



**O PARFOR,
A FORMAÇÃO E A AÇÃO
DOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**
volume II

Maria Irene Pellegrino de Oliveira Souza,
Rosângela Ramsdorf Zanetti Frisselli
(orgs.).

*O Parfor, a
formação e a
ação dos
professores da
educação
básica*

Volume II

IMAGENS ESPAÇO-TEMPORAIS EM CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PARFOR/ UFPA.

Josenilda Maués¹

Resumo

O trabalho investe nas reconfigurações promovidas em imagens curriculares espaço - temporais experimentadas quando da proposição e desenvolvimento de projetos pedagógicos diferenciados para a oferta presencial de licenciaturas a professores da Educação Básica do Estado do Pará, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Parfor, em 60 polos coordenados pela Universidade Federal do Pará. Do ponto de vista metodológico o trabalho se inscreve no que se denomina noologia do currículo e, do ponto de vista teórico, aciona o par atual-virtual, em sua acepção deleuziana, lidando com uma acepção de tempo não sequencial, não cíclico, mas vertiginoso e com a ideia de que é necessário buscar os contornos e virtualidades de cada um, transitando entre o atual e o virtual. Os resultados indicam que as reconfigurações promovidas nos projetos pedagógicos de 21 licenciaturas possibilita experimentar do ponto de vista curricular, um tipo de prática que se afasta, em termos temporais de sequencialidades lineares na tríade presente/passado/ futuro, passando a lidar com a acepção de um tempo múltiplo que assume a coexistência de diferentes planos desordenados que se desdobram em atualidades e virtualidades. Em termos espaciais possibilita, também, o encontro com imagens de pensamento que extrapolam a ideia de um plano interno ou externo à experiência curricular, para além do que se denomina intra ou extracurricular. As conclusões apontam para o fato de que a execução desses projetos atrita centralmente coordenadas centrais na definição curricular, aquelas de ordem espaçotemporal procedendo a um movimento de desterritorialização e produção de territórios outros, participando da criação de uma espécie de entre-lugar nos currículos de formação docente em execução no Parfor/ UFPA.

Palavras-chave: Currículo. Formação docente. Parfor.

¹ Professora Associada IV do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, docente do Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão da Escola. jomaues@ufpa.br.

Plano introdutório.

Já podemos identificar no campo do currículo um movimento de saída do pensamento cognitivo e representacional e a experimentação da movimentação por meio de outras imagens do pensamento que possibilitem abalar as formas sedimentadas de pesquisa, de organização e dinâmica curriculares.

As bases metodológicas da investigação apresentada neste texto aproximam-se do que Corazza (2003) nomeia de uma noologia do currículo que aponta sempre para o desvio de formas dogmáticas de se pensar essa prática. Trata-se de uma pesquisa noológica, ou Pesquisa do Acontecimento, que também pode ser chamada de pesquisa experimental.

Para Corazza (2003) a noologia curricular volta-se para o estudo das imagens do pensamento curricular. Nesse tipo de pesquisa

[...] há sempre um momento de absoluta desterritorialização, quando é inventada uma nova imagem do pensamento curricular (quase uma ausência de imagem), que não pode ser compensada nem pela comunidade imaginada de uma dada nação (pensamento curricular nacional), e exige assim a invenção de outros novos territórios (CORAZZA, 2003, p. 15).

Essa advertência se faz necessária visto que aqui não se encontra sob exame um tipo de política curricular, mas, a busca de imagens do pensamento que se colocam em jogo em determinadas práticas curriculares experimentando as virtualidades da diversidade tipológica de espaços-tempo curriculares de formação docente. Neste investimento de pesquisa “Não nos voltáramos, então, aos conteúdos ou à ideologia do pensamento curricular, mas, do ponto de vista de uma teoria geral do pensamento, à forma e à função desse pensamento segundo o espaço mental que ele traça”. (CORAZZA, 2003, p. 19).

Nessa linha de pensamento são desenvolvidos argumentos a partir das intensidades experimentadas no contato com as variações a que são submetidos os projetos pedagógicos pensados para as licenciaturas ofertadas pela Universidade Federal do Pará por meio do Plano Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, Parfor-UFPA, admitindo inicialmente que a execução desses projetos atrita centralmente coordenadas centrais na definição curricular: aquelas de ordem espaço-temporal.

Meu envolvimento na coordenação da formação de professores por meio do Parfor/ UFPA e meu trânsito investigativo, pela seara deleuziana me fazem defender o raciocínio de que esse privilegiado encontro entre a Universidade, os currículos das licenciaturas e os docentes em exercício na a educação básica por meio do plano de formação força-nos a transitar por movimentos contíguos de desterritorialização das imagens curriculares espaço-temporais já delineadas por teorizações curriculares tais quais aquelas ensejadas pela teorização crítica, e pela perseguição de linhas de variação e por indagações em horizonte virtual absoluto sobre quais outros regimes de signos e imagens outras possibilidades podem visualizados nessa experiência de modo a inventarmos coordenadas espaço-temporais outras para currículos de formação docente.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-Parfor na Universidade Federal do Pará.

Em atendimento à política nacional o Parfor foi lançado em 28 de maio de 2009 como uma ação emergencial destinada à formação de professores em serviço. Trata-se de um programa implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em atendimento ao disposto pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da educação Básica, cujas diretrizes e princípios estão ancorados no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado pelo Decreto nº 6.094/2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado em 2007, tendo como ancoragem a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação.

Materializando o regime de colaboração entre a União, os Estados, o DF, os Municípios e as Instituições de Educação Superior (IES) para articular a oferta de cursos de formação inicial e continuada, nas modalidades presencial e a distância, para professores da rede pública de educação básica, o Parfor se estruturou viabilizando a participação dos Estados por meio de Acordos de Cooperação Técnica (ACTs) firmados entre a Capes e as Secretarias Estaduais de Educação ou órgãos equivalentes. Por sua vez, as Instituições de Ensino Superior (IES) articulam-se ao Parfor por meio de assinatura de Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica (ACT).

Ao firmar Acordo de Cooperação Técnica junto à CAPES, em Maio de 2009, a Universidade Federal do Pará assumiu uma decisão politicamente estratégica ante os desafios sinalizados

pelo Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará que apontava para um quadro de 40.000 professores em exercício, nas redes públicas do Estado do Pará, sem a formação legalmente exigida para atuação em território nacional. Considerando sua capacidade instalada e a experiência já acumulada em processo de interiorização, a Universidade Federal do Pará, colocou-se o desafio de investir na formação de 16.000 desses professores e, assim, mobilizou o conjunto de suas Unidades Acadêmicas envolvidas com a oferta de licenciaturas para assumir essa tarefa.

Dentre os formatos previstos pelo Programa, a Universidade Federal do Pará optou por ofertar cursos na modalidade presencial, em seus campi e em outros municípios considerados polos de formação em virtude de sua posição geográfica e da demanda real por formação, com calendários praticados em período intensivo de férias e recesso escolar dos docentes da educação básica, durante os meses de janeiro, e primeira quinzena de fevereiro; julho e primeira quinzena de agosto, com ações intervalares por uma semana entre essas etapas.

Essas definições mobilizaram as unidades e subunidades acadêmicas em um processo de reconfiguração e adequação de seus projetos pedagógicos de modo a conectar-se aos princípios estruturantes propostos pela Política Nacional de Formação de professores e dar conta de um diálogo efetivo e profícuo entre a formação oferecida e a realidade e desafios da educação básica, considerando que os docentes em formação acumulam vasta experiência nesse nível de ensino.

O Parfor/UFGPA apresenta flagrante evolução em seu processo de institucionalização e crescimento, elementos materializados tanto na demanda por vagas por parte das escolas quanto na efetivação de matrículas e trajetória dos docentes em formação ofertando 19 Licenciaturas cujas turmas são compostas por docentes da educação básica de todos os municípios do Estado do Pará. Em 2017, o número de matriculados é de 13.664 professores, distribuídos em turmas alocadas em 57 polos de funcionamento, contando com mais de 5.000 egressos.

O movimento de reconfiguração dos projetos pedagógicos das 21 licenciaturas inicialmente envolvidas no Plano considerou, sobretudo, as questões relacionadas ao tempo de um curso intensivo, ao espaço de formação que compreende tanto a ambiência universitária quanto o próprio espaço das escolas da educação básica e os sujeitos, docentes em exercício na educação básica participantes, portanto de formação em serviço. Esse movimento redundou na proposição de projetos diferenciados

daqueles praticados nos cursos extensivos, cujos círculos de virtualidade a partir da seara deleuziana passaremos a explorar.

Círculos de virtualidade em currículos de formação docente por meio do Parfor/UFPA: inspeções a partir da seara deleuziana.

A ideia de movimentar o raciocínio no espectro das virtualidades presentes nas experiências de formação desenvolvidas por meio do Parfor ao encarar a formação de docentes em exercício na educação básica no Estado do Pará encontra, neste trabalho, seu apoio teórico na seara deleuziana.

Operamos desse modo com o raciocínio possível de que a experiência espaço-temporal experimentada pelos currículos por meio do Parfor/UFPA, coloca-nos do ponto de vista curricular com as indicações de um tipo de pensamento que se afasta em termos temporais de qualquer tipo de sequencialidade linear, passando a lidar com a acepção de um tempo múltiplo, caótico, que assume a coexistência de diferentes planos desordenados que se desdobram em atualidades e virtualidades desdobrando-se, por sua vez, em devires. Em termos espaciais coloca-nos a necessidade de forjar um tipo de imagem de pensamento que extrapola a ideia de um plano interno ou externo à experiência curricular, para além do que se denomina intra ou extracurricular, formal ou informal, a distância ou presencial.

Ao acionarmos a ideia de devir não estamos falando em possibilidades; estamos falando de um real. Esta é a acepção explicitada por Deleuze e Guattari (1980, p. 21):

Um devir não é uma correspondência de relações. Mas tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação. [...] Devir não é progredir nem regredir segundo uma série. E sobretudo devir não se faz na imaginação, mesmo quando a imaginação atinge o nível cósmico ou dinâmico mais elevado como em Jung ou Bachelard. [...] O devir não produz outra coisa senão ele próprio. É uma falsa alternativa que nos faz dizer: ou imitamos ou somos. O que é real é o próprio devir, o bloco do devir, e não os termos supostamente fixos pelos quais passaria aquele que se torna.

Nesse autor, portanto, o devir não diz respeito precisamente a tempo, sobretudo a qualquer linearidade temporal, mas, a um ser imanente e em permanente devir, à multiplicidade do

mundo. Não se trata da substituição de um algo por outro, mas, da própria zona de indiscernibilidade que se coloca entre uma coisa e outra; entre um devir e outro.

A mudança de coordenadas espaço-temporais decorrente da experiência de formação docente oportunizada pelo Parfor na Universidade Federal do Pará apresenta-nos, a partir da tonalidade assumida por este texto, potentes virtualidades e atualizações no modo de se organizar currículos e de se experimentar o trabalho formativo, o que requer, certamente, a coragem de explorar a plasticidade de um tempo que não se encerra na experiência presencial, por exemplo.

Vale lembrar que, como nos apresenta Pelbart (2004, p. xxi),

[...] em Deleuze, ao invés de uma linha do tempo, temos um emaranhado do tempo; em vez de um fluxo do tempo, veremos surgir uma massa do tempo; em lugar de um rio do tempo, um labirinto do tempo. Ou ainda, não mais um círculo do tempo, porém um turbilhão, já não uma ordem do tempo, mas uma variação infinita, nem mesmo uma forma do tempo, mas um tempo informal, plástico. Com isto, estaríamos mais próximos, sem dúvida, de um tempo de alucinação de que de uma consciência do tempo.

Um tempo assumido com tal plasticidade instaura ranhuras a dinâmica curricular, forçando-nos a operar com uma noção de historicidade insurgente, descontínua, modulada por variações contínuas. Possibilita-nos ousar movimentos labirínticos, recortando e decompondo o tempo, promovendo movimentos de idas em linhas de diferentes variações, perscrutando seus buracos, vacúolos, cintilações, jogos de forças; estabelecendo superposições; perseguindo, enfim, acontecimentos. Buscando, ao cabo, as diferentes segmentarizações e linhas de fuga que esse tempo comporta e extravasa

Desse modo, ousaríamos identificar esses currículos no que carregam de acontecimento, “o acontecimento singular analisado como processo ‘polígono’ ou, sobretudo, um ‘poliedro de inteligibilidade’, no qual o número de faces não é definido de antemão e não pode jamais ser considerado como acabado de pleno direito” (MARTINS, 2002, p. 90).

Vale lembrar que as dimensões, espaço e tempo, estão sendo vistas a partir das bases do pensamento que rejeita as ideias de consciência e de sujeito centrados, considerando movimentos de abertura à superfície do mundo ao mesmo tempo

em que procedem a movimentos de desterritorialização e produção de territórios outros, linhas de fuga. Se assim pudermos pensar, poderemos defender que poderemos estar participando da criação de uma espécie de entre-lugar capaz de delinear experiências de outras intensidades espaço-temporais para os currículos.

As críticas direcionadas à execução desse programa de formação não raro dirigem-se ao tempo e espaço onde acontecem as atividades bem como à impossibilidade de aprofundamento de estudos e discussões no interior desse quadro, o que exigiria a dilatação do tempo de formação inicial. Sob esse argumento colocam-se inúmeras dificuldades para se investir em um projeto curricular que escape a um tempo escalonado em etapas progressivas “ordenadas na realização de um possível.” (DELEUZE, 2006, p. 304).

Ao assumir, entretanto, a noção de um tempo caótico, pode-se, contrariamente, dar ao tempo o seu sentido de atualização criadora, investindo em uma profundidade intensiva que não se dilui na quantidade extensiva da divisibilidade das quantidades de conteúdos em séries sequenciadas de pré requisitos, mas em quantidades intensivas que podem produzir qualidades extensivas.

É preciso localizar, inicialmente, esse movimento no processo de reconfiguração dos projetos pedagógicos realizados pelas Faculdades envolvidas na oferta das 21 licenciaturas disponibilizadas pela UFPA para o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Trata-se de alterações que, se pensadas inicialmente considerando os sujeitos, o tempo e o espaço de seu acontecimento, precisaram novamente ser reconfiguradas quando da implementação dos projetos no primeiro momento dessa experiência a partir do ano de 2009. Foram desse modo, e na grande maioria das situações, reconfigurações em processo, com os cursos em andamento em seus projetos pedagógicos e, desse modo, passamos a conviver com projetos que se aproximam, e se refratam, se movem, se conectam e se especificam e tem ao mesmo tempo liames e distensões em termos espaço-temporais com aqueles praticados nos denominados cursos extensivos, que acontecem ao longo do semestre letivo na Universidade Federal do Pará.

O fato de não mais nos encontrarmos na ambiência física das universidades e envolvidos em um tempo concentrado de formação, rebateu como em efeito dominó, colocando em xeque outros tópicos curriculares tais como conteúdos, métodos, avaliação, materiais e recursos, relação professor-aluno, bem como

aqueles mais específicos da formação docente como prática de ensino, estágio dentre outros.

Poderemos supor estar-nos confrontando com uma aceção de tempo deleuziano não sequencial, não cíclico, mas, vertiginoso. Aqui não consideraremos as imagens de currículo existentes anteriormente praticados como o atual e, a partir das formulações deleuzianas, aqueles projetos reconfigurados como o campo virtual visto que o atual não é o inexistente, mas contéudo prenhe de realidade. A consideração desses dois campos, mobilizado pelo par atual/virtual, se dá com a ideia de que se trata de fluxos que se diferenciam e de que é necessário buscar os contornos e virtualidades de cada um, transitando sempre no meio, do que se passa entre o atual e o virtual. Interessa-nos, em última instância, o processo de diferenciação, quando o virtual se torna atual.

Ao aceder ao par atual-virtual para inspecionar possíveis círculos de virtualidade nessa experiência não estamos, portanto, colocando os projetos praticados no Parfor-UFPA aqueles praticados de modo extensivo na instituição em campos opostos ou assumindo a um como atual e a outro como virtual. Vale ressaltar que em Deleuze o virtual não se opõe ao real e nem se coloca no plano do possível, mas é algo que se atualiza criando sempre linhas diferenciais e não a semelhança.

É este o processo larvário que supomos poder ser flagrado na movimentação oportunizada pelas práticas de formação que têm como referencia esses projetos semoventes, atritados permanentemente pelas condições objetivas e subjetivas dos sujeitos em formação, dos espaços e do tempo intensivo em que acontecem as atividades formativas.

Não se trata, ainda, de um confronto entre imagens de pensamento, uma vez que o par atual-virtual não se pauta em dualidades, mas, retrata-se muito mais em curvas, em linhas de fuga capazes de desterritorializar estruturas territorializadas. Trata-se de um exercício que insiste em visualizar os contornos dessas imagens ao mesmo tempo em que intenta flagrar os pontos de fuga que podem incidir na produção de novas imagens do pensamento para o campo curricular, em termos espaço-temporais no âmbito da formação de professores. Esta é, certamente, uma operação prática visto que, no universo deleuziano, as teorias e os conceitos são práticas que possibilitam experimentar o que está por vir.

Neste momento a discussão proposta por Deleuze em termos do atual e virtual, esta sendo acionada como possibilidade de atritar as coordenadas espaço-temporais hegemônicas

no campo teórico e prático do currículo da formação docente, problematizando as formulações e práticas que desqualificam qualquer prática de formação docente que ocorra em tempo extensivo e não sequencial ou abrigado no interior dos muros universitários.

Vale, assim, delinear o que Deleuze denomina virtual. Em *Diferença e Repetição* (1988, p. 335) Deleuze coloca-nos que:

O virtual não se opõe ao real, mas somente ao atual. O virtual possui uma plena realidade enquanto virtual. Do virtual é preciso dizer exatamente o que Proust dizia dos estados de ressonância: 'reais sem serem atuais, ideais sem serem abstratos'; e simbólicos sem serem fictícios. O virtual deve até ser definido como uma estrita parte do objeto real como se o objeto tivesse uma de suas partes no virtual e nele mergulhasse como uma dimensão objetiva.

Em ambos os domínios: pensamento curricular de diferentes tonalidades representacionais e imagens de linhas diferenciais do pensamento deleuziano, o real se coloca, atualizado por processos de diferenciação.

Como nos esclarece Lévy (2011, p. 112-113):

Não se pode confundir o virtual com o possível. O possível opõe-se ao real, constituindo sua imagem, enquanto o real é a semelhança do possível. Pode-se dizer, portanto, que o processo do possível é um processo de realização calcado no princípio da semelhança. Dizer que algo é possível é o mesmo que dizer que ele pode existir, faltando-lhe apenas a existência. Por sua vez, o virtual é real em si mesmo, não se opondo assim, ao real. Ele não depende de um processo – que pode ou não ocorrer – para se realizar. Seu processo é, como se viu, o da atualização. Essa atualização não se norteia por nenhuma analogia, mas, ao contrário, pela diferença pura, divergência ou diferenciação.

Esse movimento, portanto, que transita do virtual, sujeito da atualização-, ao atual, - um estado de coisas, vivido, singularidade -, compreende sempre a insinuação de traços diferenciais, baseados na diferença e na multiplicidade. A atualização de virtualidades é um movimento vital e não se pode relegar ou associar o virtual ao quimérico, ao não existente, mas constituem faces de uma mesma imagem, que tem na imagem cristal sua zona de indiscernibilidade.

É o próprio Deleuze quem nos adverte para escapar da oposição virtual-real.

Em tudo isto, o único perigo é confundir o virtual com o possível. Com efeito, o possível opõe-se ao real; o processo do possível é pois uma realização. O virtual, ao contrário, não se opõe ao real; ele possui uma plena realidade por si mesmo. Seu processo é a atualização. (DELEUZE, 1988, p. 339).

Conforme nos coloca Lévy (2011, p. 110): “Não existe nenhum objeto puramente atual, nem puramente virtual. Todo atual está sempre rodeado de círculos de virtualidade.”

Desse modo, o mapeamento e a exposição de círculos de virtualidade presentes nas imagens de pensamento curricular pode, a nosso juízo, trazer à superfície um conjunto novo de movimentos, devires e transformações que a ontologia da identidade e da semelhança, por vezes demasiadamente preocupada com a fixação de tipologias, classificações e generalizações, deixa escapar.

Os traços diferenciais envolvidos, círculos de virtualidade, no processo de formação docente podem ser identificados em diferentes elementos que atiram as coordenadas espaço-temporais dos currículos praticados no programa de formação docente desenvolvido por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica na Universidade Federal do Pará.

Podemos destacar inicialmente a potência do encontro entre os professores do Ensino Superior e de professores em exercício na educação básica que se deslocam sazonalmente de diferentes pontos geográficos do Estado do Pará para a vivência desse tempo presencial. O cruzamento entre conhecimento acadêmico e conhecimento profissional. O encontro real com esses docentes, suas condições objetivas de vida, trabalho, escolarização e de frequência ao curso, seu distanciamento da dinâmica acadêmica universitária requereu, um conjunto de reordenações em termos de condições de oferta, material didático, componentes curriculares, conteúdos de formação, organização do tempo, adequações espaciais, processos avaliativos e metodológicos que atiram o formato predominantemente bacharelesco assumido pelos currículos de formação docente.

A partir desse movimento, os projetos assumiram a forma de um processo revistos em diferentes momentos a partir do encontro com os sujeitos, espaços e tempos; onde o virtual, real em si mesmo, atualiza-se tendo como base não as semelhanças

mas as diferenças. Identificamos nesse movimento que se dá entre o virtual, sujeito da atualização e o estado de coisas vivido, a singularidade. Introduz-se, desse modo, traços diferenciais apoiados na diferença e na multiplicidade.

Os cursos passaram, não sem problemas, a procurar soluções peculiares para movimentar-se nessa nova condição temporal e espacial, prevendo em seus projetos diferentes formas de fazê-lo. Isso incluiu a organização de ações curriculares para tempos não presenciais conectados por diferentes formas comunicacionais e/ou tecnológicas disponíveis considerando as dimensões e condições comunicacionais da região.

Os projetos pedagógicos passaram a desenvolver atividades teórico-práticas em diferentes espaços curriculares como laboratórios, ateliês e ambiências diversas em locais do entorno de formação. Redefiniram conteúdos formativos de modo a promover um diálogo mais efetivo com as exigências da ação docente na educação básica e, ao mesmo tempo, potencializar o tempo intensivo de formação. Isso exigiu, de certo modo, a ancoragem da formação a partir de conceitos, categorias e tópicos fundamentais possíveis de ser trabalhados nos espaços-tempo em suas atualizações. Esse movimento requereu a exploração de diferentes componentes curriculares que não somente aqueles de natureza disciplinar, envolvendo na composição dos desenhos curriculares componentes outros tais como ateliê, oficinas, seminários, enucleações, temas transversalizados e atividades complementares.

Nesse mesmo diapasão foi necessária a redefinição de material didático adequado à ancoragem dos conteúdos curriculares propulsores dos projetos, elegendo textos possíveis de serem trabalhados no espaço-tempo reconfigurado. As alterações metodológicas também se fizeram necessárias de diferentes modos culminando em ações e projetos integradores e na mobilização de saberes adquiridos em situação de trabalho. Foram, do mesmo modo, impulsionados novos procedimentos avaliativos a partir de experimentações tanto na dimensão ensino-aprendizagem quanto na avaliação dos cursos realizada a cada etapa formativa.

Deslocamentos outros foram necessários para reconfiguração do formato do estágio curricular desenvolvido em diferentes momentos e formatos, incorporando e problematizando a experiência docente, atravessando os locais de atuação dos próprios docentes e seus pares, em seus campos de prática. Foram, ainda, elencados novos formatos de Trabalhos de Conclusão de Curso para além do formato monográfico em proces-

tos de orientação e produção coletiva traduzidos em memoriais, relatos de experiência, portfólios, performances, afastando-se mais dos trabalhos monográficos.

A incorporaram de mecanismos e atividades a distancia, com ou sem auxílio de tecnologias informacionais e comunicacionais, ensejou a produção de construção de bibliotecas virtuais, de diferentes mecanismos e redes de comunicação entre discentes, docentes formadores e coordenações aproximando os docentes em formação de tecnologias disponíveis para a produção de outros entre - lugares formativos. De outro modo ações de extensão passam a adentrar os projetos pedagógicos de curso constituindo assim outros espaços-tempos de formação docente.

Como é possível identificar foram produzidas outras zonas de discernibilidade no processo formativo em cruzamentos onde conteúdos, componentes, atividades curriculares, locais de formação e tempo dilatado excedem enquadramentos espaços-temporais visíveis, mudando centros de gravidade da organização e dinâmica curriculares em processos que redistribuem coordenadas espaço-temporais de trabalho e formação docente.

É possível identificar esses circuitos semoventes como círculos de virtualidade que se conectam, que se renovam. É possível vê-los como processos de atualização que afetam tanto as imagens curriculares sequenciadas que costumamos experimentar quanto o próprio objeto currículo que adquire uma plasticidade marcada pelas singularidades que o recortam, nos diferentes espaços em que se produziram deslocamentos. E assim podem ser vistos por se tratar de movimentos construídos sobre princípios de incerteza e indeterminação que promovem circuitos moventes, em processos de atualização que afetam tanto as imagens de pensamento e o objeto currículo, não cabendo ajuizamentos morais ou avaliativos sua validade ou qualidade mas que podem ser vistos em sua positividade, a partir dos efeitos promovidos em circuito.

Não se trata, certamente, de construções perenes. Trata se, possivelmente, de movimentos particulares, efêmeros poderíamos dizer, mas que produzem variações que, ao mesmo tempo em que podem reconduzir a estados vividos ou a práticas curriculares sedimentadas, fazem passar mudanças de direção. Poderemos vê-los como atuais que remetem a virtuais em circuitos onde o virtual se atualiza, formando “uma individuação em ato ou uma singularização por pontos relevantes a serem determinados em cada caso. (ALLIEZ, 1996, p. 56).

Assim, é possível dizer que as virtualidades presentes

nessas práticas curriculares exigiram processos de atualização como produção de outros estados de coisas, como movimentos entre atual e o virtual enquanto metades de um mesmo mundo; o de fluxos e movimentos da primeira metade que se atualizam, que se diferenciam, nas espécies e na segunda parte. (CORAZZA, 2003, p. 134).

Investiu-se, portanto, na criação de uma espécie de entre - lugares em termos de desenho e dinâmica curricular que, se a princípio visto como tolhidos pelo espaço-tempo em que deveria acontecer a formação docente, podem ser assumidos como condição de insurgência de acontecimentos, possibilitando experimentar outras intensidades espaços-temporais para os currículos balizados por circuitos moventes. Podem indiciar, portanto, a visualização de territórios que marcam outras linhas de composição para currículos de formação docente.

Para concluir...

O exame das inflexões curriculares produzidas a partir de outras linhas de composição espaço-temporais para os currículos de formação docente dos cursos ofertados por meio do Parfor pela Universidade Federal do Pará permite-nos concluir que as tensões necessárias para processos de atualização de virtuais não se repetem, mas se colocam como força criativa, como potências não reconhecíveis. Essa assertiva nos faz reconhecer a impossibilidade de sua reprodução em séries sequenciais ou sua transformação em modelos a serem reproduzidos em escala. Aí, possivelmente, reside sua força e vitalidade: a sua irredutibilidade ao esmo.

Como nos adverte Deleuze (1988, p. 223) “[...] a forma de reconhecimento nunca santificou outra coisa que não o reconhecível e o reconhecido, a forma nunca inspirou outra coisa que não fosse a conformidade.”

Grande parte do investimento da investigação educacional está em desvelar o que há por trás de algo a fim de atingir o real e a ideia de virtual, nesse campo, a algo que se opõe ao real e se alia ao possível ou ao quimérico. Se entendemos, entretanto, que o virtual não significa ausência de realidade, mas que se trata de algo que se encontra permanentemente envolvido em processos de atualização, constituindo assim sua realidade própria, poderemos pensar nessas alterações experimentadas no Parfor/UFPA como acontecimentos imanentes que se atualizam em estado de coisas e estados vividos que fazem com que o virtual aconteça. Não se trata de algo à espera do reconheci-

mento dos sujeitos pois que não se localizam em lugares precisos. Trata-se de fluxos inconclusos e nem sempre localizáveis ou aprisionáveis em grades curriculares.

As experiências daí decorrentes não podem ser alinhadas em novos e permanentes formatos. Podem, contrariamente, lidar com uma temporalidade múltipla e promover o contato com um tempo multidimensional que refaz relações conteúdo/método, professor-aluno, ensino/pesquisa/extensão; sequências estruturadas de aprendizagem; currículos pautados em pré-requisitos; divisão do aprender-ensinar em tempos de aula, liberando os corpos aprendentes para experiências em uma multiplicidade de plano onde o que é intra-curricular ou extracurricular, intra-classe ou extra classe se dissolvem e promovem círculos diferenciados de aprendizagens e relações.

Não se trata, portanto de experimentar esses movimentos, em seus círculos de virtualidade como estágios primitivos de um real a ser construído, ou como possibilidades de um vir a ser, já que sua brevidade, se dá sob princípio da indeterminação e da incerteza.

Como nos assevera Rajchman (2000, p. 398),

O virtual se torna, portanto, essa potência estranha do singular e da série, que subsiste e insiste em nossas vidas e nossas maneiras de ser, sem se efetuar definitivamente em nenhum lugar. Ele exige então uma inteligência e uma lógica nas quais as implicações se tornem potências complicadas, as disjunções se tornem inconclusas, e as conjunções passem por outro lado que não das identidades.

Uma multiplicidade... uma potência.... A potência da diferença....

Referências

ALLIEZ, Éric. **Deleuze**: filosofia virtual. São Paulo: Ed. 34, 1996.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1980.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011.

MARTINS, Carlos José. Utopias e heterotopias na obra de Michel Foucault: pensar diferentemente o tempo, o espaço e a história. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA- NETO, Alfredo. (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: Ed. DP e A, 2002. p. 85-98.

PELBART, Peter Pál. **O tempo não-reconciliado**: imagens do tempo em Deleuze. São Paulo: Perspectiva, 2004.

RAJCHMAN, Jean. Existe uma inteligência do virtual? In: ALLIEZ, Éric. (Org.). **Gilles Deleuze**: uma vida filosófica. São Paulo: Ed. 34, 2000. p. 397-413.