

**Pensamento e Devir:**  
**um caminhar pelo trajeto formativo de professoras de Química**





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:  
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Viviane Maciel da Silva

**Pensamento e Devir:  
um caminhar pelo trajeto formativo de professoras de Química**

Porto Alegre  
2020



Viviane Maciel da Silva

**Pensamento e Devir:  
um caminhar pelo trajeto formativo de professoras de Química**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação em Ciências.

Orientador(a): Profa. Dra. Maira Ferreira

Porto Alegre

2020

Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

S586 Silva, Viviane Maciel

Pensamento e Devir: um caminhar pelo trajeto formativo de professoras de Química / Viviane Maciel da Silva; Maria Ferreira, orientadora. – 2020. orientadora. — Pelotas, 2016.

190 p. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

1. Formação de Professores. 2. Devir. 3. Cartografia. 4. Ensino de Ciências. 5. Educação. I. Ferreira, Maira, orient. II. Título.

**CDD : 370.71**

Elaborada por Anelise Silva da Rosa CRB: 10/2546

Viviane Maciel da Silva

**Pensamento e Devir:  
um caminhar pelo trajeto formativo de professoras de Química**

Tese apresentada à banca examinadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como exigência parcial para obtenção do título de doutora em Educação de Ciências sob orientação da professora Dr<sup>a</sup> Maira Ferreira

Data da aprovação: Porto Alegre – RS 18 / 05 / 2020.

Banca Examinadora:

---

Maira Ferreira, prof. dra  
Orientadora/Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Universidade Federal de Pelotas

---

Carla Gonçalves Rodrigues, prof. dra  
Universidade Federal de Pelotas/Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Rochele Quadros Loguercio, prof. dra  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Alberto D'Avila Coelho, prof. dr  
Instituto Federal Sul-rio-grandense



***Joaquim Maciel de Carvalho***

que transvalorou os valores



## Agradecimentos

A minha família, meus pais e meu companheiro, minha *ohana*, razão de minha força (e até de alguns dos meus problemas), juntos somos mais fortes e assim permanecemos mesmo imersos nas mais impensadas situações.

Ao grupo de pesquisa 'Quintas na FaE', vocês são uma companhia maravilhosa, seja para estudar, comer, aconselhar, ouvir, compartilhar, escrever, festejar, viajar, não importa a empreitada pois este grupo consegue qualquer coisa.

Minha professora orientadora Maira Ferreira, você é sem dúvida uma inspiração e um modelo de trabalho e dedicação à formação docente, além de ser a cola que mantém unido o 'Quintas na FaE', sou muito grata por toda essa caminhada em que você soube o equilíbrio entre dizer e silenciar, apressar e deixar estar e pelas muitas horas de leitura dedicadas a mim e as incontáveis versões deste texto.

Aos professores da banca avaliadora Rochele Loguercio, que me ensinou e me apresentou minha orientadora; Carla Rodrigues, que me ensinou, me apresentou à Deleuze e Guattari e se tornou uma amiga tão querida; Alberto Coelho, pela gentileza de aceitar participar deste grupo e me oferecer ajuda, mesmo sem me conhecer direito. Espero que esta segunda leitura tenha agregado tudo o que já recebi de vocês e seja um pouco mais prazerosa do que a primeira. Sou imensamente grata por seu tempo e aconselhamento, vocês são pessoas a quem admiro muitíssimo.

Ao Instituto Federal Sul-rio-grandense que é minha casa, que propiciou minhas pesquisas e me incentiva neste momento de capacitação.

As minhas meninas, que me permitiram participar de suas trajetórias Danielle, Larissa, Juliana, Betina, Jordânia, Renata, Gabriela e Daiele, carregarei vocês para sempre em meu coração, está jornada foi um presente.

Aos queridos Gustavo Nunes, meu amigo e ilustrador, pelas inúmeras horas de trabalho dedicado à tentativa de captar através das imagens o que tentei expressar em texto e Leonardo Messias, meu amigo e professor de português, por tentar minimizar os danos que causei com tantas vírgulas e tempos verbais incorretos, por fim já estava envergonhada de te fazer reler tantas vezes estas páginas.

Meu terapeuta Ricardo Silva por todo o consolo, aconchego e palavras nem sempre dóceis para me manter de pé em todos os momentos em que eu perdi o rumo dos meus passos, sem você não sei se teria conseguido.

Ao pequeno ser que trouxe um novo fôlego a minha vida, meu pequeno Benjamin, está sendo um prazer lhe conhecer um pouco mais a cada dia.

***o importante é chegar ao fim diferente do que se era  
no começo...***

(Michel Foucault)



SILVA, Viviane Maciel da. *Pensamento e Devir: um caminhar pelo trajeto formativo de professoras de Química*. Porto Alegre, 2018, Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora: Prof. Dra. Maira Ferreira

## Resumo

Este estudo teve como o objetivo capturar modos de aprender em meio às experiências que englobam a formação de professoras de Química. Do acompanhar as licenciandas do IFSUL-CaVG durante os quatro estágios curriculares, buscou-se saber sobre o *ser-professor* em relação a si e aos outros, no viés da filosofia da diferença. Deleuze e Guattari (2010) dizem que a ciência não se importa de saber desde quando algo existe, mas que o acontecimento tem na filosofia uma melhor compreensão de como este algo se desdobra para que o pensamento produza diferença. Partiu-se do conceito que há modos de *Devir-professor* e face a isto, em que movimentos o Devir se dá. Fez-se o acompanhamento de oito licenciandas em quatro estágios e três oficinas de escrita. No primeiro momento, a análise dos documentos do curso de licenciatura, que enquanto campo da pesquisa, poderia estender as linhas que compoem o rizoma do percurso, pelo modo como olha para o licenciando. Em segundo momento foram feitas entrevistas e observações, a partir de um manejo cartográfico, dos estágios por quatro semestres, semanalmente o grupo se reunia para discutir preparo de aulas, proposição e percepções em relação as atividades (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2012). Em composição cartográfica as licenciandas participaram de três oficinas de escrita: grupo, ser-acadêmico, ser-professor. O estudo demonstrou que modos de aprender a aprender, também são modos de aprender a desaprender (KASTRUP, 2005) e para que as licenciandas pudessem criar seus conceitos que problematizem à docência (diferente para cada uma delas), desterritórios, rupturas são necessários para que o pensamento ganhe potência, leve à experiência e à subjetivações em relação ao *tornar-se* professora. Nos estágios ‘encarar’ longas horas de ônibus, privação de sono, exposição aos mosquitos, estudo e trabalho as auxiliou em fugir do ‘eu social’ que é o professor e encontrar novas relações com o território do ser em formação. Porém, o hábito das atividades fez surgir a necessidade de novos deslocamentos que através das oficinas tentaram criar modos de sentir e experimentar, dar força de transformar o modo de perceber a estrutura escolar vigente a partir do pensamento que leva aos devires. Os movimentos de devires acadêmico e professor se deram entre linhas rizomáticas ao longo da formação, sem precisão de local, mas, nos encontros com o território, sempre inacabados, que inventam modos de vida, algo que pretende não apenas cultivar, mas produzir aprendizagens e práticas na educação e formação de professores. As partículas da pesquisa que partiram juntas no início do percurso, chegaram ao final diferentes do que eram, ainda sem saber o que pode um professor, mas buscando imanências, sentidos, para descobrir o que é possível transcriber em Educação.

Palavras Chave: Formação de Professores. Devir. Cartografia. Ensino de Ciências. Educação em Química

SILVA, Viviane Maciel da. *Pensamento e Devir: um caminhar pelo trajeto formativo de professoras de Química*. Porto Alegre, 2018, Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora: Prof. Dra. Maira Ferreira

## **Abstract**

This study aimed to capture ways of learning amid experiences that include the formation of Chemistry teachers. From accompanying the undergraduate students at IFSUL-CaVG during the four curricular internships, we attempted to know about being-teacher about oneself and others, in the bias of the philosophy of difference. Deleuze and Guattari (2010) say that science does not care to know since when something exists, but that the happening has in philosophy a better understanding of how this something unfolds so the thought will produce a difference. It started from the concept that there are ways of becoming-teacher and in face of this, in which movements the becoming takes place. Eight graduates were followed up in four internships and three writing workshops. In the first moment, the analysis of the documents of the licensure, which as a field of research, could extend the lines that would compose the rhizome of the course, by the way it looks at the licensee. Secondly, interviews and observations were made, based on cartographic handling, of the internships during four semesters, weekly the group met to discuss the organization, proposition, and perceptions regarding the activities (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2012). In cartographic composition, the licensee participated in three writing workshops: group, being-academic, being-teacher. The study demonstrated that ways of learning to learn, are also ways of learning to unlearn (KASTRUP, 2005) and so the licensee could create their concepts that problematize teaching (different for each one), deterritorialization, ruptures are necessary so that thinking gains power, leads to experience and subjectivities concerning becoming a teacher. In the internships 'facing' long hours on the bus, sleep deprivation, exposure to mosquitoes, study and work helped them escape the 'social self' that is the teacher and find new relationships with the territory of being in formation. However, the habit of activities raised the need for new displacements that, through the workshops, tried to create ways of feeling and experimenting, giving strength to transform the way of perceiving the current school structure from the thought that leads to becoming. The movements of academic becoming and teacher took place between rhizomatic lines throughout the formation, without precise location, but, in the encounters with the territory, always unfinished, that invent ways of life, something that it intends not only to cultivate but to produce learning and practices in the teacher education and training. The particles that left together at the beginning of the journey, arrived at the end different from what they were, still not knowing what a teacher can, but seeking for immanences, meanings, to discover what is possible to transcreate in Education.

Keywords: Teacher Formation. Becoming. Cartography. Science Teaching. Chemistry Education

# Sumário

## Parte 1

<b>Primeiras Palavras</b>	<b>23</b>
---------------------------	-----------

## Parte 2

<b>Desacomodação</b>	<b>29</b>
Pensar como acontecimento	35
A saber por onde andar	44
Pensar como experimentação	54

## Parte 3

<b>Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas</b>	<b>59</b>
Os Movimentos de um Corpo que Deseja.	61
1º Movimento no mapa: o olhar do campo olha para o licenciando	65
Ser-sendo no mundo da educação: Procurando (re)começos	77
Devir-acadêmico e Devir-professor	79
O percurso se faz rizoma	91

## Parte 4

<b>Traçar linhas cartografar passos na formação</b>	<b>97</b>
2º Movimento no mapa: os estágios supervisionados como objeto que o observador se dá.	101
3º Movimento no mapa: oficinas de escrita, (re)criando pontos de acesso ao mapa	105

## Parte 5

### **A ideia de formação contém em si mesma um certo aspecto de transformação.**

**117**

Formar não é apenas dar forma. 119

1ª parada na pesquisa: o devir-acadêmico 127

2ª parada na pesquisa: as oficinas de escrita ..... 137

3ª parada na pesquisa: os estágios supervisionados ..... 145

De volta ao 2ª ponto de parada no mapa: as oficinas de escrita ..... 161

## Parte 6

**Tarefa de cartógrafo é dar língua aos afetos que pedem passagem 175**

## Lista de ilustrações

<b>Figura 1: a porta – primeiras palavras</b>	<b>23</b>
<b>Figura 2: máquina de escrever</b>	<b>29</b>
<b>Figura 3: dupla captura</b>	<b>32</b>
<b>Figura 4: a professora</b>	<b>33</b>
<b>Figura 5: a estante</b>	<b>35</b>
<b>Figura 6: isto é uma aula</b>	<b>39</b>
<b>Figura 7: linhas do campo de pesquisa</b>	<b>46</b>
<b>Figura 8: mapa do campo de pesquisa</b>	<b>57</b>
<b>Figura 9: boas entradas, múltiplas saídas</b>	<b>59</b>
<b>Figura 10: o mapa do percurso</b>	<b>63,99,125,135,143,159</b>
<b>Figura 11: escrever na extremidade</b>	<b>86</b>
<b>Figura 12: na ponta dos dedos</b>	<b>88</b>
<b>Figura 13: rizoma</b>	<b>94</b>
<b>Figura 14: buraco</b>	<b>94</b>
<b>Figura 15: cartografar percursos</b>	<b>97</b>
<b>Figura 16: a composição da trilha sensório motora</b>	<b>106</b>
<b>Figura 17: estímulos para os pés.</b>	<b>107</b>
<b>Figura 18: estímulos para as mãos.</b>	<b>108</b>
<b>Figura 19: atividade de escrita.</b>	<b>109</b>
<b>Figura 20: tarefa ‘quem sou eu’</b>	<b>110</b>
<b>Figura 21: tarefa ‘siga o mestre’</b>	<b>111</b>
<b>Figura 22: tarefa de escrita colaborativa.</b>	<b>112</b>
<b>Figura 23: tarefa de conectividade</b>	<b>113</b>
<b>Figura 24: tarefa ‘o vestido azul’</b>	<b>114</b>
<b>Figura 25: confecção do mapa pessoal</b>	<b>115</b>
<b>Figura 26: João</b>	<b>117</b>
<b>Figura 27: rodas de conversas em 2015/2.</b>	<b>131</b>
<b>Figura 28: rodas de conversas em 2016/1.</b>	<b>131</b>
<b>Figura 29: nuvem de palavras para ‘professor’</b>	<b>167</b>
<b>Figura 30: nuvem de palavras para ‘universidade’.</b>	<b>170</b>

<b>Figura 31: cartazes da terceira oficina.</b>	<b>171</b>
<b>Figura 32: tarefa de cartógrafa</b>	<b>175</b>

## **Lista de tabelas**

<b>Tabela 1: comparação das versões do PPC do Curso de licenciatura em Química do IFSul/CAVG</b>	<b>68</b>
<b>Tabela 2: palavras extraídas dos textos colaborativos referentes à ‘professor’</b>	<b>164</b>
<b>Tabela 3: palavras extraídas dos textos colaborativos referentes à ‘universidade’.</b>	<b>168</b>

## Lista de abreviaturas e siglas

UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
CaVG	Câmpus Pelotas Visconde da Graça
IFET	institutos federais de educação, ciência e tecnologia
CEFETs	centros federais de educação, ciência e tecnologia
CAVG	Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
EBTT	ensinos básico, técnico e tecnológico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
IDEB	Índices de Desenvolvimento da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
MEC	Ministério da Educação
CONSUP	Conselho Superior do IFSul – órgão deliberativo
PPC	Projeto Pedagógico do Curso – de Licenciatura Química
NDE	Núcleo Docente Estruturante – órgão Consultivo das licenciaturas



# *Primeiras Palavras*



Gustavo de Oliveira, 2018



Primeiros passos são incertos, cambaleantes, desajeitados. Não possuem direção, tempo cronometrável, apenas intenção de movimento. Na Química quando partículas se colocam em movimento, sua velocidade de colisão, seus encontros, dependem de fatores como superfície de contato, temperatura e concentração, entre outros.

Com relação à superfície de contato, é possível pensar que se desfazer em forma, se tornar menor em área aumenta a chance de uma reação efetiva, do mesmo modo que elevar a temperatura faz com que as partículas vibrem mais rapidamente e aumentem seus encontros, suas colisões. E ainda, o aumento da concentração, o número maior de partículas, ou mesmo as coleções que se fazem pelo caminho da reação, aumentam os encontros e as colisões entre as partículas.

Os encontros podem ser tomados como colisões, pois, conforme Deleuze (2002) nos ajuda a pensar, “[...] quando um corpo encontra outro corpo, uma ideia outra ideia, tanto acontece que as duas relações se compõem para formar um todo mais potente, e ao contrário, quando um decompõe o outro, destrói a coesão das suas partes” (p. 25).

Assim, as reações que começam a ser desenhadas anunciam que, ao longo do trajeto, serão narrados os encontros experimentados no corpo da personagem, que se coloca a pensar, passa por devires, e é anunciada como ‘*a professora*’, ou melhor, a professora – química – formadora – pesquisadora – observadora – cartógrafa.

Em meio à experiência experimentada junto as suas partículas pesquisadas, ela se transformará também em uma partícula personagem ‘*a partícula pesquisadora*’, cujos movimentos iniciais, os encontros são com **um território**. Ao tentar mostrar a geografia deste território, *a professora* terá necessidade de se colocar atenta, espreitar fluxos e desejos, dar língua aos afetos e perceber todos eles pedindo passagem.

Uma vez em movimento, ela irá construir passagens, criar caminhos para conectar linhas de ação, leituras, experiência e desejos de ‘vir-a-ser’, encontrar os fatores que colocarão em movimento as demais partículas desta pesquisa (as partículas pesquisadas). Construir passagens lhe permitirá fluir através delas.

Fluir e deixar o pensamento se tornar rizoma, expandir a superfície de contato, buscar nela diferentes conectividades, pois “[...] qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo”, fará ver que, quanto maior a

multiplicidade de fluxos que se desprenderem do pensamento, maior também a percepção dos caminhos pelos quais é possível fluir (DELEUZE & GUATTARI, 2014, p. 22).

Assim como, ao não ser capturada pela unidade, a *professora* aumenta as possíveis entradas neste rizoma, cada traço se encarregará de produzir “organizações de poder [...] como um tubérculo que aglomera atos muito diversos” (DELEUZE & GUATTARI, 2014, p. 23).

Por vezes, o encontro da partícula pesquisadora é com suas *partículas pesquisadas*<sup>1</sup>, para quem a influência da temperatura se faz em consequência do coração que acelera, das bochechas que ruborizam, da boca que seca. Elas darão seus primeiros passos através de passagens desconhecidas, acompanhadas de muitas incertezas e inúmeros questionamentos. As licenciandas tateiam o espaço acadêmico, como estrangeiras aprendendo outro idioma, conhecendo outras paisagens.

O caminho que irão percorrer convida a *professora* a pensar sobre quais os devires experimentados pelas discentes do curso de Licenciatura em Química. Interessa saber como surgem, de que outros encontros decorrem e que fluxos os alimentam. Ela considera, por exemplo, que ao ingressarem no curso e começarem a trilhar seu trajeto formativo, as licenciandas passem a ser nutridas de um estado de *Devir-Acadêmico*.

É possível pensar que ao ingressar no curso superior, estas garotas irão, provavelmente, comprar cadernos (canetas, blocos, corretivos, marcadores, agendas, mochilas – todos muito ‘estilosos’), buscar suas salas de aula e demais espaços convivência (os locais onde irão sentar, fazer notas, fotocopiar capítulos, tomar chimarrão), pois parte da experiência universitária passa por compreender e ajustar os horários das aulas, por adquirir materiais próprios de um curso de Química e das atividades de laboratório, como jalecos, pêras<sup>2</sup> e óculos de proteção, entre outras ações que um ambiente universitário é capaz de mobilizar em termos do perceber-se

---

<sup>1</sup> O grupo pesquisado é composto de oito discentes, cursando do quinto ao oitavo semestres letivos. Por serem apenas mulheres, doravante será utilizado o gênero feminino ao fazer referência a elas.

<sup>2</sup> Utensílio também chamado de pipetador por três vias, é utilizado para sucção e transferência de líquidos em pipetas. Elas têm formato que lembra uma pêra, é fabricada em borracha e são usadas em procedimentos laboratoriais para evitar que o usuário tenha contato direto com os líquidos manuseados.

enquanto acadêmico. O *Devir-acadêmico* se anuncia e se constrói conforme as discentes avançam nos semestres iniciais, realizam provas, organizam grupos, etc.

Colocar em movimento as partículas da pesquisa, aumentar sua concentração, ajuda a expandir ainda mais o rizoma. Segundo Rolnik (2014), um mapa com múltiplas entradas possibilitará “mergulhar em cada cena, de modo que você e seu corpo vibrátil possam capturar não mais planos e sim platôs<sup>3</sup>, as regiões de intensidade” (ROLNIK, 2014, p. 39).

As partículas desta reação, ao se deixar mover pelas intensidades, sofrerão colisões efetivas e serão por elas capturadas, por elas, e pelos muitos emaranhados de linhas de fluxo que vão compor o território<sup>4</sup> de um curso universitário.

Para tanto a *professora* colocará para vibrar os corpos de suas pesquisadas, promovendo “algo que desperte o corpo vibrátil<sup>5</sup>” de cada uma delas. Em movimentos produzidos para fornecer dados observáveis, coletáveis, colecionáveis e possíveis de capturar, no acompanhamento e nas intervenções durante as quatro disciplinas de estágio supervisionado e na realização de oficinas de escrita contemplando as etapas da formação, incluindo as expectativas acerca da profissão (ROLNIK, 2014, p. 39).

Cada oficina buscou valorizar as três caóides [a filosofia, a ciência, a arte], propostas por Deleuze e Guattari (1997), como forma de oferecer potência e energia de ativação às ações para a produção de textos. Logo, nem só de química serão nutridas as partículas, mas de uma composição de elementos.

Estes movimentos produzidos pretendem dar imagem àquilo que é experimentado e neles haverá que se considerar os “fluxos que arrastam cada um deles (os cartografados) para outros lugares, inéditos: um devir [...] verdadeiras

---

<sup>3</sup> Platôs, no texto utilizamos o termo como plano de composição. “Mil Platôs (1995-1997) é a obra produzida por Deleuze e Guattari, composta de quinze “platôs”, conceito que, tomado de empréstimo a Bateson, designa uma estabilização intensiva e, no caso, uma multiplicidade conceitual. Pois os conceitos, para os autores, mostram não o que é uma coisa, sua essência, mas suas circunstâncias” (ABREU, 1998).

<sup>4</sup> Guattari, fala sobre o território como espaço de delimitações, demarcações, que contemplam domínios coletivos de formas, forças e movimentos, do qual dele se sai, ou seja, no âmbito do curso de licenciatura, é nele que existem as aproximações de professores e alunos com seus universos de referência particulares para seguir os diferentes movimentos e trajetórias. (GUATTARI, 1992).

<sup>5</sup> “chamei de “corpo vibrátil” essa segunda capacidade (subcortical) de nossos órgãos dos sentidos em seu conjunto. É nosso corpo como um todo que tem esse poder de vibração às forças do mundo” (ROLNIK, Geopolítica da Cafetinagem, 2006).

correntes de desterritorialização<sup>6</sup> atravessando de ponta a ponta a vida” (ROLNIK, 2014, p. 57).

No caminho da pesquisa, os lugares ainda inéditos, conforme vão se sucedendo, se alternando, se modificando, dão ao percurso inventivo da pesquisa com manejo cartográfico, uma perspectiva de intervenção que atravessa os corpos, imprimindo-lhes o que chamamos *devir* (ROLNIK, 2014). Para quem as observa (de modo nada passivo), interessa perceber qual(is) o(s) devir(es) experimentado(s) e qual(is) dele(s) auxilia(m) na constituição de suas carreiras profissionais, em especial, perceber um estado que, neste texto, será chamado de *Devir-Professor*.

Ainda que não existam pegadas previamente deixadas no caminho, visto que, *a professora* se move em um terreno de subjetividades, de idas e vindas, de afastamentos e aproximações, os encontros e as pontes são constituídos pelas vivências que compartilha com as caminhantes, e que possibilita propor um traçado delineado no mapa.

Assim, o território de linhas rizomáticas, e não estanques, vai se (re)conectando entre si à medida em que há mudança de direção e avanço no mapa. Na aferição topográfica, o caminho é incerto, pois a vibração promovida nos corpos que percorrem os trajetos faz com que o território comece a tomar forma, tornando também a visão do percurso rizomática (ROLNIK, 2014, p. 46).

Nestas primeiras palavras há uma porta que se abre, escolher passar por ela é optar por desacomodar-se.

---

<sup>6</sup> (...) construímos um conceito de que gosto muito, o de desterritorialização. (...) precisamos às vezes inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte (GILLES DELEUZE, em entrevista em vídeo transcrita em “A ilha deserta e outros textos”, 2006).

# Desacomodação



Gustavo de Oliveira, 2018

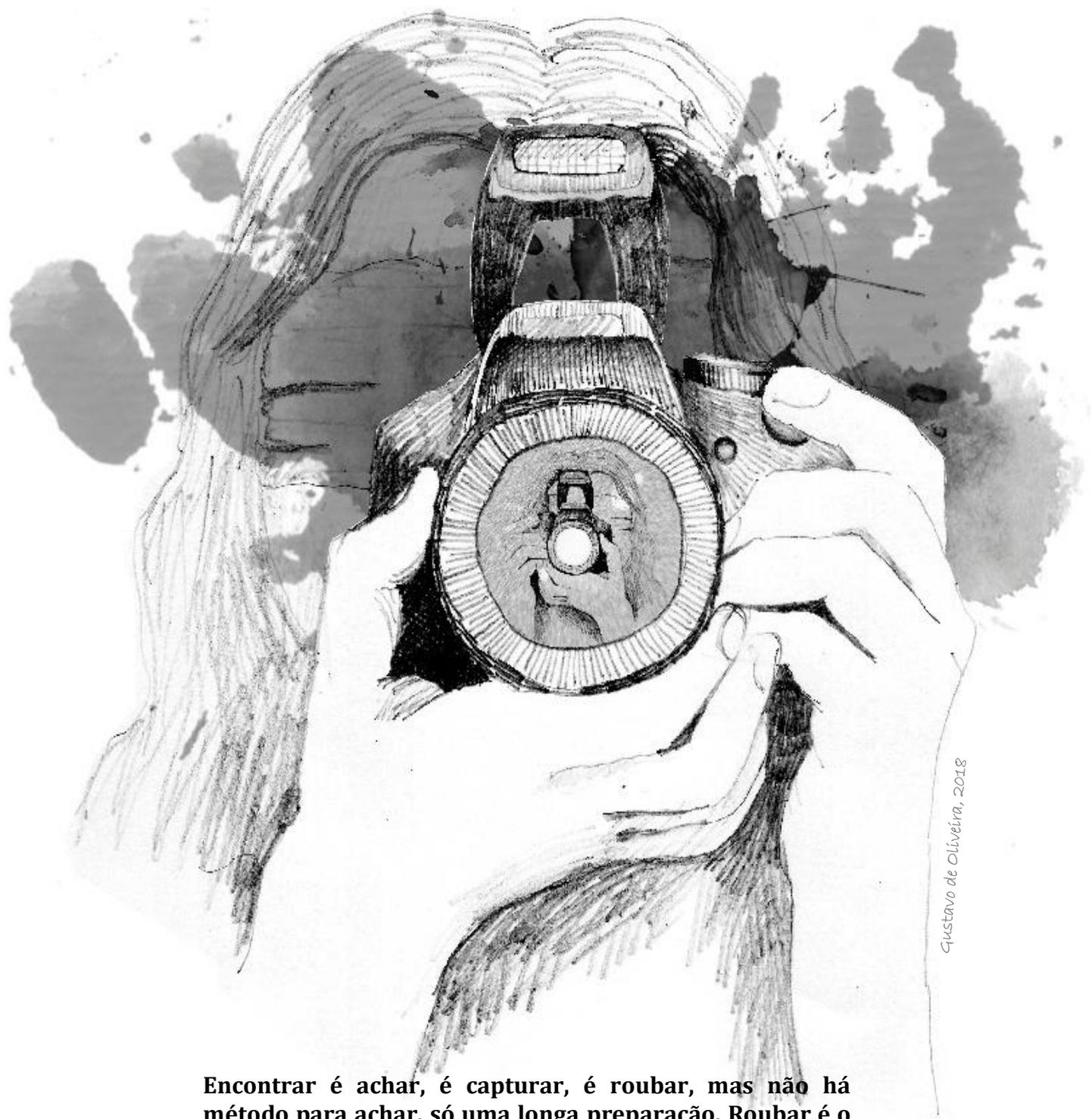


O que leva um pesquisador à pesquisa é sempre uma questão urgente, em geral, ele escolhe algo que o cativa, o motiva, o impulsiona ou de que deseja cuidar.

Como nas reações químicas em que diferentes elementos se combinam para compor uma condição de estabilidade eletrônica e, por conseguinte, se transformam em substâncias diferentes do que eram no início, haverá necessidade de considerar aquilo que afeta as partículas da pesquisa, que não pode ser deixado de lado, pois ambos passam a fazer parte da mesma estrutura, se entrelaçando em uma composição.

Mas, então, porque é tão difícil desacomodar-se? O que há de seguro no senso comum que contribui para a lentidão do movimento das partículas? Que elementos deslocar na pesquisa para estimular os encontros entre as partículas?

Espinosa contribui para a compreensão de que, quando uma questão é urgente ela se mescla ao sujeito em composição. Conseguir formular uma questão de pesquisa pode ser um gesto de alegria, gesto esse que provêm dos encontros.



**Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, só uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, copiar, imitar ou fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isto o que faz não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias sempre “fora” e “entre” (Gilles Deleuze e Claire Parnet, *Dialogues*)**

A *professora*<sup>7</sup> saiu em fluxo na busca destes encontros, no começo se encontrou com Gilles Deleuze (1925 – 1995), que por sua vez encontrava com Benedictu de Espinosa (1632 – 1677), a quem Deleuze dizia viver em seu coração. Com ambos compreendeu a importância dos encontros, percebeu que o modo de olhar para algo é capaz de fazer o pensamento dobrar. E entre outras coisas, que criar não é algo próprio de sua amada ciência, mas ela se encarrega, no entanto, de responder proposições<sup>8</sup> (DELEUZE & GUATTARI, 2010).

Pouco mais a frente a *professora* se encontrou com Félix Guattari (1930 – 1992) e ambos se encontraram com Suely Rolnik (1948 – felizmente ainda habitando este plano) e juntos embarcaram em vários desejos e sentimentalidades. Caos, máquina, ritornelo, claquete, noivinhas e conversas de aeroporto renderam muitas horas de relacionamento agradável<sup>9</sup>.

Depois de percorrer muitas centenas de quilômetros, a *professora* se encontrou, logo ali virando a esquina, com outra professora 'a orientadora', ambas eram muito diferentes e muito semelhantes ao mesmo tempo. Não liam a vida do mesmo modo as professoras, mas cultivavam um imenso respeito e carinho por seu trabalho, sua relação com as moléculas, as fórmulas e a formação de professores.

A partir destes encontros, surgiram outros tantos, como nas diferentes conjunções atômicas em que se compartilham, deslocalizam elétrons, montam e desmontam fórmulas eletrônicas. “O acaso do encontro, garante a necessidade daquilo que é pensado” (DELEUZE G. , 2003, p. 15), logo, ao se unirem, os personagens dos encontros contribuíram para (re)criar perspectivas – sendo uma delas desenvolver esta tese de doutorado.

Neste estudo os principais objetivos da personagem se combinam com os múltiplos percursos de um aprender em meio às experiências e aos modos de

---

<sup>7</sup> Figura 4: a professora. A imagem esta situada no fundo da página em marca d'água.

<sup>8</sup> “ temos opiniões sobre qualquer coisa que percebemos ou que nos afeta, a ponto de as ciências do homem poderem ser consideradas como uma vasta doxologia – mas as coisas mesmas são opiniões genéricas, na medida em que têm percepções e afecções moleculares, no sentido em que o organismo mais elementar tem uma proto-opinião sobre a água, o carbono e os sais de que dependem seu estado e sua potência. Essa é a via que desce do virtual aos estados de coisas e às outras atualidades: não encontramos conceitos nesta via, mas funções. A ciência desce da virtualidade caótica aos estados de coisas e corpos que a atualizam; todavia, ela é menos inspirada pela preocupação de se unificar num sistema atual ordenado, do que por um desejo de não se afastar demais do caos, de escavar os potenciais para apreender e domesticar uma parte do que a impregna, o segredo do caos por detrás dela, a pressão do virtual” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 185)

<sup>9</sup> (GUATTARI, 2012); (GUATTARI & ROLNIK, 2013); (ROLNIK, 2014)

subjetivação que apontam possibilidades para uma pesquisa na temática da formação de professores, com oportunidade para um movimento na Filosofia da Diferença.

Do acompanhar as licenciandas em Química do IFSUL/CAVG em seu trajeto formativo, durante quatro estágios curriculares e nas oficinas de escrita, *a professora* levantou a seguinte pergunta: como elas percebem o *ser-professor* em relação a si e aos outros?

E porque existem formas de ser professor, *a professora* toma como hipótese que existem modos de *Devir-professor* experimentados. Logo, sua questão inicial de tese se deteve em ver: **em que movimentos do percurso formativo as licenciandas em Química do IFSUL/CAVG se compõem em um estado de *Devir-professor*?**

Olhando para as ações de iniciação à docência que realizam, a partir de um plano de consistência (DELEUZE & GUATTARI, 2010), nos períodos e nas atividades observadas, descritas e analisadas, os processos de aprender a *ser professor* podem ser acionados por experiências ou materiais que estejam a circundar a vida universitária em articulação com o aprender a *ser acadêmico*.

Isso porque, considerando a necessidade de entender a composição do curso e de acolher um conjunto de produção de estratégias que possa promover o desmanchamento de certas formas de fazer formação, dando espaço a outros modos de fazê-lo, seja possível desprender-se de moldes e concepções totalitárias sobre o *ser professor*, dando lugar ao que é singular em cada sujeito (DELEUZE & GUATTARI, 2010).

Motivada pela urgência de iniciar a pesquisa e de produzir os dados que, sabia, ocupariam cerca de dois anos, *a professora* saiu em velocidade. Com a energia de ativação elevada para acompanhar as partículas que iniciavam as reações, com polaridades definidas, sem direção e sentidos determinados, era momento de colisões.

Como território, *a professora* optou por um curso universitário que recebe partículas singulares, aquelas do tipo fotossensíveis que saem à noite em busca da conquista de possibilidades diversas e deslocam-se entre aumentar ou diminuir a agitação do pensamento.

Escrever sobre a formação docente e sobre partículas pesquisadas, impulsiona o pensamento para novos territórios e abre novas possibilidades para caminhar. Eis, então, um convite ao pensar!

## Pensar como acontecimento.

“o átomo vai tão rápido quanto o pensamento”<sup>10</sup>

Após passar muitas horas sentada na cadeira preta giratória, junto à escrivaninha que tinha todos os seus livros favoritos, bem ao alcance das mãos (figura 5<sup>11</sup>), a *professora* estava resoluta, determinada à escrever, no entanto, inúmeras horas haviam se passado e ela ainda diante de uma tela de computador, apenas observando-a, tomada pela necessidade de “enfrentar a síndrome da folha em branco”, como escreveu o professor Tomaz Tadeu da Silva em um de seus materiais de aula (SILVA, s/a, p. 1).

Segundo o autor, que foi professor das que foram (ou são) professoras *da professora*, pensar constitui um ato criativo, produzido quando o nosso corpo sofre perturbações, arranjos ou rearranjos que podem se manifestar sempre que não somos capazes de, segundo Lemos e Rocha (2015, p. 183), “sustentar um território existencial” e, por conseguinte, temos a necessidade de fazer/deixar mover o pensamento.

Ao longo do texto, Silva elenca cerca de quinze “técnicas” e sugestões que buscam auxiliar aos que se lançam neste caminho de produzir condições para os acontecimentos do pensamento. Na primeira, o autor recomenda: “assegure-se de que você tem algo a dizer”, eis o primeiro movimento a ser realizado pela pesquisadora que será tomada e tornada pelo pensar.

Segundo Deleuze,

o problema do começo em Filosofia sempre foi considerado, com razão, como muito delicado, pois começar significa eliminar todos os



<sup>10</sup> Epícuro, Carta a Heródoto, 61-62. In: (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 48)

<sup>11</sup> Figura 5: A estante. A imagem, situada no canto superior direito da página, mostra a estante de livros da personagem no início do trajeto. Atualmente eles aumentaram sensivelmente em quantidade. Fonte: acervo pessoal.

pressupostos. Enquanto na ciência nos encontramos diante de pressupostos objetivos, que podem ser eliminados por uma axiomática rigorosa, os pressupostos filosóficos são tanto subjetivos quanto objetivos (DELEUZE G. , 2009, p. 189).

Assim, enquanto pressuposto filosófico, o pensamento é aquilo que desvia o sujeito das verdades conhecidas que oferecem estabilidade as suas ações, é delas que ele retira sua força e, a partir delas, é forçado a pensar. Ou seja, embora pensar seja da ordem do involuntário, da ordem da violência, do que decorre ao sujeito e não pode ser controlado, o pensamento é a experiência de pensar.

Se não é capaz de pensamento àquele a quem nada passa, ao ser tomado pela experiência, o sujeito terá borrados os seus contornos, perderá as margens do que é conhecido, por conta do que está sendo tornado pelas multiplicidades que o interpelam (DELEUZE G. , 2009).

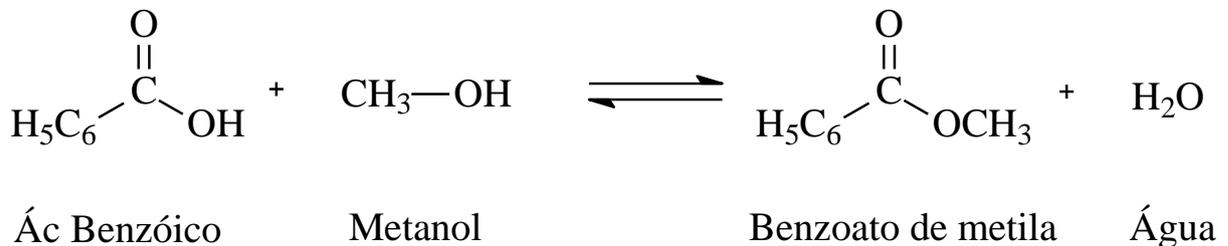
Assim, “o pensamento não seria humano, está aquém do psicológico, pois é força que configura o próprio sujeito, sendo o pensar um ato que abala as determinações pelo mergulho no caos, afirmando a vida como obra de arte”, além de se produzir no tempo dos acontecimentos (LEMOS & ROCHA, 2015, p. 183).

Deleuze em *Diferença e Repetição* (2009) cita a ‘imagem do pensamento’ que se for tomada como o pensar que mergulha no caos, tornará evidente que há uma imensidão de coisas que vão para além do campo e das pesquisadas, mas oferecem uma imagem ou um conjunto delas, que dão ao pensar força e modos de ver novamente, representar novamente, sentir novamente, sentir uma vez mais cada encontro. Modos de enfrentar o caos, encontrar na pesquisa cartográfica o território para se proteger do caos.

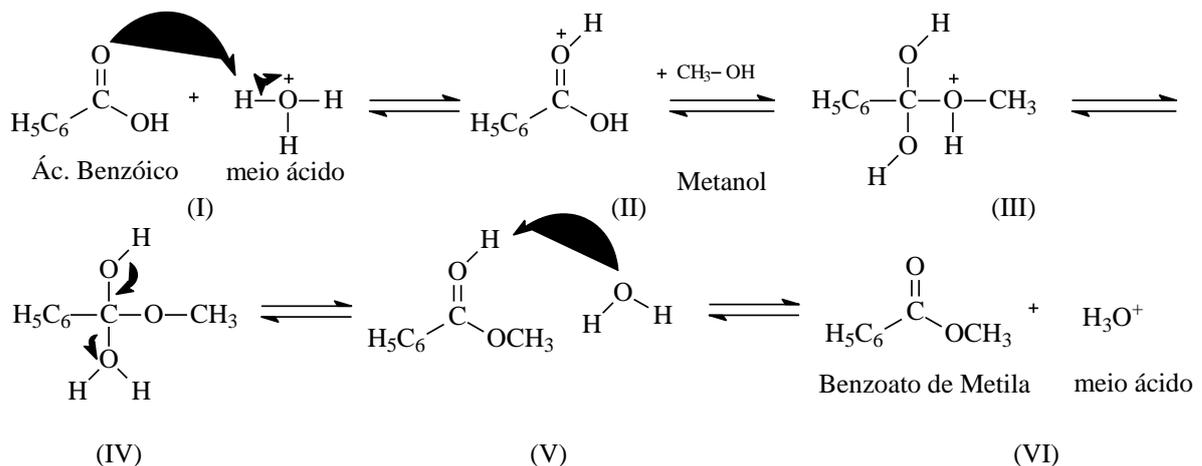
O pensamento pode ser observado como um (ou muitos) encontros. Para Deleuze (2009), há labirintos de encontros: devir, pensamento, rizoma, acontecimento (...). Locais em que a *professora capturou e foi capturada*, como se houvesse se formado teias de invenção, cujas ocorrências ofereceram as condições de possibilidade para produzir na soma destes encontros, a formação do corpo tese. Assim, tudo o que existe agora é corpo, capaz de tomar o pensamento como acontecimento, sendo que o acontecimento pode ser entendido como a ação de um corpo sobre o outro.

A *professora-Química* têm desta ciência um porto seguro, tanto que, para entende o acontecimento ela o tomou como uma substância catalisador e afirma que

os catalisadores são compostos adicionados às reações químicas com a finalidade de diminuir o tempo da reação, ou oferecer as condições para que ela ocorra, ou seja, considere a mistura do ácido benzóico com metanol, produzindo benzoato de metila e água, este processo, mostrado abaixo, é chamado de esterificação;



No entanto, é um processo que, para ocorrer, precisa ser catalisado por um meio ácido e a reação se processa nas seguintes etapas:



Quando o catalisador ( $\text{H}_3\text{O}^+$ ) entra neste sistema reacional, se mescla a ele participando, etapa a etapa.

A *professora-Química* compara ambas as etapas, dizendo que temporariamente o catalisador faz parte do corpo reação, no entanto, ao final do processo ele é retirado, esvaziado dele sem que, ambos agora sejam iguais ao que eram no início. Assim, embora a estrutura química seja a desejada, a presença do catalisador deixa o sistema reacional mais eficiente em tempo, em forma.

A *professora-Química* construiu para si esta semelhança, quando leu em Deleuze que “o que há nos corpos, na profundidade dos corpos, são misturas: um corpo penetra outro e coexiste com ele em todas as partes [...]. Um corpo se retira do outro, como o líquido de um vaso”. Ao deixar o vaso, o líquido nunca é completamente esvaziado dele, pois, em seus contornos haverá evidências da capilaridade de sua passagem por aquele recipiente (DELEUZE G. , 2009, p. 6). Contribuindo para a

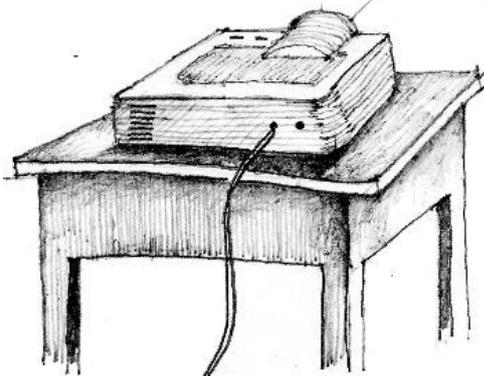
construção deste pensamento, é possível dizer, a partir da perspectiva de Cardoso (2005), que:

os acontecimentos serão, portanto, encontros que ocorrem em determinados momentos, estes irão ser mais ou menos intensos e oferecer potência aos corpos, ou seja, terão valor, contarão para a experiência, deverão ser aqueles que tem um valor, não intrínseco ou essencial, mas atribuído, e somente estes seriam de fato individualidades (p. 111).

Um acontecimento se dá, então, em relação a um evento, ou a um momento determinado, pre individual, incorporal, de superfície, como resultado de misturas, colocando de outro modo dizemos que:

Gustavo de Oliveira, 2018

Isto é uma aula



quando o fogo esquentava o ferro em brasa, por exemplo, não se deve dizer que o fogo deu ao ferro uma nova qualidade, mas que o fogo penetrou no ferro para coexistir com ele em todas as partes. [...] não são novas, outras propriedades, mas atributos. Assim, quando a navalha corta a carne, o primeiro corpo produz sobre o segundo não uma propriedade nova, mas um atributo novo, o de ser cortado (BRÉHIER, 2012, p. 32).

Os novos atributos que se fazem deste coexistir do acontecimento não são um caso de imitação, os corpos em movimentos de pensamento não buscam equilíbrios osmóticos<sup>12</sup>, trata-se de um evento de conjugação, uma mistura de duas substâncias cuja resultante depende da concentração e da natureza dos reagentes escolhidos, pois, como sugerem Deleuze e Parnet (1998), não existe acontecimento que funcione sobre um único fluxo.

Do mesmo modo quando um acontecimento se dá, ocorre em relação a um momento determinado, de superfície, pois, mesmo que os dois acontecimentos idênticos estejam em movimento de pensamento, seja em relação ao organismo ou à materialidade, ambos serão irreduzíveis em relação ao tempo, ou seja, mesmo que dois acontecimentos sejam repetidos da mesma forma, serão diferentes.

Nesse sentido, se o acontecimento é da ordem do *devenir*, seu movimento de pensamento não será classificável pelo tempo dos instantes que se sucedem, mas, pelo tempo de imanências, em que nada se passa além de uma imensidão do tempo vazio, no qual se vê o que ainda está por vir e já chegado, então “o acontecimento não se preocupa com o lugar onde está, e não quer saber há quanto tempo existe” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 139).

O pensamento como acontecimento será, enfim, um co-funcionamento simbiótico, a penetração de dois corpos, uma mistura que se torna tanto melhor quanto mais opostas forem a natureza dos reagentes que a compõem (DELEUZE & PARNET, 1998).

Nesta pesquisa, se procura ver como o acontecimento opera para a *professora-Química* e para as futuras professoras de Química.

Tomando a escola como pano de fundo da experiência, muitas vezes, o olhar desatento pode dizer que ao longo dos séculos o ‘modelo escola’ permaneceu estanque e não mutável, que nele não há um dia sequer sem repetições, que mantém as velhas práticas, como uma fotografia em escala de cinza que foi perdendo seu brilho.

No entanto, ao ajustar o foco das lentes vemos que a escola e seus personagens estão em constante movimento de mudança, mesmo que suas

---

<sup>12</sup> O equilíbrio osmótico ou osmolaridade de uma (ou duas) soluções separadas por uma membrana, através da qual a água se difunde, movendo-se a favor de um gradiente de concentração, ou de uma solução mais diluída para uma solução menos diluída, distribuindo de modo uniforme a concentração da solução.

edificações, prédios e salas de aula, suas rotinas de diários de classe, avaliações e quantificação de notas não demonstrem, há uma intensa sucessão de coisas acontecendo em toda parte e em todo o tempo.

Nesse movimento há uma mescla de partículas reagentes, de opostos que se misturam e produzem deslocamentos de pensamento, sendo, o meio, produto formado de uma conjugação. Neste caso, segundo Silva (2002) uma conjugação não trata apenas de empregar Deleuze e Guattari para falar sobre a formação de professores e o ensino de Química, mas de juntar a eles tudo aquilo sobre o qual a *professora* deseja falar, como: Deleuze + Guattari + Ensino de Química + Formação de Professores de Química + começar pelo meio  $\Leftrightarrow$  o momento da conjugação é o aprender.

Tomando os atos de ser, pensar e aprender, aplicados ao universo docente, é possível que alguns processos independam ou dificultem que os acadêmicos aprendam sobre a docência. Quando um discente imita seu professor e repete seus gestos de modo estéril ou mecânico, reproduzindo o que está sendo feito na sala de aula, partirá de representações e modelos não inventivos (BIANCO, 2002).

Para a *professora-Formadora*, quando o aluno imita o professor, ele coloca em ato mecanismos de formação sem se apropriar de suas ações, ela cita como exemplo que usava, costumeiramente, tranças no cabelo quando ia dar aulas, também, que, ao concluir uma explicação sobre um conteúdo tratado em aula usava um tipo de “bordão”<sup>13</sup>, e que reconheceu esses mesmos hábitos em uma das partículas pesquisadas. Percebeu que ela fazia o mesmo tipo de ritual quando atuava como docente, durante o acompanhamento do primeiro estágio.

A *professora-Formadora* não viu potência nestas ações e espera que, ao longo da graduação, as licenciandas comecem a pensar o ser docente quando encontram e interpretam signos emitidos pelo universo em que estão imersas, seja na universidade, na literatura pesquisada, por influência de seus pares ou no ambiente escolar, no entanto, “o aluno aprende, diria o Deleuze-Guattari de Mil platôs e de Anti-Édipo, quando **se conecta de maneira a-representativa e descodificada** com seu mestre” (BIANCO, 2002, p. 190).

---

<sup>13</sup> Bordão – neste contexto utilizado como uma palavra, expressão ou frase que alguém repete excessivamente.

No caso da pesquisa realizada, a *professora-Formadora* entende que para que os primeiros passos possam ganhar segurança, escapar da familiaridade da imitação e conforto daquilo que é conhecido, as licenciandas podem se utilizar da repetição como modo de produzir diferença, testar os limites – seus e de suas fronteiras, visando escapar dos ‘modelos’ e construir seus processos de poder-vir-a-ser que será da ordem da criação.

Em uma longa passagem de *Diferença e Repetição* (2009), temos expressa essa perspectiva.

A aprendizagem não se faz na relação da representação com a ação (como reprodução do Mesmo), mas na relação do signo com a resposta (como encontro com o Outro). O signo compreende a heterogeneidade, pelo menos de três maneiras: em primeiro lugar, no objeto que o emite ou que é seu portador e que apresenta necessariamente uma diferença de nível, como duas disparatadas ordens de grandeza ou de realidade entre as quais o signo fulgura; por outro lado, em si mesmo, porque o signo envolve um outro "objeto" nos limites do objeto portador e encara uma potência da natureza ou do espírito (Ideia); finalmente, na resposta que ele solicita, não havendo "semelhança" entre o movimento da resposta e do signo. O movimento do nadador não se assemelha ao movimento da onda; e, precisamente, os movimentos do professor de natação, movimentos que reproduzimos na areia, nada são em relação aos movimentos da onda, movimentos que só aprendemos a prever quando os apreendemos praticamente como signos. Eis por que é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal. Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem "faça comigo" e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. Em outros termos, não há ideomotricidade, mas somente sensório-motricidade. Quando o corpo conjuga seus pontos notáveis com os da onda, ele estabelece o princípio de uma repetição, que não é a do Mesmo, mas que compreende o Outro, que compreende a diferença e que, de uma onda e de um gesto a outro, transporta esta diferença pelo espaço repetitivo assim constituído (DELEUZE G. , 2009, pp. 48-49).

De forma semelhante, o pensamento de cada partícula pesquisada (as licenciandas) encontra o seu ‘fora’, na relação do signo que é o outro dos encontros, nas heterogeneidades do objeto que o emite, em si mesmo ou do que ele solicita. A personagem desta história, a *professora-Química-Formadora*, quer ver as relações de movimento das futuras professoras, ela acredita que ao praticarem, ao se familiarizarem com os signos farão surgir o ainda não-pensado, o que é extemporâneo (SILVA, 2002).

Assim, tomamos o pensar como o momento em que se dá a colisão do encontro com o outro do pensamento que está distanciado da identificação, imitação, assimilação deste outro que aprende.

Ao aprender, o pensar é destacado como uma conexão, uma conjunção com o nadador, a onda, o movimento e o professor, compondo os pontos de parada no mapa, desmembrando territórios até então desconhecidos que a curiosidade da pesquisa convida a penetrar (SILVA, 2002).

## A saber por onde andar

Neste processo, a *professora*, escolheu como *locus* de investigação o Instituto Federal Sul-rio-grandense, mais especificamente o câmpus Pelotas-Visconde da Graça (CaVG). Um cenário interessante, pois, dentro de uma área urbana, contém ares de fazenda.

Nele, além de prédios, salas, laboratórios, há lagos com patos, jacarés do papo amarelo, 204 hectares com vaquinhas, ovelhas, cavalos e galinhas, tudo isso acompanhado de mosquitos, corujas, além de árvores de todas as espécies e um bosque com uma geodésica<sup>14</sup>, que se usa como sala de aula quando está muito quente.

A *professora* experimenta este espaço há sete anos e, ainda, não percorreu todos os seus cantos, embora não haja canto do laboratório de Química que ela não conheça.

Por falar em fazenda, o *campo* (aquele que não tem relação com as plantas, mas com a pesquisa) que a *professora-Pesquisadora* construiu para sua investigação, o Curso de Licenciatura em Química do IFSul – câmpus CaVG, teve início no segundo semestre do ano de 2011, sendo sua primeira turma composta por 6 alunos (5 deles selecionados pelo processo seletivo interno do IFSul e um por meio da plataforma Freire<sup>15</sup>).

Atualmente, a oferta é de 20 vagas por ano, sendo 15 vagas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outras 5 vagas pela plataforma Freire e/ou editais de reopção, redistribuição e transferência.

O curso de licenciatura em Química, aprovado pelo Conselho Superior do Instituto a partir da Resolução 030/2010, tem duração de nove semestres. Nos três primeiros semestres os licenciandos cursam um núcleo comum da área de Ciências da Natureza. A partir do quarto semestre, os alunos são direcionados aos cursos de Licenciatura em Química, Ciências Biológicas ou Física.

---

<sup>14</sup> estrutura arquitetônica em forma de cúpula, construída com varas de bambu e cordas naturais, cujo domo é preenchido com plástico transparente, a estrutura apresenta extraordinária estabilidade, resistência mecânica e leveza. A geodésica do IFSul/CaVG foi construída pelos discentes do curso de Tecnologia do Meio Ambiente.

<sup>15</sup> Plataforma Freire – destinada a professores concluintes do curso Normal, que tenham interesse em cursar um curso de licenciatura de sua preferência. Portal Capes: <http://freire.capes.gov.br/>.

Ao olhar para o *campo*, a partir de Deleuze e Guattari, a professora-Pesquisadora percebe que a realidade experimentada a partir das linhas molares e moleculares chamadas de duras, flexíveis e de fuga, a levam a pensar que as linhas duras são compreendidas como sendo aquelas que representam situações e locais de poder que estratificam, ou seja, a partir destes são produzidos formatos rígidos, da ordem da imposição, daquilo que somos compelidos a aceitar, a exemplo de instituições como nosso *lócus*, podemos pensá-las como “[...] pacotes de linhas segmentarizadas” (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 145).

Enquanto, como local de mutabilidade, o curso de Licenciatura em Química se organiza como um conjunto possível de linhas flexíveis de um *campo* de pesquisa. As linhas tomadas como flexíveis, segundo Deleuze são da ordem da adaptação, aquelas que estão suscetíveis e/ou aceitam as mudanças, compreendem a necessidade dos locais, das pessoas, dos modos de existir, de aprender e são modificadas por estas.

As linhas flexíveis ou moleculares são capazes de atravessar indivíduos ou grupos que transitam nestas instituições, sendo expostos à microdevires capazes de conduzir os indivíduos até seus limiares, numa direção não preexistente ou previsível (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 147).

*A professora – Química – Formadora - Pesquisadora* compreende que é a partir das linhas que o campo é sustentado por um plano de imanência. Plano que orienta o pensamento quando recorta o caos, ao mesmo tempo em que coloca para vazar as estruturas, cria fluxos, segundo Deleuze,



As linhas de fuga são aquelas que escapam da tentativa totalizadora e fazem contato com outras raízes, seguem outras direções. Não é uma forma fechada, não há ligação definitiva. São linhas de intensidade, apenas linhas de intensidade (Gilles Deleuze).

O grupo de partículas reativas habitantes do campo (pesquisadas) que cativaram a atenção da pesquisadora e com ela participaram da caminhada é composto de oito pessoas, Ru a alfabetizadora ( $^{84}_{101}\text{Ru}$ ), Be a que integra ( $^4_9\text{Be}$ ), Dy a jogadora ( $^{86}_{123}\text{Dy}$ ), Re a sorridente ( $^{75}_{186}\text{Re}$ ), Ds a sempre graduanda ( $^{110}_{289}\text{Ds}$ ), Ga a farmacêutica ( $^{31}_{70}\text{Ga}$ ), La a patinadora ( $^{57}_{138}\text{La}$ ) e Po a motoqueira ( $^{84}_{210}\text{Po}$ ), licenciandas que ingressaram no curso de Química no vestibular do segundo semestre de 2012 e concluiriam a formação inicial em 2017.

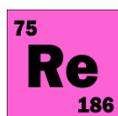
Mesmo a contagem não parecendo correta, para um curso de nove semestres, a *professora-Formadora-Observadora* contabilizou períodos de greve e de recesso escolar que, em muitos casos, fragmentaram o período letivo.

### ***As partículas pesquisadas como elementos personagens da pesquisa***

Há na ciência uma incontável quantidade de partículas, agrupadas por características peculiares, ou por elas diferenciadas. Cada uma delas carrega consigo resquícios, resíduos, histórias e subpartículas, como são únicas e que a *professora-Observadora* foi conhecendo no campo da pesquisa e que (re)conheceu nas oficinas de experimentação e em suas escritas nesta pesquisa.

Deleuze e Parnet nos dizem que “o nome próprio não designa um sujeito, mas alguma coisa que se passa ao menos entre dois termos, que não são sujeitos, mas agentes, elementos, povos, tribos, faunas, floras, tufões” (1998, p. 65).

Portanto, a *professora-Observadora* encontrou para elas lugar em sua galáxia quântica, pois, nada como as vezes retornar ao que nos é conhecido e seguro, como a imagem que está estampada na entrada do Curso de Química em que a professora – Química – Observadora fez sua graduação, ou seja, como para avançar em algo, como, por exemplo, encontrar um modo para dizer sobre suas partículas, ela buscou entre os ‘cento e poucos’ elementos (figura 8) os que lhe sorriam, jogavam ou integravam como elas:



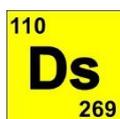
*a sorridente*

Re assim como o elemento Rênio escolhido para representá-la, é destas partículas raras e difíceis de serem encontradas na natureza. Seu modo naturalmente sorridente é uma marca persistente, presente mesmo em meio a situações difíceis e adversidades do dia a dia.

Ela indica ter uma relação estreita com a docência, quando narra que, desde o ensino médio se sentia à vontade para oferecer aulas particulares e, em muitos casos, 'gastava todo o seu dinheirinho' com seu próprio reforço nas aulas de Química Inorgânica.

Re iniciou uma graduação em 'Gestão de Alguma Coisa', junto ao trabalho como técnica em Química e uma rotina de trabalho nas plantações de arroz. Durante sua conversa com *a professora*, não conseguiu lembrar 'Gestão Em Que' e ambas concluíram que foi por conta disso que ela desistiu. Surpreendeu sua família quando contou que escolheu fazer licenciatura, pois, achava que no curso de bacharelado em Química passaria mais tempo em laboratórios e isso seria ruim para suas muitas alergias.

Ao ingressar nos estágios supervisionados Re escolheu a mesma escola em que havia estudado no ensino fundamental, inclusive com o mesmo professor, agora seu supervisor.



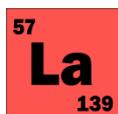
*a sempre graduanda*

Ds se relaciona bem com o elemento que *a professora* escolheu para representá-la, pois embora o Darmstádio (Ds) não tenha uma base totalmente estável, uma vez que, suas medidas são aproximadas e apenas seja possível prever suas características, assim como ele, esta partícula pode sempre nos surpreender com uma nova propriedade, um nova perspectiva.

Após ter cursado o ensino médio em uma escola particular em que admirava seu professor de Química, Ds o 'seguiu' até os outros lugares em que ele dava aulas, fez graduação em farmácia (UCPel), enfermagem (UFPel) e técnico em química (no então CEFET). Depois, por conta do trabalho atual em um banco, cursou

administração de empresas (ULBRA), técnico em biocombustíveis (IFSul), sem contar os cursos de especialização.

Ingressou no IFSul na expectativa de que, além do curso de licenciatura, fosse iniciar também um bacharelado à noite, Ds dizia que, até o momento, não estava empolgada com o curso de licenciatura, mas como havia chegado ao estágio iria encará-lo: 'Vai com medo mesmo!', disse ela para a professora – Química – Formadora- Pesquisadora que estava a lhes observar.



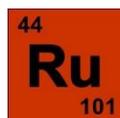
*a patinadora*

Para La foi simples escolher um elemento, pois, Lantânio seria a possibilidade mais lógica, uma vez que, de acordo com suas características, a partícula La é sólida em temperatura ambiente, mas sua liga com outros sólidos metálicos os deixa mais maleáveis, ela torna o espaço ao seu redor mais divertido e descontraído, em boa parte de seu tempo livre, sobre patins.

Segundo La, quando estava na oitava série se apaixonou por Química e disse a mãe que faria o curso médio profissionalizante, a mãe não aceitou a escolha e a inscreveu em telecomunicações. Como ela fez a prova sem querer fazer, propositalmente foi reprovada.

No ensino médio tinha as melhores notas na disciplina de Química e gostava das aulas, mesmo sem aulas experimentais (a escola não tinha laboratório). Nessa época, segundo La, sua mãe não aceitou sua escolha pelo curso de Química, dizendo que não queria lhe ver 'louca'. Diante disso, prestou vestibular para o curso de enfermagem, mas também não foi aprovada.

Após seu casamento La fez novo vestibular, desta vez em Química. Foi aprovada e cursava duas disciplinas para conciliar a universidade com o trabalho, sendo necessário compensar aos domingos os horários que conseguia ser dispensada para frequentar as aulas. Após o terceiro semestre conseguiu transferência para o curso de licenciatura em Química noturno, sua opção por licenciatura foi em função de acreditar que conseguiria emprego na cidade que já residia, além disso, refere sua escolha dizendo: 'vai funcionar, pois gosto de lidar com gente'.



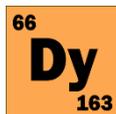
*a alfabetizadora*

Ru vai ser representada neste texto pelo elemento Rutênio, assim como o elemento, a partícula Ru age como um catalisador e acelera tudo por onde passa, sendo dona de uma personalidade marcante.

Quando *a professora* lhe perguntou sobre sua formação e seu percurso na licenciatura em Química, ela fez graça e respondeu: 'Eu poderia estar matando, eu poderia estar roubando, mas estou aqui ... não, é brincadeira eu gosto daqui!'

Ru sabe que quer ser professora, pois, cursou magistério no ensino médio profissionalizante, e diz que, atualmente, aprecia muito a companhia dos pequenos que alfabetiza.

Ao escolher um curso superior, tinha dúvidas entre Biologia e Química, a escolha foi pelo menor ponto de corte no processo seletivo, porém, pensava em trocar de curso até o terceiro semestre, quando explica que um professor ... "doutor", falava de didática, mas na prática era outra coisa!'. Segundo ela, agora segura de sua escolha, estava contente por ingressar nos estágios.



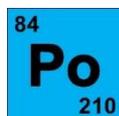
*a jogadora*

Dy do mesmo modo que seu elemento Disprósio, faz parte das terras raras e embora sólida, é macia ao mesmo tempo. Faz parte do time de vôlei e de futebol do IFSul, sendo, portanto, a nossa jogadora.

Assim como Re, escolheu ser estagiária do professor que lhe dava aulas no ensino fundamental, mas, segundo ela, nas aulas dele apenas se copiavam os textos dos livros e resolviam os exercícios. Como avaliação, o professor sorteava um número e caso o aluno tivesse resolvido o exercício de número sorteado no caderno, era aprovado.

No final do primeiro ano do ensino médio, Dy ficou em exame (provão). Ela contou para *a professora* que estudou tanto para a prova que se apaixonou pela disciplina. Como resultado, foi monitora de Química nos dois anos seguintes,

desistindo de fazer curso de matemática como havia planejado! Atualmente faz, simultaneamente, os cursos de licenciatura e técnico em Química.



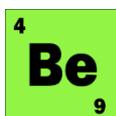
*a motoqueira*

Escolher um elemento para representar Po foi simples, pois essa partícula presenteou *a professora-Formadora* com um livro sobre a Madame Curie, que foi a cientista que isolou o elemento químico Polônio, logo, a referência ao nome da partícula foi facilmente estabelecida.

Po é uma partícula bastante peculiar que iniciou seus estudos na escola rural e desenvolveu afinidade com a Química, a partir das relações que estabeleceu com suas professoras do ensino médio. A primeira professora era esforçada e buscava formas de mostrar os conteúdos, a segunda foi compreensiva ao lhe oferecer provas de segunda chamada, quando seu pai ficou doente e ela precisou tomar conta dele.

Iniciou cursos técnicos em Química e em Agroindústria, em concomitância. A partícula comenta que a demanda era tão intensa que vivia com sono.

Morando na zona rural, trabalhando na indústria de alimentos, fazendo curso de biocombustíveis EaD e correndo de moto entre estes destinos, Po ainda sentiu necessidade de mais Química, logo, a escolha pela licenciatura noturna pareceu a possibilidade.



*a que integra*

Be consegue ser muito bem representada pelo elemento Berílio, pois, assim como ele, esta partícula tem uma incontável gama de usos, está presente em mais de trinta compostos ao mesmo tempo e consegue integrar a todos de forma muito dinâmica.

Teve a mesma professora de Química em todo o ensino médio e a descreveu como uma pessoa muito humana que interagiu com os alunos. Percebeu no terceiro ano do ensino médio que gostava da explicação que iniciava simples e ia ganhando

complexidade. Então, após ter escolhido o curso de Química por afinidade e o IFSul por conveniência em relação ao trabalho em um salão de beleza, mas indicou ter vontade de estudar na UFPel, e que pretende cursar algumas disciplinas como aluna especial.

Podemos ver que, cada uma das partículas pesquisadas, reativas ao seu modo, apresentam peculiaridades, ao mesmo tempo que são partes de um composto. Formam uma composição.

As partículas reativas, pesquisadora e pesquisadas, iniciaram os movimentos de ‘conviver juntas’ em 2014, quando o grupo alcançou o quarto semestre (que durou, de fato, 6 meses – em função das greves) e as partículas pesquisadas iniciaram seus primeiros estágios supervisionados de docência.

Pensar, observar, acompanhar e conviver com este grupo, que, inicialmente, contava com oito pessoas e foi reduzido para sete em 2015/2 com a saída da farmacêutica, fez a *professora-Pesquisadora-Observadora* atentar para o desejo de compreender o caminho formativo das futuras professoras de Química (aquelas que experimentam os fluxos - figura 7) e perceber como se dão suas inserções em diferentes realidades, contextos, locais e experiências que compõem suas histórias, não apenas de vida, mas de constituição de *devires*.

As inserções que estão sendo feitas compõem um mapa, mas, para mostrar a geografia deste é preciso *estar* em um território, subir, descer, enfim, explorar sua topografia. Esta parecia ser a parte simples, pois, a *professora* era professora das futuras professoras, no entanto, uma das dificuldades que ela encontrou foi pensar a diferença entre conceitualmente habitar um território e a experiência concreta em fazê-lo.

Observando que, na obra de Deleuze e Guattari, o termo ‘território’ não é tomado a partir da utilidade e funcionalidade, mas de sentidos e expressão, uma vez que, segundo estes autores, o território não é exterior àqueles que determinam o seu traçado, embora, também não haja pertencimento, “o território é antes de tudo um lugar de passagem” (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 132).

Assim, quando a *professora-Cartógrafa* começou a esboçar o território no qual seu mapa seria traçado, suas linhas foram desenhadas a partir da suspensão da atenção daqueles que se entregam à proposta. Segundo Depraz, Varela e Vermersch

(2003), a atenção do cartógrafo, ao buscar o terreno, se orienta em dois destinos, no primeiro, a atenção que era voltada para o exterior, se redireciona para o interior, indicando mudança de direção. No segundo, a atenção fica menos voltada para as informações e passa a acolher o que lhe acomete. Em ambos, trata-se de movimentos de deixar vir.

Assim, coube a *professora-Cartógrafa* se abrir para acolher o território no qual traçou o mapa, o solo sobre o qual ela irá projetar os leitores.

É preciso destacar que, tantos conceitos colocados em sequência não devem ser vistos como novas palavras de uma filosofia utilizados para dizer de velhos problemas.

Olhar para a formação de professores de Química sob a perspectiva da filosofia da diferença é um convite para a *professora* pensar de um outro modo, assim como fazem Deleuze e Guattari (2009) quando a ajudam na problematização do modo tradicional de pensar, eles o fazem de forma arborescente, rizomática, algo que “força a pensar” (p.201).

Pensar que encontros inesperados com aquilo que “nos dá a pensar” (p.210) seriam capazes de gerar problemas e questões formuladas para estas pesquisas sobre a escola e o seu ambiente, todas elas da ordem da experimentação que intervêm.

## Pensar como experimentação

Ao utilizar o termo pensar *a professora* vê que ele está imbricado pelo uso do senso comum, sob o qual não há demonstração de rigor na utilização. Em termos reducionistas a palavra pensar é posta em oposição à proposta deleuze-guattariana que privilegia o “não julgar”.

Para Deleuze, em seu curso sobre Foucault,

pensar é experimentar, é problematizar. O saber, o poder e o si são a tripla raiz de uma problematização do pensamento. E, primeiramente, considerando-se o saber como problema, pensar é ver e é falar, mas pensar se faz no entremeio, no interstício ou na disjunção do ver e do falar (DELEUZE G. , 2005, p. 124).

Tomando o saber como problema, *a professora* utiliza as relações de saber, que estão contidas em um sistema de ensino. Ela intenta investigar a apropriação dos discursos associados e/ou que oferecem suporte ao ‘ser professor de Química’, ou seja, a pesquisadora procura perceber: como ser professor de Química? Ou, de qual “Saber-Química” este professor é detentor? E que experiências decorrem da experimentação que ela produzir para suas pesquisadas? Como fazê-lo?

Logo, se pensar é da ordem da experimentação, *a professora* irá inventar entrelaçamentos, mobilizar novas ideias, encontrar os tons de novidade, iluminar palavras e dar voz as coisas que, até então, eram invisíveis em suas buscas.

Quanto ao entremeio ao qual Deleuze (2005) faz alusão, fala sobre o pensamento que está no interstício entre a experimentação e a ideia. Logo, “pensar é fazer com que o ver atinja seu limite próprio, e o falar atinja o seu, de tal forma que os dois estejam no limite comum que os relaciona, um ao outro separando-os” (DELEUZE G. , 2005, p. 124).

O que se vê, o que se fala, o que se pensa e manifesta, o que vem do exterior ou do lado de fora, como, por exemplo, um educador que se propõe a pensar, o faz pela ordem do não educar, pois a educação como a conhecemos, muitas vezes, será da ordem do pensamento que já foi pensado, das ideias usadas.

Portanto, será da ordem do fora do pensamento mobilizado pela experimentação, pois, o “pensar não é inato nem adquirido” (DELEUZE G. , 2005, p. 125), mas depende do modo como as relações de força do educador, da escola, da

comunidade, dos alunos concernem para produzir processos de individuação capazes de gerar o acontecimento, para que ele contenha a força de mover o pensamento.

Pensar, portanto, acontece no limite e afeta a si próprio. O gosto pelo pensar é capaz de suportar as múltiplas forças que acometerão o corpo, descobrindo o lado de fora como o seu próprio impensado que irá gerar os fluxos de uma pesquisa. Pensar se dará em (e por) um determinado tempo de desnaturalização dos objetos e sujeitos inventados para o pensamento e sem garantia entre ele e a verdade (DELEUZE G. , 2005).

“Pensando o Pensar”, o leitor, agora imerso no trajeto que a personagem está há desenhar, é convidado à com ela percorrer um trajeto de fuga.

Segundo Deleuze e Parnet (1998),

fugir não é absolutamente renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. É também fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer qualquer coisa fugir, fazer um sistema vazar como se fura um cano (p. 49).

Ao fugir se amplia a capacidade de romper com princípios pré-estabelecidos. Partir, sair-se em fugas que busquem à *desterritorialização* por ações criativas, criadoras, de descoberta, de olhar de fora o mundo. “Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia. Só se descobre mundos através de uma longa fuga” (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 49).

Tudo na fuga “é partida, devir, passagem, salto, demônio, relação com o fora” (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 49). Fugir-se passa por criar uma nova terra, por aquilo que o sujeito é capaz de dizer de si mesmo, sobre suas dobras, suas multiplicidades, daquilo que tem necessidade de fazer vazar.

Ao pensar sobre como poderia dizer de si e das coisas que a mobilizam, a *professora* busca palavras que possam produzir sentido em seu mapa pessoal, os lugares de onde veio, das coisas que a instigaram na busca de relações *rizomáticas* e que estão colocadas nesta tese.

Logo, quando a *professora – Química – Formadora – Pesquisadora - Observadora*, que deseja cartografar se colocar em fuga, seus desejos de fugir-se, seu processo perspectivo, a escolha dos diferentes campos de saber percorridos e àqueles deixados de percorrer, atravessamentos que a forjaram e que, agora, suportam no corpo que ela tenta formar as multiplicidades e os agenciamentos, de modo que lhe permita contar de suas experiências tantas.

Dos acontecimentos que *a professora* interessa apresentar, está a formação de professores de Química, as vozes que tomou para si e com as quais vai narrar os fazeres das licenciandas que acompanha, enquanto atravessam seus processos formativos no curso de Licenciatura em Química. Ao se encontrarem, cartógrafa e cartografadas, pensarão, portanto, em possibilidade de investigação das experiências contadas por múltiplas vozes na formação de professores.

Assim, *a professora – Química – Formadora – Pesquisadora – Observadora - Cartógrafa* busca nas vozes das personagens que com elas percorrem caminhos, tateiam com suas mãos e pés espaços de encontros com a formação, as percepções que lhes **produziram vibrações**. Na sequência ela tentou traduzir em desenho o que vem construindo com palavras, leituras e atividades experimentais. Uma pesquisa de composição cartográfica do trajeto formativo.

**Ca – CARTOGRAFIA** – A PP entende a cartografia como método de pesquisa que inventa modos de dizer sobre o território que as partículas habitam e nele modos de existir, a partir da experiência compartilhada. Elegeu este método, pois, deseja escapar da representação do professor e observar o desenho da rede de forças que as conduzirão ao produzir novas subjetivações, ou seja, a cartografia cria mapas do pensamento, que se opõem a um plano de organização ao mesmo tempo que oferece um plano de consistência ao percurso formativo das partículas, pois, “a pesquisa se faz em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 73).

**Eu – ENCONTRO** – [...] quando um corpo encontra outro corpo, uma ideia outra ideia, tanto acontece que as duas relações se compõem para formar um todo mais potente, e ao contrário, quando um decompõe o outro, destrói a coesão das suas partes” (DELEUZE, 2002, p.25). No percurso de qualquer pesquisa há bons encontros que são capazes de gerar alegria, e, inversamente, maus encontros deixam tristeza em sua ocorrência retirando potência de ambas as partes.

**Ac – ACONTECIMENTO** – Para a PP um acontecimento é sempre algo imprevisível. Deleuze e Guattari nos falam sobre o acontecimento como algo que pode ser provocado, produzido como resultado de uma ação no corpo, força de um encontro que força e, por conseguinte, oferece mobilidade ao pensamento para ir, tanto ao já pensado, quanto aos novos lugares sem contornos de fronteiras definidas, para os autores o acontecimento é um produtor de desacomodação ou o próprio pensamento (DELEUZE & GUATTARI, 2008).

**Rb – RIZOMA** – A PP entende o rizoma como um modelo de resistência que oferece ramificações, meios para crescer, fugir, escoar, transbordar, assim, escapar do significado atribuído ao ser acadêmico e ao ser professor e constroem um conjunto de linhas de vir-a-ser que para as partículas da pesquisa serão “racho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (DELEUZE, GUATTARI, 1995; 2014).

**Mo – PERCURSO METODOLÓGICO** – A PP organizou o percurso metodológico em três movimentos, cada um deles foi transformando a ela e as suas partículas, ao mesmo tempo que estendia o rizoma que tece sua cartografia, em velocidades que variaram continuamente, pois, ainda no início dos estágios formas e forças emergiram, entrevistas, contações, autoanálise, mas com o acontecer do pensamento, lentidões fizeram surgir a necessidade de novos deslocamentos no mapa. Tendo a Deleuze e Guattari como intercessores, a PP traçou um plano de consistência, em seu percurso com: LI, ES, O

**Pr – DEVIR PROFESSOR** – mais do que o acadêmico existe um conjunto social que diz como é ser professor, que ama, que trabalha em casa, que é amigo, para a PP, pensar possibilidades de desterritório e produzir encontros que oportunizem às partículas experimentar fluxos diversos (relação nadador-aprendiz), como se experimentar pudesse ser feito a partir de si mesmo, mesmo em meio ao ambiente escolar.

**P – PENSAR** – “O pensar é o momento do choque do encontro com o outro do pensamento. (...)O pensamento encontra, pois, um outro, que é o seu “fora””(TADEU, 2002, p. 50). Para a PP, Pensar tem a ver com algo que faz mover o pensamento, de um nível de energia estável, ou seja, do lugar em que as coisas são determinadas, para um salto à outro mais energético, impensável e de acontecimentos.

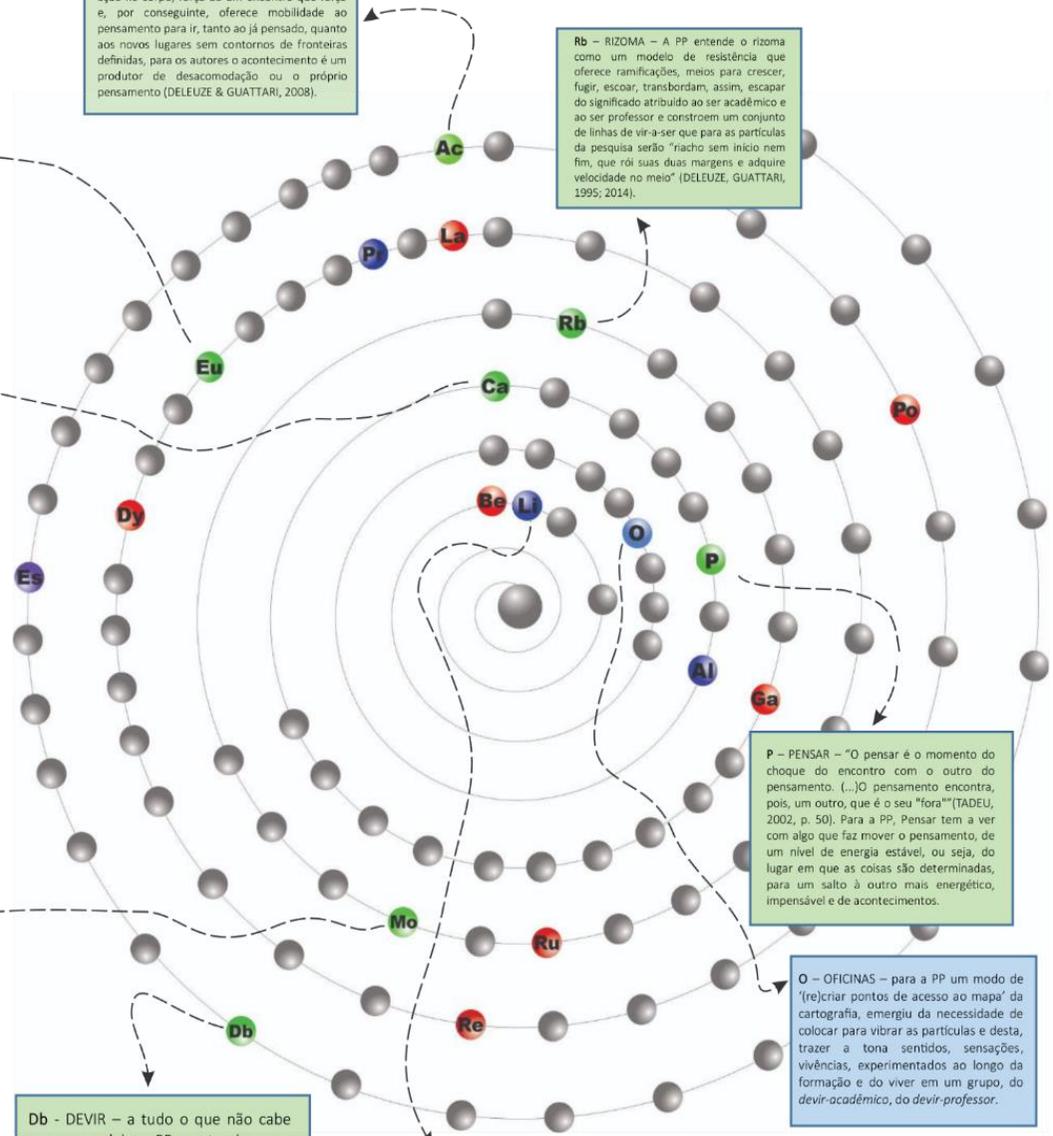
**Es – ESTÁGIO SUPERVISIONADO** – a PP o viu como um tipo de ‘objeto que o observador se dá’, pois, ao acompanhar as partículas em seu habitat professoral ela pode acompanhar suas oscilações entre ser-acadêmico, *devir-acadêmico*, ser-professor, *devir-professor* e o deslocar-se no mapa da pesquisa, o estranhamento do pensamento movido pelo fazer cartográfico.

**Al – DEVIR ACADÊMICO** – a PP sabe que existe um modo de ser acadêmico que já está arraigado a memória dos estudantes, mas nas andanças formativas as licenciadas vão sendo colocadas em diferente lugares de ser-acadêmico que nem sempre são os típicos dos territórios demarcados, assim, novas linhas do rizoma podem produzir modos de vir-a-ser acadêmico.

**Db - DEVIR** – a tudo o que não cabe em um modelo, a PP o entende como um conjunto de forças minoritárias que estão por vir, que estão em constante processo de construção, de mudança de sentido, em vias de fazer-se, a partir dos encontros que são produzidos ao longo do percurso.

**Li – DOCUMENTOS LICENCIATURA** – nele a PP buscou o ‘olhar do campo para o licenciado’, mais do que debulhar um documento, analisá-lo, ela pretendeu encontrar-se com o campo, e, a partir deste, crescer, fugir, escoar, transbordar, pelas ramificações do rizoma.

**O – OFICINAS** – para a PP um modo de ‘(re)criar pontos de acesso ao mapa’ da cartografia, emergiu da necessidade de colocar para vibrar as partículas e desta, trazer a tona sentidos, sensações, vivências, experimentados ao longo da formação e do viver em um grupo, do *devir-acadêmico*, do *devir-professor*.





*Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas.*



<sup>16</sup> ROLNIK, 2014, p. 66.

Gustavo de Oliveira, 2018



## Os Movimentos de um Corpo que Deseja.

*Professora* há aproximadamente quatorze anos, há nove anos no Instituto Federal, sete em sua casa - o Campus CaVG, por conta do curso de Licenciatura em Química que se iniciava e precisava de professores que quisessem cuidar dele. *Química* teve seu encontro com esta ciência no ano 2000 e este lhe trouxe grande alegria. Uma espécie de paz que vêm da familiaridade com a linguagem Química, com as coisas técnicas, os métodos e de uma facilidade com as estruturas, concentrações, proporções e procedimentos. Inicialmente uma *Pesquisadora*, cujo olhar era mobilizado para a quantificação, os dados estatísticos e por tudo o mais que remete a exatidão na ciência.

Mas, quando *a professora–Química–Pesquisadora* ‘mudou-se’ para o IFSul/CaVG e começou a trabalhar com o curso de formação de professores de Química, o tom foi de ausência, ela sentiu necessidade de um ‘querer-saber’ e viu que precisava de ajuda. A personagem então buscou por formação continuada, em um o curso de doutoramento. Foi atrás de novos ares para ‘saber-ser’ *Formadora* de Professores, ou seja, a professora de futuros professores precisava de mais fôlego, potência, curiosidade, busca por velocidade, para tanto, se fez *Observadora*.

Percebeu, no entanto, que ela não era outra pesquisadora, pois segundo Deleuze, não era necessário abandonar o quantitativo que ela trazia consigo, sua curiosidade exata, visto que, “todo o número é originalmente intensivo, vetorial, na medida em que implica uma diferença de quantidade propriamente não anulável” (DELEUZE, 2009, p. 327), assim, seu lado qualitativo que agora surgia, poderia fluir livremente, o que mudava nele eram as perguntas, o modo de olhar, o foco das lentes, os intercessores que caminhavam com ela, um jeito de pesquisar ... ¡Química iria ganhar Filosofia! E *a professora* uma *Cartógrafa*.

Mas, por onde iniciar um ato investigatório?

Retomando a ideia de estar inserida no campo da pesquisa e na construção de um movimento de intervenção, pareceu interessante para *a professora*, mapear o campo de pesquisa e saber como ele dá visualidade aos sujeitos que o habitam.

Assim como ocorre em um **campo elétrico**, pensou ser possível perceber se há diferença de potenciais e movimento orientado das cargas, ou se as partículas

personagens nele estão dispersas, apenas em estática. No entanto, em movimento orientado ou em estática, as partículas coexistem em um mesmo campo elétrico, logo, *a professora-Química-Pesquisadora-Formadora-Observadora-Cartógrafa* também se transmuta em partícula (a partícula pesquisadora).

Em um primeiro movimento no mapa da pesquisa, ela fez uma leitura do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), em suas duas versões. Para situar seu leitor, uma mostra do percurso inventivo pode ser bem vinda!



Dos professores que tive à professora que penso ser

Percurso formativo

(re)criando pontos de acesso ao mapa



Tornar-se

2ª e 3ª oficinas corpo que movimenta o pensamento

Poder-vir-a-ser

Tarefa de cartógrafo é dar língua aos afetos que pedem passagem



1ª oficina Uma experiência sensorial

Saber ser

1º estágio uma mistura de sensações

2º, 3º e 4º estágio a conquista de novos territórios

Quando me percebi professora pela primeira vez

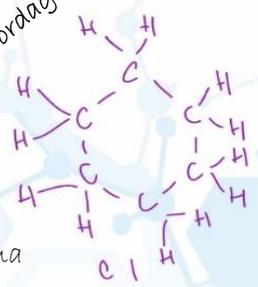
As partículas pesquisadas

Núcleo comum uma abordagem multidisciplinar

Formar não é apenas dar forma



Como objeto que o observador se dá





## **1º Movimento no mapa: o olhar do campo olha para o licenciando**

Inicialmente, a personagem retoma a noção de *campo* enquanto local de mutabilidade, apontando o curso de Licenciatura em Química como um conjunto possível de linhas flexíveis da pesquisa. Neste contexto, são delineadas as fronteiras deste *campo*, sabendo que os Institutos Federais foram criados em 28 de dezembro do ano de 2008, quando do sancionamento da Lei nº 11.892/08 que deliberou a criação de trinta e oito novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), o que produziu modificações na estrutura educacional, tanto nos Centros Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (CEFETs), quanto nas escolas profissionalizantes de nível técnico, ainda vinculadas às Universidades Federais.

A cidade de Pelotas apresentava ambos os casos, uma vez que possuía um CEFET/RS e a uma escola técnica agrícola - Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CAVG) – na época, vinculada à Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A partir de 2009, essas instituições passaram a constituir o IFSul e a se chamar Câmpus Pelotas e Câmpus Pelotas – Visconde da Graça. Quanto aos professores, tiveram suas carreiras direcionadas para os ensinos básico, técnico e tecnológico (EBTT) (BRASIL, 2006. Art. 01).

A proposta de atuação destes Institutos foi, principalmente, prover vagas na área de educação profissional e tecnológica, em quantidade não inferior a 50%, e vagas na área de formação inicial e continuada de professores, em quantidade não inferior a 20%. O Câmpus CaVG possui oferta de vagas em cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza com Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Química e Licenciatura em Física, que, aprovados pela Resolução 030/2010 do Conselho Superior do Instituto (CONSUP), iniciaram suas atividades no ano de 2011.

Em nível de pós-graduação, são oferecidas vagas nos cursos de Ciências e Tecnologias na Educação, nos formatos de especialização e de mestrado, ambos regulamentados pelo mesmo conselho (CONSUP), no ano de 2010.

A *professora* trabalha, principalmente, com os cursos de Licenciatura em Química e Especialização em Ciências e Tecnologias na Educação. Ao ingressar no

IFSul/CaVG, no início do ano de 2011, fez parte da equipe que deu início às atividades do curso de Licenciatura, constituindo, também, o colegiado do curso.

Quando, no subtítulo que abre este texto, ela se refere ao olhar do *campo* para o licenciando, a *professora-Formadora* não pretende afirmar que o curso olha para seus alunos, mas, busca perceber o modo como esses grupos que oferecem suporte a ele, o Núcleo Docente Estruturante (NDE), o Colegiado de Curso, o Corpo Docente e os demais responsáveis pela formação deste *campo*, direcionam seu olhar para os licenciandos, como falam sobre os futuros professores, ou lhes contemplam no PPC, que é o principal documento do curso.

Portanto, a busca da *partícula pesquisadora* para o olhar do *campo* (ou talvez seu não olhar), em relação à distribuição didática de disciplinas, aos professores e aos licenciandos, auxiliou nas escolhas feitas por ela para o traçados das linhas e para o avanço pelo território da pesquisa, pois, “rastrear é também acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo” (KASTRUP, 2012, p. 40).

A atenção se desdobra na qualidade de encontro, de acolhimento. As experiências vão então ocorrendo, muitas vezes fragmentadas e sem sentido imediato. Pontas de presente, movimentos emergentes, signos que indicam que algo acontece, que há uma processualidade em curso. Algumas concorrem para modular o próprio problema, tornando-o mais concreto e bem colocado (KASTRUP, 2012, p.39).

Logo, o rastreio de documentos, como uma variedade da atenção da *professora-Cartógrafa* é tomado como “um gesto de varredura do campo”, no caso das pesquisas que utilizam a cartografia como procedimento inventivo, “a mera presença no campo da pesquisa expõe o cartógrafo a inúmeros elementos”, o que pode, portanto, ser pertinente a partir de uma leitura detalhada dos documentos, e da comparação entre seus teores, passando pela necessidade de reconhecimento de um território.

Visto que, “entra-se em um campo sem conhecer o alvo a ser perseguido”, pois, sua “atenção inicialmente é ampla e sem foco” em um ponto específico, ou seja, no princípio tudo é digno da atenção da cartógrafa, o que não implica dizer que ela irá direcionar o olhar a tudo o que lhe acomete, há que se considerar os interesses prévios que a movem e que deve entrar em sintonia com seu problema de pesquisa (KASTRUP, 2012, p.39).

Logo, neste processo de pesquisa de composição cartográfica em que não há um método definido, mas, propostas de ação que auxiliam na definição do ato

investigatório como um caminho a traçar no campo, a leitura do PPC enquanto estudo exploratório, mostra, por exemplo, a existência de um currículo.

A *professora-Cartógrafa* percebeu que o olhar para o currículo, poderia gerar uma outra perspectiva de discussão, uma argumentação que não a acomete, ou que embora não interesse a ela neste momento discutir, está posta em seu caminho, ao mesmo tempo, ela não o vê como algo que está ‘descolado’ do contexto deste movimento.

Atualmente existem duas versões do PPC do Curso de Licenciatura em Química, cujos currículos estão vigentes. O primeiro foi o projeto de criação, elaborado para dar início as atividades do curso, e o segundo, foi reformulado após o processo de reconhecimento de curso pelo MEC, cujo relatório apontou necessidade de modificações a serem realizadas no curso, incluindo mudanças com relação à carga horária, distribuição de disciplinas, metas e objetivos para com a formação docente.

A primeira versão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Química foi elaborada pelo grupo de professores que compunham o Núcleo Docente Estruturante (NDE), em colaboração com os demais membros dos colegiados dos cursos, e com base no PP institucional do IFSul, a fim de atender a demanda exigida para colocar o curso em funcionamento, sendo este o PPC vigente quando do ingresso das partículas pesquisadas.

Como dito anteriormente, as modificações produzidas no PPC foram iniciadas em função das deliberações do MEC, quando da realização do processo de reconhecimento do curso. Diferente da primeira versão, esta contou com a participação, além dos grupos anteriormente citados, de uma comissão com docentes, discentes e técnicos administrativos, entre os quais estavam a *professora-Pesquisadora* e duas de suas partículas pesquisadas. A segunda versão do PPC entrou em vigor a partir de 2015/1.

A opção por olhar as duas versões do documento se deve ao fato de ambas estarem de algum modo ligadas às partículas da pesquisa, além disso, elementos de atenção ou de dispersão podem ser lançados ao foco das lentes quando vindos de qualquer direção.

Assim, “o olho tateia, explora, rastreia” o PPC para saber se este se conecta ao perfil do profissional que está em formação, considerando as particularidades de um curso noturno, cujos alunos, em sua maioria, são trabalhadores, e vivem em

localidades distantes da instituição, procurando ver se o texto refere este contexto em relação ao rendimento das atividades acadêmicas e permanência dos alunos no curso, especialmente ao longo dos estágios supervisionados.

Para a *professora-Pesquisadora*, esse é um primeiro desacomodar do olhar, para dar contorno à forma, um inclinar a cabeça, para dar movimento ao processo de pesquisa que se inicia.

Segundo Kastrup, “tudo caminha até que a atenção, numa atitude de ativa receptividade, é tocada por algo” (2002, p. 42), assim, mesmo um breve toque sentido, pode oferecer para a *professora-Cartógrafa* um vislumbre que acionará seu processo de seleção de ideias. Desse modo,

a atitude de selecionar informações por critérios supostamente objetivos ou subjetivos situa-se nesse contexto (...) a atenção do cartógrafo acessa elementos processuais provenientes do território – matérias fluidas, forças tendenciais, linhas em movimento – bem como fragmentos dispersos nos circuitos folheados da memória. Tudo isso entra na composição de cartografias, onde o conhecimento que se produz não resulta da representação de uma realidade preexistente (KASTRUP, 2002, p.49).

A *professora-Cartógrafa*, então, mapeia e cria os destaques no relevo, como modos de diferenciá-los procurando ver o que acontece e exige atenção, não como um mero distrator, mas como um foco que se traduz em reconhecimento de território.

Para mostrar os distanciamentos/aproximações dos documentos (PPC) foi construída a tabela a seguir:

Tabela 1: Versões do PPC do Curso de licenciatura em Química do IFSul/CAVG.

	Versão 1 (2010/1) <sup>17</sup>	Versão 2 (2015/1)
Objetivos	- formar professores para atuarem na educação básica;	- formar professores para atuarem na educação básica; - produzir conhecimento a partir de uma visão crítica; - construir novos fazeres e olhares para a prática nas diferentes atuações possíveis (escolas, IES, centros de pesquisa);
Público Alvo	- egressos do ensino médio; - interessados em estudar práticas pedagógicas;	- egressos do ensino médio; - interessados em estudar práticas pedagógicas; - profissionais que já atuam na rede através da plataforma Freire;

<sup>17</sup> Referente ao documento que organiza o currículo e demais orientações de formação das partículas pesquisadas.

Perfil Profissional	- contar com uma base científico – tecnológico – humanista relacionada a sua formação;	- contar com uma base científico – tecnológico – humanista relacionada a sua formação; - perfil docente de saberes plurais, conectados as exigências da contemporaneidade, dinamicidade dos saberes e posicionamentos sociais; - dominar conhecimentos científicos; - comprometimento social e democrático com o saber docente; - competência em relação as práticas pedagógicas; - vivências de situações de aprendizagem, planejamento de atividades, relacionar-se com a escola;
Competência Profissional	- projeta o profissional em relação ao seu campo de atuação;	- projeta o profissional em relação ao seu campo de atuação; - projeta o profissional em relação a atuação como pesquisador no ensino de ciências;

Em ambos os documentos *a professora-Cartógrafa* buscou localizar os licenciandos, por exemplo, no trecho referente aos ‘Objetivos’, em que, na primeira versão a formação visava ‘formar os profissionais para atuar no ensino básico’, justificando a necessidade a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e aliado às metas do Plano Nacional de Educação (PNE de 2011 à 2020). Assim, embora destaque possibilidades de inserção profissional na rede básica de ensino, considera dados governamentais, como IDEB e carência de docentes nos quadros funcionais e não o perfil deste licenciando.

Considerando o PPC como um documento cujos objetivos se relacionam à produção de ações do processo educativo, alinhadas às exigências sociais e legais do sistema de ensino, pode-se perceber que, ao tomar posse do texto, *a professora* reconhece que a “realidade, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender as necessidades sociais e individuais dos alunos” (LIBÂNEO, 2004, p. 151).

Se pensar ocorre sempre no meio de algo, os escritos do documento deste curso, podem forçar o pensador a pensar, logo, ao ler no PPC que seu objetivo é ‘formar os profissionais para atuar no ensino básico’, esse ‘algo’ pode ser um acontecimento, um contexto, um encontro ou uma distorção.

*A professora* pode se perguntar o que remete a esse objetivo? Como ele se constitui? Ou se a proposição deste objetivo é suficiente para oferecer suporte ao

documento? O que é preciso oferecer entre a Química e a Educação para criar os instrumentos necessários a este objetivo? Novas questões que surgem como radículas para o rizoma, pois, aquilo que força o pensamento da pesquisadora também lhe dá força, provoca nela um impulso à pesquisa.

Se o pensamento nasce sempre a partir de um encontro, mesmo que ele seja contingente, imprevisível ou involuntário, então, buscar as referências da presença do licenciando, por exemplo, no PPC do curso, é um modo de colocar-se em movimento para isto, logo, o processo de pensamento que compara, produz categorias de elementos, mostra características, propõem novos problemas “e, com eles, as suas soluções” (BIANCO, 2002, p. 188).

Voltando, aos objetivos do curso de Licenciatura em Química, na versão atual do PPC foi acrescido à formação dos estudantes o desenvolvimento de “uma formação integrada e dinâmica na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, ou seja, uma formação que contemple abordagens interdisciplinares envolvendo as áreas de conhecimento de Biologia, Física e Química” (IFSUL, 2015, p. 75)

Assim, embora nesta adição ao texto não haja ampliação do espectro de possibilidades de inserção no mercado de trabalho, a formação dos licenciandos ainda objetiva sua formação para atuar no ensino básico, como previsto na LDB/1996, nesta versão o documento parece receber um olhar mais ampliado em relação à anterior.

Outra adição ao documento atual relaciona aos objetivos, sendo acrescentado ao objetivo geral, dois objetivos específicos:

- a) a promoção da construção de conhecimentos e a inserção antecipada ao ambiente escolar;
- b) a contribuição para a aquisição de novos fazer e olhares sobre a prática docente em diversas instâncias de atuação possíveis, tais como escolas, cursos superiores, centros de pesquisa, dentre outros; (IFSUL, 2015, p. 78)

Destacando, portanto, a importância das ações que visam as exigências legais, como a criação de projetos de ensino, extensão e a ampliação das horas referentes aos estágios supervisionados, ou ainda a manutenção dos convênios com as secretarias e coordenadorias de educação que ampliam as possibilidades de acesso ao ambiente escolar. Para a *professora* à formação ampla, o contato estreito com os locais de prática docente são importantes preocupações, e, este olhar do campo para as atividades das partículas pesquisadas mostra uma adição interessante ao texto do segundo documento, que se fez em consonância com as necessidades discentes.

Diante de possibilidade de pensamento mobilizado pelas mudanças, consideramos que,

se pensar é o momento em que o signo de algo estranho ao pensamento entra no meu campo de percepção, então aprender é o momento de decifração e interpretação desse signo. Mas decifrar e interpretar não querem dizer, aqui, recuperar o representado por detrás do representante, mas sim combinar, conjugar os pontos de intensidade, os pontos de singularidade, os "pontos notáveis" de dois mundos diferentes, estranhos (SILVA, 2002, p. 50).

Algo estranho ao pensamento pode ser, por exemplo, os relatórios de recomendação do MEC, criando assim um novo signo. Kastrup mostra o signo "acolhido numa atitude atencional interessante de ativa receptividade" e os menciona como "especialmente interessantes quando expõem um problema e forçam a pensar" (KASTRUP, 2007, p. 18).

Combinar, conjugar, não precisa dar conta apenas de mundos diferentes, pois ao olhar para as duas versões do PPC, *a professora-Pesquisadora* os percebe como uma reescrita que busca um 'novo olhar', uma possibilidade de 'novos fazeres', ela acredita existir uma abertura para o pensamento em que decifrar, interpretar elementos, combinar, conjugar, não são apenas verbos, mas possibilidades de convergências positivas entre singulares que coexistem com a intenção de produzir movimento.

De volta ao que dizem os documentos, a primeira versão do PPC menciona os discentes como público alvo no texto e classifica-os como 'egressos do ensino médio interessados em atuar no magistério da educação básica, nas áreas de ciências da natureza, e interessados em estudar sobre a prática docente dos profissionais da educação' (IFSUL, 2010, p.67). Na versão atual o termo 'público alvo' foi mantido, no entanto houve extensão desse público, ao incluir também os professores formados em nível médio (Curso Normal), em atuação nas redes públicas de ensino, para ingresso via Plataforma Freire.

As mudanças no PPC estão diretamente relacionadas às políticas públicas e às políticas institucionais para cursos de licenciatura, de modo a capacitar docentes que já atuam nas redes públicas de ensino. Além dessas mudanças, para *a professora*, deveria haver modificações ainda mais amplas, visto que, os possíveis interessados pelos cursos de licenciatura podem ter concluído o ensino médio há

muito tempo, ou por meio do ENCCEJA<sup>18</sup>, assim, mudanças de redação deveriam ser realizadas, a fim de acolher um número maior de pessoas.

Com relação ao ‘Perfil Profissional’ desejado para o futuro docente, percebe-se na redação da segunda versão do documento, o acréscimo de perspectivas de formação (ver tabela 1) em relação à saberes plurais, atenção às exigências contemporâneas, compromisso com o saber docente e vivências de situações de aprendizagem, mostra um esforço do campo no que diz respeito à própria função da atenção, que não é de simples seleção de informações, mas uma ampliação deste olhar sobre as necessidades dos licenciandos.

O funcionamento destes documentos de composição do *campo*, não se mostra com ato de focalização que prepara ou traz formas e objetos, mas que deseja ser mecanismo de detecção de signos e forças circulantes, que contribui para o processo de (re)composição contínua deste curso.

No entanto, a mudança mais expressiva pode ser sentida no aumento das vozes que ressonam no texto, pois, na primeira versão, a palavra recorrente foi ‘reflexão’, segundo o grupo que elaborou o documento, a reflexão expressaria um exercício de pensar para o fazer e sobre o fazer e, para tanto, tinham em Paulo Freire seu fundamento.

Na versão atual, o documento se abre para novas vozes, como, por exemplo, Maurice Tardiff, Moacir Gadotti e J. Gimeno Sacristán, que se somam à Paulo Freire e aos textos oficiais do MEC, e, para novos conceitos antes muito timidamente tratados, com destaque para ‘currículo’, ‘saberes profissionais’, ‘formação crítica’, entre outras.

Em relação às ‘Competências Profissionais’ a serem desenvolvidas, na segunda versão do documento há uma ampliação do espectro de possibilidades oferecidas pela formação, a ser proposta pelos responsáveis pela composição do curso (NDE, colegiado, corpo docente), como, por exemplo, os locais de atuação profissional, uma vez que afirma oferecer habilitação para os ensinos fundamental e médio, mas estimula que a mesma possa ser estendida pela discente que buscar por desacomodação, por desterritório, a partir dos cursos de formação continuada, que

---

<sup>18</sup> Para maiores informações sobre o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), acesse o site <http://portal.mec.gov.br/encceja>.

agora também são oferecidos pela IES de origem e uma possibilidade de ampliar estes locais de atuação para exercício da docência.

No caminho da pesquisa, há possibilidade de desterritório, de ampliação do horizonte perspectivo, de desmanchamento de conceitos 'pre', que olham pra documentos e inventam perguntas, que tentam escapar do imediatismo das respostas, que oferecem mobilidade à criação, pois, mesmo ler um PPC é um modo de estimular o debate e a discussão que pode modificar opiniões e produzir novos percursos e espaços de encontros, sendo pontos relevantes para o aprender.

Como intentado no início da busca, *a professora* percebeu que as modificações feitas no documento do curso de licenciatura em Química, desenham um perfil que ajuda a projetar profissionalmente o futuro professor em relação a si, ao campo de atuação, ou às pesquisas que desenvolve, pois, o olhar produzido pelo campo traz para as linhas do documento um conjunto de compromissos e preocupações com a formação desses professores.

*A professora* não deseja criar com a comparação dos documentos estabelecer que um é melhor em relação ao outro, ou mais avançado, mas fazer perceber que um deles resulta do envolvimento maior da comunidade acadêmica e que isso pode flexibilizar suas linhas.

Nas páginas dos documentos *a professora* percebe também que o movimento formativo aparece em tudo, ou seja, que não são apenas os licenciandos que tem para si o olhar capturado, pois, ele próprio é parte deste. O documento que dobra o olhar da pesquisadora também é movido pelo fluxo que se gera quando, por exemplo, é submetido à avaliação do MEC ou da comunidade acadêmica.

Se os documentos dizem que as licenciandas são habilitadas para atuar na educação básica, mas à adição ao segundo as estimula a continuar seus estudos, o movimento acontece na dobra do pensamento, no deslumbre da possibilidade, no desejo de 'algo além', pois, coloca no jogo um fluxo capaz de produzir influência.

Mesmo que o objetivo do curso seja formar para suprir a necessidade de educadores demandados para o ensino básico, o que se adiciona a isso, é suprimido por isso, ou é por isso modificado é da ordem do desejo e força de fluxo de deslocamento para professores e futuros professores, que se movem ou são movidos pelos documentos que organizam os cursos de formação.

No entanto, como também intentado em relação ao modo como o licenciando se encontra com o local de formação, *a professora* esperava que o documento desse conta de apresentar:

a) valorização e desenvolvimento de interações culturais, humanísticas, projetos que possibilitem permanência, diminuição da retenção, autonomia e protagonismo acadêmico; b) um currículo flexível, centrado nas necessidades dos cursos noturnos, seja por meio de atividades, observação de pré requisitos de disciplinas, etc; (SILVA, BRIZOLA, & SILVA, 2013, p. 529. *Grifo meu*).

Logo, o olhar do campo para o licenciando, ao mesmo tempo em que não particulariza relações e necessidades individuais, procura apontar os locais de atuação do profissional, ainda que, no arranjo dos movimentos formativos isso nem sempre se mostre nas disciplinas que o currículo oferta.

Ao buscar conhecer as duas versões do PPC do curso, nesta fase inicial da pesquisa, *a professora* considerou possíveis contribuições para delinear o traçado do mapa, estabelecer algumas pistas, antever os pontos de parada que as partículas iriam experimentar, e, a partir deles, discutir e coletivizar possíveis experiências cartográficas.

Em suas diferentes versões, há desafios mobilizados pela busca de inovação pedagógica, para a formação de estudantes em cursos de licenciatura, de modo a minimizar o desinteresse dos estudantes pela carreira docente, ou tentar escapar de currículos fragmentados.

Para *a professora*, ao observar o funcionamento da atenção do cartógrafo na inserção neste campo/curso há que se considerar dificuldades dos licenciandos em relação ao acesso ao campus, à necessidade de desenvolver atividades remuneradas em contraturno, as implicações e reflexos tanto no rendimento acadêmico, quanto na participação dos licenciandos em projetos somam boas práticas ao seu desenvolvimento profissional, como, por exemplo, o programa institucional de bolsas de iniciação a docência – PIBID.

Assim, produzir dados requer uma atenção, ao mesmo tempo que flutuante, aberta e concentrada para criar com o que já existe, para que o cultivo seja capaz de gerar aprendizado, mesmo que através de novos começos.

Segundo Kastrup,

o objetivo é analisar a etapa inicial de uma pesquisa, tradicionalmente denominada “coleta de dados”. Ocorre que, do ponto de vista dos recentes estudos acerca da cognição numa perspectiva construtivista,

não há coleta de dados, mas, desde o início, uma produção dos dados da pesquisa. A formulação paradoxal de uma “produção dos dados” (2007, p. 15)

Segundo a autora, a produção de dados deve ter por objetivos ressaltar um tipo de produção que ela chama de real, ao mesmo tempo ela destaca que, de algum modo a produção sempre esteve lá, ou seja, mesmo que de um modo virtual, ela já existia, mas precisa ser (re)encontrado e percebido para colocar a pesquisa em movimento que faça sentido para a *professora-Pesquisadora-Cartógrafa*.

**“Lá no começo, há uns dez anos, cheguei ao curso técnico sem saber direito o que fazer ou querer, principalmente depois quando passei um ano trabalhando em um laboratório de pesquisa. Bom o que eu sabia é que da Química eu gosto com certeza, se não gostasse não teria feito tudo isso e voltado a estudar Química, mas, e de dar aula eu gosto?”**

[rastros de uma entrevista com as pesquisadas, pergunta: ‘por que a opção por licenciatura em Química?’, em 2015]

## Ser-sendo no mundo da educação: Procurando (re)começos

A professora-Química-Pesquisadora criou uma mistura de compostos não uniformes, uniu dados heterogêneos, reuniu um conjunto de materiais coletados por um período de dois anos, referente às observações dos estágios ou às entrevistas com as pesquisadas, como no trecho de áudio transcrito na página anterior, bem como às oficinas, com as quais ela faz movimentos de *yin-yang*<sup>19</sup>, indo e voltando, revisitando-os inúmeras vezes para buscar novos impulsos, em um (re)ouvir de áudios, (re)assistir de vídeos e (re)ver fotos, assim como no princípio taoista, voltar alguns passos é o modo como se busca equilíbrio para avançar.

O produto dessa mistura de compostos criou os signos que formam os devires. São como grandes volumes de solventes (os áudios de dois anos de observações das aulas nos estágios), mesclados a solutos de natureza diversa caderno de campo da partícula pesquisadora, entrevistas e oficinas), componentes produzidos no trajeto da composição.

Devires que se expandem, contraem, dilatam, vibram, solidificam, evaporam, de acordo com o efeito a que estão submetidos.

Em *Devir-pesquisadora*, a professora mostra como percebe o efeito da mistura destes produtos no corpo de suas partículas pesquisadas. Busca no percurso inventivo, àquele 'algo' que é novo e mobilizante em cada partícula que experimenta a educação e o ensino de Química, na perspectiva de dizer sobre os processos de *Devir-professor* das licenciandas em percurso de formação.

Há no ato de *devir* algo novo, *devir* ao que não pode ser padronizado, que oferece potência de criação imprevisível e que tem na origem um acontecimento. No trajeto formativo das partículas pesquisadas, elas foram observadas enquanto pegaram, sentiram, experimentaram e, com sorte, transcenderam.

No livro *A Dobra – Leibniz e o Barroco*, Deleuze mostra que o novo não deve ser entendido como o presente puro, mas o extemporâneo. Segundo o autor, a partir

---

<sup>19</sup> Yin e Yang são conceitos do taoísmo que expõem a dualidade de tudo que existe no universo. Descrevem as duas forças fundamentais opostas e complementares que se encontram em todas as coisas: o yin é o princípio feminino, noite, Lua, a passividade, absorção. O yang é o princípio masculino, Sol, dia, a luz e atividade

das ideias de Leibniz, o melhor dos mundos não é apenas aquele em se se produz algo de novo, mas sim o que apresenta uma maior capacidade de criar a novidade (DELEUZE G. , 1991, p. 22).

Se a novidade contém uma potência criativa, ela será da ordem de um *porvir*, ou seja, dirá sobre uma multiplicidade de sensações mobilizadas, que, no caso do estudo realizado, fizeram com que as licenciandas fossem postas em movimento de produzir, de pensar e de ser capturada pelos *devires*.

Semelhante a uma série de novidades e de acontecimentos, que virão da força de colocar para mover o conhecimento e transformá-lo em potência criativa, criadora de querer-ser, poder-vir-a-ser e saber-ser docente em uma dada contemporaneidade, estes irão se suceder em trajetos diferentes para cada uma das partículas da pesquisa que vão *devir* a tudo o que não pode ser posto em um estrutura quimicamente organizável.

## Devir-acadêmico e Devir-professor

O Devir, como um movimento da ordem da individuação, é real, sendo possível de ser sentido e capaz de deslocamentos ou de abrir 'fronteiras' para o não humano, de promover transformações e diferenciações construídas a partir das subjetividades.

A abertura para a expansão de um território e para a criação de novas subjetividades requer considerar os princípios elementares da multiplicidade (*Singularidade* – seus elementos, *Devir* – suas relações, *Espaço Tempo* – seu estados de coisas, *Rizoma* – seu modelo de realização), em que o tempo dos *devires* não se dá em relação ao tempo *Cronos*, mas à compreensão de 'vir a ser', que nos ajuda a pensar sobre as relações de velocidade e lentidão de um corpo que está sendo produzido. (DELEUZE & GUATTARI, 1997).

No caso das partículas pesquisadas, estas orbitam no campo desta pesquisa, um território universitário. Ao ingressar em um curso de licenciatura, nos semestres iniciais, elas são tomadas de um estado, chamado pela *partícula pesquisadora* de *Devir-acadêmico*, que é sempre um ponto de partida, mas não tem delimitação do que pode alcançar, sendo, portanto, portador de um conjunto de mobilizações que ela acredita fazer parte das ações cotidianas das licenciandas, como, por exemplo, ir às aulas, sentar, ouvir, fazer notas, ajustar horários, cumprir avaliações, entre outras atividades que movimentam o ambiente acadêmico das discentes.

Rolnik e Guattari (2013), ajudam a *professora* a pensar que o *Devir-acadêmico*, que ela refere, não tem relação com um simbolismo ou com uma problemática, mas com o aprender, com o improvisar e com os encontros que se fazem a cada passo ou a cada curva do caminho. A forma como as personagens deste processo são (de)marcadas, expande as questões com as quais se envolvem e com os desejos que trazem à tona, considerando que um devir acontece por contágio.

Semelhante ao que acontece com uma molécula que, ao romper com suas ligações produz carga, que atrai ou é atraída pelas cargas das moléculas vizinhas, dando início uma reação sem saber seu rendimento ou quando irá parar ou que dimensão sua polimerização irá atingir (mas, não é esse o propósito das moléculas?). No *devir*, as partículas (pesquisadora e pesquisadas), assim como a molécula, se

transformam ao se relacionar com outras forças, há uma multiplicação de si no acontecimento, no encontro.

Nesse processo, as licenciandas também podem escapar com movimentos aleatórios de partículas, suspensas em fluidos, resultantes das colisões com outros átomos ou moléculas inesperados que atravessam seus trajetos. Os movimentos das partículas não podem ser parados, mas podem ser observados nos instantes em que elas estão em repouso, quando contam para a *professora* sobre seus estágios, participam dos grupos de discussão e das oficinas de escrita, espaços mais livres e com mais companhias.

Nestes movimentos, as colisões com outras partículas, átomos ou moléculas, possibilitam “que o devir funcione sempre a dois, que aquilo que se devém devenida tanto quanto aquele que devém, é isso que faz um bloco, essencialmente móvel, jamais em equilíbrio” (DELEUZE & GUATTARI, 2012, p. 112).

Assim, admitindo que os devires são sempre marcados por movimentos, por acontecimentos, o início da reação vai se tornando mais distante da polimerização molecular, acompanhar este processo e seus mecanismos, diz sobre a curiosidade de saber o que leva ao pesquisar.

Nesse sentido, ao desenhar caminhos de passagem para observar o trajeto de formação das partículas pesquisadas, a *professora-Química-Formadora* cria percursos plurais, múltiplos, não estanques ao aprender e ao ensinar Química. Movimentos que dizem sobre experimentar modos de ser acadêmico, estudante, pesquisador, professor, profissional, observando sua sobreposição e/ou como se configuram em estratificações. Rolnik e Guattari afirmam que:

à ideia do reconhecimento de identidade eu oporia uma ideia de processos transversais, de devires subjetivos que se instauram através dos indivíduos e dos grupos sociais. E eles podem fazê-lo porque eles próprios são processos de subjetivação, eles configuram a própria existência dessas realidades subjetivas. Mas eles não podem existir em si e sim num movimento processual; estratificações materiais, de sentido, de sistemas máqunicos e assim por diante (ROLNIK, GUATTARI, 2013, p. 86).

Para a *professora*, a problemática da identidade se move e se mostra em novos lugares, pois, não se trata de processos de reconhecimento de uma identidade docente, esta busca paralisa os movimentos de aprendizagem. No entanto, há devires que circundam estes lugares, dão movimento, afastando e aproximando modos de subjetivação.

A identidade se torna um problema quando se pensa em múltiplas linhas de passagem, que podem ser as vias de comunicação entre as questões pessoais e acadêmicas, que envolvem as estudantes e a professora, em suas próprias escolhas profissionais. Logo, as composições de múltiplos estados de *devir-mulher*, *devir-acadêmico*, *devir-professor*, *devir-profissional* e todos os demais que não cabem em moldes, se articulam e se revezam com elementos mobilizantes que querem escapar das identidades.

Rolnik e Guattari (2013) tomam a homossexualidade como exemplo, ao argumentar que

a homossexualidade que os homossexuais constroem não é algo que os especifique em sua essência, mas sim algo que diz respeito diretamente à relação com o corpo, à relação com o desejo do conjunto das pessoas que estão em torno dos homossexuais (p. 87).

Da mesma forma, a ideia de profissão docente que as licenciandas em química constroem em seu imaginário, não é uma imagem refletida do ambiente escolar. Ao ingressar nos estágios, elas irão construir relações e perceber que não vão produzir, ou tomar parte de um ambiente restritivo e isolado do mundo, mas ao contrário, irão criar contextos e contextualizações que integram saberes, formas de pensar e as experiências em relação ao devir e ao 'querer ser' professor, pois, é neste convívio que começam a ocupar o lugar de professoras.

Antes que os agenciamentos sociais construam subjetividades baseadas na articulação destes contextos e contextualizações, o 'tornar-se professor' que as licenciandas constroem, não é algo que especifique sua essência, mas um conjunto de experiências que irão experimentar, dirão sobre suas relações com os desejos que estão ao seu redor.

As experiências experimentadas ao longo dos estágios se conectam, se entrelaçam às problemáticas da educação e criam uma teia de linhas que as façam perceber esta etapa formativa como sendo da ordem da construção de uma subjetividade que oferece uma 'dimensão molecular'<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> "Quando abordam as relações entre as linhas molares (macro) e moleculares (micro), lançam mão [Deleuze e Guattari] da química para mostrar a dinâmica macro/ micropolítica. O que chamamos de molar, refere-se a mol", um mol é uma referência quantitativa de qualquer amostra de substância, cujo número de entidades qual é feita é extremamente grande. Está associada uma determinada quantidade de matéria, isto significa que existe uma relação de proporcionalidade entre o número de entidades na amostra e sua quantidade de matéria. Daí, pode-se afirmar que, para qualquer amostra de uma substância, seu número de entidades é diretamente proporcional à quantidade de matéria, conhecida como constante de Avogadro, seu valor medido experimentalmente é  $6,02214 \times 10^{23} \text{ mol}^{-1}$ .

A dimensão molecular representa uma potencialidade dos processos de transição que entrelaçam os demais *devires*, mulher, acadêmica, profissional e professora, a que as licenciadas estão suscetíveis quando se põem a retomar, repensar, ressignificar setores inteiros das massas, sem que estes se sobreponham ou auto excluam (ROLNIK, GUATTARI, 2013).

Mas, o que deve o *Devir* vir a ser? – ainda perguntava a si mesma a *professora*.

O *devir* deleuze-guattariano é um conceito necessário para criar entradas para os processos de subjetivação, e, por estar ligado a uma contemporaneidade, produzirá um estado de continuidade sucessivo entre os acontecimentos do passado, presente e futuro. Por conseguinte, produzirá efeitos nos corpos das partículas envolvidas na pesquisa e nas relações de velocidade e repouso que estes corpos estabelecem, ou de que se constituem.

Ao propor uma conceituação para *Devir*, Deleuze e Guattari (2012) o fizeram a partir de uma espécie de campo de multiplicidades, ou seja, as forças que formam um corpo entram em uma região de fronteira, como quando lançamos suas partículas aos encontros e elas experimentam as intensidades que eles produzem, então, estes não serão considerados como acontecimentos, mas movimentos que possuem em sua geografia, direção e intensidade próprias.

uma linha de devir não tem começo nem fim, nem partida nem chegada, nem origem nem destino; e falar de ausência de origem, colocar a ausência de origem na origem é um mau jogo de palavras. Uma linha de devir tem somente um meio. O meio não é uma média, é uma aceleração, é a velocidade absoluta do movimento. Um devir está sempre no meio, nós não o podemos colocar senão no meio. Um devir não é um nem dois, nem aproximação dos dois, mais entre-dois, fronteira ou linha de fuga, de queda, perpendicular aos dois. Se o devir é um bloco (bloco-linha), é porque ele constitui uma zona de vizinhança e indiscernibilidade, um no man's land, uma relação não localizável envolvendo os dois pontos distantes ou contíguos, colocando um na vizinhança do outro, - e a vizinhança-fronteira é indiferente à contiguidade como à distância (DELEUZE & GUATTARI, 2012, p. 96).

---

“Estabelecendo o mecanismo entre as grandezas molares e moleculares, notamos que um mol, em uma reação química, necessita ser um mol ‘de alguma coisa’, que necessariamente será diferente do mol de “alguma outra coisa”. As moléculas são expressas em termos de diferenças entre as unidades químicas. Na verdade, quando contamos ‘qualquer coisa’, estabelecemos uma relação molecular-molar, associando a coisa contada com o número em que se apresenta” (DAL MOLIN, 2011, p. 308)

Ao olhar para os trajetos formativos em sua pesquisa, a *partícula pesquisadora* percebeu que, segundo os autores, se uma linha de *devenir* não tem origem, ela precisaria ajustar o foco das lentes para não buscar o início, mas as forças que impulsionam e lançam as partículas pesquisadas para os locais da formação e ver que, nestes casos, os *devires* criam novos territórios, novas subjetividades.

Mesmo que a entrada em um movimento deva se dar pelo meio, o *devenir* pode ser ponto de partida, embora dele não se saiba necessariamente onde vai chegar, pois o *devenir* pode ser também movimento de individuação, de subjetividade ou de originalidade para a criação de novos territórios, novos corpos que levam as partículas em direção aos diferentes *devires*.

Para Deleuze e Guattari, experimentar múltiplas forças, seria como estar em uma fronteira que não representa um lugar tranquilo, nem simples de ser habitado, unilateral ou estanque. A fronteira não é um estado acabado, não é permanente, sequer é suportável por muito tempo, no entanto,

É que *devenir* não é imitar algo ou alguém, identificar-se com ele. Tampouco é proporcionar relações formais. Nenhuma dessas duas figuras de analogia convém do *devenir*, nem a imitação de um sujeito, nem da proporcionalidade de uma forma. *Devenir* é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que 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 *devenir*, e através das quais *devimos*. É nesse sentido que o *devenir* é processo do desejo (DELEUZE & GUATTARI, 2012, p. 67).

Ao percorrer as vias do *devenir*, a cada novo ponto de parada, de pouso no mapa, se produzem relações às quais, a cada novo movimento, as licenciadas em Química sentem o peso das escolhas feitas, seja pelos caminhos que assentiram traspor ou abandonar, pelas dificuldades encontradas, ou obstáculos superados.

Peculiaridades que correspondem à existência e à repartição entre os potenciais, a luta pelo *devenir-mulher*, as vivências do *devenir-acadêmica*, do *devenir-professora*, “são todas linhas que se produzem e escapam por diferentes significações, mais ou menos intensivas e movidas pelos afetos” (DELEUZE & GUATTARI, 2003, p. 20).

Para que a *professora-Observadora* pudesse perceber os fluxos produzidos pelas linhas de intensidade, que deslocam as partículas pesquisadas em direção a um estado de *devenir-professor*, mobilizado pelos diferentes afetos ou pelas aproximações cada vez mais intensas com o ambiente escolar (com os locais de

aprendizagem e com as atividades de inserção à docência), foi preciso se colocar atenta e presente durante o processo de formação das licenciandas em Química.

Desse modo, era esperado que ambas as partículas (pesquisadora e pesquisadas), experimentassem uma imensa variedade de **fluxos, que lhe permitissem escapar de demarcações rígidas de territórios**, dos rótulos, dos modelos e das perspectivas sociais em relação ao ser professor. Nos movimentos da formação, a *professora-Formadora-Observadora* procurou, não apenas produzir, mas acompanhar as licenciandas nos tempos e espaços da pesquisa.

A partir de seu desejo de 'tornar-se', do qual advém o estado de *devir*, as partículas pesquisadas, que se encontravam com diferentes intensidades, fluxos desterritorializados (e desterritorializantes), se colocaram à disposição para imergir neles, pois, os fluxos de movimento inacabado são a chave de todos os *devires*, troca-se um céu por um deserto que deve ser povoado. Neste movimento que promove a desterritorialização, o ser professor não é uma essência, ou uma quididade de seu ente, não é uma imitação, algo que pode ser considerado independentemente de sua existência, mas um *devir*.

Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 66).

Logo, o 'tornar-se professora' de Química acontece a partir de diferentes combinações em uma zona flexível de possibilidades. Deleuze e Guattari (2012) ressaltam que, sendo o *devir* um processo que não ocorre no início ou no fim de uma viagem, mas justamente em seu trajeto, no local intermediário, ele não suporta identidades e tem necessidade de novas criações a cada curva do percurso.

A *professora-Pesquisadora* entendeu que, em um *estado de devir*, não haveria extremos excludentes, tais como: ou acadêmico ou professor, ou estudante ou profissional, ou orgânico ou inorgânico, ou bacharel ou licenciado. Todos esses estados regidos pelo entre, pela conjunção destes locais de ser acadêmico e ser professor, ser estudante e ser profissional, ser orgânico e ser inorgânico, ser bacharel e ser licenciado, tem uma potência de individuação que não quer capturar o outro, mas, oferece possibilidades de expansão do percurso que se amplia, é mais extenso e mais povoado, ser capturada por ele ou colocar em movimento a dupla-captura.

Inúmeros são os fluxos que atravessam os corpos que experimentam a multiplicidade, pois são diferentes potências, estéticas e cenários que compõem estas existências.

Resta, ainda, à partícula pesquisadora se perguntar se, mesmo que as partículas pesquisadas estejam emitindo os mesmos fluxos e sendo submetidas as mesmas experiências, emitindo os mesmos signos, será que pode-se esperar que experimentem os mesmos *devires*? Poderiam estes *devires* se excluir, se sobrepor ou se somar?

Na tentativa de responder a estes questionamentos, a *professora-Observadora* acompanhou as licenciandas em formação e registrou suas observações em um caderno - seu diário de girafa.



Só escrevemos na extremidade  
de nosso próprio saber,  
nesta ponta extrema  
que separa nosso saber e nossa ignorância  
e que transforma um no outro  
É só deste modo que somos determinados a escrever  
Suprir a ignorância é  
transferir a escrita para depois ou,  
antes, torná-la impossível  
(Deleuze, 2009)

Para *a professora*, escrever é um processo de seleção de pensamentos, ideias, palavras, contextos, ações e caminhos, que, uma vez organizados, implicam em um recomeço, e a cada deslocamento para uma nova ponta extrema repetia uma frase de seu intercessor favorito: “começar significa eliminar todos os pressupostos” (DELEUZE, 2009, p. 89).

Buscar saber, tentar suprir sua ignorância e se colocar em escritas e reescritas, sendo que em todas as vezes que se sentiu insegura ao organizar os passos que trilhava com suas pesquisadas, lidava com a incerteza de ter feito as escolhas adequadas, mesmo sabendo que estas escolhas não existem.

Para dar conta de suas dúvidas, *a professora* cursava uma nova disciplina, participava de um novo seminário, realizava a leitura de um novo livro, enfim, buscava aprender algo que lhe desse um novo fôlego.

Como fez quando tentou pensar uma forma de arranjo e de ordenamento de seu primeiro mapa, *a professora* havia tomado como uma tabela periódica – uma galáxia quântica (página 61) utilizando sistemas de localização de períodos, colunas, níveis, subníveis, elétrons em camadas externas, com o intuito de colecionar as informações, encontrar registros e mostrar fenômenos, a partir de experiências territoriais.

Usando uma figura de caráter afetivo para ela, pois, no curso de licenciatura em que se fez professora, havia uma galáxia quântica logo na entrada.

Colocou nela seus conceitos base, os que usa para apoiar sua pesquisa, suas partículas pesquisadas e tudo o mais que, naquele momento, fazia parte de sua experiência. Sobre esse tipo de experiência Larrosa considera:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm **requer parar para pensar, parar 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 aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.** (LARROSA, 2002, p. 24).



Assim, a experiência requer demorar-se, ir e voltar nas páginas, permitir-se parar para sentir e aproveitar os encontros, tomá-los para o desenho dos mapas, suspender o automatismo e tornar a escuta mais paciente.

A *professora-Cartógrafa* fez traçados não estanques e imaginou um caminho, o mapa por onde conduziu suas partículas pesquisadas (nunca o contrário), sem, no entanto, abrir mão da orientação do percurso inventivo e de sua questão de pesquisa, aquela força inicial que delineava os fluxos que guiariam os traços do mapa.

Como na geografia, em que a cartografia é entendida como a ciência que traça mapas de territórios, relevo e distribuição populacional, demarcando pontos a serem reconhecidos, o método proposto por Gilles Deleuze e Felix Guattari implica em produzir mapas nos quais são feitos diagramas de relações, enfrentamentos e cruzamentos entre forças, agenciamentos, jogos de verdade, enunciações, modos de objetivação e subjetivação, produções e estetizações de si mesmo, práticas de resistência e liberdade (DELEUZE e GUATTARI, 1995).

A cartografia como método propõe o traçado de um plano da experiência que não se orienta naquilo que se supõe, ou se sabe de antemão sobre o campo, diferente de pesquisas com metas prefixadas. Nesta perspectiva, não há um percurso pre definido ou para o qual se cria uma orientação, mas uma invenção para a qual seu manejo é capaz de produzir movimento, logo

o ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber. Eis aí o 'caminho' (PASSOS & BARROS, 2012, p. 18).

Este 'saber-fazer-saber' solicita ao pesquisador, transformar a experiência para conhecê-la a partir da intervenção. Ao considerar uma inseparabilidade entre o fazer, o pesquisar e o intervir, é possível admitir as ações desenvolvidas como uma pesquisa-intervenção. Tal pesquisa é entendida como um mapa móvel de múltiplas entradas, caracterizando um percurso inventivo baseado na abordagem de Deleuze e Guattari, tal como Romagnoli sugere ao pensar a cartografia como sendo,

um modo de conceber a pesquisa e o encontro do pesquisador com seu campo. Entendemos que a cartografia pode ser compreendida como método, como outra possibilidade de conhecer, não como sinônimo de disciplina intelectual, de defesa da racionalidade ou de rigor sistemático para se dizer o que é ou não ciência, como propaga o paradigma moderno (ROMAGNOLI, 2009, p. 169).

Ainda, segundo sugere Romagnoli, se a estrutura de uma pesquisa-intervenção, que pretende um manejo cartográfico, é flexível, com caminhos que se delineiam ao longo do trajeto, então, é tarefa do pesquisador se colocar como organizador de um método e não de uma metodologia, pois embora “não parta de um modelo pré-estabelecido, [...] indaga o objeto de estudo a partir de uma fundamentação própria, afirmando uma diferença, em uma tentativa de reencontrar o conhecimento diante da complexidade” (ROMAGNOLI, 2009, p. 169), logo, se trata de perseguir um movimento investigatório e fazer dele um percurso ou um tipo de procedimento inventivo.

Ao organizar uma pesquisa que consiste em intervenções na rotina das partículas pesquisadas, *a partícula pesquisadora* vê que a proposta, enquanto método, presta-se à análise e desmontagem de dispositivos. Ações que consistem em desemaranhar linhas enredadas, além de acompanhar percursos, gerar implicações em processos de produção e construir conexões inventivas de redes *rizomáticas*.

Assim, o percurso de ambas, partículas pesquisadas e pesquisadora, não tem fim, mas caminhos *rizomáticos*, eleitos por, e para, cada uma, individualmente, para seu movimento no mapa.

Cada uma delas traz consigo saberes que irão compor as demandas externas e internas promovidas pela formação universitária, dando-se tempo, aprendendo que a lentidão não impede a vontade de seguir adiante, cultivar a curiosidade e saber mais sobre raízes, radículas e rizomas.

## O percurso se faz rizoma



Em botânica, os rizomas são descritos como caules subterrâneos, responsáveis pelo acúmulo das substâncias que nutrem as plantas. De acordo com a espécie, este acúmulo é responsável pela formação de tubérculos, por exemplo, em flores como as tulipas. Os rizomas se diferenciam das raízes pelo fato de apresentarem gemas laterais, crescimento amorfo, sem direção definida, como na imagem anterior (figura 12<sup>21</sup>).

Na obra *Mil Platôs* (2014), ao apresentar o primeiro Platô<sup>22</sup>, Deleuze e Guattari propõem a ruptura com o modo arborescente de pensamento, em oposição a um caminho progressivo, organizado por uma sucessão de pontos, uma soldadesca organizada ou a delimitação entre dois deles. Os autores subvertem essa ideia, ao mostrar que estamos em tempo de querer um pouco de terra, e não de desejar frutos prometidos de uma ética esvaziada.

Assim, ao se oporem ao pensamento arborescente, os autores dizem que o rizoma não é feito de pontos, não mostra um início ou um fim, e que todas as direções são adequadas às suas linhas, mapas que se espalham, pulsam e criam. No rizoma o que importa é o meio, o entre:

O rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37).

O rizoma é um modelo de resistência que se utiliza de palavras inexatas para dizer algo exatamente. Ao longo de suas ramificações se formam linhas e não formas, linhas de intensidade, meios pelas quais eles crescem, fogem, escapam, escoam e as vezes transbordam, assim,

<sup>21</sup> Figura 13: rizoma. Fonte: <http://www.aulete.com.br/rizoma>. Imagem posicionada no canto superior direito da página.

<sup>22</sup> A obra *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*, foi lançada na França em edição única e contém um total de quinze platôs, no Brasil, foi traduzida e publicada pela editora 34, em uma coleção de 5 volumes.

todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais eles fogem sem parar. Há ruptura num rizoma cada vez que linhas segmentadas explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte de um rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p 18).

As linhas de fuga seguem em quaisquer direções, enquanto tentam escapar das tentativas totalizadoras, expandindo o pensamento rizomático em todas as direções.

Para um pesquisador, que, em um dado momento, desenvolve sua pesquisa utilizando métodos e pensamentos lineares, ao se colocar diante do rizoma, o verá como algo que não se fecha sobre si e irá se deparar com a dificuldade de construir um sistema aberto para as experimentações e experiências, pois, facilmente pode ser ultrapassado ou deslocado por linhas de intensidade que atravessam o rizoma.

Quando a *professora* desenha seu mapa, tenta se espalhar em todas as direções, ao mesmo tempo que se limita à bidimensionalidade do papel. Ao desenhar um caminho ela o vê se abrir e se fechar, se construir e desconstruir, se refazendo muitas vezes no percurso e um pouco mais a cada novo encontro.

O mapa cresce, mesmo quando já não existe mais espaço no papel, pois as partículas pesquisadas começam a descrever órbitas mais definidas, então, seus níveis de energia traçados se delineiam e no desenho tomam forma, aumentando a eletroafinidade<sup>23</sup> e encontrando possibilidades de avançar por novas capturas.

Deleuze e Guattari nos oferecem duas perspectivas para pensar o rizoma: a primeira em relação à árvore, em que o rizoma é proposição, a segunda em relação ao sistema, em que o rizoma é oposição.

Para a segunda perspectiva, temos uma anti-genealogia, *intermezzo*, ruptura assignificante, mapas capazes de traçar novas linhas e formar imagens abertas e que se opõem ao verbo ser, pois, o ser se fecha em si, enquanto o vir a ser do devir está sempre em vias de fazer-se.

A *professora* se identifica com a segunda perspectiva, pois, sua busca pelo traçado das linhas tenta construir essa perspectiva de 'vir a ser'.

---

<sup>23</sup> Eletroafinidade ou afinidade eletrônica corresponde à energia liberada quando um elétron é adicionado a um átomo neutro no estado gasoso. O elemento flúor, por exemplo, tem essa capacidade de atrair elétrons e "capturá-los", originando um íon de carga negativa, ao capturar um elétron o raio atômico do elemento se expande.

Deleuze, em seu processo de teorização, junto a Guattari, aponta: “escrevemos *O anti-Édipo* a dois. Como cada um de nós era vários, já era muita gente” (DELEUZE & GUATTARI, 2014, p. 17). Se nossa partícula pesquisadora se acompanha das partículas pesquisadas, de sua orientadora e de seus intercessores, todos juntos compõem uma multidão, uma multiplicidade de vozes.

Para fazer o mapa ela tateia o solo, desenha o trajeto com canetas que possam ser apagadas, pois temendo que suas linhas não sejam firmes, ela cria espaços para replanejar o trajeto, foge de si mesma a cada passo do processo.

Ao lembrar o estado aberto do rizoma e a sua oposição ao verbo ser, a pesquisa é rabiscada, portanto, em um conjunto de linhas de vir-a-ser. Com estas linhas, as partículas são guiadas a novas perguntas, o que aumenta a dificuldade de parar.

Parar de querer apagar, de querer refazer, de temer não traçar de modo correto, o que, no entanto, é necessário, para que as perguntas parem de surgir como rabiscos e comecem a mostrar seus contornos. Entre essas perguntas, estão: como se dão os encontros das partículas com a experiência? As linhas se movem em várias direções, mas, elas podem escapar pelos cantos do mapa? As partículas pesquisadas terão desejos de direções semelhantes?

Se linhas tortas também se encontram, se agenciam, se esbarram, mas não deixam de construir alianças, então, as partículas da pesquisa são “riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (DELEUZE & GUATTARI, 2014).



É isso que me parece interessante nas vidas: os buracos que comportam, as lacunas - às vezes dramáticos, às vezes nem tanto. Catalepsias ou uma espécie de sonambulismo por vários anos: muitas vidas comportam esse tipo de coisa. É talvez nesses buracos que se faz o movimento. Pois a questão é bem a de como fazer o movimento, como furar o muro, de modo a não dar mais cabeçada.

Gilles Deleuze - *Magazine Littéraire*

Os movimentos promovem os deslocamentos e o avanço das partículas pelo mapa, elas irão passar por pontos de demarcação que resultarão na produção dos dados desta tese, registrados majoritariamente por meio de vídeos e áudios, de memórias visuais (fotos), de escrita (relatos), no desenvolvimento de oficinas e de rodas de conversa, em diferentes etapas de formação das licenciandas, observações nas disciplinas e nos estágios supervisionados (diário de girafa<sup>24</sup>).

Embora a escolha, a detecção e a captura dos materiais pareça, inicialmente, desconexa e descontextualizada, ela vai sendo tecida com cenas, fragmentos, discursos, imagens e sons, que vão requerendo cada vez mais a focalização do olhar e concentração daquela que se coloca à espreita<sup>25</sup>.

Como já dito, as partículas pesquisadas são sete licenciandas em Química, matriculadas a partir do quarto semestre, período que marca a transição entre o núcleo comum do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza para o núcleo específico em Química. Nesta segunda etapa do curso, as partículas (pesquisadora e pesquisadas) passam a trilhar juntas o caminho, em disciplinas, nos estágios supervisionados e nas oficinas até o final do curso.

Segundo Passos e Barros,

conhecer a realidade é acompanhar seu processo de constituição, o que não pode se realizar sem uma imersão no plano da experiência. Conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho. Esse é o caminho da pesquisa-intervenção (2012, p. 31).

Neste ponto do mapa, configuram-se os movimentos que podem ser desenhados pela *partícula pesquisadora* ao oferecer o caminho da pesquisa um traçado de linhas.

---

<sup>24</sup> Como as licenciandas chamaram o diário de campo da pesquisadora.

<sup>25</sup> O termo faz referência ao *Abécédaire*, assim como um animal à espreita, um escritor nunca está tranquilo frente ao seu campo de pesquisa, pois consegue perceber e correlacionar tudo o que está à sua volta. Segundo o Deleuze, o animal usa suas garras para rasgar as coisas, assim como o escritor usa sua pesquisa para rasgar as palavras e as come como um antropófago, depois que ele se alimenta delas, passam a constituir seu corpo. Ao mesmo tempo, o escritor vigia se não há alguém acerca dele, pois é um ser de território.



# *Traçar Linhas*

*cartografar passos na formação*



Gustavo de Oliveira, 2018





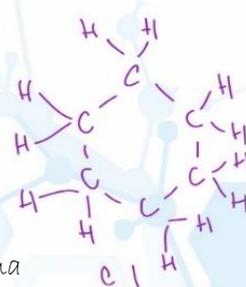
Dos professores que tive à professora que penso ser

Percursos formativos

(re)criando pontos de acesso ao mapa

Formar não é apenas dar forma

Núcleo comum uma abordagem multidisciplinar



1ª oficina  
Uma experiência sensorial

1º estágio uma mistura de sensações

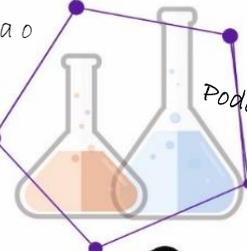
Como objeto que o observador se dá



Tornar-se

Saber ser

2ª e 3ª oficinas corpo que movimenta o pensamento



2º, 3º e 4º estágio a conquista de novos territórios



Tarefa de cartógrafo é dar língua aos afetos que pedem passagem

Quando me percebi professora pela primeira vez?





## **2º Movimento no mapa: os estágios supervisionados como objeto que o observador se dá.**

O observador está sempre implicado no campo da observação, e a intervenção modifica o objeto (Princípio de Heisenberg). No campo, a intervenção não se dá em um único sentido. É essa ampliação dos sentidos da intervenção que vai aumentando quando se considera agora uma dinâmica transductiva a partir da qual as existências se atualizam, as instituições se organizam e as formas de resistência se impõem contra os regimes de assujeitamento e as paralisias sintomáticas (PASSOS & BARROS, 2012, p. 21).

Determinado e reconhecido o campo, houve necessidade de retomar o objeto da pesquisa, voltar ao mapa e destacar os próximos movimentos no percurso inventivo. Considerando a perspectiva da diferença adotada, a *professora* compreende o objeto como as experiências na formação docente e as relações de saber e de poder, cujos embates são vistos como os pontos de parada no mapa, envolvidas no processo de *devir-professor*.

A intervenção no objeto não se dá em sentido único, não há neutralidade do conhecimento, uma vez que, os materiais colecionados, os discursos emitidos, sempre poderão sofrer interferências, por vezes, mais do que possam demonstrar, pois, a presença da pesquisadora no campo, sua condição de professora das pesquisadas, seu olhar sobre os materiais, podem flexibilizar esse conhecimento.

Logo, o planejamento, a seleção dos materiais e a produção dos dados utilizados no mapa, mostram os efeitos dos atravessamentos e da impossibilidade de se estabelecer um método acabado no desenvolvimento da pesquisa. Rolnik (2014), nos ajuda a pensar sobre a necessidade de entender o que, e para quem, o cartógrafo desenvolve o traçado das linhas,

não tem nada a ver com explicar e muito menos revelar. Para ele há nada em cima – céus da transcendência -, nem embaixo – brumas da essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão. E o que ele quer é mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem (ROLNIK, 2014, p. 66).

Pontes de linguagem são como a criação de mundos, ou a transição entre eles, na comunidade que habita o mapa, pesquisadora e pesquisadas precisam mergulhar nos espaços de pesquisa, estarem dispostas a se conhecer e se abrir para as

atividades promovidas como, por exemplo, as rodas de conversa, nas quais, com atitudes de participação, foi possível construir tais pontes.

Como ações da pesquisa, foram realizados encontros semanais em forma de rodas de conversa, com o objetivo de produzir e coleccionar dados sobre as partículas pesquisadas. Nesses encontros, *a professora-Pesquisadora-Observadora* procurou conhecer as trajetórias das licenciandas e o que delas conseguiram narrar, possibilitando um olhar sobre o ser professor em sua opção pela formação docente e pelo ingresso no curso de Licenciatura em Química.

No grupo, mobilizaram informações relacionadas à idade, à formação anterior, ao tempo de afastamento das instituições de ensino que frequentaram e ao exercício profissional, entre outras questões que possibilitaram conhecer um caminho percorrido em busca do “tornar-se” professora, em meio, também, às experiências prévias.

Desenhadas as ações, iniciando o movimento de observar como as discentes percebiam suas vivências cotidianas e experimentavam um estado de *Devir Acadêmico*, suas perspectivas e os eventos que disso decorreriam, *a professora* passou a demarcar seus pontos de parada.

A referência utilizada para esta atividade foi tomada a partir do artigo de Eckert-Hoff (2015), intitulado ‘O discurso do sujeito-professor em formação: (des)construindo subjetividades’, no qual a autora propõe uma análise dos discursos do “sujeito-professor”, em que buscou perceber as subjetividades que envolviam as formações acadêmicas de seus pesquisados (ECKERT-HOFF, 2015).

O período escolhido para o início das atividades foi o quinto semestre letivo, cujas rodas de discussão realizadas tiveram o propósito de criar uma perspectiva de coprodução. Era desejado que as discentes intervissem uma na fala da outra, visto que, em muitos casos, ao ouvir o que o outro fala sobre a sua experiência, os sujeitos rememoram as suas e produzem escrituras de si, a partir de perspectivas variadas. As rodas de discussão foram gravadas e transcritas para a realização das análises.

O caminho da pesquisa, seguiu pelos demais semestres letivos, inaugurou processos de produção de conhecimento e modos de criação que desencadearam um processo de desacomodação no campo, cabendo ao caminhante desacomodar os sujeitos que com ele anda pelo mapa, pois, segundo este movimento investigatório, o território se apresenta com um espaço de estabilidade e de (re)arranjo dos corpos.

As ações da pesquisa tentam causar desordem, colocar para vibrar os corpos, talvez fragmentar as certezas, na intenção de buscar encontrar novos saberes que sejam menos institucionalizados (ROMAGNOLI, 2009. p. 170).

Segundo Barros e Kastrup (2012), não há (quase) nada tão capaz de promover desacomodação quanto experimentar, logo, é preciso se colocar em um novo cenário. Um possível terreno fértil para a experiência no trajeto formativo, se deu com o início das disciplinas de estágios supervisionados, que foram acompanhadas pela *partícula pesquisadora* desde as etapas preliminares de planejamento para as aulas que seriam ministradas, até sua execução.

Neste espaço destinado ao construir, uma série de dúvidas, perguntas e crises existenciais foram sendo relatadas, sendo possível perceber a necessidade de fazer na pesquisa de intervenção durante os estágios, ao entender que:

relatos regulares, após as visitas e as atividades, que reúnem tanto informações objetivas quanto impressões que emergem no encontro com o campo. Os relatos contêm informações precisas – o dia da atividade, qual foi ela quem estava presente, quem era responsável, comportando também uma descrição mais ou menos detalhada – e contêm também impressões e informações menos nítidas, que vêm a ser precisas e explicadas posteriormente (BARROS & KASTRUP, 2012, p. 70).

Assim, a *professora-Observadora-Cartógrafa* fez um acompanhamento sistemático destes momentos, em princípio observando todas as aulas ministradas pelas discentes, o que evidentemente se mostrou ineficiente, pois atrapalhava a rotina de ambas (pesquisadas e pesquisadora) e era muito invasivo para as jovens que estão construindo seu estilo de ser professora. De sorte, o método de pesquisa cartográfica permite ao cartógrafo retornar, replanejar e traçar novas linhas de trajeto.

O replanejamento propôs encontros semanais, também no formato de rodas de discussão, com registros em áudio e leitura de observações oriundas dos cadernos de campo das licenciaturas, para que a partir deles, as experiências vivenciadas pudessem ser retomadas, socializadas e compartilhadas. Este processo de acompanhamento teve duração de quatro semestres letivos, referentes aos períodos dos estágios curriculares obrigatórios I, II, III e IV.

Nestes encontros, o objetivo não era necessariamente interpretar, analisar, verificar resultados, ou mesmo ter posse dos registros em cadernos de campo, mas refletir sobre os afetos e as forças que circulavam no plano intensivo, que longe de ser um “momento burocrático, sua elaboração requer até mesmo um certo

recolhimento. Logo, o objetivo é possibilitar um retorno à experiência do campo, para que se possa, então, falar de dentro da experiência e não sobre a experiência” (BARROS & KASTRUP, 2012, pp. 70-71).

Para o caminho da pesquisa, essa multiplicidade promovida pelas vozes das participantes, oferece à *professora-Cartógrafa* o que Deleuze e Guattari (1977) chamam de *agenciamento* coletivo de enunciação<sup>26</sup>. Este “é do encontro, do contágio recíproco ali operado entre as diferenças puras, constituintes do plano coletivo de forças, ou coletivo transindividual, que as novas formas ganham realidade” (ESCÓSSIA & TEDESCO, 2012, p. 101).

Observar e documentar é tarefa para a *professora-Cartógrafa* que caminha no mapa na condição de *partícula pesquisadora*, assim como é tarefa dela acompanhar os processos experimentados. Ou seja, percorrem um caminho juntas, tateando em trechos que, de antemão, não conhecem, mas pelos quais planejam seguir.

Necessário destacar que andar juntas não é o mesmo que conduzir ou dirigir àqueles que acompanham e cujos trajetos se espera mostrar.

---

<sup>26</sup> Segundo Escóssia e Kastrup (2005): “agenciar é estar no meio, sobre a linha de encontro de dois mundos. Agenciar-se com alguém, com um animal, com uma coisa - uma máquina, por exemplo - não é substituí-lo, imitá-lo ou identificar-se com ele: é criar algo que não está nem em você nem no outro, mas entre os dois, neste espaço-tempo comum, impessoal e partilhável que todo agenciamento coletivo revela.” A noção de **agenciamentos coletivos de enunciação** permite apreender pequenos deslocamentos na multiplicidade de produção de modos de subjetivação, um tipo de plano molecular de engendramento da diferença, uma forma de perfil de inconsciente, as autoras destacam: “Lá onde existiria uma expressão unívoca se afirmará uma polifonia da enunciação. É isso o que para mim significa ‘fazer trabalhar o inconsciente’. Não se trata simplesmente de descobri-lo, mas, em primeiro lugar e antes de qualquer outra coisa, de levá-lo a produzir suas próprias linhas de singularidade, sua própria cartografia, sua própria existência” (OURY, GUATTARI, TOSQUELLES, 1985, p. 82. In: ESCÓSSIA e KASTRUP, 2005).

### **3º Movimento no mapa: oficinas de escrita, (re)criando pontos de acesso ao mapa**

O período de observação dos estágios foi longo, após ter se mantido por três semestres quase sem mudanças na dinâmica de trabalho, foi percebido que a rotina semanal criou uma inevitável acomodação ao território habitado pelas licenciandas.

Não havendo vibração nos corpos das partículas pesquisadas, a *partícula pesquisadora* sentiu necessidade de mobilizar as sensações para que fosse possível recolocar em movimento a produção de dados, para tanto, inicialmente, foram organizadas oficinas de escrita.

A primeira oficina teve foco no sensível e na conexão do grupo, e a segunda no movimento e nas ações formativas. Durante a realização da primeira oficina, dada a receptividade da proposta, foi planejada uma terceira oficina, visando expor os processos de vir a ser docente, ao final do percurso formativo (no último semestre letivo).

A primeira oficina, utilizou uma abordagem sensorial, da ordem das vivências, das experiências guardadas pelas partículas pesquisadas, que, uma vez remexidas, desacomodam e deixam vir à tona um outro ficcional, capaz de preencher espaços e carregar para a contemporaneidade do percurso formativo, uma completude que vem do falar de si. Segundo Foucault, seria como “mostrar-se, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro [...], para se colocar a si mesmo sob o olhar do outro (FOUCAULT, 1977, p.150).

A proposta foi criar uma atividade de mobilização e estimulação sensório motora construindo uma trilha, com privação da visão, e exploração dos demais sentidos: tato, audição, paladar e olfato. A opção pela privação teve como objetivo: estimular à sensibilização em relação aos demais sentidos, buscando promover rachaduras de vibração e desacomodação nas licenciandas, removendo um sentido comum, mas que uma vez privado impacta a participante (MATAREZI, 2001, p. s/p).

O estímulo à audição foi feito pela seleção de áudios, baseados na trilha sonora de dois filmes<sup>27</sup>, cujas músicas instrumentais apresentavam oscilações de

---

<sup>27</sup> Cinema Paradiso (1988) e O fabuloso destino de Amélie Poulain (2001)

altura e frequência de som nas faixas, iniciando por ritmos mais tranquilos, aumentando progressivamente de intensidade e novamente reduzindo-os ao final do percurso inventivo.

O estímulo ao tato foi dividido entre as mãos e os pés. De acordo com os objetos selecionados, as participantes vendadas, trilharam descalças sobre diferentes texturas (folhas secas de árvores, papéis diferentes, espuma sintética, CDs, equipamentos eletrônicos, areia, entre outros) (Figura 16 e 18), enquanto, com as mãos, tocavam os objetos que estivessem à sua frente, compondo a história que estava sendo contada (Figura 17). A história que foi contada antes do acesso a trilha, se passava em um ambiente escolar, fazendo referência às etapas formativas de uma professora, desde a educação básica, até o mercado de trabalho e recontada ao toque de mãos e pés na trilha.

Os estímulos ao paladar e olfato buscaram com frutas, biscoitos, essências naturais, todos de natureza não alergênica, vincular a gostos e cheiros elementos que ajudassem a compor a história da trilha.

Para que as alunas não vissem a trilha, a atividade precisou ser organizada em dois ambientes, o primeiro, uma sala de aula comum, de 12 m<sup>2</sup> com cadeiras que foram postas em círculo, nela, as alunas receberam instruções sobre a tarefa da trilha e, como já dito, ouviram a história que seria expressa sensorialmente.

**Figura 16: a composição da trilha sensório motora.**



Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 17: estímulos para os pés.**



Fonte: Acervo pessoal.

O segundo ambiente contava com área de aproximadamente 30m<sup>2</sup>, com cadeiras dispostas em formato de circuito, o chão foi forrado com papel kraft de gramatura 270mg, criando uma trilha, permitindo que as discentes circulassem vendadas por estes corredores. As alunas percorreram a trilha individualmente, a duração estimada do circuito foi de 8 a 12 minutos por participante.

A oficina foi organizada com base no projeto “Trilha da Vida”<sup>28</sup>, desenvolvido pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALE) e socializada em eventos de Educação Ambiental. A atividade entrou no caminho da pesquisadora em uma oficina no ano 2000, durante um evento no município de Rio Grande/RS.

---

<sup>28</sup> Mais detalhes sobre o projeto “Trilha da Vida” podem ser obtidos no artigo disponível no endereço: <<http://educacaoambiental.sds.sc.gov.br/index.php/projetos/136-trilha-da-vida-re-descobrendo-a-natureza-com-os-sentidos>>, ou no site da UNIVALE, o projeto teve início em 1998 e permanece ativo.

**Figura 18: estímulos para as mãos.**



Fonte: Acervo pessoal.

A atividade sensorial mobilizou nas licenciandas percepções para que elas ‘experimentassem as experiências’ narradas no trajeto.

Quando retornaram para a primeira sala, as discentes foram convidadas a escrever ou desenhar, sobre suas próprias experiências, ou seja, após a trilha, foi pedido a elas que compartilhassem as suas próprias histórias com os professores, fosse pela escrita, ou por outras linguagens.

Esperava-se que o passeio pela trilha permitisse ampliar/estimular a capacidade de escrita, aflorando as inquietações promovidos pelos toques, sabores, cheiros de um ambiente escolar.

Para a atividade de escrita, foram oferecidas às discentes folhas de papel sulfite, gramatura 180g, tamanho A3, e canetas hidrocor de cores variadas (Figura 19). Nesta segunda sala, foi mantido o áudio da atividade do labirinto e disponibilizado cerca de trinta minutos para a conclusão da tarefa, incluindo a socialização dos textos produzidos.

**Figura19: atividade de escrita.**



Fonte: Acervo pessoal.

A segunda oficina enfatizou a formação etapa a etapa, para que as alunas mobilizassem experiências recentes. Para tanto, fez-se uma abordagem mais dinâmica do que na primeira. No planejamento foram priorizadas atividades que colocaram os corpos em movimento, em vibração, desde o início. Foi selecionado um espaço vazio de aproximadamente 30m<sup>2</sup>, cujas cadeiras foram removidas e foi montado um sistema de projeção de imagem e som.

A primeira tarefa proposta foi chamada de 'boa noite, eu', seu objetivo era fazer com que as licenciandas contassem sobre suas experiências acadêmicas, utilizando uma abordagem de interação e intervenção entre as falas, ou seja, era desejado que uma interviesse na fala da outra.

Ao compreender a proposta, embora já se conhecessem, responderam ao título da tarefa se apresentando, logo em seguida, começaram a responder às questões que foram lançadas: No primeiro semestre, eu? No segundo semestre, eu? No núcleo comum, eu?

E assim sucessivamente, seguindo a ordem em que estavam dispostas no círculo. As respostas eram bastante diversas, por exemplo, 'No primeiro semestre eu ... conheci minhas melhores amigas; detestei a comida do RU; me matriculei em mais disciplinas do que conseguia cursar, entre outras. A atividade teve duração aproximada de trinta minutos.

A segunda tarefa se chamava 'quem sou eu'. Nela, cada participante retirava uma carta (sem olhar) e a colocava em frente à sua testa (Figura 20). Para descobrir o que estava contido, eram feitas perguntas para as quais as respostas fossem sim ou não.

A temática das ilustrações era relacionada à Química, sendo representados objetos de laboratório, compostos moleculares e personalidades da área. O objetivo foi o de mobilizar os conhecimentos, direcionando o pensamento para o Ensino de Química. A tarefa teve duração aproximada de vinte minutos.

**Figura 20: tarefa 'quem sou eu'**



Fonte: Acervo pessoal.

A terceira tarefa foi uma mostra de vídeos<sup>29</sup>. As licenciandas assistiram à exibição de pequenos fragmentos de vídeos selecionados, buscando associar conceitos relacionados à escola, à formação de professores e ao Ensino de Química. Para deixar o clima descontraído, estes vídeos foram mesclados a outros<sup>30</sup>, menos conceituais, que utilizavam músicas e literatura ilustrada. Ao final da mostra, foi pedido que socializassem sobre suas impressões sobre os vídeos. Durante a sessão, que teve duração aproximada de 40 minutos, foram oferecidos doces, salgados e chimarrão.

<sup>29</sup> Os fragmentos de vídeos selecionados foram, Metamorfose (Kafka), The Wall (Pink Floyd), Chemistry: A Volatile History (BBC Four), Quando sinto que já sei (Despertar filmes).

<sup>30</sup> Os fragmentos de vídeos selecionados foram, Camelos também choram (Byambasuren Davaa), Minions (Pierre Coffin), Breaking Bad (temp. 1 episódio 3).

A quarta tarefa, chamada 'siga o mestre', teve como objetivo estimular a criatividade e a capacidade de organizar grupos, nesta tarefa, a aluna designada como mestre, utilizando projeção de vídeos musicais, criava uma coreografia, que seria seguida pelas demais. Foi escolhida uma música chamada 'Química' (BIEL, 2016) para marcar a transição entre os mestres (Figura 21). A tarefa teve duração aproximada de 30 minutos.

**Figura 21: tarefa 'siga o mestre'**



Fonte: Acervo pessoal.

Ao final da quarta tarefa, as licenciadas estavam bastante cansadas e foram convidadas à atividade final. Foi oferecido a elas folhas de papel de tamanho A4, gramatura 75mg, coloridas. A primeira com a palavra 'professor' e canetas hidrocor coloridas. Durante 90 segundos foi pedido que escrevessem suas percepções sobre a palavra, fossem outras palavras, frases, figuras, um texto ou outras formas de expressão.

Trocaram as folhas entre si, em sentido horário, para que as novas intervenções fossem feitas em 30 segundos e o movimento repetido, em sucessivas trocas, até que as folhas retornassem ao participante original, a tarefa foi repetida

utilizando a palavra ‘universidade’, com exatamente a mesma dinâmica. Por fim, foi feita uma leitura dinâmica destas produções (Figura 22).

**Figura 22: tarefa de escrita colaborativa.**



Fonte: Acervo pessoal.

A referência para a criação desta segunda oficina foi um seminário concentrado, desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FaE) na UFPel, chamado ‘Educação para espíritos livres: transversalidade com filosofia e arte’<sup>31</sup>. O evento ocorreu de 19 a 23 de outubro de 2015, em única edição.

A terceira oficina teve uma abordagem mais lenta, em relação às anteriores. Na proposta buscou-se expor processos de vir a ser docente, especialmente considerando que as licenciandas estavam próximas do final do percurso formativo.

A atividade foi iniciada com uma tarefa de relaxamento, com as licenciandas deitadas em colchonetes, em um exercício de mentalização de imagens, cujo objetivo era permitir abandonar o corpo e se colocar em repouso.

<sup>31</sup> Maiores informações sobre o evento podem ser acessadas no blog do grupo de estudos “educação libertária” pelo endereço: <<http://libertariosufpel.blogspot.com.br/2015/09/seminario-educacao-para-espiritos.html>>.

Ainda nos colchonetes, foram feitos exercícios de alongamento individual e em grupo, afim de criar conectividade entre os corpos (figura 23). A execução da tarefa foi bastante simples e teve duração aproximada de 45 minutos.

**Figura 23: tarefa de conectividade**



Fonte: Acervo pessoal.

Após, foi entregue às licenciandas o texto intitulado 'o vestido azul'<sup>32</sup> e uma imagem de um vestido impresso em folha azul, tamanho A4, gramatura 75mg, canetas hidrocor coloridas e lápis pretos comuns de grafite HB.

Nesta tarefa, era esperado que elas realizassem a leitura do texto e pensassem em ações que lembrassem a proposta do mesmo, relacionando o meio no qual estavam inseridas, ou seja, seu mundo, sua comunidade. A tarefa teve duração aproximada de 20 minutos, incluindo o tempo destinado à leitura das produções (figura 24).

---

<sup>32</sup> Fábula de Gardel Costa, disponível em: <http://www.vidanet.org.br/mensagens/a-menina-do-vestido-azul>

**Figura 24: tarefa ‘o vestido azul’**



Fonte: Acervo pessoal.

A tarefa final da terceira oficina foi a confecção de um mapa pessoal. Cada licencianda recebeu uma folha de papel sulfite, gramatura 240mg, tamanho A2, na qual foram colados inúmeros círculos coloridos, círculos brancos contendo imagens de balões, uma árvore com a palavra ‘*Family*’ (família em inglês), um capelo<sup>33</sup> e diploma, um agrupamento de objetos que lembram o ambiente escolar, além de uma foto de cada uma das discentes.

A orientação foi de que escrevessem sobre como imaginavam o ser professor, fosse em um semestre, em um ano, em dois anos ou no período que desejassem projetar. As discentes pareceram se vincular ao fato de haver sua imagem nos cartazes e, por iniciativa própria, socializaram seus escritos no final da tarefa (Figura 25).

<sup>33</sup> Enfeite ou proteção para a cabeça; chapéu utilizado em cerimônias acadêmicas.

Figura 25: confecção do mapa pessoal

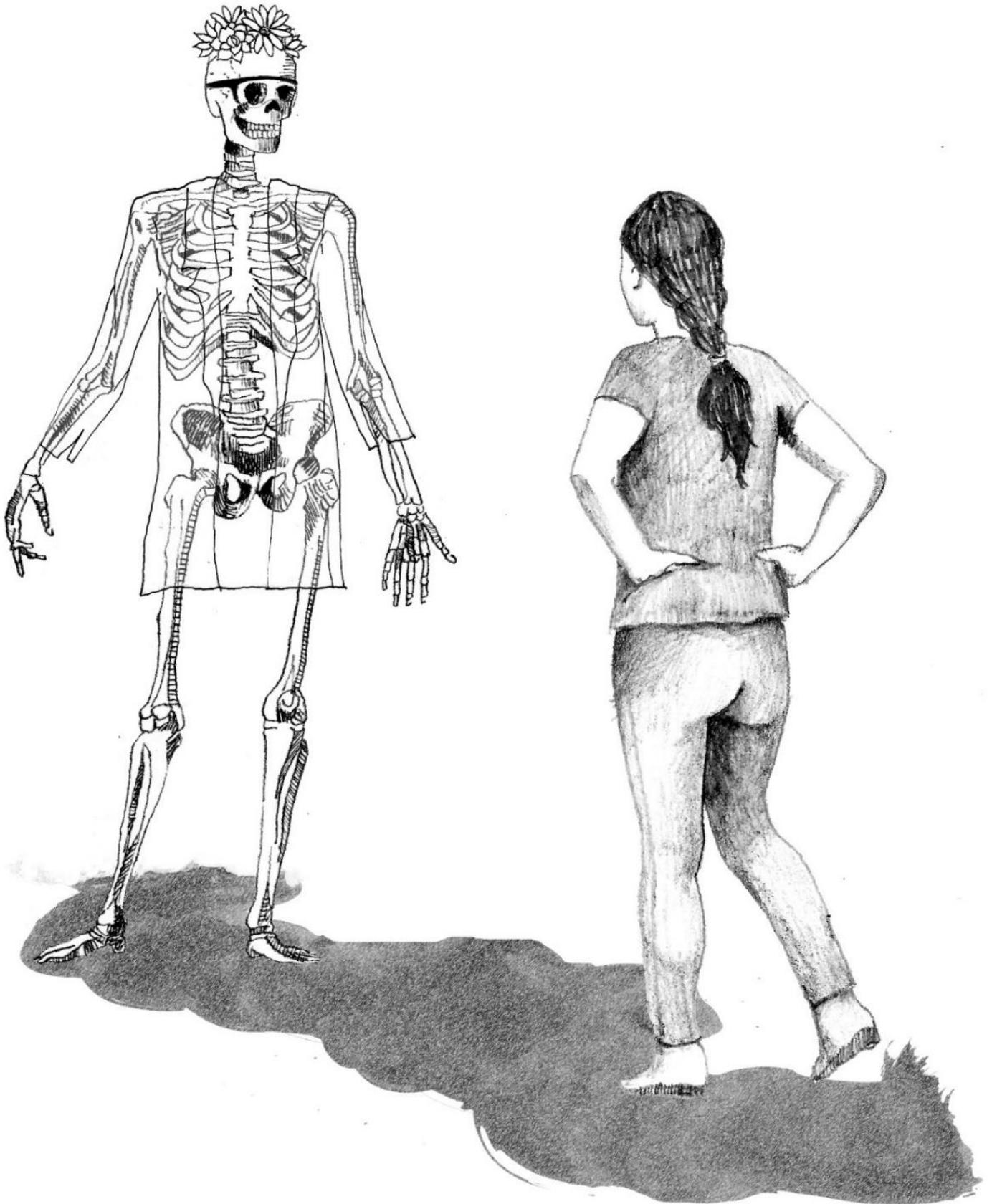


Fonte: Acervo pessoal.

A formação como movimento de transformação depende de cada um dos sujeitos que percorrem o mapa e a forma que adotam, no entanto, a *professora-Química-Pesquisadora-Formadora-Observadora-Cartógrafa* que se transmutou em *partícula pesquisadora* percebeu que esse processo nada tem de estanque.



*A ideia de formação contém em si mesma  
um certo aspecto de transformação.*





## **Formar não é apenas dar forma.**

No percurso do trajeto formativo das partículas pesquisadas, a *professora* buscou, inicialmente, como já dito, entender a composição do curso de licenciatura, percebendo que a formação docente em Química não tem a ver com produzir uma forma.

**Formar se relaciona com acolher um conjunto de produção de estratégias de desmanchamento de alguns modos de se relacionar com o mundo, para dar espaço a outros modos de fazê-lo, em relação a si e aos outros.**

Rocha (2015), propõe pensar o ‘tornar-se’ e apresenta uma perspectiva aristotélica a respeito da formação, segundo a autora:

a ideia de formação contém em si mesma um certo aspecto de transformação, uma vez que se trata de permitir a realização de certas capacidades. Mas isso só é possível porque há algo que não se transforma - o sujeito - que é posto *a priori* como idêntico e que funciona como o substrato imutável deste percurso (ROCHA, 2015, p. 3).

Na sequência do texto, Rocha (2015), contrapõe este modo de pensar a partir da perspectiva nietzschiana que não considera o sujeito como estanque, pois, “recusa a noção de um ser subjacente ao devir” (p.3). Ou seja, neste contexto, embora haja um personagem constante que transita ao longo do caminho, este mesmo ‘sujeito’ vai sendo transformado pelas formas da formação. Segundo a autora:

Na verdade, não há "sujeito": o eu está em constante transformação, ele não é nada além de uma sucessão de afetos e impressões, nada senão uma configuração instável de instintos que predominam em determinado momento. (ROCHA, 2015, p.4)

Nesta contemporaneidade, as partículas personagens - pesquisadora e pesquisadas - em percurso de transformação, colidiram em uma série de conceitos ‘pre’, que se estabelecem em relação ao que nossa sociedade considera serem as funções referentes ao fazer escolar, com formas já há muito tempo cristalizadas, sobre como ser docente, como educar o outro, ou sobre o que, e como, são as obrigações da escola.

O que se espera, e se busca, é que identificados estes velhos moldes, seja possível construir mobilizações que deem lugar a outras maneiras de se relacionar com a comunidade escolar e consigo mesmo.

De modo geral, a *professora-Química-Formadora-Observadora* percebeu que existe uma forma naturalizada de expressar a formação de professores, a partir de uma perspectiva de saberes prévios, sendo necessário ao longo do trajeto formativo, que os alunos e os professores se submetam a uma mobilização de conhecimentos que estiveram “desde sempre aí” (DIAS, 2011, p. 270), ou uma espécie de “imagens dogmáticas” que se relacionam com pressupostos não discutidos.

Mas, a partir do que já estava posto, a caminhada da *professora-Química-Formadora-Observadora* e das discentes pode criar outras formas de relação com os saberes, que possibilitaram a criação de novos percursos de informação individualizante, com outros pontos de parada, mais singulares à trajetória que cada partícula descreve, para que possam agir fora de saberes estratificados.

Tais percursos não são meramente transmissíveis ou passíveis de serem ensinados, como ocorre com saberes predefinidos, mas que, sendo da ordem da criação, consigam escapar de modelos cognitivistas em relação à questão da formação de professores (DIAS, 2011).

Por exemplo, os estágios supervisionados como um ponto de transformação entre as composições do *Devir Acadêmico* e o *Devir Professor*, com instantes em que esses se sobrepõem ou se somam, oferece potência aos dois movimentos que neste trabalho são discutidos pela personagem.

Ainda, segundo Dias (2011, p. 271), a formação de professores cultiva determinados paradoxos que relacionam ações como aprendizagem e desaprendizagem, sendo que este cultivo consiste em manter vivo um campo problemático que tenciona as certezas, os apriorismos especialistas, e propõe uma atitude transversal de deslocamentos que necessita experienciar e ensaiar diariamente políticas de cognição. Isto implica alimentar encontros de formação que deem ênfase ao agenciamento. Para Deleuze e Parnet (2004), agenciamento é uma multiplicidade que comporta termos heterogêneos, numa unidade que é um cofuncionamento de uma máquina social.

No caso da pesquisa para a tese, não há necessidade de descartar temáticas que envolvam certezas e os apriorismos especialistas, mas importa que sejam incentivadas atitudes de deslocamentos de experiências e ensaios. Para Rocha (2015, p. 5),

o homem se constitui no tempo, pelo encontro com outros efeitos, pela ação das circunstâncias que vêm ao seu encontro. Mas o verbo *constituir* é aqui excessivo: porque justamente ele não está jamais constituído. Ele não é causa (necessária, idêntica, permanente), mas efeito (sempre contingente, mutável, provisório). É justamente para esse contínuo "estar sendo" (e, inversamente, estar deixando de ser) que aponta a noção de devir. Um acontecimento (um devir) não é algo que ocorra a alguém como se pode dizer do acidente em relação à substância; ao contrário, ele é constitutivo do percurso que conduz àquela configuração específica. Isso nos remete à impossibilidade de distinguir o eu daquilo que lhe acontece, e isolar um sujeito por trás de suas experiências, seus saberes, suas habilidades.

Logo, alunos e professores se constituem no trajeto formativo compartilhado, em uma soma de movimentos simbióticos da produção de encontros, capazes de gerar um devir e oferecer potência ao percurso inventivo, "um formar com, experienciar com, inventar com, aprender com, desaprender com", para tanto precisam estar, não juntos, mas no entre do agenciamento (DIAS, 2011, p. 271).

No livro publicado com Parnet, Deleuze mostra as estruturas como sendo homogeneizantes, mas os agenciamentos como capacidades de (co)funcionamento simbiótico. Deleuze e Guattari consideram o agenciamento como um produtor de enunciados, que têm por causa, um sujeito que deverá se portar como sujeito da enunciação e será um produto, sempre coletivo, das multiplicidades, dos territórios, dos *devires* (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 65).

Para agenciar (co)funcionamentos que compõem a formação docente, professores e alunos experienciam modos de pensar e formas de deslocamento do 'ser-docente'. Independentemente da conexão que estabeleçam, ambos irão experimentar vivências ensaiadas em diferentes *devires* nos encontros, que, em meio ao agenciamento, conectam multiplicidades. Deleuze e Guattari mostram o agenciamento como tendo duas faces, pois,

Não há agenciamento maquínico que não seja agenciamento social de desejo, não há agenciamento social de desejo que não seja agenciamento coletivo de enunciação [...] E não basta dizer que o agenciamento produz o enunciado como o faria um sujeito; ele é em si mesmo agenciamento de enunciação num processo que não permite que nenhum sujeito seja assignado, mas que permite por isto mesmo marcar com maior ênfase a natureza e a função dos enunciados, uma vez que estes não existem senão como engrenagens de um agenciamento semelhante (não como efeitos, nem como produtos). [...] A enunciação precede o enunciado, não em função de um sujeito que o produziria, senão em função de um agenciamento que converte a enunciação na sua primeira engrenagem, junto com as outras engrenagens que vão tomando o

seu lugar paralelamente (DELEUZE & GUATTARI, 2003, pp. 139-143).

Os agenciamentos são uma possibilidade de multiplicar-se, uma forma de extratificação, “uma concreção de poder, de desejo e de territorialidade ou de reterritorialização, regida pela abstração de uma lei transcendente” (DELEUZE & GUATTARI, 2003, p. 144), mas ao mesmo tempo, capaz de compreender as necessidades constantes da desterritorialização, que irão desarticular e metamorfosear os planos de imanência, “onde se liberta o desejo de todas as suas concreções e abstrações” (DELEUZE & GUATTARI, 2003, p. 145).

Pensar os agenciamentos em relação à formação de professores, ao ensino de Química e Ciências e ao desenvolvimento da instituição escolar, torna possível perceber que há uma série de linhas mutáveis e moventes capazes de produzir uma atitude teórico-prática mais concernente com as necessidades dos futuros professores, tanto no que diz respeito aos avanços tecnológicos e ao uso de recursos de experimentação, quanto em relação aos modos de ser dos alunos nesta contemporaneidade.

Neste trabalho de pesquisa, a *professora-Pesquisadora-Observadora-Cartógrafa* considerou a necessidade da promoção de experiências, a fim de que, com elas, encontre um modo de pensar a formação que melhor se adeque às necessidades do meio no qual está inserida. Kastrup comenta que os sujeitos são capazes de distinguir os modos de criar ou ter criado para si, nesta posição teórico-prática,

acerca da não necessidade da formação de professores como princípio de inteligibilidade de um ensino, de uma aprendizagem, é preciso pensar formação num território de forças moventes, estudá-la no percurso de uma estética da existência. Porque este caminho escapa da técnica de aplicação e se constitui, permanentemente, num gesto semi esboçado, como invenção de si e do mundo (KASTRUP, 1999. In. DIAS, 2011, p. 271).

Segundo a autora, quando o processo de formação dos professores está organizado a partir das experiências passadas, já testadas, estandardizadas, o futuro professor tem dificuldade de encontrar seu modo de ser na experiência presente, pois, se trata de perceber a necessidade de refinamento da forma como ele é capaz de perceber, ou tem capturada sua atenção, em relação ao saber. “É, acima de tudo, uma questão de aprendizado da sensibilidade ao campo de forças e às políticas que

o atravessam. Trata-se de um cultivo da atenção concentrada e aberta à experiência de problematização” (KASTRUP, 1999. In. DIAS, 2011, p. 273).

Desse modo, ao olhar para o processo de formação de estudantes de um curso de licenciatura como um *continuum* de experiências e atualizações, a *professora-Pesquisadora-Observadora-Cartógrafa* poderá tomar o referido por Larrosa (inspirado em Nietzsche), a partir da perspectiva do sujeito “tornar-se o que é”, que sendo-no-mundo, mostra um trajeto formativo amparado nas experiências que são adquiridas (LARROSA, 2005), como pode perceber com relação às suas partículas pesquisadas, as quais, ao percorrerem o trajeto formativo, puderam se encontrar e se perceber como docentes, em um *Devir-professor*.

Rocha (2015) discute o ‘tornar-se o que se é’ em relação à formação, apontando em texto, que a educação pressupõe saber e conhecimento, ao argumentar que apenas é possível ensinar aquilo que se sabe. Para a *professora-Pesquisadora-Observadora-Cartógrafa* ‘aquilo que se sabe’ é da ordem do que deve ser problematizado e talvez superado, pois,

tornamo-nos quem somos, não por manifestar uma essência dada desde sempre, mas pelo encontro com a alteridade, pela forma como assimilamos as experiências, como assimilamos a diferença, como nos transformamos no embate com as circunstâncias (ROCHA, 2015, p 7).

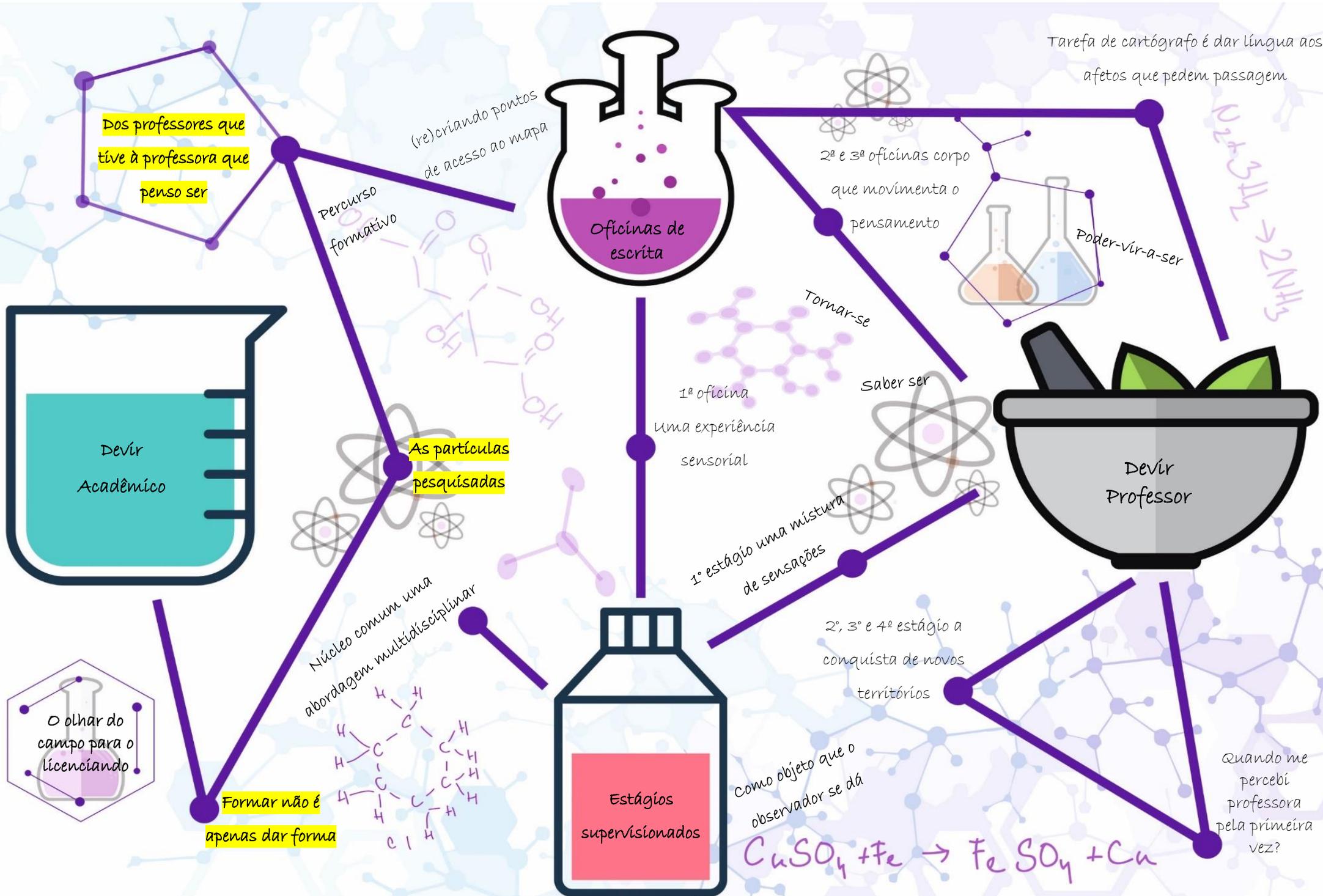
No caso das partículas pesquisadas, ao se transformarem, ao longo do percurso educacional, elas criaram espaços que possibilitaram, também, movimentos de não saber, assim como nos processos de desterritorialização, em que, ao transformar-se o sujeito, passa-se a abrir mão do que se sabe, ao mesmo tempo em que se permite experimentar o desconhecido, pois, “para se chegar a ser o que se é, há que combater o que já se é” (LARROSA, 2005, p. 61. In. ROCHA, 2015, p.7).

Na perspectiva desta pesquisa sobre o trajeto formativo das licenciandas em Química do IFSul, a caminhada produziu na *partícula pesquisadora* e em suas partículas pesquisadas, movimentos de deslocamento por um ‘ser-docente’ que ocorre ao longo de sua *práxis*.

Esses movimentos são processos complexos, e que possuem uma multiplicidade de entradas referenciais, ou olhando sob a perspectiva do mapa traçado pela *partícula pesquisadora*, pontos de parada, práticas de vida, modos de existir, seja no ambiente escolar, ou em outros ambientes, também, imbuídos de subjetividades,

emergências e experiências, que serão diferentes para cada uma das partículas pesquisadas.

Portanto, percursos *rizomáticos* eleitos pela *partícula pesquisadora* põem o mapa em movimento, ela espera que cada um deles traga consigo demandas promovidas pela formação universitária e que estas experiências no *dever* do ser- sendo ganhem forma a partir de seus pontos de parada, portanto, de volta ao mapa para demarcá-los.





# 1ª parada na pesquisa: o devir-acadêmico

## ***As partículas pesquisadas***

A *professora* aprendeu com Foucault que o sujeito não existe como um conceito pré-estabelecido, mas, se constitui em meio às relações de poder, sendo que, essas relações o constituem enquanto um sujeito do conhecimento. Corroborando com estes argumentos, Pez (2008) afirma,

O sujeito do conhecimento é constituído, produzido dentro de uma conjunção de estratégias de poder. Ou seja, o sujeito é um produto das relações de poder, não seu produtor. Não há um sujeito essencial que estaria alienado por ideologias, por relações de poder que encobririam sua visão da realidade. O sujeito do conhecimento é produzido pelas relações de poder, ou melhor, o que chamamos sujeito é um enunciado social (PEZ, 2008, p. 2).

Como enunciado social, os indivíduos podem ser cientistas, loucos, bruxas, alquimistas, entre outros, constituídos em diferentes discursos do saber contemporâneo, pois, considera-se que as práticas do cotidiano estão imbricadas ao sujeito por meio das diferentes forças que o atravessam, o que o torna um composto histórico das forças que produzem modos de vir a ser.

Esses modos de vir a ser podem ser cambiantes, em diferentes períodos da história. Os químicos, por exemplo, já foram vistos como míticos e socialmente incompreendidos, mas se reconhecem e se mostram enquanto limite e potência de si mesmos.

Os indivíduos são, então, o efeito de uma conjugação de forças que produzem o surgimento de novos modos de saber ser estudantes e professores de química, por exemplo, como figuras do saber contemporâneo sobre a Química, objeto dos poderes exercidos sobre ele, da ciência a que se dedica e das instituições que proporcionam o trajeto formativo (PEZ, 2008), uma conjugação que resulta das experiências experimentadas, que acontecem a cada um dos indivíduos.

Para Larrosa (2002), “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça” (p.21), ou seja, com Larrosa a *professora* percebe que

as experiências que colocam os indivíduos em movimento, mostram seu papel constitutivo das práticas sociais e no que nos tornamos, dizendo,

as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos 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 palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (LARROSA, 2002, p.21).

Para o autor, há necessidade de lutar pelas palavras, ouvir-se e dar voz ao que acontece, questionar-se, escrever-se, conseguir dizer sobre as experiências com os saberes da escola e poder ser capaz de perceber 'se' e 'como', a partir das escolhas mobilizadas pelos elementos de uma pesquisa.

Nessa pesquisa a *professora* ouviu, questionou, fez escrever e tentou perceber as partículas. Voltando sua atenção às experiências observadas ao longo do 2º e 3º movimentos da pesquisa, ela percebe que, questionadas sobre elas e seus percursos formativos, novas lembranças são mobilizadas e diferentes modos de dizer sobre o caminho são possíveis.

Questões pessoais, lutas e militâncias ganham importância, à medida que as partículas buscam/precisam atribuir relevância à profissão docente, mesmo quando esta autoafirmação precisa ser feita entre círculos de relações próximas ou familiares, de onde se esperava apoio e incentivo.

Ao escolher a docência como carreira, além de enfrentar as barreiras do trajeto formativo, as futuras professoras, precisam vencer às relacionadas aos impasses sociais, como, por exemplo, o não incentivo profissional, a má remuneração dos professores, além do estigma de que, assim como os químicos, professores de química 'são loucos' (problematizando representações da Química como loucura e bruxaria), pois é na força das palavras, ou na resistência a elas, que se criam os fluxos de constituição dos desejos e se produzem subjetividades.

Quando palavras são mais do que somente palavras, elas são princípios para as desacomodações. Desacomodar, como já dito no início deste texto, é um movimento que se produz nas diferentes experiências, sendo as palavras capazes de produzir objetivações que conduzirão os sujeitos às subjetivações.

Segundo Guattari (2012), os processos de subjetivação ocorrem continuamente na relação do sujeito com o mundo e perpassam pelos processos de

produção de si e se produzem dentro de um espaço de multiplicidades, no acontecimento e na transformação de afetos em signos.

Multiplicidades estas, possíveis de perceber a partir dos inúmeros componentes que comparecem e participam do caminho formativo, em agenciamentos que emergem dessa relação, nos encontros do trajeto e se enovelam, se mesclam e se capilarizam, para produzir os desejos.

Guattari fala sobre a subjetividade como possibilidade de oferecer múltiplos componentes e de produção de várias coisas novas dentro de nossa contemporaneidade, “a subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação” (GUATTARI & ROLNIK, 2013, p. 33).

Esses autores discutem sobre os modos de existência e as relações que se estabelecem em diferentes universos, cores, sons, desejos, afetos, pensamentos e saberes. Referem as relações do sujeito consigo e com os outros, afirmando que,

não existe uma subjetividade do tipo “recipiente” em que se colocariam coisas essencialmente exteriores, as quais seriam “interiorizadas”. As tais “coisas” são elementos que intervêm na própria sintagmática da subjetivação inconsciente. São exemplos de “coisas” desse tipo: um certo jeito de utilizar a linguagem, de se articular ao modo de semiotização coletiva (sobretudo da mídia); uma relação com o universo das tomadas elétricas, nas quais se pode ser eletrocutado; uma relação com o universo de circulação na cidade. Todos esses são elementos constitutivos da subjetividade (GUATTARI, ROLNIK. 1999, p.34).

Soares e Miranda (2016, p. 5) perguntam: “quem ou o que produz subjetividades e quais são as condições desta produção?”. Para os elementos constitutivos da subjetividade, apenas podemos dizer que não há ‘um tipo’ de objeto, ou método que a tome como um mecanismo de fluxos contínuos capazes de promover modos de existir e sentir, sonhos, desejos, afetos, pensamentos e saber, traçar um plano, traçar modos de existir.

No caminho da pesquisa em procedimento inventivo, a *professora* traçou um plano da experiência para dizer sobre o que observou ao longo das etapas da formação as quais procurou mesclar de modo a conhecer o fazer e o pesquisar, intervindo nelas a partir das entrevistas, das observações de estágio e das oficinas de escrita.

## ***Dos professores que tive à professora que penso em ser.***

No segundo movimento do percurso inventivo que ocorreu durante os estágios supervisionados, como já dito, a *professora* propôs que os encontros semanais se dessem na forma de rodas de conversa e a realização de entrevistas, como modos de ver os agenciamentos que atravessam o trajeto formativo. Segundo Tedesco, Sade e Caliman (2014), uma entrevista no manejo cartográfico de uma pesquisa,

não visa exclusivamente à informação, isto é, ao conteúdo do dito, e sim ao acesso à experiência em suas duas dimensões, de forma e de forças, de modo que a fala seja acompanhada na/da experiência, e não como representação (p. 97).

Assim, ao acompanhar a experiência das partículas pesquisadas, a *professora* precisou ter em mente duas coisas, o que buscava na pesquisa e como esperava encontrar. Na pesquisa que se utiliza da composição cartográfica, a entrevista privilegia a atividade em grupo, pois, interessam as interferências recíprocas que as múltiplas vozes podem proporcionar ao criarem linhas de *devenir*, pois “é próprio da linguagem portar o *acontecimento*” (ibidem, p.99).

Ainda, Tedesco, Sade e Caliman (2014) propuseram pistas sobre a entrevista e a experiência do dizer, pois, a entrevista se prestaria para acompanhar movimentos, buscar instantes de ruptura ou modificações na fala. Com base em Deleuze e Guattari (2011), os autores caracterizam a entrevista como um conjunto aberto de pistas que servem para sugerir encaminhamentos ou fragmentos reutilizáveis de criações, buscando a troca de informações, a ampliação do ouvir e a expansão do olhar, de modo a ser capaz de ir além do relato da experiência vivida, para a experiência apreendida no trajeto.

Para começar a dar conta desta tarefa, a *professora* utilizou duas entrevistas, realizadas durante os encontros semanais da disciplina de estágio supervisionado, desenvolvidos na forma de rodas de conversa, o que possibilitou estar aberta à escuta e tentar perguntar sem conduzir, o que nem sempre é uma tarefa simples, pois, comentários do tipo: ‘sério?’ ou ‘eu também’, por vezes, escaparam à *partícula pesquisadora*.

A primeira entrevista ocorreu no período letivo de 2015/2, na disciplina de Estágio Supervisionado I, e abordou experiências relacionadas à escola, retomando

lugares, professores e eventos que as discentes considerassem importantes (Figura 27).

**Figura 27: rodas de conversas em 2015/2.**



Fonte: acervo pessoal

A segunda entrevista foi em 2016/2, na disciplina de Estágio Supervisionado II, e abordou experiências relacionadas ao brincar, ao planejar, às expectativas de profissão, em questões do tipo: ‘o que quero ser quando crescer?’ (Figura 28).

**Figura 28: rodas de conversas em 2016/1.**



Fonte: acervo pessoal

Na entrevista, *a partícula pesquisadora* lembra de Deleuze quando refere que o ato de escrever pode ser tomado como “um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida” (DELEUZE, 1997, p. 11). O que a leva a sentir necessidade de buscar caminhos ou

modos de olhar para os dados produzidos pelos relatos das partículas pesquisadas sobre seus professores.

Tedesco, Sade e Caliman (2014) mostram que, segundo Deleuze e Guattari<sup>34</sup>, é no “entre” que os contatos de intervenção mútua devem acontecer. No âmbito desta pesquisa, a *professora* em mutação percebeu que ao falar sobre suas experiências, essas se fazem presentes no dito das partículas pesquisadas.

Para mostrar isso, a *partícula pesquisadora* apresenta alguns excertos das falas, em que as licenciandas relatam suas experiências com seus professores de química como sendo positivas ou negativas. Po relata que:

*a professora do primeiro ano era ótima, o laboratório era precário, mas ela costumava levar a gente pro auditório, foi a primeira vez que eu fiz um experimento e achei que a Química era a matéria mais divertida de todas, fazíamos umas coisinhas bem legais (pausa). Hoje acho que era até com água e suco, mas a gente adorava ver.*

Ao contar sobre seu contato com a Química na escola, Po evidencia posições de conflito, em que dizer: ‘o laboratório era precário [...] fazíamos umas coisinhas bem legais’, mostra uma visão recorrente das escolas públicas como tendo pouca estrutura disponível, ao mesmo tempo que mostra a sua professora com uma profissional que se ‘doa’, que se desdobra para dar ‘boas’ aulas práticas, mesmo que fosse no auditório da escola.

A *partícula pesquisadora* percebe nesta fala de Po, que a realização de atividades experimentais ou alternativas à rotina de sala de aula, ainda que sendo de modo demonstrativo, oferece oportunidade para alguns alunos vivenciarem ações capazes de nos constituir, **somos nosso próprio laboratório** quando permitimos que nosso pensamento vivencie os afetos (LAZZAROTTO, 2015).

Ela relata:

*tinha dificuldade em físico-química, pois meu pai ficou doente na época, ia ficar em provão, mas levei o atestado dele e a professora \*\*\*\*\* foi tão compreensiva, não só me deixou fazer a prova fora de época, como ainda conversou comigo pra me deixar tranquila, ela foi tão compreensiva que eu pensei que gostaria de ser uma professora como ela.*

Na fala, a discente se projeta, naquilo que considera ser um bom exemplo de professor, algo que pode ser imitado. Percebendo o exposto pela licencianda, a *professora-Observadora* vê que Po, embora expresse o modo como gostaria de

---

<sup>34</sup> Os autores em seu texto citam o livro de Deleuze e Guattari, *Mil Platôs – volume 2*, edição de 1995, sem referência à paginação.

percorrer seu trajeto, deseja se inventar e criar seu próprio estilo a ser experimentado, ao mesmo tempo em que isso pode ser feito a partir de algo que ela toma como 'modelo' nas ações de sua práxis, semelhanças e diferenças, aproximações e afastamentos irão se constituir (LAZZAROTTO, 2015).

É possível perceber que em um primeiro momento, o discurso de Po reconhece o ato de doar-se da professora enquanto sujeito capaz de tentar se adequar ao sistema e modificá-lo em prol do seus alunos, mas, num segundo momento, como sujeito que desliza de uma posição de autoridade que avalia e toma para si a situação da licencianda, em um dado período de sua formação. Em suas falas Po retoma essas situações de identificação e as projeta para suas ações pretendidas.

Nesta mesma perspectiva de professores que marcaram seu percurso, a licencianda Ds se manifesta, dizendo:

*meu professor era um caso difícil, pois ele utilizava muito o 'ajudante do dia' e nos mandava passar os conteúdos do livro no quadro, ou quando todos carregavam o livro para a aula, nos fazia copiar direto dele, depois conferia e dava pontos por participação. Com certeza não aprendíamos nada e espero nunca fazer isso com os meus alunos.*

Ao retomar um modo de ser professor que, para a licencianda, se mostra como um 'caso difícil', a *partícula pesquisadora* percebe que ela se encontra esvaziada do reforço positivo e, ao mesmo tempo, preenchida pela crença de que não pretende tomar este professor como exemplo a ser seguido.

De acordo com o modo como o outro nos toma, sempre haverá um pouco dele em nós, ou seja, o indivíduo que traz o outro para o seu discurso, mesmo que utilize seu exemplo como forma de consolidar um distanciamento, é um pouco modificado por ele.

Nos relatos de ambas as licenciandas, estão presentes figuras de professores que retornam como experiências positivas ou negativas, a partir de seus próprios fazeres e com os quais estas jovens professoras agora referem querer ou não seguir 'o modelo'. Reconhecem 'maneiras' de ser professor/a que vivenciaram e que, agora, optam por recriar, ou não, mas que lhes trouxe uma experiência em relação ao ser docente que estão construindo.

Neste sentido, experiências anteriores podem auxiliar as partículas pesquisadas a perceber o que lhes acontece.

De acordo com Zourabichvili,

não há maneira de pensar que não seja igualmente maneira de realizar uma experiência, de pensar *o que* há, a filosofia não assume sua condição acontecimental, de onde pretende receber a garantia de sua própria necessidade, sem propor ao mesmo tempo a descrição de um dado puro, ele próprio acontecimental (2004, p. 7).

Para Deleuze, estas experiências são uma espécie de condição sob a qual o pensamento pensa, como nos encontros destas partículas, que são da ordem do fora, do corte do caos por um plano de imanência, daquilo que força o sujeito a pensar (DELEUZE G. , 2009) e se mostra em seus movimentos mapeados pela *professora-Cartógrafa*.





## 2ª parada na pesquisa: as oficinas de escrita

### **1ª Oficina: uma experiência sensorial.**

O pensar como acontecimento coloca em ato os movimentos, na primeira oficina produzida com as licenciandas, a *professora* propôs uma atividade que tentou priorizar a experiência.

Tomou como referência o texto 'Notas sobre a experiência e o saber da experiência, de Jorge Larrosa (LARROSA, 2012), para discutir com as partículas pesquisadas o entendimento do autor acerca do papel da experiência e os modos de compreender a experiência, além de buscar modos de dizer sobre as experiências das próprias licenciandas. No texto o autor considera que a experiência acontece àqueles a quem algo acontece, logo, colocar a experiência ao toque dos dedos põe o acontecimento em movimento.

Nesta perspectiva, a *professora* esperava que o exercício de escrita resgatasse nas licenciandas experiências que há muito não eram acessadas, agenciamentos por elas mobilizados, considerando eventos que tenham produzido marcas ou outros que facilmente haviam sido deixados em abandono em um canto qualquer da memória, que pudessem ser deslocados, ajudando as partículas pesquisadas a resgatar e deixar aflorar eventos de fazer pensar sobre o 'ser professor' que estava em construção nesse grupo.

Para a *professora*, o personagem diz um pouco mais do que sabe, ao mesmo tempo em que não sabe exatamente o que está dizendo, isto porque, existem diferentes modos de ter consciência em relação ao que é resgatado pelo dito e linearizado no discurso. Eckert-Hoff (2015) ajuda a pensar que o sujeito busca restituir algum tipo de adequação "entre as palavras e as coisas, entre a presença e a ausência, entre o que falta e o que excede" (p.95).

O resgate das experiências do trajeto formativo das partículas pesquisadas não aponta a produção de uma uniformidade, ou a criação uma imagem fixa e estável, pois, estas são apenas algumas entre as muitas possibilidades de olhar para o que às trouxe ao trajeto formativo escolhido, ou seja, a *professora* toma os relatos de histórias da formação, não como dados acabados, mas como monumentos (re)constituídos, que contribuem para o fazer e o saber ser do futuro professor (ECKERT-HOFF, 2015).

Logo, os personagens da pesquisa (pesquisadora e pesquisadas) são envolvidos por suas complexidades e se constituem por suas faltas, suas completudes, por aquilo que lhes faz querer ser inteiro, ou que lhes desloca em busca de querer ser melhor.

Nesta primeira oficina, houve a contação de uma história, sobre o trajeto formativo de uma professora. Em seguida, ela foi percorrida sensorialmente, a partir de uma trilha em que a *professora* organizou sensações com as quais as alunas pudessem se identificar.

A identificação pode vir na mudança da linguagem corporal percebida pela *partícula pesquisadora*, quando conduziu as partículas pesquisadas pela trilha, desde diferentes reações físicas como quando os pés das licenciandas tocavam as texturas do chão, ao modo de se adaptar ao ambiente e admitir para si o terreno, pois, mesmo que elas tivessem aulas semanalmente na sala utilizada, sensações como a de queda e desorientação espacial, também, acompanhavam reações de surpresa em relação aos objetos tocados, cheirados ou provados, que faziam parte da história de cada uma.

Deleuze e Guattari nos falam sobre o acontecimento como algo que pode ser provocado, que pode ser produzido como resultado de uma ação no corpo, como força de um encontro que produz a desacomodação e, por conseguinte, oferece mobilidade ao pensamento para ir, tanto ao já pensado, quanto aos novos lugares sem contornos de fronteiras definidas, capazes de dar ao pensamento desvios e passagens capazes de ocasionar rupturas nos sistemas, uma vez que, para os autores o acontecimento não é em si um fenômeno, mas um produtor de desacomodação ou o próprio pensamento (DELEUZE & GUATTARI, 2008).

Ao tatear os objetos da trilha, as licenciandas demonstravam reações diferentes, algumas tinham pressa em identificá-los, como em uma maratona de pontos, enquanto outras se demoravam manuseando-os, embora já o tivessem identificado. As diferentes formas de reagir aos objetos podem ser modos de resistência à produção de subjetividades em série, visto que, a produção desejante escapa aos territórios e abre novos fluxos, oferecendo às licenciandas, condições de escapar das duplas capturas, já que desenham linhas de fuga, ou outras possibilidades de autonomia aos sujeitos (ROLNIK, 1995).

As partículas pesquisadas, ao experienciar o toque, o cheiro e o gosto dos objetos da trilha, evidentemente, não negam que conheceram as fitas VHS, máquina de escrever, areia ou livros, entre outros, pois, isto pertence a ordem de um território demarcado, os objetos são o que são, têm significados em um determinado local (a escola, a sala de aula, etc).

Entretanto, uma saída deste território se mostra, na medida em que seja possível reagir de modo análogo a estes objetos, seja com histórias romantizadas e tentativas de construir imagens ou lembranças próprias, ou com cada uma encontrando alternativas à margem, por exemplo, se esquivar, se entregar, se permitir, se demorar, etc, sendo essas reações dos sujeitos da experiência.

No livro 'o que é a filosofia?' Deleuze e Guattari (2010) convidam os leitores a um pensamento diferente, assim, a *partícula pesquisadora* tentou convidar suas partículas pesquisadas ao contar uma história pela ponta dos dedos.

Ao pedir a elas para olhar com 'outros olhos' para os objetos e as histórias da trilha, as partículas, pesquisadora e pesquisadas, puderam iniciar um novo movimento, ambas com um tipo de processo transitável, em que se criam saídas do território conhecido, do terreno habitado, e isto faz o pensamento brotar, pois, quando as delimitações individuais que prendem o imaginário e a capacidade de subjetivar-se, que cada partícula carrega consigo, são desafiadas, os contornos são borrados e as fronteiras reposicionadas.

Estimular estes impulsos de saída faz com que o personagem que habita a pesquisa crie movimento, crie conceitos para a pesquisa em educação sobre a formação docente. Pensar é habitar um território, mesclar-se a ele, mas também sair dele, retornar ao meio, colocar-se à espreita dos acontecimentos e lidar com os desterritórios e reterritórios (TRINDADE, 2017).

A *partícula pesquisadora* entende que não se trata de uma tentativa de negação ou de abandono do território demarcado, mas uma tentativa de construir uma, ou algumas alternativas à margem, pois, embora a filosofia de Deleuze-guattariana não diga especificamente sobre a escola e a educação ou sobre os processos de subjetivação que venham a estar ligados a essas, essa teoria pode possibilitar análises acerca da educação, de modo a "estar fora estando dentro", brechas e espaços para escapar, como desterritorializações que promovem fluxos, vazamentos, mesmo nos locais em que antes só havia subjetivação (GALLO, 2010).

No percurso da trilha, os pés das licenciandas tocaram diferentes texturas que iniciavam leve e iam ganhando intensidade, ou seja, na narrativa da história que contava sobre a infância da professora, o solo continha tapetes e travesseiros, um solo de brincadeiras que as licenciandas percorriam com os pés totalmente apoiados no chão, dando vez ao que as mãos sentiam e tentavam compreender.

Como viajantes de uma estrada, a formação de nível médio e superior das partículas pesquisadas ganham certas nuances, como, por exemplo, disciplinas em excesso ou horários em escassez, que são representados na textura do solo de areia, folhas de árvores, componentes eletrônicos, plásticos, apresentados em desníveis de altura, de modo a ser possível juntar e ‘desjuntar’ componentes para formar uma criação.

Isso implicou fazer pensar sobre a formação no percurso, com, ora estar sem tempo, ora estar sem bolsa, ora estarem envolvidas em projetos de pesquisa ou em disciplinas e avaliações, o que as fazia examinar diferentes tipos de conexões para construir e desconstruir, ao longo do trajeto formativo.

O percurso da trilha foi finalizado com o momento do exercício profissional da personagem da história narrada, representado pela espuma com textura moldável à pressão dos pés das caminhantes na trilha. A escolha deste material visou oferecer a sensação de que este trecho do caminho é mutável de acordo com as experiências que cada partícula irá experimentar no seu trajeto.

O que pode, ou não, tornar sustentável as escolhas da *partícula pesquisadora* em relação às superfícies, são os acontecimentos que resultam das escolhas das partículas, sua entrega ou recuo, “uma história como experimento e cultivo de si” (TRINDADE, 2017, p. 12).

Tomando a leitura espinosiana de Deleuze, “não é só o efeito instantâneo de um corpo sobre o meu, mas também um efeito sobre minha própria duração, prazer ou dor, alegria ou tristeza” (DELEUZE G. , 1997, p. 157). Amparada pelo autor a *partícula pesquisadora* percebeu que mesmo os pequenos deslocamentos pelo território, como a desacomodação ou mobilização produzida no caminho da trilha, podem pressupor um ininterrupto rearranjo das relações de movimento e de repouso de um corpo em formação.

Com relação aos efeitos produzidos pelo estímulo dos sentidos: audição, paladar, tato e olfato, para a *professora*,

Por mais que se mexa, corra, agite, a situação em que está extravasa, de todos os lados, suas capacidades motoras, e lhe faz cheirar e ouvir o que não é mais passível, em princípio, de uma resposta ou ação. Ele registra mais que reage, está entregue a uma sensação, perseguido por ela ou perseguindo-a, mais que engajado numa ação (grifo meu) (DELEUZE G. , 1997, p. 9).

A trilha ofereceu às partículas pesquisadas uma ‘experiência experimentada’ na ponta dos dedos das mãos e dos pés, possibilitando que suas percepções aumentassem os fluxos e que resgatassem, não apenas os estímulos sobre a formação, quando uma a uma retornaram para a primeira sala e se deixaram mobilizar, por exemplo, para identificar um mimeógrafo, como a discente que buscou sentir o cheiro de álcool nas folhas e na almofada de impressão, ou a que demonstrou sua percepção em relação ao que ‘faltava’ na história contada, como por exemplo, o giz e apagador. Mas, também, que esse resgate feito pelo pensamento pode ser organizado a partir do conceito de *hecceidade*.

Segundo Deleuze e Guattari, este conceito mostra modos de individuação diversos, sem fazer referência direta aos sujeitos, pessoas ou substâncias, mas, às relações de lentidão e de movimento que passam entre as partículas moleculares, ou seja, elas falam sobre modos de mobilizar e de ser mobilizado.

Quando os autores perguntam “o que se passou?”, querem saber sobre aquilo que promove a individuação de uma vida, que não o faz na mesma proporção com o sujeito que a suporta, pois haverá algo que vai passar ou acaba de passar com estes sujeitos (DELEUZE & GUATTARI, 2012).

A *hecceidade* não pode ser pensada como um lugar longínquo que os sujeitos habitam, mas como “todo o agenciamento em seu conjunto individuado que é uma *hecceidade*; é ele que se define por uma latitude e uma longitude, por velocidades e *affectos*, independentemente das formas e dos sujeitos que pertencem tão somente a outro plano” (DELEUZE & GUATTARI, 2012).

Assim, se as *hecceidades* são da ordem do que passa aos sujeitos, eles serão um conjunto de movimentos não subjetivados, que não se fazem por um composto, que não dependem do tempo, das ligações e das repetições, mas são individuações de um dia, de uma época, de um lugar, de uma vida, de uma outra das muitas vidas que cada um é capaz de viver em uma mesma existência. Estes eventos são próprios para a criação dos *devires*.

O uso de espaços chamados de ateliês, oficinas, laboratórios, são propostas de atividades que valorizam os processos de subjetivação. Neste trabalho, a *partícula pesquisadora* escolheu tomar a oficina de escrita como uma ferramenta para operar a mobilização deste pequeno grupo de discentes, especialmente tentando valorizar aquilo que faz delas um grupo.

As oficinas de escrita não foram uma ferramenta pedagógica utilizada para aperfeiçoar as atividades em estágio supervisionando, mas, como estratégia para a construção de possibilidades de relações autônomas e de compartilhamento entre o grupo das alunas.

Foram oferecidos objetos para que experimentassem ao toque dos dedos, tivessem despertados seus interesses, fossem provocadas por suas inquietações, sensibilizados os sentidos e colocados em movimento seus corpos, para que juntas se afetassem.

As experiências da oficina não tiveram o objetivo de controlar o que foi aprendido no trajeto que antecedeu ao ingresso no curso de Licenciatura em Química ou o que foi ensinado ao longo dele, mas possibilitar, tanto à *partícula pesquisadora* quanto às partículas pesquisadas, conhecer o que as afeta, construir um contato que as aprimore, mostrar seu gosto por estar ali, com o seu grupo, em uma composição.

Pensar sobre os elementos que unem as partículas pesquisadas em sua trajetória de formação na educação, sem buscar classificações do que seria melhor ou pior, mais ou menos importante ou relevante, implicou encontrar um modo de olhar o percurso de todas, e de cada uma, reconhecendo a potência de ir em direção ao processo de *vir a ser* e dos movimentos de *Devir-professor*.

A oficina foi, portanto, uma proposta de ação, que para além de promover aprendizagens de conhecimentos acadêmicos, fez circular saberes sobre *querer ser*, e *poder vir a ser* que levam em conta as experiências e as vivências de cada uma das partículas pesquisadas no trajeto formativo, que se expande e ganha forma quando a *professora* também participa das experiências ao longo dos estágios supervisionados, no acompanhamento das licenciandas na universidade e na educação básica.

Adiante no mapa!



Dos professores que tive à professora que penso ser

Percursos formativos

(re)criando pontos de acesso ao mapa



Oficinas de escrita

Tornar-se

2ª e 3ª oficinas corpo que movimentam o pensamento

Tarefa de cartógrafo é dar língua aos afetos que pedem passagem

Poder-vir-a-ser



Saber ser



Devir Professor

1ª oficina uma experiência sensorial

1º estágio uma mistura de sensações

2º, 3º e 4º estágio a conquista de novos territórios

Como objeto que o observador se dá

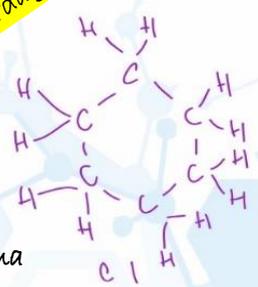
Quando me percebi professora pela primeira vez?



O olhar do campo para o licenciando

Formar não é apenas dar forma

Núcleo comum uma abordagem multidisciplinar



Estágios supervisionados



### 3ª parada na pesquisa: os estágios supervisionados

#### ***O núcleo comum: uma abordagem multidisciplinar.***

De volta às muitas horas de gravação das entrevistas e observações das disciplinas de Estágio Supervisionado e as tentativas de organizar e analisar os dados produzidos, a *professora* mantendo o olhar amplo e a atenção concentrada, mas aberta, procura lembrar de ter lido em alguma de suas muitas andanças, que Deleuze compara a entrevista com o traçado de um devir. Mas encontra em Tedesco, Sade e Caliman, ajuda para dizer que “não existe entrevista cartográfica, mas manejo cartográfico da entrevista” (2014, p. 93).

Logo, retomar o que já foi ouvido para buscar outras ações, pistas ou “fragmentos reutilizáveis nos ritornelos da criação” (TEDESCO, SADE, CALIMAN, 2014, p.94), permitiu à *professora* fazer o método variar e encontrar as ‘influências’ da formação. Como já foi dito, o núcleo comum do Curso de Licenciatura Química corresponde aos três primeiros semestres, estando distantes dos estágios supervisionados que iniciam no quinto semestre, no núcleo específico da formação, mas seu efeito no fazer docente é retomado nestes primeiros passos de inserção à docência, sendo nesta segunda metade do curso que as partículas são ‘instrumentalizadas’ para atuar como professoras de Ciências/Química.

O termo ‘instrumentalizar’ é usado no sentido de dar subsídios teóricos para as experiências das discentes quando, a partir do quinto semestre, são inseridas no campo profissional. Assim, nos semestres iniciais, as licenciandas cursaram disciplinas de Biologia Básica I, II e III, Física Básica I, II e III e Química Básica I, II e III, todas tendo como objetivo tratar conhecimentos que, ao longo do curso, seriam colocados em operação nas vivências do ensino e da aprendizagem na educação básica.

Para a *professora*, ao cursarem estes semestres iniciais, as licenciandas se ‘alimentam’ das inúmeras influências que receberam e que também passam a compor sua formação para a docência e dar-lhes segurança para o exercício nos estágios, quando se colocam neste lugar de ser professora.

Segundo Deleuze, “quando dizemos que o hábito é contração, não falamos, pois, da ação instantânea que se compõe com outra para formar um elemento de repetição, mas da fusão dessa repetição no espírito que a contempla” (2009, p. 116). Para o autor, a ideia a ser destacada não diz sobre a repetição em si, mas que o aparecimento de um novo elemento ou de novas influências que se somam ao exercício de *ser* o autor, aponta que, quando se contemplam os elementos que se somam ao longo do caminho, eles não são possíveis antes de qualquer experiência.

Para a *professora* esse efeito também pode ser percebido no exercício de ser professor, pois, muitas vezes os discentes precisam dar visualidade ao que esta sendo discutido, experimentar de algum modo para conseguir produzir sentido.

Ou, tentando dizer de outro modo, Dias (2011) refere que nos processos de (des)aprendizagem, em estudo sobre os estágios supervisionados na formação de professores – a partir de uma perspectiva cartográfica – aponta que as jovens professoras utilizam as experiências da formação para ir delineando seus caminhos e definindo seu modo de ‘ser-professor’.

Assim, no caso do estudo realizado para esta tese, a cada movimento das partículas se produz agitação molecular, misturas de inseguranças e incertezas, se mesclando expectativas em relação ao *querer ser* professora.

### **Primeiro Estágio: uma mistura de sensações.**

Mas, o que seriam essas sensações? Como elas se produzem?

Rolnik (2014) nos ajuda a pensar que uma sensação é tudo o que se produz e ganha forma no modo como cada sujeito se relaciona com o mundo, pois, segundo a autora, é necessário estender a percepção para além dos sentimentos e quando são produzidas as sensações, elas não podem ser situadas em um mapa de sentidos, e talvez por conta disso, causem estranhamento.

No caso da *professora*, ao estimular as partículas a enfrentar os estranhamentos que as forçam a se colocar em movimento, seria no sentido de ‘decifrar’ as sensações desconhecidas (ROLNIK, 2014, p. 170), especialmente quando se trata de sensações ainda inéditas, como é o caso da experiência docente neste primeiro estágio.

Para pensar a importância que este primeiro estágio tem no percurso das licenciandas, a *professora* buscou apoio em seus intercessores e encontrou em Larrosa (2002) um aliado, quando o autor distingue três formas em que se pode transitar em busca do *outro*: o reconhecimento, a apropriação e a experiência. O reconhecimento não mostra o *outro*, pois, quem procura a si percebe apenas sua imagem. A apropriação faz com que o *outro* se adeque aos seus critérios. A experiência é capaz de acolher o *outro* como diferença, ou seja, nem se apropria e nem o reconhece, mas, se transforma com ele (LARROSA, 2002).

Para o autor, estas formas de busca do *outro*, e seus efeitos, ajudam a produzir diferença, a partir de uma experiência estética, em que o outro é uma força que impulsiona a criação e coloca o corpo para vibrar (LARROSA, 2002). Uma vez ativadas as sensações, postos para vibrar os corpos, expandida a potência de buscar em si o outro que habita o território desconhecido, as partículas podem colocar em movimento um tipo de subjetividade estética, que resulta dos aprendizados e dos signos que as fazem querer transformar sua realidade, inventando semelhanças e diferenças que antes não existiam (ROLNIK, 2014).

Dos fragmentos das observações e entrevistas ao longo deste primeiro estágio, a *professora* aponta que, ainda, no início da disciplina de estágio, quando as partículas pesquisadas estavam procurando escolas para realizar as observações, Ds, a sempre graduanda, disse em um dos encontros semanais:

*Não gosto de dar aula, mas do conteúdo eu gosto bastante e como em qualquer lugar existem prós e contras, vejo bastante coisa positiva aqui no IFSul, encontrei professores excelentes que me ensinaram muito, professores péssimos que me ensinaram muito, então, eu consigo olhar para eles e pensar 'isso eu nunca vou fazer', isto é também um tipo de ensinamento. Acho que o bom de partir do reforço negativo é saber aquilo que 'rola' ou não para você.*

Ao buscar formação em um curso de licenciatura em Química, a partícula Ds complementa uma longa caminhada que já vem traçando na área das Ciências da Natureza, mas indica que nem tudo o que experimenta corresponde as suas expectativas, pois, ao falar sobre seus professores, faz perceber que as etapas formativas dependem do que cada um faz, do que os outros fizeram e o que eles tentaram lhes ensinar, tendo sido esses bem sucedidos, ou não.

A *professora* reconhece nas palavras da partícula Ds que a formação corresponde a um processo autônomo, em um decurso no qual há formas que são

dadas e formas que são adequadas, adaptadas, ou que são substituídas, apuradas, sublimadas ou avançadas, na busca de modos de *transformar em ser*, conforme referido por Ds, quando completa dizendo,

*Não sei se vou seguir nesta carreira, acredito que não, no entanto, de repente vou fazer os estágios e vou adorar. Mas sei que vou levar muita coisa do que aprendi comigo, assim como de todos os lugares por onde passei, já estou na quarta faculdade, em cada uma a gente se constrói a partir dos exemplos que encontra.*

Diante disso, a professora reconheceu uma questão circunscrita à sua pesquisa, ‘como nos tornamos professores?’ Embora seja difícil responder a isso, ela percebeu que de certo modo, isso se mostra na busca por qualificação da partícula Ds.

A licencianda reconhece nos professores que teve, o papel social envolvido na profissão docente, pois, ensinar aos outros aquilo que eles ainda não sabem, ou mostrar a eles modos de perceber como encontrar-se com o que desejam saber, exerceria essa função.

Também a partícula Dy, a jogadora, aponta a função social da profissão docente, destacando que por vezes o professor toma para si a responsabilidade, não apenas de educar o outro, mas de dar conta também quando ele não aprende, mesmo por fatores externos à escola e a sala de aula,

*A questão aluno-professor como amigos é algo que nem sempre se desenvolve, pois, temos em mente que precisa haver um distanciamento entre os sujeitos. A \*\*\*\* de matemática daqui é um exemplo, eu detesto matemática! Mas, a professora \*\*\*\*, quando parei de me sair bem nas provas, pois estava doente, ela me chamou e perguntou o que estava acontecendo. Quis saber ‘como assim professora?’ e ela disse que a nota não mostrava meu potencial. Conteí tudo o que acontecia comigo e ela foi ‘show’.*

Pela fala da partícula Dy, a professora observa que as imagens que produzimos de nossos professores demarcam uma espécie de território, região onde o sujeito habita e constrói modos de imaginar suas relações e suas aprendizagens, ou seja, há um tipo de voz social que diz que os professores precisam ‘controlar as turmas’ e ‘dominar o grupo’, o que, por vezes, pode promover um distanciamento entre professores e alunos.

No entanto, é no convívio com as situações cotidianas que o professor encontrará possibilidades de atribuir sentido às coisas percebidas e/ou vividas,

encontrando seu modo de atuar e avançando no *tornar-se*. Na narrativa da partícula Dy, ela complementa seu comentário sobre a professora de matemática, dizendo:

*Não imaginava que em uma turma de quase 50 pessoas ela fosse me notar, eu não sou amiga dela, mas ela me viu e quis me ouvir. Então, eu vi que tu podes ser amigo e até criar um relacionamento com os teus professores.*

Entre os registros dos encontros para socialização e discussão dos estágios supervisionados com as licenciandas no Instituto, a *professora* recortou uma conversa ‘acalorada’ das licenciandas, na qual comentavam o início das atividades de regência nos estágios. Para La,– a patinadora:

*Temos que perceber que uma escola lida com gente e não com números. Trabalhar com crianças é ainda mais especial e isso me amedronta um pouco, não conseguir ter a percepção de que uma criança não comeu naquele dia, de que apanhou naquele dia. O professor não tem bola de cristal, mas espero poder observar e ver o que posso fazer para ajudar.*

Rapidamente, a fala foi complementada pela partícula Po, a motoqueira, mostrando outro temor:

*o que tenho medo é de ter 30 crianças em uma sala de aula, por um período de 40 minutos e todas subindo na cadeira e gritando ao mesmo tempo.*

Seguida pela partícula Be, a que integra, que afirmou:

*Mas é possível saber, talvez não sobre todos os alunos, mas em pouco tempo de convivência já se consegue ver mais do que a metade da turma, o professor sabe! Até mesmo pelo local em que vivem se sabe as condições que os alunos enfrentam, basta querer ou conseguir fazer algo pelo aluno.*

Ao deslocar o olhar para estas falas, a *professora* as vê, não apenas como uma potência de militância em relação ao ser docente, mas, como um modo de *querer ser* que é da ordem do desejo.

Segundo Deleuze e Guattari, o desejo não é aquilo que falta ao sujeito, mas uma produção, ou seja, as coisas que são reais, feitas de matéria e átomos, construções moleculares em movimento, são responsáveis produzir o real, a matéria prima (DELEUZE & GUATTARI, 2010). Para esses autores,

*Se o desejo produz, ele produz real. Se o desejo é produtor, ele só pode sê-lo na realidade, e de realidade. O desejo é esse conjunto de sínteses passivas que maquinam os objetos parciais, os fluxos e os corpos, e que funcionam como unidades de produção. O real decorre disso, é o resultado das sínteses passivas do desejo como autoprodução do inconsciente. Nada falta ao desejo, não lhe falta o seu objeto” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 43).*

Logo, o desejo seria uma máquina, que se conecta para produzir passado, do qual irão derivar as necessidades, “o real não é impossível, tudo devém do possível. Não é o desejo que exprime uma falta molar no sujeito; é a organização molar que destitui do desejo o seu objetivo” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 44).

Assim, as partículas, em seu primeiro estágio, embora tateando a sala de aula, testam modos de construir atividades, planejando e replanejando ações, e põem o desejo em movimento, sendo, também, por ele estimuladas a tentar novos enfrentamentos para se deslocar em direção ao *querer ser*. São os primeiros passos de um percurso inventivo em vias de *fazer-se*.

**Segundo, terceiro e quarto estágios:**  
**a conquista de novos territórios.**

Acompanhando as experiências das licenciandas nos demais estágios supervisionados foi possível perceber que os movimentos de *tornar-se* quem se é, de tentativas de *saber-ser* e de modos de *poder-vir-a-ser* vão se tornando mais perceptíveis no percurso inventivo.

A *professora* entende esses movimentos como sendo da ordem do imanente, “a vida é o percurso no qual alguém se torna (vai se tornando, não cessa de se tornar) quem é” (ROCHA, 2015).

As falas das partículas Ru e Re, respetivamente, mostram um pouco as suas inseguranças em relação à experiência docente nos estágios:

*O Pibid é uma parte importante da faculdade, pois, mesmo que a gente não de aulas sozinhas como acontece nos estágios, o contato com a escola e com a rotina, nos ajuda a perceber que é isso que a gente quer fazer da vida profissional.*

*Quando eu tive que explicar no primeiro estágio aqueles ‘filos’ de ciências, MEUS DEUS QUE SOFRIMENTO foi aquilo! (risos) Agora no segundo que terei uma turma de nono ano, a professora me designou a parte da física, tenho estudado todos os dias, mas, tenho medo que eles me perguntem algo que eu não sei.*

Para a *professora*, Ru e Re, ao falarem sobre suas experiências em atividades de inserção à docência (seja com projetos de ensino ou com os estágios supervisionados), expressam o processo de *tornar-se*, que vem dos encontros, pois, essas partículas, ao ingressarem no ambiente escolar, se encontram com os seus alunos, com seus supervisores, com suas demandas de produzir aulas e com a cobrança que vem com tudo isso: ser eficaz e construir aulas de boa qualidade, entre outros modos de *saber-ser*, que precisam de tempo e amadurecimento.

Para Rocha (2015), os sujeitos se constituem no tempo, a partir de seus encontros, seja consigo mesmo, com os outros, ou pela ação das circunstâncias e dos efeitos causados por essas. No entanto, há que se ter cuidado com o uso do verbo constituir, pois, nesta maratona de leituras deleuze-guattarianas da *partícula pesquisadora*, ela percebeu que ele (o sujeito) não estará jamais constituído.

A *partícula pesquisadora* concorda com Rocha (2015), quando a autora afirma que o sujeito não é uma causa que será necessária, idêntica, ou permanente a um

fim, mas talvez possa ser pensado como um efeito, que é sempre contingente, em vias de mudança, como em um contínuo de estar sendo, que se busca perceber no movimento de *tornar-se*.

Adequar-se ao ambiente escolar, aprender com ele e criar um caminho, a partir de erros e acertos são parte deste movimento de *tornar-se*, percebidos nos excertos de falas de Be e Po, quando comentam:

*No primeiro estágio quando eu preparava aula era um desastre, cada coisa durava três encontros e eu sempre rendia menos, ficava preocupada de não dar vencimento. Se não fosse a professora supervisora me acalmando nem sei... Agora, finalmente, parece que me acertei, preparo bem certinho, com uma turma menor é um pouco mais fácil, pois, me administro melhor e eles copiam mais rápido. (Be)*

*Minha turma agora também é menor. Para mim não ajudou, pois, mesmo sendo o segundo estágio, tem alguns conteúdos que eu fico tão nervosa que explico rápido demais. Falo no início o que ia dizer no final e me esqueço dos exemplos que ia usar se não estiver tudo muito bem escrito no roteiro de aula. (Po)*

Ambas mostram tentativas de *saber-ser* que são da ordem daquilo que é replicado, repetido, replanejado, "para se chegar a ser o que se é, há que combater o que já se é" (LARROSA, 2005, p. 61). Para o autor, a educação é tomada como transformação, e, no contexto desta pesquisa, o pensado em relação ao trajeto formativo das partículas pesquisadas, abre espaço para o não saber.

Ao longo do percurso inventivo, o sujeito poderá se transformar em algo que se deseja ser, ou que espera *saber-ser* em decorrência de sua formação.

Nesse sentido, há a necessidade de renunciar ao que se sabe, de deixar de ser aquele que sabe para experimentar o desconhecido. Para a *partícula pesquisadora*, é no trajeto formativo que são criadas as experiências que irão auxiliar as partículas na construção de sua *práxis*.

Procurando mapear modos de poder vir a ser em relação as partículas pesquisadas, a *partícula pesquisadora* recortou alguns excertos de uma conversa entre Ru e Be, quando cursavam o terceiro e quarto estágios. Nesse período Ru trabalhava em contraturno como alfabetizadora da rede pública e Be como voluntária em um curso pre vestibular gratuito, vinculado a uma IES no município. Dizia Be:

*Durante o Pibid preparei aquele jogo de UNO para trabalhar as funções inorgânicas e usei ele também no estágio três, mas agora no quatro tentei usar e por mais que eu explique as regras a turma não consegue pegar. Não sei se é porque eles são do EJA, mas a maioria não conhecia o jogo e vou ter que adaptar as regras, senão eles não vão conseguir.*

Sendo 'tranquilizada' por Ru, ao comentar:

*Mas acho que é sempre assim mesmo, faço com os meus pequenos, coisas que não daria para fazer com os grandes, mesmo sendo tudo ciências. Acho que vida de professora é assim mesmo, tem que estar sempre reciclando tudo, porque senão, quando tiver alunos repetentes (e eles até decoraram as provas), perdem o interesse.*

As partículas Be e Ru usam o espaço das rodas de conversa para compartilhar seus diferentes momentos e experiências, seja com relação ao uso do mesmo material com grupos diversos ou com níveis diferentes de formação (EJA e médio regular, por exemplo).

Embora, seja perceptível que um material produzido para uma turma do ensino médio regular, tenha necessidade de ser adaptado para o currículo de uma turma de EJA, modificações ainda maiores precisarão ser feitas e a turma for de ensino fundamental.

Para a *partícula pesquisadora*, a vantagem de discussões como essa, está no compartilhamento e nas relações estabelecidas entre as partículas, pois, se o grupo se apoia mutuamente, há maior possibilidade de persistirem e seguirem avançando na formação.

Já, Ds, a sempre graduanda, tem uma fala mais direcionada a sua permanência na carreira. Esta partícula, desde o início do percurso formativo, fala com dúvidas sobre atuar como docente no futuro, ela diz:

*Eles são muito, muito agitados, a professora deles disse que só param quando a gente enche o quadro ou coloca alguém para a rua. Mas, eu não gosto de botar para a rua parece que apenas premia o aluno que é vagabundo, pois, ele não faz nada e fica apenas perambulando no pátio da escola. Então estou negociando com eles pelas atividades, se faço experimento no laboratório ou em sala de aula, se faço um jogo ou levo para o laboratório de informática eles param, senão 'tocam o terror'. Não sei como seria se eu um dia fosse professora, acho que eu teria que comprar uma kombi para carregar todo o material que preparo para as turmas.*

A *partícula pesquisadora* observa que, mesmo cursando o terceiro estágio, Ds ainda não se apropriou da docência, do ser docente, pois, embora avançando nas atividades e produzindo materiais que tornam suas aulas atrativas para cativar a

atenção dos alunos, Ds continua a referir a condição 'se' quando se refere a si como uma professora.

Assim, há necessidade de se perguntar o que acontece se for percebido os escapes das partículas do percurso formativo ou se não experimentaram os encontros do trajeto formativo? Como isso afetaria a partícula que 'escapou' ou as demais partículas?

A partir destas questões, é possível pensar que quando as partículas não vivem as experiências em seu corpo, em seus prótons e nêutrons, não haverá movimento de individuação que vem do *Devir* e não haverá espaço para a formação de novos territórios ou novas subjetividades.

E a vivência das experiências não tem a ver com o bom ou mau desenvolvimento dos estágios, pois, de acordo com as anotações do caderno de girafa da *professora-Observadora-Cartógrafa*, Ds teve as melhores notas e apresentou os relatórios mais completos, no entanto, a discente não manifestou desejo de atuar como docente, cumprindo as etapas apenas por necessidade de aprovação nas disciplinas.

Como já dito, o *Devir* acontece por contágio, assim a troca das rodas de conversa será que não poderia fazer outras partículas também escaparem do mapa?

Em suas leituras de Deleuze e Guattari (2008), a *partícula pesquisadora* percebeu que não haveria essa possibilidade, pois, nas mudanças de direção do trajeto rizomático que percorre as partículas, se fazem os encontros e quando os autores fazem referência aos contágios falam sobre esses.

Nos encontros é que se dão as possibilidades de colisões que criam os acontecimentos, que, por sua vez, produzem novos desvios do percurso inventivo, cada um expandindo o rizoma, deixando-o povoado e criando as possibilidades de *Devir*, ou seja, o *Devir* tem liberdade de andar junto, ser acompanhado por e aprender com, embora seja móvel e jamais esteja em equilíbrio.

## **Quando me percebi professora pela primeira vez?.**

Conforme já dito, durante os estágios supervisionados, a *professora* e as partículas pesquisadas realizaram rodas de conversa, nos encontros semanais. Durante o período de 2016/2, um dos encontros foi organizado uma em função da seguinte pergunta: **[quando me percebi professora pela primeira vez?]**.

A licencianda Re fez o seguinte relato:

*Eis que chega o temido primeiro estágio, e te preparas para dar aula. Faz plano de ensino, de aula, faz plano A, B, C, D ... Z, na expectativa de que nada de errado aconteça. Mas nada é o que parece. Ao entrar na sala de aula e ver-se 'do outro lado', os primeiros trinta segundos ou minutos, não saberia dizer ao certo se fica pensando: 'o que estou fazendo aqui? Socorro!' E eles lá, prontos para atacar, prontos para mostrar que quem dita as regras são eles. Mas, os dias vão passando e de alguma forma as coisas vão melhorando, eles deixam de ser os alunos no sexto ano e ganham nomes. Mas, quando as coisas se acomodavam, chega a semana da visita da orientadora. O que fazer? Avisar a eles ou não? Medo deles, dela, de fazer bobagem, de não fazer nada. No dia temido se fica torcendo para que pelo menos metade deles tenha tido uma súbita dor de barriga, de preferência, a metade bagunceira. Ao contrário estavam todos lá, me encheram de perguntas sobre o que deveriam fazer, se seriam avaliados junto comigo, como poderiam ajudar. Ignorando o sentimento de pânico a aula inicia, com a orientadora sentada ao fundo da sala. De sua chegada até sua saída, eles eram seres desconhecidos, TODOS sentados, virados para frente, em silêncio – rochas, as interferências eram apenas com perguntas sobre o conteúdo. Quando ela saiu, desabaram em risos dizendo: 'sora' te ajudamos, ela vai achar que somos os melhores. A orientadora percebeu o teatro ensaiado, mas isso não era importante, a única coisa que sentia era gratidão! Eles eram os melhores, não pelo silêncio, mas pela intenção. Me fizeram sentir merecedora do melhor deles, achei que sentiam que tinham o meu melhor também. Continuavam sendo pestes, mas eram minhas pestes! Exatamente ali me senti no lugar certo, na hora certa, que era isso que eu queria fazer ... ali me tornei professora.*

Ao dar visualidade à fala da discente, a *professora* percebe uma dualidade em seu discurso de sujeito que se coloca em um lugar de ser professor, ao mesmo tempo em que não se desprende do lugar de aluna em formação.

Em sua fala, Re constrói uma espécie de cena que evidencia as rupturas, pois, ao mesmo tempo que a coloca em um lugar de ser professor, que assim se percebe ao receber a colaboração de seus alunos, também se mostra vulnerável no lugar de aluna diante da presença de sua professora supervisora e se transporta para o lugar de discente e em situação de estar sendo avaliada.

Quando a *professora* observa esta cena, a partir da perspectiva dos devires, percebe que eles são reais e possíveis de serem sentidos no corpo. Embora, eles não sejam nem uma forma de semelhança, ou um tipo de analogia a ser construído, pois, o *Devir-acadêmico* não é ser um licenciando, assim como o *Devir-professor* não é um modo de sê-lo, ao experimentar o *Devir-professor* e o *Devir acadêmico*, que como já dito, não se somam ou se excluem, uma diversidade de formas e individualizações se abrem a uma perspectiva de *poder-vir-a-ser*.

Experimentar essa multiplicidade de estados de vir a ser, auxiliam as partículas pesquisadas em seus processos de criação de novos territórios, ao mesmo tempo que ampliam seus olhares para a criação de novas subjetividades. Nestes novos lugares é possível que elas encontrem relações de velocidade e lentidão para a constituição de seus corpos.

A partícula Dy também ofereceu ao grupo sua impressão:

*A primeira vez que me senti professora foi durante o segundo estágio, estava trabalhando com uma turma de oitavo ano e levei um peixe para a sala de aula, a proposta era abriremos para olhar os órgãos internos e a coluna, esse tipo de coisas. Nesse momento eles piraram, não sei se nunca haviam feito uma atividade semelhante, mas ficaram muito excitados e falavam todos juntos, cada um querendo manipular o bicho mais do que o outro. Era um tal de professora para lá, professora para cá e nesse momento me senti super importante, sabia responder todas as perguntas e elas eram muitas, como uma professora de verdade.*

Segundo Eckert-Hoff (2015, p. 93), quando o sujeito se coloca neste lugar de professor se constitui por “[...] vozes que vão tecendo a sua subjetividade a cada momento, tomado por identificações que, longe de fixarem o sujeito, estabilizando suas características, o transformam num sujeito em processo, em constante transformação”.

A *partícula pesquisadora* acredita que o percurso de *tornar-se* quem se é, decorre das experiências com a docência, que produz formas de identificações com um modo de *saber-ser* que está em constante processo de construção. Nele as partículas vão se constituindo, produzindo seus discursos, construindo modos de se relacionar com essa nova atividade e se formando no/pelo outro.

Nessa roda de conversa e chimarrão, nem todas as partículas pesquisadas tinham histórias para contar, algumas ainda não haviam conseguido ter voz para responder a essa pergunta. No entanto, a discussão foi interessante no sentido de perceber que existe uma larga distância entre ‘dar aulas’ e ser professora.

Segundo as partículas pesquisadas, ministrar uma aula é apenas desempenhar uma atividade para a qual se ensaia e prepara notas de aula, mas, ser professora vai além, pois, requer rumos e percursos. Para elas, uma professora se envolve com os alunos e se mescla a eles sem perceber, mesmo que tente evitar isso.

Aquela forma de se chegar ao meio, que não se dá apenas pelas ações do futuro professor, ou seja, enquanto licenciandas, elas já estão no meio, percorreram um caminho, em um contexto que a *partícula pesquisadora* chama de *Devir-acadêmico*, no qual as discentes, que antes se viam como dependentes de modelos de como ser professor, passam a ganhar protagonismo em seu percurso como alguém que age, assume responsabilidades, percorre seu próprio caminho de modo a pensar em seus professores atuando “como pessoas que só desempenham a função de abridores e fechadores de portas, guardas de limiares, conectores ou desconectores de zonas” (DELEUZE G. , 1997, p. 74), no gesto de explorar os meios.

Neste sentido, a *partícula pesquisadora* considera que estar em vias de *Devir-professor* não tem uma forma, um só modo de fazer-se, mas uma série de linhas, considerando que “o devir é o que subtende o trajeto [...] É o devir que faz, do mínimo trajeto ou mesmo de uma imobilidade do mesmo lugar, uma viagem, um mapa; e é o trajeto que faz do imaginário um devir (DELEUZE G. , 1997, p. 77).







## De volta ao 2ª ponto de parada no mapa:

### as oficinas de escrita

#### **2ª e 3ª oficinas: corpo que movimenta pensamento.**

Na filosofia deleuze-guattariana “o cartógrafo absorve materiais de qualquer procedência” (ROLNIK, 2014, p. 65), e resgatando de Heráclito a seguinte aprendizagem, “tudo flui, tudo se move, exceto o próprio movimento”, a *professora* partiu do princípio de que nada deveria parecer estanque, pois, há sempre movimento para *transformar em ser* em um caminho que se delinea e ganha velocidade.

No percurso de pensar o ser discente, o ser docente, as vivências, as sobrevivências e as renovações, em relação ao perfil que se volta ao *tornar-se*, as licenciandas mostram à *professora* que as ações formativas oferecem informações, novidades e acontecimentos, mobilizáveis de um semestre ao outro, cada um com força de fazer mover o conhecimento e transformá-lo em potência criativa e criadora de *querer-ser, poder-vir-a-ser e saber-ser* docente (PERES, 2011, p. 3).

No entanto, como já dito, o percurso das partículas pesquisadora e pesquisadas se mesclam, enquanto as licenciandas em Química avançam nos semestres do Curso. Não são apenas elas, uma vez que, embora tendo nos estágios supervisionados um importante ponto de parada no mapa, pois, contemplam passos necessários ao percurso, as demais disciplinas da graduação e os projetos de ensino, pesquisa e extensão, são outros aspectos relevantes da formação.

Elas serão um pouco daqueles professores que as fizeram transbordar como um rio, ao mesmo tempo que ao se *transformarem em ser*, diferenças surgirão. Professores e supervisores de estágio oferecerão qualidades de um saber fazer que contém encontros com o que tem “força daquilo que nos leva ao desejo de banharmos outra vez naquele rio” (PERES, 2011, p.3).

Se caminhar não é da ordem da velocidade, principalmente porque os primeiros passos necessitam de segurança, mas as licenciandas puderam encontrar na familiaridade, na repetição, nas ações que se transformam em aprendizagens,

fazendo surgir diferenças que podem mostrar os limites e ampliar as fronteiras, até que elas se desprendam dos antigos modelos.

Para tal, as partículas pesquisadas percorreram mapas, visando encontrar suas qualidades e potências, para os quais os professores e supervisores são um meio ou “impulso para lhes ‘jogar’ de um meio ao outro” (DELEUZE G. , 1997, p. 73).

Era uma vez...

 um grupo de professoras  
 jovens e belas  
 que sonhavam com um mundo melhor,  
 mas estavam ansiosas com as provas e preocupadas com o TCC  
 que para muitas delas estava se aproximando e já era no final do semestre  
 elas eram um pouco ansiosas sim,  
 porém, sempre buscando o melhor  
 mas tranquilas  
 e persistentes,  
 pois, isso já não era mais nenhuma novidade pra elas, porque,  
 desde o 1° ate o 8° semestre sempre estiveram na correria.

[rastros de um dos encontros da disciplina de estágio supervisionado III, em que a proposta era construir uma história a 'quatro mãos', ao lado, a licencianda que formulou a frase].

Por vezes, a *professora* precisava propor atividades que motivassem as partículas pesquisadas ao diálogo, pois, os encontros semanais, com o tempo, passaram a se resumir ao relato do ocorrido nos seus respectivos estágios supervisionados, deixando repetitiva a dinâmica das rodas de conversa. Para além disso, houve necessidade de produzir outros espaços de interação que trouxessem mobilidade, conforme o proposto pelas oficinas de escrita.

Como parte do terceiro movimento analítico, que pretendia criar novos pontos de acesso ao mapa, a segunda e terceira oficinas de escrita foram repletas de música, vídeos, atividades físicas individuais e em conjunto, antecedendo as tarefas de escrever os textos analisados nesta tese.

Na segunda oficina de escrita a tarefa final foi a escrita colaborativa de dois textos, produzidos a partir das palavras ‘professor’ e ‘universidade’. A primeira participante teve sessenta segundos para escrever sobre a temática, em seguida os textos foram trocados com a colega a sua direita que teve o tempo de trinta segundos para adicionar intervenções, repetindo o movimento de rotação até que os textos retornassem para a primeira participante.

Em função destes tempos reduzidos as frases escritas foram curtas ou apenas palavras e a partir delas, foram extraídas as palavras que estão organizadas na tabela 2. A seleção, inicialmente, se deu em função da repetição, ou seja, da frequência com que apareciam nos textos das partículas. Pois, muitas ideias foram compartilhadas por elas que, por vezes, completavam as ideias umas das outras.

Tabela 2: palavras extraídas dos textos colaborativos referentes à ‘professor’.

<b>Luta</b>	<b>Saber</b>	<b>Missão</b>	<b>Profissional</b>
<b>superar</b>	<b>Conhecer</b>	<b>amigo</b>	<b>Práticas</b>
<b>Lutar</b>	Saber	confidente	Experimentos
prosperar	Estudar	paixão	<b>Obrigações</b>
(re)criar	<b>Ensinar</b>	<b>amor</b>	<b>Inclusão</b>
guerreiro	<b>Aprender</b>	educador/educando	<b>motivar/motivação</b>
<b>dificuldade</b>	<b>Química</b>	<b>Dom</b>	Formação
<b>persistir</b>	Transformar	<b>inspirar/inspiração</b>	planos de aula
<b>dedicação</b>		alegria	formar opinião
determinação			<b>Opressão</b>

Melhor salário			Exercícios
			aprende o que ensina

Ao olhar para algumas palavras, a *professora* observa que prevalecem alguns marcadores que remetem a ideia de: luta, saber, missão/papel em ações no ensino, profissional.

Na repetição, ela destaca as palavras que parecem suscitar os encontros, pois, considera que a escola é tomada como espaço de enfrentamento e de *encontro com uma sociedade* que constantemente rotula e caracteriza o professor.

Não é incomum em suas vivências como professora, seja na área de formação de professores, na filosofia ou no modo como tenta mesclar ambas, que a *professora* encontre o profissional professor associado às ideias de *luta* e de *missão*, enquanto papel que exerce nas ações no ensino. A escola vista como um espaço de luta, se mostra como lugar que requer determinação e superação de dificuldades, além disso, pode projetar para as licenciandas, imagens dos professores que tiveram e dos professores que pretendem ser, como é possível perceber nos excertos de textos que produziram sobre a palavra '*professor*':

*Cria e (re)cria todos os dias em sala de aula (...) – Ru;*

*Sabe como **superar** as **dificuldades** que aparecem todos os dias - Po;*

*(...) é um **guerreiro** e sempre está disposto a **lutar**, por melhores condições de trabalho, **melhores salários** ou pela aprendizagem dos alunos – Re;*

A *professora* acredita que outro encontro demonstrado nos textos, são *com a academia*, pois, ao solicitar às licenciandas que produzissem relações de saber e de profissionalismo, gerando um *transformar em ser*, que passa pela necessidade de conhecimentos, motivação e práticas, pode analisar a referência que fazem ao tema '*professor*' em seus textos:

*É **estudar** muito, todos os dias – Dy;*

*(...) é **ensinar** e **aprender** em qualquer contexto – Ds;*

*Estar sempre **motivado** a **aprender** – La;*

Neste sentido, é possível perceber como o *Devir-professor* se mostra, não por um estado de insuficiência, não uma falta de ser, mas a partir das possibilidades de *poder vir a ser*, das tentativas de *tornar-se*, ou de se perceber próximo de *tornar-se*.

Pois, como já foi dito, quando se assume que não é por imitação, nem por identificação que se manifesta o *Devir-professor*, mas nas ações de luta da prática docente que oferecem potência de acontecer, é possível perceber a (re)criação do profissional.

O poder *vir a ser* carrega um movimento de *saber ser* percebido na menção à formação do professor e a sua atuação na escola, descrito pelas discentes como necessidade de conhecer e ensinar Química.

Considerando os marcadores de repetição, *missão* e *saber*, é possível perceber que eles demonstram a dualidade professor X amigo que as licenciandas já manifestavam ao longo dos estágios, sendo possível perceber que, por vezes, elas acreditam ser função do professor ensinar, corrigir e aconselhar, mesmo que isso, de acordo com a perspectiva de cada profissional, escape a uma postura esperada, ou seja, ao caracterizá-lo como tendo um dom, ser amigo, ser apaixonado ou ter inspiração, as alunas separam o professor-amigo do seu exercício profissional, uma vez que atua de forma inclusiva/excludente, dando liberdade ou oprimindo, ensinando/aprendendo etc.

Em alguns excertos do mesmo texto sobre o 'professor', as partículas Ru e Re referem:

*Profissão de **amor** (Ru)*

*Mas também de **formação** – Re*

Nesse novo lugar do percurso inventivo, a *professora* se encontra em uma dualidade de pensamento, especialmente, quando retoma o que ouvia nas entrevistas. No entanto, é possível perceber que o *Devir-professor* permite visitar e ser visitado por intensidades e regiões de passagem, em seus interstícios, insistências com produção de diferenças nos sujeitos. Diz-se que,



Conforme já dito, o segundo texto foi baseado na palavra ‘universidade’ e produzido segundo a mesma dinâmica de escrita com sessenta segundos para a primeira e trinta para as demais participantes, até que o ciclo se completasse. O resultado apresentou frases curtas.

Assim como no texto anterior, vemos na tabela 3, que houve grande repetição de palavras, que extraídas foram organizadas em duas colunas que apontam os ganhos e as perdas que as partículas destacaram em relação à universidade.

Tabela 3: palavras extraídas dos textos colaborativos referentes à ‘universidade’.

<b>Dificuldades</b>	<b>Ganhos</b>
<b>estrutura ruim</b>	2ª casa
professores ruins	<b>conhecimento</b>
<b>Decepções</b>	<b>Superação</b>
Sofrimento	<b>Aprendizagens</b>
<b>Dificuldade</b>	Realizações
Frustração	paixão pela profissão
<b>Dúvida</b>	<b>Amigos</b>
<b>Mérito</b>	<b>ser professor</b>
<b>aluno noturno</b>	<b>Conquista</b>
Mosquitos	Sonhos
Estudo	Experiências

A partir da tabela 3 a *partícula pesquisadora* toma a universidade como o local que as licenciandas habitam no trajeto formativo, para ela é possível perceber marcas de encontros que remetem a decepções, dificuldades e frustrações. Por exemplo, quando dizem:

*Lugar de estudar, tomar chimarrão e ser comida por mosquitos – (Re)*

*Estrutura ruim, falta tudo ... de luz, papel higiênico à reagente de laboratório – Ru;*

*Professores bons (poucos), professores ruins (muitos) – Po;*

São signos interessantes observados pela *partícula pesquisadora*, pois, embora as partículas pesquisadas façam essas manifestações quando estão cursando os estágios supervisionados, são ponderadas por estarem sob avaliação, sua repetição em diferentes momentos ou contextos é mais franca e contribui para

que a universidade e os professores do curso de licenciatura em Química, avaliem e proponham melhorias para o curso de Licenciatura em Química do IFSul.

Para a *partícula pesquisadora*, o movimento em direção ao *Devir-professor* tem uma potência capaz de mobilizar o desejo, ou seja, os ganhos oferecidos pela universidade são colocados pelas partículas pesquisadas como sendo da ordem da conquista e da superação, logo, os encontros que se destacam neste processo podem ser tomados como um tipo de acontecimento, “não há nada fora do acontecimento, por isso não há nada fora do devir” (FUGANTE, 2015, p.78). Para as licenciandas a universidade é:

*Lugar de alimentar **sonhos**, expectativas e de aprender – La;*

*Nossa **2ª casa**, aqui fazemos **amigos** para toda a vida – Dy;*

***Superação** de dificuldades e ganhos de **aprendizagem** – Ds;*

Assim, vê-se que os corpos coexistem, há um tipo de equilíbrio simbiótico, entre o que é ganho e o que é perda, mantendo-se, no entanto, isento de influências mútuas. Nos estágios, ouvir a experiência ou sentir as percepções das colegas pode causar o deslocamento da *práxis*, já, nas oficinas, fazer o (re)compartilhamento do que acontece a cada uma, ganha peso em um conjunto de forças, com cada corpo podendo mobilizar-se em diferentes tempos.

Se o *Devir* se mostra no ser, enquanto um modo de se descompassar ou de se (re)fazer em relação a si próprio, a partir deste descompasso, o ser do *devir* se faz a partir da individuação rica em potenciais e este lugar de puro processo de diferenciação do ser. Isso é para o *devir* uma ação pre individual, em cujas direções do movimento se geram novas individuações (BARROS, MUNARI, ABRAMOWICZ, 2016, p. 116). Esta possibilidade de múltiplas existências se dá em relação à realidade pre individual.

Assim como no texto anterior as palavras listadas na Tabela 3 foram submetidas ao programa gerador de nuvens de palavras, produzindo a imagem que mostra a maior repetição das palavras, baseadas em suas diferenças de tamanhos das fontes (Figura 30).



Figura 31: cartazes da terceira oficina.



Fonte: acervo pessoal.

Nesta proposta, houve o convite para que as licenciandas imaginassem e projetassem o convívio social, os objetivos em relação à universidade e os projetos pessoais. As partículas pesquisadas tiveram bastante dificuldade para esta tarefa, pois tinham que encontrar algo que pudesse ser ‘compartilhado’, ou que fosse ‘comum’ a todas, o que foi mais complexo do que a *partícula pesquisadora* poderia imaginar inicialmente.

Com a proximidade do final do curso de licenciatura em Química, algumas reflexões sobre projeções para o ‘pós universidade’ surgiram, para onde, que caminho seguir, que projetos retomar. Deleuze lança algumas reflexões em relação a esse imaginário, a *partícula pesquisadora* tomou parte de suas ideias em relação a imagem do cinema, ou o que o autor chama de imagem-movimento (DELEUZE, 1992), que na oficina foi colocado em formato de mapa, após uma série de atividades.

Para o autor, as coisas, os objetos, as possibilidades, elas mesmas são imagens, que, no entanto, não estão no cérebro daqueles que as projetam, pois segundo ele, o cérebro é apenas mais uma imagem entre tantas outras que os sujeitos

são capazes de projetar, ou seja, as imagens, as coisas, os objetos e os movimentos não se diferenciam. Deleuze faz referência a Bergson, quando explica que as situações imaginadas ou do imaginário, estão postas sobre as imagens que podem ser produzidas (DELEUZE, 1992).

Embora com liberdade de projeção, a *partícula pesquisadora* percebeu que as partículas pesquisadas fizeram suas projeções para um período de no máximo doze meses em relação a data da oficina, com exceção de uma licencianda que fez a projeção para um período de três anos. Em geral, as projeções apontaram:

*Objetivos em relação ao curso de licenciatura* – conclusão dos estágios supervisionados, finalização dos trabalhos e provas, produção e conclusão dos trabalhos de conclusão de curso (TCCs), organização, arrecadação de verba e festividades da formatura.

*Objetivos em relação a família* – estar mais presente nas relações familiares e auxiliar mais às pessoas com quem convivem, enlouquecer os pais ou cônjuges com os preparativos da formatura, minimizar os conflitos e viajar.

*Objetivos em relação a si* – viajar, estudar, fazer mestrado ou especialização, cuidar do corpo e da estética, trabalhar mais.

Não foram observadas projeções em relação ao futuro profissional, ou menção as inserções no mercado de trabalho. Para Deleuze (1992) as projeções podem não ser efetivas, pois, o imaginário contribuiu para a potência do que é falso e a relação do sujeito com o tempo substituirá o verdadeiro por uma potência do devir (DELEUZE, 1992).

Em contrapartida, o autor também se recusa a atribuir irrealidade ao processo imaginário, pois, ao mesmo tempo em que o vê como uma possibilidade de realizar trocas entre as imagens que são reais, táteis, que, no caso desta pesquisa, poderia ser pensado em torno do que as partículas pesquisadas conseguem projetar como uma realidade possível, coloca em oposição as imagens virtuais, que dependem de um cenário de incertezas, sejam de ordem política, de oscilação de mercado de trabalho ou de vontade de investir na carreira profissional, se põem como uma indiscernibilidade entre o real e o irreal, o que de algum modo pode coincidir com uma noção do falso (DELEUZE, 1992).

Logo, seria necessário ultrapassar o imaginário e se colocar em direção ao tempo 'real', estar dissociado do movimento formativo, para tornar possível criar um tipo de imagem-tempo que deixasse as partículas pesquisadas mais confortáveis.

Quando a *partícula pesquisadora* lança no presente o questionamento, para saber da constituição das partículas em um futuro que, agora não está historicamente construído, apenas em vias de tornar-se, ou que talvez sequer chegue a sê-lo. Para o sujeito em movimento, não se trata de uma remontagem, ou uma retomada, não se trata tampouco de descrever o presente.

A provável dificuldade de fazer essa criação de um tipo de imagem-tempo é que elas estão contidas no presente, no vivido e no devir, e as diferenças que carreguem possam ser possíveis de serem ditas, em relação ao que elas já não são mais, mas não àquilo que serão ou esperam ser.

Foucault (1967, p. 5), expressa a noção de “diagnóstico do presente”<sup>36</sup>

Que o que eu faço tenha alguma coisa a ver com a filosofia é muito possível, sobretudo na medida em que, ao menos desde Nietzsche, a filosofia tem por marca diagnosticar e não procura mais dizer uma verdade que possa valer para todos e por todas as épocas. Eu procuro diagnosticar, realizar um diagnóstico do presente: dizer o que somos hoje e o que significa, hoje, dizer o que nós dizemos (p.5).

Nem sempre é tarefa simples saber dizer o que somos hoje, ao rever seus achados da produção de dados, a *partícula pesquisadora* percebeu, no entanto, que parte do processo educacional de formação de professores está em tentar, em se colocar a pensar, ainda que pensar seja um ato de resistência para o qual há que se dar um passo atrás e olhar para o mapa desenhado.

---

<sup>36</sup> Extraído da tradução de uma entrevista publicada originalmente em italiano intitulada “Quem é você, professor Foucault?”. Texto integral da entrevista publicada em Caruso, P. *Conversazioni con Claude Lévi-Strauss, Michel Foucault, Jacques Lacan*. Milan, Mursia, 1969, pp.91-131, e republicado em *Dits et écrits I*, 1988, p.601-620, com o título *Qui êtes-vous, professeur Foucault?*



*Tarefa de cartógrafo é dar  
língua aos afetos que pedem  
passagem*





Dar língua aos afetos que pedem passagem é tarefa para a *professora-Observadora-Cartógrafa* que, imersa em sua pesquisa experimentou um turbilhão de intensidades, mergulhou em múltiplas combinações de elementos, vibrou em direções que se espalharam, pulsaram e criaram no tempo de sua busca (ROLNIK, 2014), brechas de tornar-se outra.

Ao lembrar estes estados abertos, a *professora-Observadora-Cartógrafa* rememorou o rizoma que se produziu no percurso formativo de suas partículas e agora atenta as linguagens que encontrou “devora as que lhe parecem elementos possíveis para a composição” de sua pesquisa (ROLNIK, 2014, p. 23), nesta altura já um tanto rabiscada pelo conjunto de linhas de *vir-a-ser* que se desenharam e se refizeram incontáveis vezes.

Linhas que são um tipo de guia do trajeto das partículas pesquisadas, no qual houve muitas perguntas, encontros e experiências que capturaram, também, a *professora*. Foram linhas que se moveram em múltiplas direções, por vezes, coincidindo em um mesmo sentido ou desejo e em outras escapado pelos cantos do mapa. Átomos que compartilham um sistema e nele colidem produzindo novas moléculas ou cujas ligações se quebram, afastando-se em íons de polaridades opostas.

Se um *Rizoma*, para Deleuze e Guattari, é um sistema que conecta dois pontos quaisquer, quando a *professora*, que se transmutou em *partícula pesquisadora*, pensa sobre sua necessidade de desenhar uma porta de entrada, uma rota com partida para o trajeto que percorreu com suas partículas e seguiu em um percurso inventivo que incorporou as etapas da pesquisa, isso lhe permitiu perceber que um *Rizoma* é mais do que apenas etapas, pois, ela aprendeu que ele não é um emaranhado de linhas, mas uma construção do que foi ensinado, aprendido, apreendido nos ambientes de convivência da formação docente.

No meio, as partículas da pesquisa são capazes de atrair inferências, serem plurais em convergências e divergências, borrar seus contornos com diferentes matizes por conta de sua força. É no meio que há o Devir, ele não faz uma média, mas evidencia os excessos, os opostos, os (des)tempos, ou seja, que não é dentro de um tempo cronometrável, de um tempo dito como seu que as partículas vão se colocar.

Um devir de multiplicidades e fluxos que se espalham em diferentes direções onde tudo ainda está por acontecer, não há nada fora das relações de produção e desconstrução, há apenas indeterminação, ou seja, se “uma partícula atual emite e absorve virtuais mais ou menos próximos” (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 172), a virtualidade cria a potência do que é possível, como, por exemplo, uma licencianda em química se tornar uma professora à frente de uma sala de aula.

Apesar de seu esforço de se desprender deste caminho e conseguir chegar ao final do percurso de um procedimento investigatório, a *partícula pesquisadora* só fez reforçar o que aprendeu sobre a importância do meio na pesquisa. Pois, foi ao longo do mapa trilhado que o regresso ao meio foi feito, nas incontáveis vezes em que, a cada passo da escrita, foi preciso retornar aos livros.

Além disso, foi também no meio que as relações rizomáticas das partículas se fizeram composição, multiplicidades diversificáveis e expansíveis, elas cresceram pelo meio e transbordaram sem se apreender nas margens, experimentando múltiplas entradas e saídas. Se o método cartográfico de pensar a pesquisa é um não método, sua expansão veio da experimentação e da criação para as quais a formação de professores e a escola são terrenos férteis (KOHAN, 2007, p. 54).

A *partícula pesquisadora* entrou nessa pesquisa como a *professora*, rememorando seu próprio percurso formativo, subjetivada pelos passos que trilhou ela se viu como *Química-Pesquisadora*, na convivência com suas partículas pesquisadas, que também eram movidas por suas conquistas: persistente, forte, maleável, integradora e rara, entre outros, conforme suas ideias e experiências, percebeu o gosto por pensar que força limites e cria suportes aos novos fluxos gerados. Afinal, mais importante do que o pensamento é aquilo que faz pensar.

Nessas idas e vindas, sua hipótese de tese que **o *Devir-Professor* é experimentado**, foi reforçada, e, com ela sua questão inicial **em que movimentos as licenciadas em Química do IFSul - CaVG entram em estado de *Devir-professor* ao longo do percurso formativo?** se repetiu quase como um hábito após a banca de qualificação, a *partícula pesquisadora* passou a olhar e reolhar os dados de quando acompanhou as partículas atravessada por ela.

Como o ato de pensar é captura do *Devir*, a *partícula pesquisadora* relembra Deleuze, para falar que no trajeto da pesquisa, seja nas observações, entrevistas ou oficinas, as leituras e a teoria percorrida ajudaram a fazer movimentos que buscaram,

para ela e suas pesquisadas, inverter lógicas educacionais, oferecer perspectivas, subjetividades, de modo a que pudessem escapar de serem reféns dos conhecimentos únicos, com respostas prontas para o que precisam saber para a sua formação profissional.

Ao darem seus primeiros passos, um lugar começa a ser avistado e as partículas pesquisadas tiveram necessidade de construir um tipo de acervo pessoal, de coleções de argumentos de todos os tipos, nas áreas de química e educação, bem como, de compreender o modo como se relacionaram umas em relação as outras e com a contemporaneidade na qual estavam inseridas.

Deleuze e Parnet (1998) sugerem que para amar uma pessoa é preciso conhecer cada grão de sua loucura, cada raiz de seu rizoma e ser sensível aos signos por ela emitidos, pois, cada um deles mobiliza o pensamento. Tanto as partículas pesquisadas quanto a *partícula pesquisadora* foram subjetivadas nesta pesquisa de manejo cartográfico e isso faz com que ambas cheguem ao fim do percurso inventivo, diferente do que eram no início. Segundo Zourabichvili (2004, p. 24), “não se abandona o que se é para devir outra coisa”, seja por imitação ou por identificação.

Quando Deleuze (2007), por exemplo, fala sobre o pintor, ajuda a *professora* a pensar que cada licencianda imagina o que gostaria de fazer para produzir os encontros com seus alunos, “tem várias coisas na cabeça, ao seu redor ou no ateliê” (p.91), ao mesmo tempo que precisam descobrir como dar voz a essas escolhas e às ações criativas que experimentam ao longo de sua trajetória formativa e desejam conseguir recriar, “tudo o que ele tem na cabeça ou ao seu redor já está na tela, antes que ele comece o trabalho” (p.91). Os múltiplos exemplos com os quais elas convivem, auxiliam a ‘problematizar a tela’, para deslocá-la em diferentes direções do fazer docente.

Este movimento é individual para cada partícula, pois, embora ‘tudo isso esteja presente na tela’ que ela vai criar, as imagens que serão pintadas terão suas pinceladas, sua personalidade, terão movimento de pensamento que carregue condições de possibilidade aos novos acontecimentos, o movimento de “esvaziá-la, destruí-la, limpá-la” se faz, pois, as partículas são tomadas e tornadas pelo pensar (DELEUZE, 2007, p.91).

Resta, ainda, à partícula pesquisadora perguntar-se sobre os fluxos e experiências a que as partículas pesquisadas foram submetidas durante o percurso

formativo, incluindo os estágios supervisionados e as oficinas de escrita. Será que foram capazes de emitir signos para se colocar em *Devir-professor*, ou mesmos em outros *devires*?

Para Deleuze (2003), os signos são da ordem das relações feitas quanto aos cheiros, sabores, toque das folhas, ou uma imagem, pensamento, subjetividade, sentimento que atribui sentido ou dispara uma reação. Para a *partícula pesquisadora*, os signos levaram a *pensar*, sendo cada experiência única, *devires* não sobreponíveis ou excludentes, ou seja, nas notas de seu caderno de girafa, ela escreveu que as partículas encontraram modos de prender-se, apreender-se, desgarrar-se, vibrar-se, inaugurando modos de ler-se, escrever-se e traduzir-se.

Em relação ao primeiro movimento da pesquisa, que buscou referências nos documentos do Curso de Licenciatura em Química do IFSUL/CAVG, sobre o perfil do licenciando, como o curso o enxerga. A *partícula pesquisadora* considerou esta uma etapa importante para ajudar a definir o traçado das linhas do mapa, embora a visão do curso em relação ao percurso formativo das partículas não de conta de oferecer voz às necessidades individuais, embora, uma segunda versão que considere as opiniões de discentes, docentes, técnicos administrativos.

O texto mostrou relações, combinações, transformações capazes de fazer saltarem as partículas de camadas menos energéticas para outras mais energéticas, rizomáticas e intensivas, pois, no documento do curso foi considerado um currículo adequado à realidade contemporânea e que procurou indicar os locais de inserção à profissão docente, uma profissão atualmente bastante estigmatizada.

A retomada do pensamento ao segundo movimento foi muito mais extenuante, pois, propôs uma atividade que passou pelo aprender, pela invenção de uma convergência de ações que, ao mesmo tempo que está se constituindo, já precisa escapar dos hábitos. Segundo Kastrup, um modo de aprender a aprender, também é aprender a desaprender (2005).

Logo, este movimento pelo território universitário mobilizou o pensamento das partículas para que pudessem criar seus próprios meios de se remeter a conceitos que problematizam a docência e a formação, cada uma em sua linha de interesse, num viés que promoveu desterritórios, que se afirmam nos bons (e nos não tão bons) encontros, oferecendo às jovens professoras potência aos pensamentos, rupturas

com raízes e estruturas desnaturadas e subjetividades que se acionam no processo de aprendizagem.

No primeiro estágio, a *partícula pesquisadora* fez parte de sua pesquisa, estando no meio da experiência das partículas e isso lhe permitiu perceber subjetivações em relação ao tornar-se professora. Apesar de por horas sentir-se tão aprendiz quanto suas partículas, pois, nesta etapa foram necessárias adaptações à rotina de encontrar escolas, planejar, observar, analisar, produzir atividades, entre outros, que eram novidades na rotina de ambas, ela estava em um lugar de orientação àquelas que estavam fazendo o estágio e precisou suprimir da visão as marcas do percurso das partículas. Orientadora precisa de orientação, sorte de a *partícula pesquisadora* ter tido tantos intercessores a quem recorrer.

Nas rodas de conversa semanais as partículas costumavam expressar preocupações, ansiedades e dúvidas que aos poucos foram sendo menos intensas, de um semestre para o outro, conforme os estágios foram sendo realizados. Ao ganhar familiaridade com o percurso, a rotinas e os tempos de uma sala de aula, os modos de ver à docência, de *ser*, de *sentir-se*, de *vir-a-ser*, de se engendrar em diferentes práticas de educar, revolucionárias formas de existência foram se constituindo.

Assim, a *professora-Química-Pesquisadora-Formadora* que se fez *observadora* viu surgirem inúmeros fluxos capazes de mover as partículas pelo percurso do mapa e por entre *devires*. Por entre linhas (moleculares, molares, de fuga, escapatórias) que se conectam, assim como as longas horas em ônibus, os mosquitos, o chimarrão, os professores (bons e ruins), o trabalho, os projetos, as mochilas que carregam um dia longo longe da casa, as escolas e os alunos, também compõem o rizoma, mobilizam as partículas em busca de entradas e saídas que produzem aberturas ao *devir* e a experiência.

O terceiro movimento na pesquisa, dividido em três oficinas de escrita, ajudou a *professora* a colecionar repetições e fez as partículas caminharem por um percurso inventivo que já haviam trilhado, perguntas refeitas, situações de aprendizagem retomadas e modos de buscar os movimentos de *Devir-acadêmico* e *Devir-professor* no contexto educacional do percurso formativo.

Enquanto a primeira oficina estimulou a sensibilidade, aflorou o que unia as partículas como grupo e as convidou a fazer uma retomada da escrita de si, o que as

ajudou a se conectarem ao percurso que escolheram trilhar. Na segunda atividade as partículas deixaram reverberar no pensamento seus professores, suas experiências discentes e deixaram fluir *quantuns* de força entre os níveis energéticos dos semestres de seu curso universitário.

Na terceira oficina a *professora* e suas partículas deixaram os corpos catalisarem as transformações, inventaram caminhos e ramificações, enquanto ainda estavam emaranhadas no percurso rizomático da formação, talvez demais para escapar de suas linhas e aceitar um outro pensamento, viver uma outra vida que não a educacional.

Da aprendizagem com os movimentos da pesquisa emergiram compostos, moléculas, elementos, partículas, subpartículas, virtualidades de um contexto universitário, da formação de professoras de química que criou um tornar-se em um processo de devir.

A *professora* procurou no que as partículas escutaram, disseram, sentiram e no que ela leu, os **movimentos**, as trocas de níveis de energia e os *quantuns* de saltos eletrônicos, seja para camadas mais próximas ou mais afastadas do núcleo da formação docente, e viu que eles estavam lá, no dito, no não dito, nas menores transformações.

Ela procurou ainda perceber se, e como, houve **movimento de Devir-professor** e se esse estava lá, entre linhas rizomáticas, se aproximando e se afastando do *Devir-acadêmico*, fluindo entre seus níveis.

Procurou também, mas sem sucesso, ver quando (exatamente) ocorreram esses movimentos, apenas soube que estavam lá, entre os tantos atravessamentos que elas experimentaram, entre os signos que violentam o pensamento pensado. O *Devir-professor* era delas, a *professora-Observadora* podia vê-lo em seus corpos, mas como um elétron, era uma subpartícula que oferecia as partículas potência de mutação, no entanto, não era possível determinar com exatidão em que local se posicionava na nuvem eletrônica.

A *professora-Química-Pesquisadora-Formadora-Observadora* que tentou ser *Cartógrafa*, ao acompanhar processos e percurso, tem alguns arrependimentos, por exemplo, não conseguir alcançar um escrever na  $n-1$ <sup>37</sup>. Ela achava que tinha pés

---

37 Deleuze e Guattari em Mil Platôs I, descrevem o rizoma como algo que não se deixa conduzir ao Uno (n), pois, tem pavor da unidade e, dizem que fica melhor definido como  $n-1$ . Na cartografia, buscar uma escrita nesta condição é uma tentativa de quebrar as estruturas que aprisionam o rizoma.

muito arraigados a sua origem de pesquisadora cartesiana. Porém, se comprometeu consigo de passar ainda muito tempo tentando, pois, sente que já tem seu modo de pensar uma pesquisa, considerando as teorizações de Deleuze, Guattari e dos filósofos da diferença.

*Professora*, sempre será, embora diferente, pois, está ansiosa por compartilhar tudo o que viu com outras tantas partículas. *Química*, pois, encontra em sua ciência favorita uma segurança que gosta de ter em sua vida. *Pesquisadora-Formadora*, que se fez a partir das vivências na formação de professores e em muitas leituras, *observando* e *cartografando*, percursos nestes longos cinco anos, algo que pretende não apenas cultivar, mas dedicar mais fôlego e potência de tornar-se, um modo de desejo que produza aprendizagens.

Não se julga outra a *professora-Química-Pesquisadora-Formadora-Observadora* da formação de professores que tentou ser cartógrafa, mas se sente 'transbordada' no corpo que criou para si ao se transmutar em *partícula pesquisadora* e ela espera que este 'vazar' se transforme em novas linhas e possa contribuir, por exemplo, com as mudanças necessárias àquele olhar do *campo*. Colocar-se mais atenta para ouvir as vozes das novas partículas, parafraseando Corazza (2013), tentar descobrir o que é possível transcriar em educação.

Uma vez mais olhou para o percurso inventivo percorrido e se fez outra pergunta: O que pode um professor? Não sabia. Ninguém sabe. Deleuze e Guattari também não sabiam. Por que então ler seus pensamentos? Porque, a partir de sua força, pode-se encontrar uma outra vida, que não legisle, que não diga a si mesma o que um professor deve ou não fazer, que explore os bons encontros que aumente a capacidade de ser afetado. Uma vida não fascista em permanente luta por aumentar a potência da própria vida.



# Referências

ABREU FILHO, O. DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. 1995-1997. Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 4, n 2, p. 715, (1998).

UFA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química e Biotecnologia de Alagoas. Alagoas: Maceió, (2007).

BARROS, G. d., MUNARI, S. R., ABRAMOWICZ, A.. Educação, cultura e subjetividade: Deleuze e a Diferença. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 11, n 1, p. 108 - 124, (jan/maio de 2017).

BARROS, L. P., KASTRUP, V. Cartografar é Acompanhar Processos. Em P. d.-P.-i. subjetividade. Porto Alegre: Sulina, (2012).

BIANCO, G. Gilles Deleuze Educador: sobre a pedagogia do conceito. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n 2, p. 179-204, (jul/dez de 2002).

BRASIL, M. D. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Conselho Nacional de Educação, (2006).

BRÉHIER, É. A Teoria dos Incorporais no Estoicismo Antigo. 1 ed. Belo Horizonte: Autentica, (2012).

CARDOSO, H. R. Acontecimento e História: Pensamento de Deleuze e problemas epistemológicos das ciências humanas. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, v. 28, n 2, p. 105-116, (2005).

DAL MOLIN, F. Rizomas e fluxos molares e moleculares da máquina-escola: confissões de um cartógrafo. *Psicologia & Sociedade*, v. 23, n 2, p. 303 - 311, (2011).

DELEUZE. *Diferença e Repetição*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, (2009).

DELEUZE, G. *A Dobra: Leibniz e o Barroco*. 6ª ed. São Paulo: Papyrus, (1991).

DELEUZE, G. *Crítica e Clínica*. São Paulo: 34, (1997).

DELEUZE, G. *Espinosa: Filosofia prática*. 1 ed. São Paulo: Escuta Ltda, (2002).

DELEUZE, G. *Proust e os Signos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, (2003).

DELEUZE, G. *Foucault*. 5ª ed. São Paulo: Brasiliensis, (2005).

DELEUZE, G. *Lógica da sensação*. Rio de Janeiro: J. Zahar, (2007).

DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, (2009).

- DELEUZE, G. *Lógica dos Sentidos*. São Paulo: Perspectiva SA, (2009).
- DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, (2009).
- DELEUZE, G. *O ato de Criação* (vídeo). Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x1dlfsr>. Acesso 21-01-2018.
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia - volume 4*. Rio de Janeiro : 34, (1997).
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. *Kafka para uma literatura menor*. Vol. 1. Lisboa: Assírio & Alvim, (2003).
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. *Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia - volume 5*. 4ª ed. Rio de Janeiro: 34, (2008).
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. *O Anti-Édipo*. São Paulo: 34, (2010).
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* 3ª ed. Rio de Janeiro: 34, (2010).
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. *Mil Platôs - Capitalismo e esquizofrenia - volume 2*. 2ª ed. Rio de Janeiro: 34, (2011).
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. *Mil Platôs - Capitalismo e esquizofrenia - volume 3*. Rio de Janeiro: 34, (2012).
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia - volume 4*. 2ª ed. Rio de Janeiro: 34, (2012).
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia - volume 1*. 2ª ed. Rio de Janeiro: 34, (2014).
- DELEUZE, G., PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, (1998).
- DEPRAZ, N., VARELA, F., VERMERSCH, P. *On becoming aware. a pragmatic of experiencing*. Philadelphia, Amsterdam: Benjamin Publishing, (2003).
- DIAS, R. D. *Pesquisa-intervenção, cartografia e estágios supervisionados na formação de professores*. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niteroi, v. 23, n 2, p. 269-290, (mai/ago de 2011).
- DIAS, R. D. *Imaginar*. Em FONSECA, T. M., NASCIMENTO, M. L., MARASCHIN, C. *Pesquisar na diferença - um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, (2015).
- ECKERT-HOFF, B. M. *O discurso do sujeito-professor em formação: (des)construindo subjetividades*. *Caderno Cedes*, São Paulo, v. 35, n 95, p. 91-106, (2015).

ESCÓSSIA, L. D., TEDESCO, S. O Coletivo de Forças como Plano de Experiência Cartográfica. (2012). Em PASSOS, E., KASTRUP, V., ESCÓSSIA, L. D. *Pistas do Método da Cartografia*. Porto Alegre: Sulina. (2012).

ESCÓSSIA, L., & KASTRUP, V. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n 2, p. 295-304, (2005).

FONSECA, T. M., NASCIMENTO, M. L., MARASCHIN, C. *Pesquisar na diferença - um abecedário*. Porto Alegre: Sulina. (2015).

GALLO, S. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n 2, p. 229-244, (maio/ago de 2010).

GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: 34, (2012).

GUATTARI, F., ROLNIK, S. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. 8ª ed. Belo Horizonte: Vozes, (2013).

HEINEM, I. V., HEINEM, I. L. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. *Educação*, Santa Maria, v. 23, p. 240-252, (ago/dez de 2013).

IFSUL. PPC do Curso de Licenciatura em Química. *Colegiado do Curso de Química*, (2015).

ILHA, F. R., KRUG, H. N. O Desafio de ser Professor no Estágio Curricular Supervisionado Durante a Formação Inicial em Educação Física. *Revista Digital Buenos Aires*, Buenos Aires, v. 13, n 123, (2008).

KASTRUP, V. Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o Problema do Devir-Mestre. *Educação e Sociedade*, v. 26, n 93, p. 1273-1288, (2005).

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção do cartógrafo. *Psicologia & Sociedade*, v. 1, n 19, p. 15-22, (2007).

KASTRUP, V. *Pistas do Método da Cartografia - Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Em PASSOS, E., KASTRUP, V., ESCÓSSIA, L. D. *Pistas do Método da Cartografia*. Porto Alegre: Sulina. (2012).

KOHAN, W. O. *O que pode um professor? Deleuze pensa a educação*. São Paulo: Segmento, (2007).

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n 19, p. 20 - 28, (2002).

LARROSA, J. *Nietzsche & a Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, (2005).

LAZZAROTTO, G. D. Experimentar. Em GALLI, T. M. F, NASCIMENTO, M. L., MARASCHIN, C. Pesquisar na Diferença uma abecedário. Porto Alegre: Sulina, (2015).

LEMOS, F. C., ROCHA, M. L. Pensar. Em GALLI, T. M. F, NASCIMENTO, M. L., MARASCHIN, C. Pesquisar na Diferença uma abecedário. Porto Alegre: Sulina, (2015).

LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. Goiania: Alternativa, (2004).

MATAREZI, J. Trilha da vida: redescobrimo a natureza com os sentidos. Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental, v. 6, s/p. (2001).

MORIN, E. Cabeça bem feita: pensar a reforma, reformar o pensamento. 2ª ed. São Paulo: Bertrand Brasil, (2008).

NASCIMENTO, F. S., CABRAL, C. L. Formação Inicial e a Prática Pedagógica do Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Anais do 8 Encontro Internacional de Formação de Professores, Piauí, v. 8, n 1, (2010).

NUNES, C. M. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação & Sociedade, v. 22, n 74, (Abril de 2001).

UEL. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Londrina. Paraná: Londrina, (2014).

PASSOS, E., BARROS, R. B. Pistas do Método da Cartografia - Pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Em PASSOS, E., KASTRUP, V., ESCÓSSIA, L. D. Porto Alegre: Sulina, (2012).

PEZ, T. D. Pequena análise sobre o sujeito em Foucault: A construção de uma ética possível. Anais do VII Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas. Londrina, (setembro de 2008).

ROCHA, S. P. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação com transformação. 3er Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educacion. México, (jun/jul de 2015).

ROLNIK, S. Ninguém é Deleuziano. (A. Baêta, Entrevistador) Jornal do Povo, (2014). Disponível em: <https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/06/23/ninguem-e-deleuziano-suely-rolnik/>. Acesso em 14 de maio de 2019.

ROLNIK, S. Geopolítica da Cafetinagem. São Paulo, (2006). Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Geopolitica.pdf>. Acesso em maio de 2019.

ROLNIK, S. Cartografia Sentimental: Transformações Contemporâneas do Desejo. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, (2014).

ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n 2, p. 166 - 173, (2009).

SEIXAS, M. L. A práxis nossa de cada dia: significados da experiência refletida e da reflexão experienciada. *Dissertação de Mestrado*. Bahia: Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. (2006).

SILVA, L. M., BRIZOLA, F., & SILVA, L. E. Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências da UFPR Litoral: desafios e possibilidades para uma formação emancipatória. *Rev. bras. Estud. pedagog. RBEP*, Brasília, v. 94, n 237, p. 524-541, (2013).

SILVA, T. T. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n 27, p. 47 - 57, (jul/dez de 2002).

SILVA, T. T. Como Enfrentar a Síndrome da Folha em Branco. *Material de Aula*. Porto Alegre: UFRGS, (s/a).

SOARES, L. d., MIRANDA, L. L. Produzir subjetividades: o que significa? *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 9, n 2, p. 1-11, (2016).

TEDESCO, S. H., SADE, C., CALIMAN, L. V. A entrevista na pesquisa Cartográfica: a experiência do dizer. Em E. PASSOS, V. KASTRUP, S. TEDESCO, S. Pistas do método da cartografia - a experiência da pesquisa e o plano comum. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, (2014).

TRINDADE, R. *Deleuze - o que é a geofilosofia?* Razão Inadequada. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2017/11/15/deleuze-o-que-e-geofilosofia/>, Acesso em: (15 de novembro de 2017).

ZABALA, A. A Prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, (1998).

ZOURABICHVILI, F. O Vocabulário de Deleuze. Rio de Janeiro: IFCH Unicamp, (2004).

[vivianemaciel@gmail.com](mailto:vivianemaciel@gmail.com)