores, afetos. Assim, com relação ao cuidado de si e do outro, destacamos a seguinte conversação:

J: Vocês diriam que as relações professor-aluno aqui na escola, no dia-a-dia, são horizontais, verticais?

C: Para mim, essa relação ainda é vertical, embora tentemos fazer de forma horizontal. Ainda acho que nós usamos muito do poder que o conhecimento nos dá, ainda não valorizamos o conhecimento do aluno, impomos ao aluno que ele tenha um amadurecimento, responsabilidade, quando ele ainda não está pronto para ter esta responsabilidade. Queremos que o aluno aprenda sobre o nosso ponto de vista, e não do dele, que ele tenha o nosso tempo de aprender e não o tempo dele. Essas coisas não são muito consideradas, mesmo que estejamos falando muito sobre isso, nós consideramos ainda muito o lado da relação professor-aluno e o processo de ensino-aprendizagem do ponto de vista do professor, do tempo do professor, do que o professor pretende. Não só na nossa escola, mas nas escolas em geral, e nós estamos procurando mudar.

M: Até porque, na sociedade, eles são tratados dessa forma vertical, e, quando procuramos tratá-los da forma horizontal, até os alunos ficam confusos. Então, até você conseguir passar esta idéia que o ideal é isso, eles se perdem. Assim, acho que esse processo deve acontecer de forma gradativa, ou seja, precisa ser feito todos os dias. Isso está tão arraigado que eles confundem e, às vezes, eles

falam assim: “Professora, dá uma moral aí!”. Querendo dizer: “Dá um grito!”

H: No ano passado, estava muito aborrecida com a escola, queria até sair, mas não houve a possibilidade de saída. Com isso, decidi que não iria mais sofrer. Então, estou mudando a minha forma de atitude com os alunos: eu não chego mais na sala tensa, eu espero, eu não grito mais, eu estou cansada disso. Converso muito com eles, da questão do que a gente provoca no outro, eu falo que eu não quero ser culpada em provocar dor no outro. Que dor é essa? É a dor da implicância, do aborrecimento do outro, a dor física que eles têm esse hábito aqui na sala. Percebo que as minhas aulas estão mais calmas, os meninos estão mais calmos, eu estou compartilhando a minha dor com eles sobre isso; eu observo, também, que eles estão sentindo o desejo de mudar, até eles não estão agüentando mais a questão do barulho. Como eles ficam agitados com isso e como eles ficam calmos quando todo mundo está calmo. Não é esta questão, que tem que ficar sentado e calado, mas de esperar o outro, de ouvir e ser ouvido. E como eles têm dificuldade de serem ouvidos, ao mesmo tempo que eles são 40, e só temos 50 min. Estou tentando mudar a minha prática individual e compartilhando com meus colegas, buscar uma mudança coletiva.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1987) examinou essas relações em termos de uma genealogia como uma tática que, ao colocar o problema do exercício do poder sobre o corpo, procura ativar os saberes históricos libertos de um discurso unitário, formal e coercitivo, apontando uma necessária luta cotidiana para identificar a força que está embutida no poder e as formas de que ele se reveste para produzir efeitos.

Do ponto de vista do cotidiano escolar, uma cartografia dos saberes, fazeres e poderes remete ao disciplinamento para formação de “corpos dóceis” que se manifesta: pela espacialização, com cada um em seu lugar e um lugar para cada um; pelos controles minuciosos das atividades, com horários previamente determinados para todas as atividades e com o valor do tempo em si mesmo; pela vigilância hierárquica, de modo que, na escola, tudo parece estar organizado para que os alunos não possam desenvolver sentido algum de posse ou controle; pela sanção normalizadora; pela análise contínua das condições de disciplinamento e de correção dos possíveis desvios; e pela realização de exames, que se constitui em instrumento que permite quantificar, classificar, punir e excluir.

Muitas são as análises, entretanto, que comprovam a disciplinarização do ensino e a utilização do exame como estratégia de controle, assim como são **muitos** os estudos que debatem como algumas supostas formas de libertação de tais dispositivos acabam por engendrar outras formas mais sutis de poder manifesto, por exemplo, na falta de condições dadas às crianças das camadas populares ou na ausência do professor da sua função de ensinar, esvaziando o sentido da escola. Tais reproduções contínuas e banalizadoras do cotidiano escolar parecem ser de

pouca eficácia na função de diagnóstico e problematização da realidade escolar.

Este estudo procurou, assim, não ser repetidor e, de certa forma, engendrador de um regime de verdade do cotidiano escolar como pura negatividade e, nesse sentido, buscou em Deleuze (1992, p. 79) a inspiração necessária:

O poder não é essencialmente repressivo, já que incita, suscita, produz; ele se exerce, antes de possuir (já que se possui sob uma forma determinável – classe – e determinada – Estado); passa pelos dominados tanto quanto pelos dominantes (já que se passa por todas as forças em relação).

Buscamos, assim, no cotidiano escolar, pela conversação, a perspectiva genealógica de cartografar as linhas de um dispositivo, entrando nelas (nas linhas) e se deixando atravessar por elas. De modo geral, as diferentes linhas de dispositivos se repartem em dois grupos: as linhas de estratificação ou de sedimentação (molares) e as linhas de atualização e de criatividade (moleculares, de fuga e...).

Os primeiros tipos de linhas corresponderiam a uma segmentaridade dura referente aos papéis modelados, como família, profissão, consumo etc. Segmentos bem determinados, em todas as direções, que nos enquadrariam em todos os sentidos, como “[...] pacotes de linhas segmentarizadas” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 145). Juntamente com essas linhas duras, temos linhas moleculares bem mais flexíveis que nos atravessariam não apenas como indivíduos, mas como sociedade e grupos. Segundo Deleuze e Parnet (1998), sob essa segunda espécie de linhas, de fluxos moleculares, se passariam devires, microdevires, que não teriam o mesmo ritmo das linhas duras e nem da nossa história. Ao mesmo tempo, haveria, também, uma terceira espécie de linhas que nos conduz através dos segmentos, mas também através dos nossos limiares, numa direção não preexistente ou previsível – seriam as linhas de fuga.

Deleuze e Parnet (1998) consideram que talvez existam pessoas ou grupos tão modelizados que não apresentariam outras linhas além das duras. Poderia acontecer de grupos ou indivíduos viverem apenas sobre as linhas duras ou sobre as linhas duras e as moleculares. Entretanto, afirmaram que, mesmo vivendo apenas sobre uma ou duas espécies de linhas, os indivíduos e grupos sempre portariam as linhas de fuga. Assim, as três linhas seriam imanentes, tomadas umas nas outras, sendo necessário o estudo dessas linhas, em grupos e em indivíduos.

Tais agenciamentos que comportam linhas molares, moleculares e de borda, fronteira ou fuga, ao produzirem um terceiro o fazem envolvendo movimentos de desterritorialização e processos de reterritorialização.

O território pode, dessa forma, se desterritorializar, ou seja, abrir-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir. Para Guattari (1986), a espécie humana estaria mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, visto que os seus territórios originais se desfazem ininterruptamente diante dos “sistemas capitalistas maquínicos”, que, no contexto da globalização, tendem a ultrapassar os quadros referenciais. No entanto, ocorre a necessidade, por parte de indivíduos e grupos, de

resistir a esse “sistema capitalista maquínico”, da desterritorialização, visando ultrapassar os segmentos duros e binários, instituindo processos de singularização⁵ que apontem modos alternativos de existência. Por sua vez, a reterritorialização consistiria na tentativa de recomposição de um território engajado num processo desterritorializante por parte do sistema, de grupos e de indivíduos.

O que vai caracterizar, para Guattari (1986), um processo de singularização é que ele construa os seus próprios tipos de referências práticas e teóricas, sem ficar numa posição constante de dependência em relação ao poder global. A partir do momento que os grupos adquirem a liberdade de vivenciar os seus processos, passam a ter uma capacidade de ler sua própria situação e aquilo que acontece em torno deles. Essa capacidade é que vai dar aos grupos um mínimo de possibilidade de criação e autonomia.

Assim, falar sobre o cotidiano escolar e formação de professores em “comunidades compartilhadas” (CARVALHO, 2007) implica acompanhar movimentos que vão transformando a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual, ou seja, para o questionamento dos “possíveis” do coletivo escolar e da formação contínua de professores, inseridos no cotidiano escolar, constituírem-se nas dimensões pessoal, profissional e coletiva de forma processual e relacional.

Dessa forma, a conversação, estabelecida no espaço-tempo do cotidiano escolar, potencializa a inteligência coletiva, o trabalho material e imaterial e a formação contínua de professores, pois incide sobre os “múltiplos contextos cotidianos”, assim como na formação de “comunidades compartilhadas” em que vivenciamos as práticas discursivas em sua tensão permanente entre saberes, poderes e os “cuidados de si” e dos outros. Em resumo, ao abordar a análise do cotidiano, o entendemos como lugar de reprodução, de consumo e de construção, produção e criatividade, que se cria por meio de movimentos singulares ao manusear os produtos e as regras que neles são colocados pelo “poder proprietário” (FOUCAULT, 1987; CERTEAU, 1994).

3. CONJECTURAS FINAIS

A conjugação dos saberes, poderes e da ética (“cuidado de si” e dos outros) aponta uma formação contínua de professores *tensionada* entre o local e o global, mas inserida no coletivo do cotidiano escolar a partir do pressuposto de que os professores são professores-pesquisadores, ou seja, produtores de saberes, de fazeres e, fundamentalmente, pesquisadores de si.

Básicas, nesse sentido, e para o engendramento de movimentos singulares

⁵ “O termo singularização é usado por Guattari para designar os processos disruptores no campo da produção do desejo: trata-se dos movimentos de protesto do inconsciente contra a subjetividade capitalística, através da afirmação de outras maneiras de ser, outras sensibilidades, outra percepção etc. Guattari chama a atenção para a importância política de tais processos, entre os quais se situariam os movimentos sociais, as minorias – enfim, os desvios de toda espécie. Outros termos designam os mesmos processos: autonomização, minorização, revolução molecular etc.” (ROLNIK, 1986, cf. cap. II, *apud* GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 45).

no cotidiano escolar, são as criações coletivas,⁶ visto que há, nas “instituições”, todo um movimento que se distingue das “leis e dos contratos”, e esse movimento indica o fluxo dos “possíveis” de um cotidiano inventivo e, nesse sentido, do agenciamento de uma inteligência coletiva que problematize e crie outros singulares modos de trabalho imaterial (cognitivo, lingüístico e afetivo).

É nesse desejo social, da coletividade definida como um corpo político, que se inscreve a perspectiva da formação contínua de professores conectada com uma produção de subjetividade inventiva/criativa.

Esse corpo político se manifestaria em uma ação problematizada pela conversação, meio potencial agenciador de outras práticas. As conversações, nesse sentido, remetem a novos questionamentos das situações vividas e, dentro das situações, potencializam, pela criação e experimentação, a possibilidade do singular. A ação de grupos e indivíduos visaria a uma construção coletiva na e pela qual procuraria, coletivamente, ser um vetor de produção de resistência e, ou, do campo dos possíveis de libertação das misérias do contexto social derivadas da sociedade de controle do “sistema maquínico capitalista” (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

As conversações dos professores e, ou, dos praticantes indicam o sentimento de estarem sendo pouco a pouco, individual e coletivamente, engessados por essas linhas duras, assim como apontam a sua problematização e a indicação de que elas não são intransponíveis.

Considerando, entretanto, que a todo movimento molar correspondem tanto linhas moleculares quanto linhas de fuga que possibilitam a busca de novos territórios, de novas configurações, de novas ramificações, ocorre a configuração da resistência, na forma das dores, dos desejos, parecendo, assim, afirmar a possibilidade de se constituir o cotidiano escolar de modo alternativo e de exercitar outros “possíveis” e, ou, outras formas de ser e estar, tracejando linhas moleculares que, por sua vez, se atravessavam em outras linhas de fuga, remetendo a novas configurações, a novos territórios.

Nesse sentido, a formação contínua de professores se expressou, pela conversação, em redes de subjetividades compartilhadas, envolvendo formas e forças de agenciamento de um corpo político de outra ordem ou natureza.

E foi nessa perspectiva que se focou, no estudo, a formação contínua de professores, concebida, entre outras, por meio das categorias de inteligência coletiva e trabalho imaterial, como elementos articuladores de práticas educativas que, ao resgatarem, no cotidiano da escola, o compartilhar de experiências, pelas conversações, reinventam as relações escola-comunidade e, ao resgatarem as ações comuns de trabalho, inteligência, paixão e afeto, configuram um poder constituinte.

⁶ Para Guattari (1986, p. 319), o coletivo não deve ser entendido somente no sentido de agrupamento social: “[...] ele implica também a entrada de diversas coleções de objetos técnicos, de fluxos materiais e energéticos, de entidades incorporais, de idealidades matemáticas, estéticas etc.” (apud GUATTARI; ROLNIK, 1986).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade compartilhada**. Vitória: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2007. (Projeto de pesquisa em desenvolvimento).

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 1.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

_____. Une esthétique de l'existence. In: FOUCAULT, Michel de. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994. p. 730-34.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

NEGRI, Antonio. **Cinco lições sobre Império**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NUNES, Rosa Soares. **Nada sobre nós sem nós**. São Paulo: Cortez, 2005.

Recebido em abril de 2008.

Aprovado em agosto de 2008.