

A LÓGICA E O SENTIDO DA FORMAÇÃO: HETEROTOPIAS, ACONTECIMENTOS E SUJEITOS

*Carmen Lúcia Vidal Pérez**

RESUMO

O texto busca discutir a formação de professoras como um acontecimento. Acontecimentalizar essa formação é uma produção política que provoca um deslocamento radical dentro de um mesmo lugar, criando heterotopias que subvertem o sentido e transformam as ações de formação em práticas de uma educação-menor: pequenos acontecimentos cotidianos que silenciosamente deslizam para além das fronteiras do instituído, práticas de resistência que, ao inserir o produzir no produto, substituem os processos genéricos de alienação – que se reproduzem e se difundem no cotidiano da escola – por processos de emancipação da subjetividade, possibilitando, assim, a expressão de singularidades.

Palavras-chave: Acontecimento. Heterotopia. Formação de Professoras.

THE LOGIC AND THE MEANING OF THE FORMATION: DIFFERENT SPACES, EVENTS AND CITIZENS

ABSTRACT

The text searches to argue the formation of teachers as an event. The formation as event is a politics production that inside provokes a radical displacement of one same place, creating heterotopias that transform the direction and transform the actions of formation into practical of a education-minor: small daily events that quiet slide for beyond the borders of the instituted one, practical of resistance that when inserting producing in the product, substitute the generic processes of alienation – that multiply and spread out in daily of the school – for processes of emancipation of the subjectivity – that they make possible the expression of the singularity.

Keywords: Event. Different spaces. Formation of Teachers.

* Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Pesquisadora do GRUPALFA – Grupo de Pesquisa Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Endereço: Rua Leite Ribeiro, 161 – Fonseca - Niterói – RJ, CEP: 24120-210. E-mail: vidalperez2@yahoo.com.br

“No quintal a gente gostava de brincar com as palavras
mais do que de bicicleta.
Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.
A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim:
O céu tem três letras
O sol tem três letras
O inseto é maior.
O que parecia um despropósito
Para nós não era um despropósito.
Porque o inseto tem seis letras e o sol só tem três
Logo o inseto é maior (aqui entrava a lógica?)
Meu irmão que era estudado falou quê lógica quê nada
Isso é um sofisma. A gente boiou no sofisma.
Ele disse que sofisma é risco n’água. Entendemos tudo.
Depois Cipriano falou:
Mais alto que eu só Deus e os passarinhos.
A dúvida era saber se Deus também avoava
Ou se ele está em toda a parte como a mãe ensinava.
Cipriano era um indiozinho guató que aparecia no quintal, nosso amigo.
Ele obedecia à desordem.
Nisso apareceu meu avô.
Ele estava diferente e até jovial.
Contou-nos que tinha trocado o Ocaso dele por duas andorinhas.
A gente ficou admirado daquela troca.
Mas não chegamos a ver as andorinhas.
Outro dia a gente destampamos a cabeça de Cipriano.
Lá dentro só tinha árvore, árvore, árvore.
Nenhuma idéia sequer
Falaram que ele tinha predominâncias vegetais do que platônicas.
Isso era.”

(BARROS, 2003, p. 10)

PALAVRAS DESCOMPARADAS

Palavras descomparadas, palavras que rompem com a lógica, que subvertem o sentido, que criam significados, palavras rebeldes. “Heterotopia”, palavra diferente, de significado desconhecido, que me chega por meio da arte. A primeira vez que encontrei esta palavra “descomparada” foi na mostra *Versiones del Sur: Heterotopias*, de Antônio Dias, no Centro de Arte Museo Reina Sofia, em Madri. Lembro-me que na época a obra do artista brasileiro, até então para mim desconhecido, me deixou impactada, em especial suas heterotopias: “construção de um lugar que não acaba”.¹

Construir um lugar que não acaba, idéia-força que ressoa na memória. Heterotopia, desafio semântico que me lança no movimento de significar essa palavra que teimosamente me escapa, palavra deslizante, que escorrega ligeira de minhas mãos e cujo sentido preciso capturar. Palavra rebelde que me instiga a

pensar a escola como “um lugar que não acaba.” Se ensinar é uma arte, por que não buscar na arte formas de pensar a escola? A escola como “um lugar que não acaba” é criação e movimento, e, assim pensada, torna-se outra: uma escola artesanal, com alunos e professoras artesãos – que fazem da vida uma obra de arte. Será isso uma heterotopia? Palavra que me causa desassossego, que me desafia a decifrá-la. Palavra rebelde que recusa qualquer significado disponível.

Ano de 2002, num quase fim de tarde de uma quarta-feira, entro no Centro Cultural do Paço Imperial² e me deparo com a mostra *Caminhos do Contemporâneo* e (re)encontro Antonio Dias, com seu *País Inventado*, construindo “um lugar que não acaba” com suas heterotopias.

Heterotopia, palavra que como a Esfinge me desafia a decifrá-la para dela me apropriar e, é na obra de Antonio Dias (*apud* ANJOS, 2002), especialmente em *O Espaço Entre*, que encontro pistas que me conduzem a um possível desdobramento de seu significado: dois blocos, um de mármore branco, outro de granito negro, com buracos perfurados e ausências preenchidas com fragmentos extraídos do bloco de cor distinta, movimento que cria espaços de troca e aproximação entre os dois blocos, agora hibridizados pela fusão de um no outro.

Heterotopias, espaços outros que parecem deslizar para fora dos espaços instituídos. *O Espaço Entre*, de Antonio Dias (*apud* ANJOS, 2002), os *Espaços Diferentes*, de Foucault (2003): lugares fora de todos os lugares ainda que absolutamente localizáveis.

Assim como na escultura de Antonio Dias, em que blocos concretos são atravessados por elementos estranhos, que modificam sua substância, sua forma e sua materialidade, podemos pensar as heterotopias como atravessamentos que operam no espaço instituído.

As heterotopias se produzem pela negação do instituído e pela ressignificação do marginal (no sentido de estar à margem). Do ponto de vista da emancipação, podemos pensar a heterotopia como espaço marginal, que engendra ações rebeldes – práticas que se materializam de forma diferenciada em lugares instituídos. Toda heterotopia engendra um acontecimento novo.

Incorporar o conceito de heterotopia como uma ferramenta para a pesquisa “com” o cotidiano da escola implica um deslocamento do olhar sobre o espaço. Buscar heterotopias no cotidiano da escola é procurar desvelar os “posicionamentos” que cotidianamente deslizam por entre as fronteiras do instituído.

Um grupo de professoras de três diferentes escolas da periferia do município de Duque de Caxias (RJ) compartilha cotidianamente três horas de seu tempo diário, gastas no deslocamento de ida e volta do trabalho. Diariamente, sempre no mesmo horário, em pontos diferentes da cidade, essas professoras embarcam no ônibus que as conduz aos locais de trabalho. Este grupo de jovens professoras do ensino fundamental, em seus encontros diários no ônibus, ressignificam aquele espaço como um espaço de auto e heteroformação: é no ônibus que elas narram suas experiências, discutem seus problemas, refletem coletivamente sobre suas práticas cotidianas, trocam saberes e conhecimentos,

socializam leituras, planejam ações educativas e intervenções políticas nos espaços instituídos em que atuam, combinam táticas e criam astúcias para resistir e enfrentar as práticas verticalizantes e autoritárias a que são submetidas em seus locais de trabalho, mas, acima de tudo, tecem uma rede de solidariedade. O ônibus é uma heterotopia, espaço de liberdade em que as professoras, como sujeitos que são, exercitam a autoria, substituindo, pela criação, o gesto repetido e o consentimento resignado.

As heterotopias traduzem-se em lugares reais e efetivos, politicamente ressignificados, transformando os espaços instituídos em espaços outros, ressignificando-os em seu uso cotidiano enquanto lugar de origem.

Uma destas traduções é a amendoeira no Arsenal de Marinha, uma grande árvore com uma agradável sombra, lugar onde os operários da construção naval sentam-se para descansar após as refeições; lugar de encontros, de bate-papo, espaço de lazer, de convivência social, que aos poucos vai transformando-se em espaço de discussão e organização política.³

Panopticamente localizada, a amendoeira é a representação simbólica da organização singular do espaço militar, um espaço em que a ordem pode ser lida diretamente no território – estratégia disciplinarizadora da ordem instituída, para controlar-impedir, combater, mediante da organização do espaço – e, ao mesmo tempo, expressão de táticas desviantes dos fins estabelecidos.

Aqui encontramos uma certa reciprocidade entre Michel de Certeau e Michel Foucault, para ambos as práticas espaciais cotidianas traduzem movimentos que se combinam e se realizam fora do poder instituído (os espaços de fora – *dehors* – de Foucault, as táticas e astúcias de Certeau) – práticas no e sobre o espaço, que jogam e vencem o jogo viciado da disciplina, tecendo, na vida social, modos individuais (e coletivos) de reapropriação do espaço e de ressignificação do instituído.

A amendoeira é uma heterotopia marginal, que ao metaforizar a ordem instituída, ressignifica-a, fazendo-a funcionar sob outro registro. É na sombra da amendoeira que aqueles operários se organizam sem chamar a atenção, manipulando e revertendo o espaço, num modo particular de uso: “[...] arte de dar golpes no campo alheio. Astúcias de caçador, mobilidade de bons bailarinos da corda bamba, piruetas de toureiros, poéticas e guerreiras” (CERTEAU, 1996, p.91).

As heterotopias marginais habitam todos os espaços instituídos, deslizando sempre para fora deles. Produzidas por desordens táticas, expressam a complexidade que lhes permite “[...] ser no mesmo lugar, o que foi, o que é e o que poderá ser: passado, presente e futuro nos tempos indicativos e subjuntivos” (SANTOS, 1988, p. 27).

A amendoeira, espaço ressignificado, é uma “heterotopia” que engendra formas de lutar e reivindicar totalmente novas, diferentes do modelo instituído é um acontecimento. Toda heterotopia traduz um acontecimento que como heterotopia não é produzida intencionalmente, acontece, vai se constituindo cotidianamente a partir das ações dos sujeitos praticantes: as heterotopias, ao mesmo tempo em que engendram acontecimentos, são, elas mesmas, um acontecimento.

Acontecimento é uma situação singular que se efetiva no âmbito das práticas cotidianas, que atualiza o presente a partir do movimento, da experimentação. Todo acontecimento expressa uma reativação permanente de uma prática ainda não instituída e implica uma atualização e uma problematização⁴ da realidade, produzidas num lugar e num momento singular; é sempre uma possibilidade, uma experimentação, é provisório e não linear, constitui-se num encadeamento de descontinuidades superpostas.

A filosofia do acontecimento incorporada à pesquisa “com” o cotidiano da escola nos desafia a complexificar nosso olhar no sentido de compreender esse materialismo incorporal que habita as práticas cotidianas. Foucault (1996, p. 57-58) nos fala que:

[...] certamente acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência e dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais, não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material.

Incorporar as noções de heterotopia e acontecimento à pesquisa “com” o cotidiano implica produzir um novo olhar e uma nova leitura sobre o mundo banal e ordinário de homens, mulheres e crianças; implica ainda romper com as evidências espaciais e temporais para fazer surgir singularidades. A complexidade da vida cotidiana põe em cheque as referências totalizadoras e permanentes de uma concepção de mundo fundada num modelo de razão única e de realidade última.⁵ Na cotidianidade, convivemos com heterotopias e acontecimentos, no entanto, o olhar simplificador com que nos acostumamos a ver o mundo nos impede de compreender outras formas de materialização de lugares e práticas, que não se enquadram na objetividade lógico-matemática do discurso ordenador do mundo no qual fomos formadas.

O cotidiano é um território atravessado por outras racionalidades que traduzem e engendram heterotopias e acontecimentos: singularidades que expressam formas complexas e não lineares de articular ação-razão-emoção. De maneira caótica, produzimos cotidianamente, novas organizações. O cotidiano de nossas vidas é um território habitado pela desordem, pelo caos, anunciador de processos de auto-eco-organização, repleto de acontecimentos – que como rizomas aparecem e desaparecem, se afastam e se escondem, retornam e voltam a desaparecer - que conduzem a diferentes caminhos e expressam diferentes formas de organização (individual/coletiva) do real.

A sala do CTI⁶ (exemplo trazido pela professora Rosely Sardinha, em um de nossos encontros) se constitui num acontecimento (experimentação) e numa heterotopia (espaço de liberdade) engendrados no cotidiano da escola. Vejamos a narrativa de Rosely:

Recordo-me de que quando trabalhei com um grupo de alunos que, segundo a escola, apresentava dificuldade de aprendizagem grave, a diretora disse-me: “a turma é sua, pode fazer o que quiser, tenta qualquer coisa, porque essas crianças não aprendem nada mesmo e ainda atrapalham os outros. O que você conseguir está bom, já é lucro”.

Confesso que fiquei estimulada pela liberdade que me foi dada e, logo procurei as fichas de avaliação dos anos anteriores a fim de conhecer um pouco mais sobre essas crianças e tentar traçar algum tipo de estratégia pedagógica. Tal liberdade em relação aos conteúdos, por exemplo, animou-me bastante. No entanto, as pessoas não deram crédito ao meu trabalho, por conhecerem os alunos. A minha sala de aula era chamada de CTI por alguns professores da escola que ouviam falar do perfil da turma.

Porém, ao ter contato com as crianças, pude perceber que a situação não era tão grave assim. Com auxílio da orientadora educacional, que também acreditava na capacidade daquelas crianças, apesar de suas histórias de fracasso, consegui realizar um trabalho interessante. Hoje acompanho esses alunos na 3ª etapa do 2º ciclo e, fico feliz, pois, além dos conhecimentos construídos por eles, é nítida a satisfação pelo avanço que tiveram. Em meio aos erros de ortografia, conseguem produzir texto com coerência, expressando seu pensamento através da escrita. As subjetividades foram respeitadas e a auto-estima foi fortalecida. Percebo que, mais do que eles, aprendi bastante. Pude exercitar a autonomia, buscando outras práticas [...]. Liberdade e autonomia docente são fundamentais na busca por um fazer diferente [...]. No entanto, a realidade do cotidiano escolar não é essa [...]. No ano seguinte, um outro grupo ocupou aquele espaço físico (a sala do CTI). As crianças não queriam estudar ali, porque achavam que aquela era a sala dos “fracos”, como no ano anterior. Foi difícil vencer esse estigma criado pela própria escola (SARDINHA, 2003, p. 22).⁷

A sala do CTI, como seu próprio “apelido” anuncia, é o lugar do preconceito, da discriminação e do estigma – sala da turma fraca, daqueles que não aprendem e que atrapalham os outros, lugar marginal do espaço escolar. Como os leprosos, segregados do convívio social na Idade Média, as crianças “anormais” – aquelas que são consideradas “lentas” e “incapazes” de aprender – são também segregadas e isoladas num lugar próprio, especialmente destinado a elas. A organização do espaço, na escola contemporânea, se traduz numa política de localização, própria da lógica medieval: lugares hierarquizados e sacralizados – lugares escuros, como a sala do CTI, espaço formalizado que a rede do poder-saber engendra, deslocando violentamente pessoas e práticas de seus lugares habituais – e lugares luminosos (a sala da turma forte), onde pessoas e práticas encontram sua localização “natural” – espaço formalizado, salas de aula que abrigam turmas e professoras de

sucesso. Sucesso e fracasso na escola são espacialmente localizáveis. Como espaço instituído do saber, a escola, também instrumento de poder, organiza espacialmente pessoas e grupos determinando seus lugares na vida social.

Numa leitura pelo avesso do instituído, a sala do CTI como acontecimento é ressignificada em sua positividade. Como heterotopia, a sala do CTI é um espaço de liberdade, como afirma a professora Rosely: “Liberdade e autonomia docente são fundamentais na busca por um fazer diferente [...]” (SARDINHA, 2003, p. 8). Vista e localizada como espaço marginal, a sala do CTI passa a se constituir como espaço potencializador, lugar de táticas de guerrilha que a professora utiliza para construir um espaço de liberdade; lugar onde se garante, ou em que se tenta garantir a qualidade social da escola. Tal acontecimento gera uma heterotopia, ou seja, a ressignificação de um espaço de exclusão e de negação: do espaço marginalizado surge um espaço marginal – é no âmbito da marginalidade (no sentido de estar à margem do instituído) que se forjam heterotopias e acontecimentos instituintes, é ali na sala do CTI que se constrói cotidianamente a grande utopia de uma educação de qualidade para as classes populares.

Heterotopias e acontecimentos são ferramentas teóricas que nos possibilitam pensar a escola “como um lugar que não acaba”, como busca e produção cotidiana de outros processos de significação que, ao inverterem a política de localização instituída, fazem emergir experiências que significam as grandes utopias se realizando.

OBEDECENDO À DESORDEM

O cotidiano da prática docente e da escola é o espaço no qual venho traçando/trilhando os itinerários e percursos de minha trajetória profissional e acadêmica: minha investigação teórica nasce do desassossego e da necessidade de afirmar o cotidiano da sala de aula (seja da escola básica ou da universidade) como um espaço-tempo de criação, o que significa aceitar o desafio de exercitar outras formas de apreender a realidade – formas calcadas na multiplicidade de interpretações e produzidas no entrelaçamento das diferentes perspectivas, dos diferentes sujeitos, nos diferentes contextos da vida cotidiana.

Partindo do princípio de que a realidade não é um dado fixo e imutável, que não pode ser reduzida apenas ao que existe, mas que se constitui num campo de possibilidades, procuro, mediante articulação ensino-pesquisa-extensão⁸ desvelar/reabilitar/criar alternativas à formação (continuada) de professoras.

Tendo como pressuposto que a existência não esgota suas próprias possibilidades e que há alternativas possíveis para superar o que existe, procuro articular os conceitos de heterotopia e de acontecimento desenvolvidos por Foucault, utilizando-os como ferramentas necessárias à produção de uma teoria da tradução: uma teoria capaz de incorporar a complexidade das estruturas sociais contemporâneas que nos desafiam a ultrapassar fronteiras e limites e nos convidam a escavar fragmentos e a mergulhar na multiplicidade, por meio do reconhecimento da pluralidade de ações alternativas que, pautadas na diversidade de sa-

beres, promovem a emergência de um outro tipo de conhecimento – um conhecimento solidário e dialógico que reabilita vozes silenciadas, saberes destruídos e aspirações esquecidas de povos e grupos sociais marginalizados, o conhecimento-emancipação.

Uma teoria da tradução, no dizer de Boaventura Santos (2000), se funda na posição político-epistemológica de que não há um princípio único de transformação social, nem agentes históricos únicos e nem uma única forma de dominação. Na vida cotidiana de homens, mulheres e crianças dos diferentes grupos e classes sociais, a dominação e a opressão assumem múltiplas formas de expressão e ação. Sendo múltiplos as formas de dominação/opressão, são também múltiplas as resistências e os agentes (e agências) que as protagonizam. Boaventura Santos (2000, p. 27) afirma:

Na ausência de um princípio único não é possível reunir todas as resistências e agências sob a alçada de uma grande teoria comum. Mais do que uma teoria comum, do que necessitamos é de uma teoria da tradução que torne as diferentes lutas mutuamente inteligíveis e permita aos actores colectivos “conversarem” sobre as opressões a que resistem e as aspirações que os animam.

Na perspectiva da emancipação, a escola e a formação de professoras, são ressignificadas: a escola como agência de produção de ações alternativas e a formação como um espaço-tempo de resistência. A formação de professoras pensada/praticada como espaço-tempo de resistência traduz acontecimentos singulares e rizomáticos, que nos desafiam a assumir a complexidade dos processos de formação em sua multiplicidade e provisoriade, substituindo a linearidade (do modelo simplificador) por um encadeamento de descontinuidades superpostas. “Acontecimentalizar” a formação de professoras é pensá-la como uma “multiplicidade de durações de pequenos e diferenciados efeitos, como singularidades, conexões e encontros” (MARTINS, 2003, p. 88).

Pensar a formação de professoras como acontecimento (não apenas como efeito ideológico, político ou metodológico) é definir, a partir dos processos e movimentos de formação empreendidos pelos próprios sujeitos, ações de formação tecidas e tramadas pelos fios da experiência e pelas múltiplas conexões da memória e da narração.

Nos encontros das quartas-feiras, procuramos praticar a formação continuada de professoras, como espaço-tempo de inversão de sentidos, desdobrando significados e estabelecendo conexões que ampliam nossas leituras de mundo. Produzir acontecimentos, resgatar processos vividos, narrar experiências, compartilhar memórias e saberes traduzem uma tentativa de resignificar a formação de professoras como um espaço-tempo de autoconhecimento e o cotidiano da escola como um lócus de conscientização (no sentido freireano do termo) política e cultural. No cotidiano da escola produzem-se heterotopias que engendram práticas instituintes e provocam um deslocamento do lugar, no próprio lugar, agora ressignificado como espaço de resistência.

“Acontecimentalizar” a formação é uma produção política, que provoca um deslocamento radical dentro de um mesmo lugar, criando heterotopias que subvertem o sentido e transformam as ações de formação em práticas de uma “educação-menor” – pequenos acontecimentos cotidianos que silenciosamente deslizam para além das fronteiras do instituído, práticas de resistência que, ao inserir o “produzir no produto”, substituem os processos genéricos de alienação – que se reproduzem e se difundem no cotidiano da escola - por processos de emancipação da subjetividade – que possibilitam a expressão das singularidades.

Ampliando o deslocamento realizado por Gallo (2003) em uma “educação-menor”, procuro pensar a formação de professoras como uma “formação-menor”,⁹ inserindo-a no contexto de uma teoria da tradução, que não sendo única, comporta a multiplicidade de acontecimentos e de processos de resistência. Assim, ao fazer da narrativa da prática cotidiana um dispositivo de resistência, vamos acontecimentalizando a formação – que, ao incorporar a fala e os traços singulares da produção subjetiva, fratura as lógicas discursivas instituídas e potencializa as subjetividades.

Uma “formação-menor” configura acontecimentos, singularidades que sustentam a diferença e a descentralização. Assim pensada, a formação é ressignificada a partir das narrativas das professoras – dobras e desdobras da memória e da palavra, fragmentos silenciosos/silenciados que ao serem narrados recriam sentidos e produzem novos significados para a experiência.

Produzir novos significados e sentidos para a ação escolar é uma ação rebelde que se traduz em práticas instituintes, seja no âmbito da organização curricular e das ações pedagógicas desenvolvidas cotidianamente na sala de aula, seja no âmbito da formação de professoras, ou ainda, no âmbito das relações escola-comunidade.

A “formação-menor” faz do trabalho com a memória uma prática de resistência político-cultural a um projeto conservador, que tem a pedagogia do esquecimento como estratégia de difusão de uma política de modificação e de restrição da democracia.

Memórias e narrativas, dispositivos de uma “formação-menor”, que, ao resgatarem a história e as memórias compartilhadas, reinventam o cotidiano da escola como lugar de produção de resistências – recriando o agora a partir do outrora, num movimento em que o passado se reapresenta no hoje, mas não se repete, se atualiza e se presentifica na vida cotidiana, criando um outro lugar num mesmo lugar.

Assim, ao privilegiar o cotidiano da escola como um espaço-tempo do compartilhar experiências, memórias e narrativas, as ações de formação procuram mergulhar nas memórias cotidianas, para delas extrair um pensar sobre esse espaço-tempo saturado de agoras.

E esse pensar, alimentado pelo presente, trabalha com os “fragmentos do pensamento” que consegue extorquir do passado e reunir sobre si. Como um pescador de pérolas que desce ao fundo do mar, não para escavá-lo e trazer à luz, mas

para extrair o rico e o estranho, as pérolas e o coral das profundezas, e trazê-los à superfície, esse pensar sonda as profundezas do passado – mas não para ressuscitá-lo tal como era e contribuir para a renovação das coisas extintas. O que guia esse pensar é a convicção de que, embora vivo, esteja sujeito à ruína do tempo, o processo de decadência é ao mesmo tempo um processo de cristalização, que nas profundezas do mar, onde afunda e se dissolve aquilo que outrora era vivo, algumas coisas “sofrem uma transformação marinha” e sobrevivem em novas formas e contornos cristalizados que se mantêm imunes aos elementos, como se apenas esperassem o pescador de pérolas que um dia descerá até elas e as trará ao mundo dos vivos – como “fragmentos de ‘pensamento’, como algo ‘rico e estranho’[...]” (HANNAH ARENDT, 2003, p. 176).

Rememorar é um ato político. Nos fragmentos da memória encontramos atravessamentos históricos e culturais, fios e franjas que compõem o tecido social, o que nos possibilita ressignificar o trabalho com a memória como uma prática de resistência que engendra práticas emancipatórias – que produzidas nas dobras da realidade cotidiana se afirmam no silêncio das vozes caladas que ecoam do passado e recriam o futuro pela produção de novos espaços-tempos e sentidos.

Partindo do princípio de que a memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, a formação pensada/praticada como conjunto de possibilidades, tenho como ponto de partida a sociedade realizando-se no movimento permanente de fazer-se e refazer-se. Assim, o espaço e seu uso, o tempo e seu uso, a materialidade em suas diversas formas e as ações humanas em suas diversas feições, bem como memórias e narrativas cotidianas, são tomados como indícios de futuro – outros acontecimentos que apontam para possibilidades abertas à construção de um olhar impregnado de futuro.

PREDOMINÂNCIAS VEGETAIS

Nossas relações cotidianas são relações de espacialidade carregadas de qualidades: espaços de dentro, espaços fechados, espaço abertos, que se conectam nesses espaços diferentes – heterotopias: “[...] espaços diferentes, estes outros lugares, uma espécie de contestação, ao mesmo tempo mítica e real, do espaço onde nós vivemos” (FOUCAULT, 1999, p. 255). “Espaços de dentro” – espaços de nossas percepções, de nossos sonhos, de nossas paixões, de nossos desejos. “Espaços de fora” – espaços em que vivemos, nos quais somos lançados fora de nós mesmos. “Espaços fechados” – espaços disciplinares onde se realiza o infinito jogo entre as práticas de poder e os processos de subjetivação. Os espaços fechados são dispositivos da sociedade disciplinar, que reúnem práticas de saber, enunciados científicos e visibilidades em que as relações de poder operam de maneira disciplinar.¹⁰

“Espaços abertos”, espaços de controle que abandonam o confinamento e agem diretamente sobre os processos de subjetivação. O controle é um processo composto por inúmeros fluxos que atravessam a subjetivação. Diferentemente da sociedade disciplinar, a sociedade de controle é indiferente ao espaço extensivo, o

controle se realiza num espaço de comunicação em que os fluxos são modulados de acordo com as circunstâncias e, a liberdade (individual ou coletiva) é agenciada pelas potências de controle.

Para Deleuze, fugir ao controle não é resistir às potências, mas travar uma “guerrilha infinitesimal” contra elas, o que só é possível porque a linha criativa do desejo está sempre à frente das linhas de força do controle.

“[...] linhas de fuga e de resistência que modulam agenciamentos do desejo como larvas de uma cólera contra a época, contra o intolerável e a favor da invenção de modos mais suaves de coexistência entre os entes” (DELEUZE, 1992, p. 7).

São as forças potencializadoras do desejo que criam os “espaços diferentes” – as heterotopias marginais. Não vivemos no interior de um espaço vazio (não somos sujeitos universais, mas circunstanciados), vivemos num espaço de relações que definem lugares e engendram processos de subjetivação – modos de vida que se criam e se recriam, numa luta permanente que nos arremessa aos limites entre o que estamos deixando de ser e o que estamos nos tornando, entre o que somos e os nossos múltiplos possíveis devires.¹¹

Fazer da formação de professoras uma heterotopia é pensá-la/praticá-la como um espaço de produção do devir – que se desdobra num espaço de resistência ou de guerrilha como quer Deleuze. A formação como devir engendra o novo, suscita acontecimentos (mesmo que pequenos) que escapam ao controle e inscrevem marcas em nosso cotidiano e em nossa história, tecendo múltiplos (e novos) sentidos no que se refere à profissão e à vida.

O lugar do sujeito na formação é o lugar da fala, da narração (do corpo que abriga a linguagem, o gênero, a cultura do grupo social a que o sujeito pertence, sua origem étnica, etc.), de representações e de auto-representações, de produção de subjetividades e processos de subjetivação.

A formação de professoras como um devir toma o cotidiano escolar como um espaço-tempo instituinte de novas práticas e de outras formas de pensar-fazer. Assim, ao fazer da formação um “espaço diferente”, procuramos ressignificar o lugar e os modos instituídos, que historicamente têm fundamentado políticas e práticas regulatórias de formação (continuada) de professoras.

Linhares nos alerta para o fato de que somos todos analfabetos em alguma dimensão do conhecimento e muito ignorantes em relação à vida e ao outro (LINHARES, 2001, p. 41), ressonâncias que ecoam na formação e nos desafiam a assumir nossas incompletudes, nossa condição de seres lacunares, constituídos pela falta. Assumir a falta e o vazio como dispositivo de instigação e de busca do novo é fazer da formação um espaço de produção de devires.

Do ponto de vista da investigação, incorporar as noções de acontecimento e heterotopia à prática da pesquisa acadêmica é uma tentativa de subverter a herança platônica de pensar segundo modelos, cópias e semelhanças, substituindo-a por um pensar rizomático que engendra novas leituras do mundo: leituras fundadas numa estética da existência, aqui entendida como formas solidárias e cotidianas

de transformar as relações, que se articulam à criação de uma teoria da tradução capaz de problematizar os limites que podemos ultrapassar.

“[...] a problematização da nossa atualidade configura-se como uma abertura do pensamento, que é simultaneamente reserva e espera – o re-colher do já pensado e a possibilidade que nos convoca a pensar sobre o não pensado ainda, no interior do já pensado” (CARDOSO, 1995, p. 64).

Tanto na prática da pesquisa “com” o cotidiano, quanto nas ações de formação (continuada) de professoras que desenvolvemos nas atividades de extensão, temos procurado ultrapassar os limites do já pensado, ressignificando o lugar da formação como um lugar de possibilidades diversas: compreendemos o cotidiano da escola (e da sala de aula, seja ela da escola básica – prática docente, ou da universidade – formação inicial e continuada de professoras) como espaço, material e simbólico, de experimentação e invento; como um espaço de afirmação das singularidades.

Boaventura Santos (1997, p. 325), ao propor que “em vez da invenção de um lugar totalmente outro, se opere um deslocamento radical dentro de um mesmo lugar”, afirma o contexto das heterotopias como possibilidade político-epistemológica da emancipação. Do ponto de vista da formação, tal deslocamento implica a dissolução dos paradigmas que historicamente têm configurado as práticas e as políticas de formação de professoras, e, a criação de ações que nos permitam ultrapassar as fronteiras do instituído, invertendo os paradigmas para melhor dissolvê-los.

O cotidiano escolar é um espaço-tempo de trânsito e movimento, marcado pela multiplicidade de processos e pela diversidade de concepções e práticas. No cotidiano circulam ações e projetos que apontam tanto para a emancipação e a solidariedade, quanto para a regulação e o controle. Esses movimentos refletem o modo como os sujeitos praticantes (pais, professoras, alunos, técnicos) se organizam e vivem esse cotidiano – movimentos que expressam os tensionamentos entre significados diversos e os embates (e enlaces) simbólicos que configuram a produção e o uso do espaço escolar.

A formação de professoras tecida com os fios da emancipação cria redes que sustentam pequenos acontecimentos, sinais de uma transgressão possível, que reinventam o cotidiano pela apropriação da liberdade, aqui entendida como possibilidade de pensar e atuar diferentemente do que pensamos e atuamos.

Pensar e atuar diferentemente do que pensamos e atuamos é inverter o sentido da escola, agora ressignificada como um espaço de encontros – experiência vivida (e narrada) por Cláudia em nossos encontros de formação.¹²

Comemorar o Dia das Mães é uma prática corrente nas escolas brasileiras, uma rotina “curricular” que se traduz num gesto repetido, marcado pela ausência de um conteúdo autoral. Autoria que Cláudia, a partir de nossos encontros, exercita ao assinar o projeto *Solucionarte*,¹³ uma prática instituinte que teve como objetivo comemorar “o” Dias das Mães, por meio da reinvenção das relações escola-família.

O projeto *Solucionarte* realizou oficinas de artesanato, oferecidas às mães pelas professoras: cada professora, a partir de suas habilidades e saberes, socializava com as mães as “artes do fazer”. Foram oferecidas oficinas de cartonagem, fuxico e confecção de bijuterias. As mães, ansiosas e curiosas, aderiram em sua quase totalidade ao projeto, durante todo o dia foram elas as alunas. O projeto foi um sucesso, mobilizou toda a escola e envolveu quase a totalidade das professoras.

Solidariedade-acolhimento-saberes-experiências-criatividade-desejo-arte-emoção-alegria-prazer, encadeamentos semânticos presentes nas narrativas das mães, que desenham o cotidiano da escola como um espaço diferente – uma heterotopia que realiza no espaço real e no tempo presente a utopia, projetada para o futuro, de uma educação e uma escola comprometidas com a aprendizagem dos alunos e alunas das classes populares.

O portão da escola tradicionalmente é um espaço de tensão e conflito, uma fronteira muitas vezes difícil de ser ultrapassada pelas famílias das classes populares. Ao dessacralizar o espaço escolar, abrindo suas fronteiras, o projeto *Solucionarte* reinventa as relações família-escola: hoje o portão da escola é um espaço de encontro, de compartilhamento de experiências e saberes, de elaboração de ações e de produção de novos acontecimentos, que ampliam os espaços de diálogo, ao mesmo tempo em que tecem uma rede de solidariedade com os fios da experiência daquele grupo de mulheres (mães e professoras), que coletivamente singularizam o cotidiano da escola.

O projeto *Solucionarte* é um acontecimento, que pela atribuição de novos sentidos, ressignifica a escola “como um lugar que não acaba”. A escola pensada-praticada como um espaço de encontros e de possibilidades diversas produz pequenos acontecimentos (que, como rizomas, aparecem e desaparecem) que subvertem o sentido instituído, criam novos significados para a prática docente e sustentam as mudanças que se operam, cotidianamente, no espaço escolar.

INDÍCIOS INÉDITOS

Ao acontecimentalizar a formação de professoras, desdobrando-a como uma “formação-menor”, procuramos realizar um deslocamento conceitual¹⁴ das matrizes teóricas que tradicionalmente vêm informando a formação de professoras – invertendo sentidos, produzindo encontros, estabelecendo conexões, desvelando acontecimentos e criando heterotopias – a partir de ações que, pautadas na articulação prática-teoria-prática, tecem uma teoria da tradução capaz de afirmar o tempo-espaço da formação como um lugar de resistência.

Na perspectiva da complexidade, a formação de professoras se constitui numa prática social, plural, inserida numa rede de significados, o que exige novos modos de apreensão/compreensão da prática docente. Diferentemente da maioria das profissões, a docência não é uma atividade de produção de bens materiais, ou de serviços de ordem econômica ou técnica, pelo contrário, é uma atividade complexa que envolve, pela interação, pelo diálogo e pela comunicação intersubjetiva, a construção compartilhada de significados. As relações de ensino estão inseridas

numa dimensão simbólica que constitui uma rede de significados, parte de um processo mais amplo de construção de conhecimento.

A atividade docente é uma atividade comunicativa que possibilita à professora apreender, pelo convívio com a pluralidade, os diferentes modos de organização da realidade que circulam no cotidiano da sala de aula – mesmo que ela disso não tenha consciência, mesmo que ela faça sem saber que o faz.

A profissão docente exige uma postura radicalmente diferente daquela postulada pela racionalidade técnica. Ser professora é estar aberta ao novo, ao indeterminado presente no cotidiano da sala de aula. Toda professora se defronta em seu dia-a-dia com situações únicas, inusitadas, conflituosas, com as quais não foi preparada para lidar, o que lhe exige um exercício permanente da intuição, da imaginação e da expressão de sua criatividade.

A prática docente é um objeto impreciso, que demanda formas variadas de ação e comporta possibilidades, incertezas e resultados nem sempre previsíveis. Ser professora é transitar no movediço, no deslizante, no sempre imponderável território cotidiano.

Os complexos e conflituosos desafios cotidianos não encontram respostas na unicidade de ações que a racionalidade técnica postula. Não existe uma única e correta forma de abordá-los, nem tradições metodológicas que possam de fato garantir à professora uma resposta absolutamente eficaz, um comportamento claramente definido como correto, um apoio totalmente seguro.

Ensinar não é uma tarefa racional, é impossível de ser praticada racionalmente, já dizia Freud. Ensinar é uma arte e, como tal, exige da professora uma postura artística e uma sensibilidade criativa. Ensinar é uma atividade fluida e difusa, que engloba uma diversidade de saberes, atividades e tarefas, o que possibilita, potencialmente, que as professoras exercitem sua autoria no cotidiano de sua prática profissional.

Pensar-praticar a formação de professoras como acontecimento implica decompor processos massivos (que caracterizam as políticas de formação de professoras como políticas de massas), incorporando a multiplicidade, a diversidade e a singularidade de “acontecimentos” e possibilidades na implementação de ações, tecidas com os fios da experiência e tramadas a partir das relações descritas – que engendram múltiplas conexões, cuja tessitura nos remete às singularidades que ganham visibilidade no cotidiano da escola e da sala de aula.

“Acontecimentalizar” a formação é praticá-la em sua minoridade, uma “formação-menor”, “ações microbianas”, sustentadas pela fragmentação e pela diversidade, pela multiplicidade e pelo movimento; fundadas numa teoria da tradução que ultrapassa as fronteiras do instituído pelo exercício de um pensamento capaz de trabalhar a partir dos indícios inéditos, presentes nas pequenas mudanças que se operam silenciosamente no cotidiano da escola.

“Acontecimentalizar” a formação de professoras é canalizar a potência criadora do desejo na produção de heterotopias, que realizam, hoje, no cotidiano da escola, os sonhos projetados para o futuro:

Se nós sonhamos, depois de tudo, que o barco é um pedaço flutuante do espaço, um lugar sem lugar, que vive por si mesmo, que é fechado sobre si e que é lançado ao mesmo tempo ao infinito do mar, o navio é a heterotopia por excelência. Nas civilizações sem embarcação, os sonhos secam, a espionagem substitui a aventura, e a polícia os corsários. (FOUCAULT, 2003, p. 411)

NOTAS

- ¹ Tomo de empréstimo o título do texto de Moacir dos Anjos sobre a obra de Antonio Dias publicada no catálogo da mostra *País Inventado* de 2002.
- ² Localizado na Praça XV de Novembro, no centro do Rio de Janeiro, o Paço Imperial foi palco de importantes acontecimentos do Brasil Colônia e Imperial. Foi residência dos governadores e sede da Capitania do Rio de Janeiro, sede administrativa do Reino Unido e Algarves, palco de acontecimentos como o Dia do Fico e a assinatura da Lei Áurea e sede do Departamento de Correios e Telégrafos após a Proclamação da República. Em 1938 foi tombado pelo Patrimônio Histórico e, em 1985, transformou-se em Centro Cultural, voltado para a cultura contemporânea.
- ³ Experiência narrada pela professora Marta Maia, num dos encontros do módulo Currículo e Alfabetização, ministrado por mim e pela professora Mairce Araújo no Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* Alfabetização das Crianças das Classes Populares.
- ⁴ Para Foucault (1996), atualidade é diferente de presente, esta é constituída a partir de uma temporalização do presente, que distingue o presente e o atual, o hoje e o agora. O presente não é dado nem enquadrado numa linearidade entre passado e futuro, mas enquanto atualidade num movimento de temporalização. A problematização da atualidade como acontecimento constitui-se num movimento crítico do pensamento, que desatualiza o hoje, fazendo da atualidade uma borda do tempo que envolve nosso presente. Interrogar a atualidade é problematizá-la como acontecimento. (CARDOSO, 1995, p. 60)
- ⁵ A esse respeito ver Pérez (2002, p. 111).
- ⁶ Antiga denominação de UTI – Unidade de Tratamento Intensivo, o CTI – Centro e Tratamento Intensivo, refere-se ao espaço hospitalar especialmente preparado para atender aqueles pacientes em fase terminal ou com risco de vida. A denominação Turma do CTI é o apelido dado pelas professoras daquela escola para a turma que ocupa determinada sala, não por que seja uma sala especialmente preparada, mas por “acolher” crianças consideradas “em fase terminal” de escolaridade, sem possibilidades de recuperação.
- ⁷ Depoimento da narrativa da professora Rosely, incorporado à monografia de sua autoria, desenvolvida sob minha orientação. (Cf. SARDINHA, 2003, p. 48-49)
- ⁸ A pesquisa que venho desenvolvendo *O Lugar da Memória e a Memória do Lugar na Formação de Professor@: o cotidiano como espaço-tempo de reinvenção da escola*, tem como fundamento uma concepção teórica que procura articular as ações de ensino-pesquisa-extensão à formação (continuada) de professoras, procurando afirmar o cotidiano da escola (e da prática docente) como um espaço de teorização permanente. Segundo Martins (2003, p. 89), a acontecimentalização consiste em reencontrar as conexões, os encontros, os apoios, os jogos de força que, em um dado momento, formam o que, em seguida, vai funcionar como evidência. É nesta perspectiva que procuro acontecimentalizar as ações de formação, fazendo de nossos encontros um espaço outro, uma heterotopia que produz acontecimentos novos.
- ⁹ Num exemplo de captura deleuziana de conceitos, Silvio Gallo se vale do conceito de “literatura-menor”, a partir do qual Deleuze e Guattari (1977) analisam a obra de Franz Kafka, inserindo-a na perspectiva da resistência. A literatura-menor faz da minoridade uma linha de fuga que subverte a literatura-maior. Gallo opera um deslocamento nos conceitos de literatura-maior e literatura-menor, trazendo-os para a educação. Segundo Gallo, é possível pensar numa educação-menor como resistência, como expressão de processos e movimentos que cotidianamente subvertem por dentro as políticas e os discursos oficiais da educação-maior. Inspirada pelo movimento de transposição conceitual realizado por Gallo, realizo um segundo deslocamento, para pensar, dentro do âmbito da educação, a formação de professoras, que numa perspectiva de resistência deve ser pensada-praticada como uma formação-menor. Gallo, S. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte. Autentica, 2003.

¹⁰ A esse respeito ver Cardoso (2003, p. 195).

¹¹ Cf. Cardoso (2003, p. 218).

¹² Os encontros das quartas-feiras – espaço de formação continuada de professoras – se constituíram num *lugar outro*, uma heterotopia em que a prática da formação é ressignificada como um espaço de encontros e narrativas.

¹³ Projeto *Solucionarte*, projeto desenvolvido pela UMEI Alberto de Oliveira e de autoria de Cláudia Maria Martinho de Almeida. Cláudia, uma das professoras participantes de nossos encontros de formação, elaborou a proposta do projeto *Solucionarte*, após um encontro em que discutimos o significado social e político da prática cotidiana e as possibilidades emancipatórias do conhecimento veiculado na e pela escola.

¹⁴ O modelo de racionalidade técnica que informa a formação das professoras tem seu fundamento numa concepção que vê a atividade docente como mera execução de matrizes curriculares e diretrizes políticas, portanto, as ações de formação orientam-se para o desenvolvimento de competências técnicas e habilidades, consoantes com padrões específicos de comportamento previamente determinados – a professora necessita dispor de uma bagagem técnico-instrumental normatizada e finalizada, a partir da qual possa desenvolver sua ação. Na perspectiva dos processos de subjetivação, a formação de professoras tem se caracterizado por ações regulatórias que, fundadas na retórica discursiva e na manipulação sutil de afetos e desejos, produzem subjetividades conformadas e socialmente resignadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M. M. de. *Projeto Solucionarte*. Niterói: UFF, 2003.

ANJOS, M. dos.

Catálogo da mostra País Inventado. Rio de Janeiro: Paço Imperial, 2002.

ARENDT, H. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BARROS, M. de. Brincadeiras. In: _____. *Memórias inventadas: a infância*.

São Paulo: Planeta, 2003.

CARDOSO Jr. H. R. Foucault e Deleuze em co-participação no plano intelectual. In: RAGO, M; ORLANDI, L.; VEIGA-NETO, A. (Org.).

Imagens de Foucault e Deleuze: essonâncias nietzchianas. Rio de Janeiro: D.P.& A, 2003.

CARDOSO, I. Foucault e a noção de acontecimento. *Tempo Social: revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v.7, n. 1-2, out. 1995.

CERTEAU, M. de. *Invenção do cotidiano I*. Petrópolis: Vozes, 1996.

DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Escuta, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka: por uma literatura menor*. Trad. Julio C. Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

FOUCAULT, M. *Ditos e escritos*. São Paulo: Forense Universitária, 2003. v. IV.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Forense Universitária, 1999. v. I.

GALLO, S. *Anarquismo e Educação*. Niterói: UFF, 2003. Palestra proferida no I Encontro de História do Anarquismo.

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

LINHARES, C. F. Pesquisas educacionais podem romper com profecias de nascimento: memórias e projetos do magistério no Brasil. In: LINHARES, C.; FAZENDA, I.; TRINDADE, V. (Org.). *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. 2ª ed. São Paulo: COMPED, INEP, UFMS, 2001.

MARTINS, C. J. Utopias e heterotopias na obra de Michel Foucault. In: RAGO, M.; ORLANDI, L.; VEIGA-NETO, A. (Org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzchianas*. Rio de Janeiro: D.P.& A, 2003.

PÉREZ, C. L. V. *Vozes, palavras, textos: as narrativas autobiográficas na formação das professoras-alfabetizadoras*. 2002. Tese (Doutorado)_ Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTOS, B de S. *Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, C. N. F. *A cidade como um jogo de cartas*. Niterói: EDUFF, 1988.

SARDINHA, R. *Os alunos não aprendem? O que não aprendem os alunos?: reflexões sobre a aprendizagem na escola*. 2003. Monografia de conclusão de Curso (Especialização em Alfabetização das Crianças das Classes Populares)_ Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

Recebido em: maio/2005

Aceito em: outubro/2006

