

DEVIR-MESTRE: A COMPOSIÇÃO DA DOCÊNCIA A PARTIR DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA

Priscila Alves de Paula Belo ¹

Alexandrina Monteiro ²

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo problematizar a composição da docência a partir da Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze. Muito se discute sobre a formação de professores, abordando principalmente questões didática e metodológicas que visam apresentar “soluções” para questões relacionada ao ensino e à aprendizagem. No entanto, nosso olhar aqui será direcionado ao entendimento da composição da docência como movimento, um processo de transformações contínua – Devir, invenção de si e de aprendizagem permanente que está para além do modelo instituído no território acadêmico formal. Nossa intenção não é criticar a formação inicial e continuada dos professores, mas sim discorrer sobre uma constituição da docência que ocorre no próprio contexto escolar, por intermédio das experimentações e dos encontros que suscitam modos de afetações e construção de sentido. Essa perspectiva é pautada no conceito de Devir, uma das ideias chaves na Filosofia da Diferença, que pode ser concebido como um processo constante de transformação e diferenciação através do movimento do afetar e ser afetado em determinado *espaçotempo*. Trata-se de tornar-se outro enquanto esse outro se movimenta e sente. Desse modo, o Devir-Mestre poderia ser pensado como uma variação contínua que decorre do encontro entre professor e alunos e dos fluxos de acontecimentos no interior da sala de aula, ou seja, uma docência esculpida com singularidade no âmago das relações e agenciamentos que perpassam a sua prática e que por diversas vezes se tornam invisíveis e/ou imperceptíveis para quem observa de fora essa realidade.

Palavras-chave: Docência, Devir-Mestre, Singularidade, Filosofia da diferença, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Imersos em tantas docências previamente nomeadas e pré-dadas, professores mergulham e afogam-se em suas prescrições que acabam por conduzir sua ação pedagógica dentro e fora do espaço institucional escolar.
(AURICH, 2017, p. 11)

Ao tomar como foco o tema da docência é muito comum aparecerem discussões sobre a estruturação do currículo, a potência de recursos didáticos, a utilidade de ferramentas digitais, os métodos inovadores, além disso quando relacionado à formação dos professores, apontam-se “soluções” para questões de ensino e aprendizagem. Sem desmerecer cada uma dessas áreas de estudo, nossa atenção volta-se, no entanto, para a composição da docência que acontece no

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, priscilaapbello@gmail.com;

² Professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, alemath@unicamp.br.

decorrer da sua atuação, enxergando-a como movimento fluido, processo de transformação contínua, invenção de si – um Devir.

Essa intenção se justifica ao considerar os seguintes questionamentos: Que encontros e desencontros produzem o sujeito professor? Que saberes, acontecimentos e afetos constituem esse professor para além do currículo e da formação acadêmica? Será possível compor a experiência de uma docência outra que ultrapasse os limites das linhas duras do modelo da reconhecimento para dar lugar à criação?

Tais questionamentos surgem do entendimento que a formação docente não se finda após a conclusão dos cursos de nível superior (formação inicial) e nem com a variedade de cursos de aperfeiçoamento/extensão (formação continuada). Mas pelo contrário, a docência vai sendo constituída por intermédio das experimentações no âmbito do território escolar e dos encontros que suscitam modos de afetações e construção de sentido.

Apesar disso, essa composição da docência é, por diversas vezes, encarcerada nos inúmeros modelos de ser professor, modelos estes que são inquiridos por um sistema educacional que visa atender a uma agenda mercadológica e neoliberal. Modelos de docência que intentam alcançar resultados de aprendizagens, cumprir metas curriculares, que aprisionam modos outros de docência e impossibilitam a sua potência e singularidade. Implica a execução de uma docência-dada, “que acabam por modelar condutas, deixando-as ausentes de movimento em si mesmas” (AURICH, 2017, p. 11).

Isso é decorrente do modelo educacional que temos, que nega o pensar e está pautado na reconhecimento. É um modelo de política da educação que objetiva formar cidadãos com competências e habilidades imprescindíveis ao mercado de trabalho, sem potência, sem atenção aos acontecimentos, sem nada de vida (KOHAN, 2002).

Discutir, portanto, a composição da docência fora dessa perspectiva estrutural e limitante, implica aqui em direcionar o foco para uma vertente filosófica, cuja opção fizemos em nos debruçar na Filosofia da Diferença, onde Deleuze nos introduz ao universo da potência de criação, dos modos outros de existência, do pensamento como movimento, da relação conhecimento-perceptos-afectos, do conceito de Devir. Uma filosofia que “não consiste em saber, e não é a verdade que inspira a filosofia, mas categorias como as do Interessante, do Notável ou do Importante que decidem sobre o sucesso ou o fracasso. Ora, não se pode sabê-lo antes de ter construído.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.107).

Por isso, esse texto busca problematizar a composição da docência a partir da Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze em consonância também com a discussão sobre o processo de subjetivação levantado por Michael Foucault, na tentativa de decompor um pensamento já

elaborado e estruturado pelos pedagogos a respeito da docência, a fim de explicitar o conceito de Devir-Mestre que emerge de maneira singular para cada professor

FUNÇÃO-PROFESSOR: SER OU ACONTECER?

“...Jeans e camiseta. Um tênis é mais confortável para aguentar o dia todo em pé... Coloca-se na bolsa o caderno de planejamento, o livro didático, o estojo de canetas e pincéis de quadro e qualquer outro material que se for utilizar... Água! Não se pode esquecer da água. Professor fala muito, não é mesmo?! Entra-se na sala, cabeçalho da aula escrito na lousa. Dia, mês, ano, tema da aula, página do livro... Faz-se a chamada. Quem faltou hoje? Correção da lição de casa. Inicia-se um novo conteúdo. Qual unidade está sendo trabalhada? Não esquecer de fazer relação com o currículo...”

(Retrato rotineiro de um dia como professor – Escrita da autora)

Quando pensamos na imagem do dia a dia de um professor, o retrato descrito acima se faz presente repetidas vezes independente da face atribuída ou nome identitário desse profissional. A figura do professor está estabelecida mesmo antes desse adentrar o território da escola. A sua função começa dias antes de iniciar de fato uma aula, quando dedica tempo à pesquisa e ao planejamento. O seu reconhecimento se dá pela sua formação profissional, está associado as suas competências adquiridas, responsabilidades atribuídas e pelo espaço que este ser ocupa na função educacional. Pode-se até questionar se tal professor é bom ou ruim no que faz, mas não se questiona se este é professor (VAZ, 2012), tal como uma função pré-fixada, pois já que está ali, naquele lugar, é porque é professor.

A visão da docência é reduzida – e aqui entendemos que é parte da função-professor, porém não se limita a isso – a um automatismo prescritivo em relação ao saber-fazer, de modo que implica na competência para ensinar conteúdos estabelecidos e idealmente obter sucesso ao atingir a aprendizagem dos alunos. Essa lógica das competências restringe o conhecimento e o currículo de formação ao que é entendido como modo de treinamento e execução de tarefas (DIAS, 2011).

Nesse modelo enraizado e naturalizado de educação, a docência é tida como um trabalho intelectual, que exige a aprendizagem de conteúdos, conhecimento de metodologias e recursos, estratégia de organização de tempo e espaço, e de uma convenção de saberes que deverão favorecer a técnica de ensinar, e ensinar aquilo que é conveniente para o sistema educacional e que irá forjar o sujeito educando para atuar no dito “mundo real”.

Assim, as noções de competências e habilidades para ensinar apoiam-se sobre ideias abstratas de solução de problemas, de sucesso, de alternativas analíticas, práticas e criativas para a aquisição, codificação e execução de tarefas escolares que proporcionam o desenvolvimento do saber-fazer como dimensão especializada da profissão docente. A análise de tal relação com o mundo do mercado suscita resposta para as outras questões que se ocupam menos com o passo a passo do processamento de informação. Como se introduz na formação de professores uma concepção de conhecer que escape de teorias totalizadoras que anunciam que vão englobar tudo e resolver problemas? Como desembaraçar os discursos e os atos, os afetos, os saberes do processamento de informação? (DIAS, 2011, p. 45).

A função da docência perpassa então um processo que produz modos de subjetivação modelados (DIAS, 2011). Determina-se ao professor o que fazer, como fazer, para que fazer, em que tempo fazer e quais habilidades e competências se deve adquirir. Estabelece-se a imagem do professor ideal, cujas expectativas não necessariamente consideram as singularidades dos sujeitos envolvidos ou dos contextos aos quais estão inseridos.

Tal como está, essa prática não parte da criação, mas sim da prescrição, das orientações advindas de uma instância maior, a qual deverá cobrar-lhe resultados ao final do período letivo. É uma docência concebida com base na performance, sem abrir espaço para a diferença e nem para invenção de um mundo outro. Dessa forma, o exercício docente torna-se indubitavelmente mecanizado e encurralado pelos interesses de um sistema mercadológico.

A ordem capitalística produz os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes: os modos como se trabalha, como se é ensinado, como se ama, como se trepa, como se fala etc. Ela fabrica a relação com a produção, com a natureza, com os fatos, com o movimento, com o corpo, com a alimentação, com o presente, com o passado e com o futuro – em suma, ela fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p.42).

Este é um processo de formação profissional que é estrategicamente estruturado para formatar, enquadrar e ajustar a função-professor a uma forma prevista pelo sistema educacional, tal como uma prática de regulação e de controle da população (FOUCAULT, 2008) e que limita o desenrolar do exercício docente ao previsível, a modos engessados de existir, em que “controlam-se os fluxos além das instituições, determinam-se os movimentos do corpo e a sintaxe do pensamento” (DÍAZ; MUNHOZ; MONCLÚS, 2022, p. 04).

Esses modos engessados situados no contexto educacional refletem duas formas de sujeitamentos apontados por Deleuze (1988). A primeira diz respeito a individualização do sujeito acompanhada das exigências do poder; a segunda implica na associação do indivíduo a uma identidade conhecida e bem determinada. São as relações de poder colocadas em evidência na hierarquização escolar, cujo aluno é inferior ao educador, a função-professor está abaixo do sistema educacional que responde ao mercado.

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes? (FOUCAULT, 2004, p. 44).

Carvalho (2014, p. 80) aponta que a docência implica uma posição singular para o sujeito, que se relaciona direta e indiretamente com “determinados dispositivos, táticas e estratégias de poder-saber, que fazem circular um conjunto de verdades. Estas verdades, geralmente, são de caráter dominante-reprodutor, recepcionadas, instaladas e dissipadas em mecanismos políticos [...]”. Todavia, o autor nos convida a confrontar essas verdades e a pensar a função-educador por outra perspectiva, a da transgressão dessa relação poder-saber e da apropriação dessa função, onde seja possível um reposicionamento e uma resistência à reprodução dentro dessa confluência de tendências.

Nessa perspectiva, o educador é incitado a procurar e a criar margens para fazer difundir propostas e ações que não são as esperadas pelo sistema, como uma tentativa de movimentação a fim de permitir acontecimentos transgressivo-criadores, “na tentativa de se chegar à forja de novos lugares perpassados por novos saberes e poderes” (CARVALHO, 2014, p. 84).

É por essa ótica, ainda que essa seja uma dura realidade, que afirmamos que a função-professor pode acontecer também de maneira deveras surpreendente e fluida. De modo que, uma aula pode ser implementada em várias turmas e os seus resultados e “afetações” serem completamente diferentes. Pois, há diferenças que explodem, que escapam a “fixidez” do ser professor e das amarras imbricadas no sistema educacional estruturado, como também acontecimentos que são ocasionados pelos encontros e agenciamentos imprevistos no decurso da prática pedagógica. É sobre isso que a próxima seção discorrerá, apresentando possibilidades de modos outros da função-professor, que derivam dos escapes das linhas duras pré-determinadas pela Educação Maior³.

DO DE VIR AO DE VIR-MESTRE: DOCÊNCIA COMO MOVIMENTO E INVENÇÃO DE SI E DO MUNDO

Não temos a menor razão para pensar que os modos de existência tenham necessidade de valores transcendentais que os comparariam, os selecionariam e decidiriam que um é “melhor” que o outro. Ao contrário, não há critérios senão imanentes, e uma possibilidade de vida se avalia nela mesma, pelos movimentos que ela traça e pelas

³ Termo utilizado por Silvio Gallo (2002) para se referir àquela instituída pelas altas instâncias (parâmetros e diretrizes curriculares, LDB, que são estabelecidas pelas políticas públicas de educação e produzidas a serviço do poder.

intensidades que ela cria, sobre um plano de imanência; é rejeitado o que não traça nem cria. Um modo de existência é bom ou mau, nobre ou vulgar, cheio ou vazio, independente do Bem e do Mal, e de todo valor transcendente: não há nunca outro critério senão o teor da existência, a intensificação da vida.

(DELEUZE; GUATTARI. O que é a filosofia?, 1992, p. 97).

É quando refletirmos sobre as intensidades dos acontecimentos que ocorrem no interior da fluidez da docência que poderemos trazer à discussão a perspectiva da Filosofia da diferença para pensar a composição da docência como um Devir-mestre. Tais acontecimentos podem ser compreendidos como “a passagem de uma dimensão a outra: uma efetuação nos corpos, efetuação efetivamente singular para implicar uma mutação intensiva na escala de uma vida (encontro, separação etc.)” (ZOURABICHVILLI, 2016, p. 122), em que o indivíduo afetado não consegue permanecer idêntico ao que era.

No território da sala de aula muitos acontecimentos potentes se materializam a partir dos encontros e situações levadas pelos sujeitos protagonistas desse ambiente (professor e alunos), mas também por situações frutos do acaso/imprevisto, da qual não se pode controlar. Tal como uma carteira que quebrou e impossibilitou uma atividade, um acidente de alguma das crianças durante o recreio, uma interrupção burocrática, um questionamento de algum pai sobre alguma atividade, uma resposta inesperada dada a uma pergunta...

Tudo que acontece nesse ambiente abre margem para uma transformação singular dos sujeitos a depender das intensidades que são depositadas no tempo em que acontece, mas também no tempo que não pode ser classificado como cronológico, que é o entre-tempo – *Aión*⁴, puro instante, ponto de cisão ao que se era antes e o que se tornará depois (ZOURABICHVILLI, 2004).

Dessa forma, “o acontecimento resulta dos corpos, de suas misturas, de suas ações e suas paixões. Mas se difere em natureza daquilo que resulta.” (DELEUZE, 1974, p. 101). Ele pode ser entendido como um atributo incorporeal, exprimível, que não existe fora da proposição a que foi expressa, mas não pode ser enquadrado como um sujeito ou predicado, como corpo ou qualidade, e sim envolto em um verbo.

O brilho, o esplendor do acontecimento, é o **sentido**. O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é **no que acontece** o puro expresso que nos dá sinal e nos espera. Segundo as três determinações precedentes, ele é **o que deve ser**

⁴ Para Deleuze (ZOURABICHVILI, 2004, p. 11) o acontecimento é sempre um tempo-morto – *Aión*, que significa “o instante sem espessura e sem extensão que subdivide cada presente em passado e futuro, em lugar de presentes vastos e espessos que compreendem, uns em relação aos outros, o futuro e o passado”. Este entre-tempo se opõe ao tempo Chronos, tempo cronológico ou sucessivo.



compreendido, o que deve ser querido, o que deve ser representado no que acontece. (DELEUZE, *Lógica do Sentido*, 1974, p. 83 – grifo nosso).

Segundo Deleuze, “o acontecimento é coextensivo ao devir e o devir, por sua vez, é coextensivo a linguagem” (DELEUZE - LS, 1974, p. 09). É por intermédio do acontecimento que a linguagem se conecta com as coisas, ainda que o sentido da proposição e o estado da coisa se distingam. É onde a intensidade se exprime no interior de um dinamismo espaço-temporal. Tudo isto ocorre no meio, no instante da percepção quanto as intensidades e mudanças de si e do entorno, sendo *expressável* através da linguagem, com os verbos no infinitivo para marcar um movimento infinito que não para de continuar e jamais se finda.

Os acontecimentos, conforme Deleuze, afetam a subjetividade e inserem a diferença no próprio sujeito, portanto, direcionam o indivíduo para tornar-se outro – para Devir. O filósofo afirma que, devir “nunca é imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo [...] não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 24).

Deleuze então me permite dizer que o devir é o próprio movimento de constituição e desaparecimento das singularidades, a emergência do mundo em toda sua multiplicidade, em toda multiplicidade. Isso significa que o devir é sempre o que está entre dois, isto é, entre dois termos, entre dois pontos: a abelha e a orquídea, Acab e a baleia, eu e minha infância; nesse sentido, não é a operação de substituição de um termo por outro ou a transformação de um em um outro, por imitação, semelhança ou identificação. (VASCONCELLOS, 2005, p. 152).

Em Cardoso Junior (1996) *devir* é apresentado como movimento do ser que acontece simultaneamente com o movimento do real. É, portanto, um processo de variação contínua, “é o movimento de afetar e ser afetado que constitui a cada vez sujeitos. Devir é uma transformação sem sujeito, sem termo de referência é puro ato de transformar-se e tornar-se continuamente” (CARVALHO, 2011, p. 31).

Diante disso, podemos afirmar que para o processo de devir não importa o ponto de partida ou chegada, pois se trata da variação que ocorre **entre** os acontecimentos, na mutação gerada a partir daquilo que afeta em determinado espaço-tempo. É a passagem aberta de uma condição a outra, é o próprio processo, é metamorfose, ocupa um não-lugar e ocasiona o abandono de uma identidade, é desterritorialização⁵ (GALLO, 2013). Trata-se de tornar-se outro enquanto esse outro se movimenta e sente.

⁵ Termo trazido por Deleuze e apresentado inicialmente em sua obra *Anti-Édipo*, fazendo analogia ao movimento ao qual se deixa um território (espaço que se ocupa – existencial, não necessariamente geográfico). Para mais informações ver: O vocabulário de Deleuze (ZOURABICHVILI, 2004).

Nesse sentido, a docência é marcada por emaranhados de intensidades e acontecimentos que permitem esse processo de devir enquanto se experiencia e se afeta pelo que se passa no território escolar. Ainda que as camadas superiores instituem um percurso educativo, ditando o que fazer e que período cronológico seguir, os acontecimentos que ocorrem em uma sala de aula (e fora dela) escapam o controle do sistema e afetam os sujeitos, transformando-os.

São nos encontros imprevisíveis e inexplicáveis, na conexão com o que é de fora, que ocorre então o movimento fluido de tornar-se outro. Ao pensar no campo da docência, é possível afirmar que são nessas relações com o que é externo à prática pedagógica pré-fixada, são nos encontros inesperados que forçam o pensamento e uma reação, que o processo de devir se permeia. “É no encontro no plano das forças, na potência de propagação de experiências não-recongnitivas, que pode ser flagrado o devir-mestre” (KASTRUP, 2005, p. 1287 – grifo nosso). Logo, esse devir é também uma variação contínua e depende dos encontros que acontecem no meio.

Nessa perspectiva, entendemos que a composição da docência está para além das formações que ocorrem no modelo apresentado pelo território acadêmico formal ou dos conhecimentos de conteúdos e métodos, mas perpassam e se entrecrocavam com os encontros e acontecimentos que ocorrem no território da sala de aula, que muitas vezes se tornam invisíveis ou sem importância para os olhos daqueles que observam de fora ou que não estão conectados com a realidade e com os outros sujeitos presentes.

É uma docência que é construída de maneira inventiva, cujas potencialidades nascem no contexto da experiência dentro da própria prática. O devir-mestre é uma evolução que parte das interpretações da sala de aula, daquilo que afeta e é afetado. É uma formação que se dá nas singularidades que se desenrolam nos momentos de percepção do professor, nas entrelinhas, e que ganham potencialidade a partir dos seus desejos e tomada de atitudes.

Pensar por essa ótica implica em compreender a composição da docência como uma constante aprendizagem, como uma construção de obras abertas que tomam forma na vibração da experiência e que potencializam modos outros de subjetivar, permitindo que tanto professores quanto alunos sejam compositores do que acontece no contexto escolar (DIAS, 2012). É o desenrolar de uma aula que é composta coletivamente, de forma que o conhecimento circula e abandona a dimensão recongnitiva e de reprodução, para abrir possibilidades outras, mais inventivas, polemizando o que já estava estalecido.

Um professor que assume uma política ognitiva como (trans)formação prepara longamente sua aula, estudando, aprendendo o texto e o contexto em que vai trabalhar. Chega à sala de aula com um conteúdo que, num primeiro momento, precisa ser transmitido, mas logo em seguida faz operar na proposta da aula uma série de

perguntas que tiram o conteúdo do lugar sagrado do entendimento e coloca-o numa produção inventiva (DIAS, 2012, p.157).

O professor engendra no campo da potência e abre-se para uma aprendizagem que se constrói na experiência e a partir dos encontros que se sucedem. É uma docência que se concebe sem colocar os conteúdos como foco principal, mas sim que considera os contextos, os sujeitos envolvidos e as relações produzidas naquele ambiente. “É uma experiência do próprio ato de pensar, é o mergulho no vazio do tempo, arrancando do caos as forças, os afetos, as sensações que o fazem funcionar” (ROCHA, 2007, p. 42).

Apesar de Deleuze não poder ser considerado um filósofo da educação, pois não disserta de maneira direta sobre o processo de ensino e aprendizagem, as suas obras trazem apontamentos interessantes para pensar o campo educacional e o tema do aprender aparece de maneira tangencial e frequente. Para ele aprender está relacionado ao encontro com signos, independente da origem pela qual estes foram emitidos:

Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (DELEUZE, 2003, p. 4).

Dessa forma, podemos pensar a composição da docência por essa perspectiva. Como sendo um movimento singular e contínuo de aprendizagem que é atravessado pelos encontros que se materializam no território de uma aula através das experiências e afetos gerados. Uma formação em devir, que ultrapassa os modos da reconhecimento e da representação, que opera na potência de criação, funcionando como diferença é uma formação que “opera na experiência de aprendizagem como invenção de si e do mundo que agencia encontros que nos movem” (DIAS, 2012, p.161).

Por fim, Kastrup (2005, p. 1287) ainda afirma que “o devir-mestre não consiste num tornar-se mestre. Não há uma forma-mestre, mas momentos em que as subjetividades do professor e do aluno se encontram”, esses encontros moldam a docência, esculpindo-a com singularidade no âmago das relações e agenciamentos que perpassam a prática pedagógica. Mas, para isso, é preciso que o professor rompa com os modelos pré-fixados pelo sistema para conseguir desfrutar desses modos outros de fazer a docência.

REFLEXÕES ATÉ AQUI...

“A vida é movimento e transformação. Somos corresponsáveis pelas nossas escolhas e decisões. Muitas pessoas não sabem disso e se consideram à mercê da vida, do destino. Quando percebemos que estamos tecendo nossa vida, há uma grande e definitiva mudança”

(Monja Coen)

Pensar no processo de composição da docência implica redirecionar o olhar para os encontros que se desenrolam na dinâmica da sala de aula, também para os movimentos de afetar e ser afetado diante dos acontecimentos dentro do fluxo real, com os sujeitos/matérias/objetos outros que nos envolvemos.

É sair da panorâmica da reconhecimento e dos modelos pré-fixados para embrenhar no espaço-tempo do “entre”. Estamos a olhar para o que perpassa no meio, a etapa mais valiosa, para as novas possibilidades que surgem, onde não há preocupação com a maneira como termina, pois é um desconhecido imanente e não se lembra exatamente como começou, também não se espera atingir uma forma, um modelo ideal.

O devir-mestre ocorre nos encontros entre professor e alunos mergulhados nas experiências e no sentir. São os fluxos de forças que percorrem uma sala de aula, ocasionando rupturas, entrelaces, cisões e fusões. Como comenta Deleuze (PARNET, 2010, p. 60) sobre as aulas “Muitas coisas acontecem numa aula. [...] Uma aula é algo que se estende de uma semana a outra. É um espaço e uma temporalidade muito especiais. Há uma sequência. [...] Mas há um desenvolvimento interior numa aula. E as pessoas mudam entre uma semana e outra”. Tal como um corte no caos, são os encontros que impulsionam a mudança de si e do espaço em que ocorre. É um constante movimento de desterritorializar para reterritorializar, é a percepção das oportunidades para uma potência de criação.

REFERÊNCIAS

CARDOSO JÚNIOR, H. R. A origem do conceito de multiplicidade segundo Gilles Deleuze. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, n. 19, pp.151-161, 1996.

CARVALHO, A. F. **Foucault e a função-educador**. 2.ed. Ijuí-RS: Ed. Unijuí, 2014. 160p. (Coleção fronteiras da educação)

CARVALHO, J. D. Gilles Deleuze e Guimarães Rosa, uma conexão entre filosofia e literatura: O devir, o duplo e a metamorfose. *Aisthe*, v. 5, n. 7, p.27-40, 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2007.

DELEUZE, G. **Proust e os Signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G. **Foucault**. Paris: Editions de minuit, 1986. [Trad. Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense], 1988

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

DIAS, R. O. **Deslocamentos na formação de professores**: aprendizagem de adultos, experiências e políticas cognitivas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. 286p.

DÍAZ, José Alberto Romana.; MUNHOZ, Angélica Vier.; MONCLÚS, Glòria Jové. Uma experiência de currículo: rastros de um arquivo-corpo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 2 2022.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola; 2004.

GALLO, S. Educação, devir e acontecimento: para além da utopia formativa. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. 2012Esp, 2013.

GALLO, S. Em Torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, 2002.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: Cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes, 1999.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação & Sociedade**, n. 26, p.1273-1288, 2005.

PARNET C. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Site Dossiê Deleuze. 2010.

ROCHA, M. L. A formação como acontecimento: solidão, pensamento e autogestão. IN: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A. M. D.; ROCHA, M. L. (Orgs.) **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2007.

VAZ, T. Docência em deriva: atravessamentos de um 'devir professor'. **Seminário ANPED SUL**, 9, 2012.

VASCONCELLOS, J., 2005. A ontologia do devir de Gilles Deleuze. **Kalagatos** - Revista De Filosofia Do Mestrado Acadêmico Em Filosofia Da Uece, v. 2, n. 4, 2005, pp.137-167.

ZOURABICHVILI, F. **Deleuze**: uma filosofia do acontecimento. Trad: Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Trad. André Telles. IFCH-UNICAMP: Campinas, 2004.