NOMADISMO E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Angélica Vier Munhoz[1], Claudia Inês Horn[2], Cristiano Bedin da Costa[3], Fabiane Olegário[4], Morgana Domênica Hattge[5], Tania Micheline Miorando[6], Fernando Rodrigo Zanatta[7]

Resumo: O projeto de extensão *Formação Pedagógica e Pensamento Nômade*, organizado por um grupo de professores do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES/RS/BRA, tem por objetivo problematizar a Formação Pedagógica ancorada em pressupostos normativos, por meio dos quais o pensamento em educação permanece estratificado. Além disso, busca propor atividades de extensão por meio da pedagogia comprometida com a experimentação, com o exercício de novas maneiras de ser e de agir, com postura ética de afirmação da vida naquilo que ela efetivamente é: errância, movimento e criação. Em síntese, tal projeto, além de atender às demandas de atividades de extensão advindas das redes educacionais da região, também busca criar espaços de formação pedagógica por meio de palestras, oficinas, grupos de estudos e cursos, enfrentando o desafio de romper com o óbvio instituído, e propor outros movimentos.

Palavras-chave: Formação pedagógica. Extensão. Nomadismo. Experiência.

NOMADISM AND PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract: Organised by a group of Pedagogy professors of Centro Universitário UNIVATES/RS/BRA, Project Pedagogical Education and Nomadic Thought aims at questioning the Pedagogical Education that has been grounded on normative assumptions, which have caused the thought about education to remain stratified. Besides that, it attempts to propose extension activities by means of a pedagogy committed to experimentation, the exercise of new ways of being and acting, and an ethical posture of affirmation of life in what it actually is: erraticism, movement and creation. In sum, such project, besides meeting the demands for extension activities made by the educational networks in the region, also attempts to create spaces for pedagogical education by offering lectures, workshops, study groups and courses, thus facing the challenge of both disrupting the instituted obvious and proposing other movements.

Keywords: Pedagogical education. Extension. Nomadism. Experience.

---

1 Docente do Centro Universitário UNIVATES. Coordenadora do projeto de extensão Formação Pedagógica e Pensamento Nômade. Doutora em Educação.

2 Docente do Centro Universitário UNIVATES. Mestre em Educação.

3 Docente do Centro Universitário UNIVATES. Doutor em Educação.

4 Docente do Centro Universitário UNIVATES. Mestre em Educação.

5 Docente do Centro Universitário UNIVATES. Mestre em Educação.

6 Docente do Centro Universitário UNIVATES. Mestre em Educação.

7 Aluno de História do Centro Universitário UNIVATES. Bolsista do projeto.

01/04/26, 17:28 PDF.js viewer

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo busca relatar o trabalho realizado no projeto de extensão *Formação Pedagógica e Pensamento Nômade,* criado por um grupo de professores do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES/RS com o objetivo de problematizar a formação pedagógica estratificada e ancorada em pressupostos normativos e, ao mesmo, tempo criar passagens para que novas possibilidades de formação possam ser pensadas.

Embora algumas atividades já ocorressem de forma isolada, como grupos de estudos e palestras, tornou-se necessário criar algo que se constituísse como um movimento capaz de transversalizar a formação docente de forma mais potente. Experiência, formação e nomadismo foram, então, os conceitos escolhidos para dar sustentação ao projeto, tomando como referencial teórico o pensamento da diferença, desenvolvido por autores como Friedrich Nietzsche, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Roland Barthes.

Inicialmente, algumas condições tiveram que ser criadas para a constituição desse projeto, como encontrar no seio da universidade um espaço capaz de abrigá-lo institucionalmente. O projeto foi então encaminhado a um edital interno de extensão. Diante da aprovação do projeto e com a ajuda de um bolsista de extensão, o grupo começou as suas atividades em março de 2013, o que culminou no que passamos a chamar de *Agenda de Extensão – Formação Pedagógica e Pensamento Nômade.*

Os temas implicados nesse projeto contemplam discussões acerca da educação e seus cruzamentos com outras áreas do saber, importantes para uma formação pedagógica povoada por multiplicidades. Os conceitos e saberes, quando explorados em suas amplitudes, vão criando certa paisagem, percorrendo diversos caminhos, desconstruindo imagens que emergem do pluriverso escolar, nos possibilitando novas formas de vivenciar os espaços e os movimentos da educação. Assim, trabalhando com conceitos que tomam a formação enquanto movimentos de linhas e segmentariedades, com a produção de uma subjetividade que ensina e constitui o professor, buscam-se construir saberes, experimentações e devires que se movimentam nas relações pelas quais nos formamos e somos formados.

Enfim, tal projeto busca propor atividades de extensão por meio de uma pedagogia comprometida com a experimentação, com o exercício de novas maneiras de ser e de agir, com uma postura ética de afirmação da vida naquilo que ela efetivamente é: errância, movimento e criação.

2 EXPERIÊNCIAS NÔMADES E FORMAÇÕES SEDENTÁRIAS

Trata-se de uma questão de postura: habitar o espaço nomadicamente, e não de forma sedentária; postular a velocidade enquanto valor a ser preservado, sob todas as coordenadas temporais e espaciais pelas quais o movimento é medido; defender o

https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1223/1090 2/14

01/04/26, 17:28 PDF.js viewer

pensamento em seu sentido forte, ou seja, real potência de criação e instauração de uma nova terra, e não um exercício de representação, adequação e permanência.

Em seu "Tratado de nomadologia", Deleuze e Guattari (1997) nos lembram que, apesar de possuir um território, seguir trajetos costumeiros, ir de um ponto a outro, a vida nômade é aquela na qual tais demarcações não são princípios, mas simples consequências (criar e habitar o deserto tanto quanto por ele se é criado). Ao contrário do sedentário, o nômade é aquele para o qual o ponto – componente direcional, eixo frágil ao redor do qual delimitamos um meio, uma pose, um território existencial (DELEUZE; GUATTARI, 1997b) – está subordinado ao trajeto, e mesmo os elementos de seu hábitat são concebidos em função do trajeto, que não cessa de os mobilizar.

Para o nômade, a relação com a terra é constituída pela própria desterritorialização, e é mesmo nela que ele haverá de se reterritorializar. De certo modo, é o próprio itinerário, e não o território fixo, que vai constituir o habitat enquanto exercício de impermanência. Corpos tendas, corpos *yurts*. Necessariamente, para a existência nômade, "o ponto de água só existe para ser abandonado" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 50), mas isso não implica um movimento extensivo: antes, um fazer *deste* lugar outro, ou seja: abrir-se, criar uma nova sensibilidade, novas antenas, conectar-se a pulsões de fuga que atravessam todos os indivíduos, mesmo os mais sedentários (FEIL, 2009), e, desse modo, operar por desarticulação, e não abandono. Tal como referem Deleuze e Guattari (1997, p. 52), "é falso definir o nômade pelo movimento", uma vez que a questão aí é sempre a de uma velocidade intensiva sob os movimentos extensivos[8]. Trata-se da constituição de dois tipos distintos de espaço e sedentário estriado, nômade liso

> [...] por mais que o trajeto nômade siga pistas ou caminhos costumeiros, não tem a função do caminho sedentário, que consiste em distribuir aos homens um espaço fechado, atribuindo a cada um a sua parte, e regulando a comunicação entre as partes. O trajeto nômade faz o contrário, distribui os homens [...] num espaço aberto, indefinido, não comunicante [...]. O espaço sedentário é estriado, por muros, cercados e caminhos entre os cercados, enquanto o espaço nômade é liso, marcado apenas por 'traços' que se apagam e se deslocam com o trajeto [...]. O nômade se distribui num espaço liso, ele ocupa, habita, mantém esse espaço, e aí reside seu princípio territorial (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 51-52).

8 "[...] o nômade é antes *aquele que não se move*. Enquanto o migrante abandona um meio tornado amorfo ou ingrato, o nômade é aquele que não parte, não quer partir, que se agarra a esse espaço liso onde a floresta recua, onde a estepe e o deserto crescem, e inventa o nomadismo como resposta a esse desafio [...]. O movimento é extensivo, a velocidade, intensiva. O movimento designa o caráter relativo de um corpo considerado como 'uno', e que vai de um ponto a outro; *a velocidade, ao contrário, constitui o caráter absoluto de um corpo cujas partes irredutíveis* [...] *ocupam e preenchem um espaço liso, à maneira de um turbilhão*, podendo surgir num ponto qualquer [...]. Em suma, diremos, por convenção, que só o nômade tem um movimento absoluto, isto é, uma velocidade" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 52-53).

https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1223/1090 3/14

01/04/26, 17:28 PDF.js viewer

A distinção entre o liso e o estriado, tal como é proposta por Pierre Boulez (2005) no campo musical (o liso enquanto *nomos*, espaço-tempo direcional, irregular e não determinado, que se ocupa sem contar e pode efetuar-se onde quiser; o estriado relativo a um *logos*, um espaço-tempo dimensional, definido por um padrão, que se conta a fim de ocupar), e retomada por Deleuze e Guattari em *Mil Platôs* (1997), não deixa de apontar para dois conceitos que devem ser diferenciados, antes de qualquer coisa, pela relação inversa do ponto e da linha, a saber: a linha de movimento traçada entre dois pontos, no caso do estriado (espaço dimensional, de intervalos fechados), e o ponto subordinado a duas linhas, ao trajeto, no caso do liso (espaço direcional, intervalos abertos, desenvolvimento e variações contínuas da forma). No espaço estriado, portanto, fecha-se uma superfície, que haverá de ser "repartida" segundo intervalos determinados, conforme cortes assinalados que acabarão por ordenar as formas que aí se sucedem; no liso, por sua vez, "distribui-se" num espaço aberto, conforme frequências e ao longo dos percursos (DELEUZE; GUATTARI, 1997). O espaço nômade, desse modo, pode ser localizado, mas não delimitado.

Tal oposição, no entanto, não é situada de maneira simples. Se é verdade que o espaço liso se configura por uma arquitetura nômade e intensiva, sob a medida do tempo e da dimensão física do espaço, subordinando, assim, toda formação pontual à força e às determinações de seu trajeto, também é fato que ele "não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado", sendo o último "constantemente revertido, devolvido a um espaço liso" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 180). De certo modo, ambos se fazem possíveis graças às misturas entre si, e toda a variação, todo o desenvolvimento contínuo das formas diz respeito a determinada maneira de se ocupar o espaço: habitá-lo de modo incerto, de maneira puramente direcional, irregular e não determinada – fazer do plano um Saara, perfurar o espaço com as escalas de um Saara, tal como Francis Bacon (SYLVESTER, 2007) demarca os desejos e os movimentos da arte (habitar um deserto, esboçar seus limites, articular-se ao seu corpo, toda uma nova cartografia); ou, então, ao contrário, defini-lo por um corte dimensional, estratificando-o em padrões capazes de subordinar a totalidade dos movimentos que nele são produzidos.

Em meio a experimentações nômades e formações sedentárias, interessa pensar as passagens e as combinações, as alternâncias e sobreposições entre as operações de alisamento e estriagem, ou seja, de que modo a organização dos saberes, das práticas, da vida, pode entrar em um movimento contínuo de desprendimento de valores, medidas e propriedades, ao mesmo tempo em que as linhas de fuga, os movimentos criadores, não cessam de ser rebatidos e remanejados por uma maquinaria normativa.

É preciso ter em mente, portanto, o espaço liso, a linha desértica que percorre subterraneamente, virtualmente, a totalidade da matéria vivida. Frente a tal realidade, o educar não se deixa pensar isolado de um "de-formar", do mapeamento de proporções desérticas em meio aos modelos de ensino, do pôr-algum-Saara-no-cérebro, liberando as práticas pedagógicas do claustrofóbico sentido das possibilidades dadas e das ideias feitas (CORAZZA; TADEU; ZORDAN, 2004). Nomadismo, axioma primeiro:

https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1223/1090 4/14

01/04/26, 17:28 PDF.js viewer

habitar o deserto, configurar-se em experimentação, velocidade e errância, evitando ao máximo os processos sedentários de estratificação.

3 POR UMA "DE-FORMAÇÃO"

> A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano. [...] Em lugar do grande estrategista, o pequeno 'faz-tudo' do dia-a-dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências (GALLO, 2003, p. 82).

A temática da formação pedagógica geralmente nos remete a processos lineares que comumente são divididos em duas categorias distintas: a formação inicial e a formação continuada de professores. Partindo-se desse binarismo, poucos movimentos se efetivam. A mídia questiona a qualidade da formação inicial de professores, entendendo-a como uma das grandes causas do mau desempenho brasileiro nos *rankings* educacionais da educação básica. O governo, por sua vez, implementa cursos e programas com o objetivo de responder a esses questionamentos, buscando soluções rápidas e eficazes. Já a formação continuada ou formação em serviço é compreendida como uma verdade inquestionável, dificilmente problematizada nas políticas educacionais. Na maioria das vezes, a simples afirmação de que os professores estão sendo "capacitados" em serviço é festejada como avanço educacional, como educação de qualidade sendo implementada em sua plenitude.

No projeto de extensão ora desenvolvido nos importa pensar a formação para além de seus sentidos externos aos sujeitos. Em tempos de habilidades e competências, queremos, na contramão, viver a formação como uma experiência que não encontra seu sentido expresso em estatísticas que queiram alcançar os professores, mas levá-los a experimentar-se na criação em momentos de atividades provocadoras. A proposta de levar para a extensão a formação docente, mesclando os diversos saberes que se constituem no fazer pedagógico de professores que já atuam nas escolas e a proximidade com referenciais teóricos que instigam o fazer de uma educação menor, perfaz a própria experimentação de formadores na educação.

Deleuze e Guattari (1977) criam o conceito menor a partir da literatura de Franz Kafka (1883-1924), defendendo uma literatura menor. O termo "literatura menor não é de uma língua menor, mas, antes, a que uma minoria faz em uma língua maior" (p. 25). Os filósofos entendem por literatura menor aquela que subverte uma língua, fazendo com que ela seja o veículo de desagregação dela própria (GALLO, 2003). A literatura menor pode ser compreendida a partir de três características fundamentais: a *desterritorialização da língua;* a *ramificação política*, em que o próprio ato de existência da obra desafia o sistema instituído; e o *valor coletivo*, entendendo-se que uma literatura menor não fala apenas por si só, mas por uma coletividade. Gallo (2003) desloca esse

https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1223/1090 5/14

01/04/26, 17:28 PDF.js viewer

conceito de "menor" para o terreno educacional, propondo uma prática de educação menor. Nas palavras do autor:

> A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. [...] Uma educação menor é um ato de revolta e resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão (GALLO, 2003, p. 78).

Na esteira, portanto, de uma educação menor, queremos pensar esse projeto de extensão como uma proposta "de-formação", cujas práticas nem sempre se identificam com as diretrizes ministeriais para a formação de professores, nas quais imperam, muitas vezes, os modelos, as fórmulas prontas, as rotas seguras, com pontos de partida e de chegada pré-definidos. Nosso desejo é trilhar outros caminhos, explorar labirintos, buscando nos deter mais na fruição das possibilidades que o caminho nos apresenta do que na busca apressada pela saída.

Tais práticas menores convidam ao exercício da *desterritorialização de uma linguagem pedagógica* que se traduz no mesmo, outra e mais uma vez. Importa, nas diversas atividades oferecidas pelo projeto, seja nas oficinas e rodas de conversa, nos grupos de estudos e cursos de extensão, buscar outras formas de nomear, instituir outros processos de construção de sentidos. Incitam ainda a produção de *outras ramificações políticas*, como atos de resistência ao que parece óbvio e necessário. Parece-nos fundamental questionar os processos neoliberais instituídos pelas políticas educacionais vigentes, suspeitando das certezas inventadas pela modernidade no lugar em que as subjetividades se forjam, se produzem, se reproduzem: o microterritório da sala de aula, da sala de professores, da biblioteca ou da brinquedoteca e outros espaços da escola.

Nesse sentido, essas práticas podem se multiplicar em um *valor coletivo*, partindo da multiplicidade em vez da unidade. Nas diferentes atividades desenvolvidas pelo projeto, as figuras do professor e do aluno já não repousam mais nos recônditos seguros de um quadriculamento instituído pelos processos disciplinares estudados por Foucault (1987). Nas quadrículas da sala de aula moderna, a determinação de lugares individuais e de uma disposição relacional deixa muito clara a função do professor, a função do aluno. Ao romper com essas funções instituídas, todos podem ocupar o lugar de aprendizes, e isso torna possível vislumbrar, "frente à homogeneidade do saber que restringe a diferença, a heterogeneidade do aprender que produz a diferença" (LARROSA, 2010, p. 143).

A educação que tangencia a multiplicidade se enriquece pelos atos criadores que afastam e que aproximam. Neste projeto, as diversas atividades propõem-se a desfazer lugares fixos – de salas, escolas e posicionamentos – para experimentações em deslocamentos que queiram trocar a dureza da fixidez de posições instituídas pela

https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1223/1090 6/14

01/04/26, 17:28 PDF.js viewer

flexibilidade em aprendizagens ora inovadoras, ora que repensem o que se fazia pela repetição sem emoção. O nomadismo que defendemos ao pensar a educação também é pela não responsabilidade em provar uma educação pela sustentabilidade dos mesmos espaços, mas, ao contrário, experimentar-se em outros posicionamentos, lugares, movimentos.

A formação de professores que se deixa pensar pela provocação a uma educação nômade se experimenta rizomática: que rompa com limites estreitos que as disciplinas comportam (GALLO, 2003). Queremos escapar da ideia "arbórea" de educação (tronco rígido e descendências em ramos) com os deslocamentos rizomáticos que movimentam o saber

> [...] por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatícios, colocando em questão a relação intrínseca, representadas cada uma pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto (GALLO, 2003, p. 93).

Desse movimento aceito pelo deslocamento em rizomas, a formação de professores pode levar a constituir-se em encontros com as possibilidades para a criação de um saber que a escola busca, que seja, entretanto, pelo exercício da experimentação em outras práticas, na busca pela criação nos espaços que queiram ser pela educação. O projeto, nesse intuito, provoca o exercício de trocar de posição para rever o que a escola propõe em suas práticas rotineiras e constituídas por práticas que se queiram diferentes e experimentadoras.

4 EXPERIÊNCIAS E TRAVESSIAS

> O saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar.
> (FOUCAULT, 2012)

Na tentativa de problematizar os discursos que circunscrevem a educação e os modos de subjetivação dos sujeitos, lançamos a nós mesmos o desafio de correr riscos ao cavar brechas no pensamento da representação. Intencionamos, pois, produzir miúdas fissuras quando nos permitimos experienciar outros movimentos em educação. Para tal exercício, é necessário que estejamos munidos de algumas ferramentas teóricas, ao modo foucaultiano, para experimentar a imprevisibilidade das linhas arbitrárias, provisórias e passageiras, que se ensaiam no exercício das práticas de liberdade. Linhas encharcadas pela experiência permitem um deslocamento do olhar para outras perspectivas que contestam a identidade e a racionalidade binária.

https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1223/1090 7/14

01/04/26, 17:28 PDF.js viewer

Nessa direção, é necessário mobilizar esforços que nos possibilitam movimentos contínuos e permanentes, os quais exigem coragem e abertura para outras experiências, a fim de produzir condições de desmanchar as armadilhas identitárias. Importa, assim, criar outras rotas e direções, produzindo brechas para a "invenção de uma possibilidade de vida, de um modo de existência" (DELEUZE, 1992, p. 126).

Segundo Larrosa (2004, p. 154), "a experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca". Esse autor comenta, baseando-se em Walter Benjamin, que vivemos num mundo onde a pobreza da experiência é marcante. "Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara" (LARROSA, 2004, p. 154). O mesmo autor expressa quatro pontos para, talvez, justificar a pobreza da experiência na contemporaneidade: primeiro, diz que a informação não deixa lugar para a experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, busca informações o tempo todo, sempre quer se manter informado para ser informante, mas é preciso separar o saber da experiência do saber coisas: "uma sociedade constituída sob signo da informação é uma sociedade que a experiência é impossível" (LARROSA, 2004, p. 155). Em segundo, esse autor destaca que o excesso de opinião sobre qualquer coisa que o sujeito sinta-se informado cancela as possibilidades de experiência. Em terceiro lugar, Larrosa sublinha que a experiência é rara pela falta de tempo. Tudo o que passa passa através de estímulo fugaz e efêmero, na forma de vivência instantânea, pontual e desconectada, impedindo conexões significativas. Por último, ele enfatiza o excesso de trabalho como algo que destrói a experiência. Refere-se aqui ao trabalho como aquela atividade que deriva da pretensão de conformar o mundo, "tanto o mundo natural quanto o mundo social e humano, tanto a natureza externa quanto a natureza interna, segundo seu saber, seu poder e sua vontade" (LARROSA, 2004, p. 159).

A experiência requer um gesto de interrupção que, segundo o Larrosa (2004), compreende o parar para pensar, olhar, escutar mais devagar, demorar nos detalhes, suspender julgamentos, cultivar a atenção, aprender a lentidão, cultivar o encontro, ter paciência. O autor acrescenta, ainda, que o sujeito da experiência seria como "um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidades na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos" (LARROSA, 2004, p. 160). Dar lugar ao que lhe chega e ao que recebe: "o sujeito da experiência é, sobretudo, o espaço onde têm lugar os acontecimentos" (LARROSA, 2004, p. 161). E, assim, a palavra experiência transforma os sujeitos que estão abertos à sua própria transformação.

Os fluxos que conjugam os territórios da experiência procuram agenciar-se ao tempo para, então, conquistar a demora que permite ao olho ver o miúdo. Tempo para "prender" o olho no pequeno, naquilo que não costumamos ver. Tempo para desarrumar a casa, para então dispor de novas combinações. Experiências de um tempo contemporâneo são prejudicadas pelas marcas do efêmero que constituem a vida instantânea, fazendo com que nada nos aconteça. Tempo acelerado que restringe e

https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1223/1090 8/14

01/04/26, 17:28 PDF.js viewer

cancela a possibilidade de experienciar. Vida baseada nos excessos de informação e de opinião anula as possibilidades de invenção.

Dar passagem às experiências, abrir as brechas para a instalação de novos encontros é "relacionar antes de tudo a ideia de travessia e, secundariamente, a ideia de prova", pois "a experiência é em primeiro lugar um encontro, uma relação com algo que se experimenta" (LARROSA, 2002, p. 25).

Larrosa (2004) critica aquele saber que todo mundo sabe, dizendo que é preciso questionar o que todo mundo sabe, diz, pensa e fala, "o que poderíamos chamar de os automatismos do saber, os automatismos do dizer e os automatismos do pensar. E esse gesto de interrupção, de questionamento, tem mais de desaprendizagem que de aprendizagem" (p. 313). É preciso desautomatizar nossa percepção das coisas, convertendo em problema tudo o que já sabemos, convertendo em desconhecido aquilo que cremos saber.

> A experiência seria precisamente o indeterminado da vida, esse passar do que nos passa quando não sabemos o que nos passa, essas afecções que nos levam a questionar o que já sabemos, o que já queremos, tudo o que se deixa submeter sem dificuldades à medida do que já somos (LARROSA, 2004, p. 331).

Percebemos o quanto é emergente a raspagem do bloco constituído pela política de modelos. Trata-se de investir na força potente e nas suas possibilidades de arranhar a forma, de perguntar aquilo que não pode ser respondido, mostrando desinteresse pela busca incessante da verdade.

Interessa-nos a experimentação de um corpo vibrátil que abriga o vazio, que possibilita arrancar o sujeito de si mesmo e garanta que ele não seja mais o mesmo. No exercício do desapego de certezas e de verdades que regem o pensamento da forma única, transborda a vida "puro acontecimento, impessoal, singular, para além do bem e do mal [...] sem sede de forma, sem sede de verdade, sem sede de julgar e ser julgado" (FONSECA; ENGELLMAN; KIRS, 2006, p. 88).

Catamos materiais que potencializam o pensamento e o corpo, intensificando o compromisso ético e político de tratar a vida, aumentando a capacidade de afetar e ser afetado por forças ativas e afirmadoras da existência. Compomos com a música, a poesia, a literatura e o cinema, além de textos que nos capturam, permitindo que outras vozes nos arrombem, pois engendram o movimento que "nos mobiliza e nos faz tremer a voz e as vísceras, o olhar" (FISCHER, 2005, p. 121).

É por essas razões que tentamos provocar o conhecimento e não o compreender, provocar as próprias palavras do pensamento e não as interpretar. É um exercício intenso de perguntar, desconstruindo respostas.

https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1223/1090 9/14

01/04/26, 17:28 PDF.js viewer

5 O PROJETO E SEUS DESDOBRAMENTOS

Para cada semestre, uma agenda de atividades é pensada a partir das demandas dos alunos e professores participantes, mas também de novos agenciamentos e composições que são gestados nos próprios encontros.

Dessa forma, a *Agenda de Extensão Formação Pedagógica e Pensamento Nômade*, proposta para o primeiro semestre de 2013, foi composta por: grupos de estudos (1. O que pode a educação?; 2. Arte, pesquisa e educação – seis propostas de Ítalo Calvino para o novo milênio); cursos (1. Pesquisa e prática docente: o exercício da dúvida e a construção de outras possibilidades; 2.Infância e ludicidade: para pensar algumas possibilidades de articulação e criação); oficinas (1. Produzindo a cena; 2. Uma conversa sobre contação de histórias); rodas de conversa (Ilustração editorial e Literatura Infanto-juvenil); ciclo de debates (Imposturas literárias: 1. Roland Barthes – O amador; 2. George Orwell – o homem que não existe mais; 3. Jean Paul-Sartre – O inferno são os outros; 4. Charles Bukowski – Factótum); palestras (Diálogos na Pedagogia: 1. Eu plagio, tu plagias, nós plagiamos; 2. Governamentalidade e as implicações com a Educação; 3. Por que somos tão tristes); e exposição (Memória ilustrada: uma coisa que se leva).

https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1223/1090 10/14



Para o semestre 2013B, elaborou-se nova agenda de atividades, que buscou dar continuidade a alguns projetos iniciados em 2013A, mas também outras atividades integraram essa nova agenda, ficando organizada da seguinte forma: grupos de estudos (1. O que pode a educação?; 2. Arte, pesquisa e educação – Deleuze/Bukowski: modos de usar; 3. Quem são os outros? Intersecções entre alteridade, arte e docência); cursos (1. Pesquisa e prática docente: o exercício da dúvida e a construção de outras possibilidades; 2. Infância e ludicidade: para pensar em algumas possibilidades de articulação e criação); oficinas (1. Brinquedoteca: espaço-tempo de experimentação e criação; 2. Encontros & contos; 3. Criatividade e ludicidade: desenvolvendo possibilidades pedagógicas); ciclo de debates (Imposturas literárias: 1.Clarice Lispector: Sopros; 2. Manoel de Barros: Miudezas; 3. Fernando Pessoa: desassossegos; 4. Hans Bellmer: anatomias do desejo); palestras (Diálogos na Pedagogia: 1. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea; 2. A escola como maquinaria de criar sujeitos e governar as populações); exposição (Compro, logo existo); e sarau (II Sarau – Educação do brinquedo).



Um movimento interessante e não previsto inicialmente que está se instituindo no interior do projeto é a participação dos acadêmicos do curso de Pedagogia da Univates na proposição de atividades, orientados por professores que atuam no Projeto de Extensão. Essa não foi uma questão pensada quando do encaminhamento da proposta em 2012, mas constituiu-se em um movimento do próprio projeto. Durante o ano de 2013, as disciplinas *Diferença e Multiplicidades* e *Prática Investigativa III* formularam propostas de exposições a partir das discussões da disciplina e o *Estágio Supervisionado do Ensino Médio* está formulando propostas de oficinas para escolas de Ensino Médio da região. Entendemos que essa seja uma oportunidade de protagonismo dos acadêmicos que deve ser ampliada, pois se constitui em uma oportunidade única de qualificação de sua formação. De consumidores das atividades do projeto, eles passam a propositores de ações, vivenciando todo o processo de organização, planejamento e atuação, orientados e acompanhados por seus professores.

01/04/26, 17:28 PDF.js viewer

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação, como experiência, perfaz uma ética, um jeito de viver, um modo de pensar que se efetua pela sua capacidade de descontinuidade e pelo seu potencial de inesperado e imprevisível. Requer que se pensem as coisas entre as coisas. Entre rizomas e não raízes. Em meio a encontros potencializadores de outras combinações. Entre as subjetividades do professor e do aluno.

Estudar, refletir, perguntar sobre o modelo de formação docente por meio de um processo que busque atravessar as linhas, cartografar as experimentações. Trata-se de poder olhar para os limites dos territórios conhecidos e pensar modos de existência que pareçam inéditos e que produzam novos sentidos para educar:

> Educar significa lançar convites aos outros; mas o que cada um fará – e se fará – com estes convites, foge ao controle daquele que educa. Para educar, portanto, é necessário ter o desprendimento daquele que não deseja discípulos, que mostra caminhos, mas que não espera e muito menos controla os caminhos que os outros seguem. E mais: que tenha ainda a humildade de mudar seus próprios caminhos por aquilo que também recebe dos outros (GALLO, 2008, p. 15).

Frente às estreitas possibilidades oferecidas à formação docente, o presente projeto de extensão, em sua simplicidade e com alcance talvez limitado, busca problematizar algumas práticas e oferecer possibilidades de pensar e transitar por territórios da educação. Trata-se, pois, de um convite ao nomadismo.

Tal projeto não tem pretensão de resultados quantificáveis. Contudo, de modo ainda bastante singular, percebe-se que os seus participantes têm mostrado uma vontade viva de conhecer, de experimentar outras possibilidades, ao mesmo tempo em que trazem angústias referentes à sua formação, como forças que pedem passagem. Parece residir aí a potência do projeto.

REFERÊNCIAS

BOULEZ, Pierre. **A música hoje.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka:** Por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977

_____. **Mil Platôs.** v.5. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. **Mil Platôs.** v.4. São Paulo: Editora 34, 1997b.

https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1223/1090 13/14

01/04/26, 17:28 PDF.js viewer

FEIL, Gabriel Sausen. "Nomadismo". In: CORAZZA, Sandra Mara; AQUINO, Julio Groppa. **Abecedário:** Educação da diferença. Campinas: Papirus, 2009, p. 128-131.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: a arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa; BUJES, Maria. (Orgs.). **Caminhos Investigativos III.** Riscos e Possibilidades de Pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.

FONSECA, Tania Mara Galli; ENGELMAN, Selda, KIRS. A Revolução do presente. **Revista do Departamento de Psicologia.** UFF, v.18, nº2, Jul./Dez. 2006, p. 83-92.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2012.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: Diálogos sobre Diálogos, 2, 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro. n. 19, 2002. p. 20-28.

SYLVESTER, David. **Entrevistas com Francis Bacon.** São Paulo: Cosac Naify, 2007.

https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1223/1090 14/14