

# ARTE E FILOSOFIA NA MEDIAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

José Albio Moreira de Sales
Dinamara Garcia Feldens
(Org.)

Éd UECE

# ARTE E FILOSOFIA NA MEDIAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS CONTEMPORÂNEAS

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**

**Reitor**
José Jackson Coelho Sampaio

**Vice-Reitor**
Hidelbrando dos Santos Soares

**Editora da UECE**
Erasmo Miessa Ruiz

**Conselho Editorial**
Antônio Luciano Pontes
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes
Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso
Francisco Horácio da Silva Frota
Francisco Josênio Camelo Parente
Gisafran Nazareno Mota Jucá
José Ferreira Nunes
Liduina Farias Almeida da Costa
Lucili Grangeiro Cortez
Luiz Cruz Lima
Manfredo Ramos
Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Marcony Silva Cunha
Maria do Socorro Ferreira Osterne
Maria Salete Bessa Jorge
Silvia Maria Nóbrega-Therrien

**Conselho Consultivo**
Antônio Torres Montenegro (UFPE)
Eliane P. Zamith Brito (FGV)
Homero Santiago (USP)
Ieda Maria Alves (USP)
Manuel Domingos Neto (UFF)
Maria do Socorro Silva Aragão (UFC)
Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR)
Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)
Romeu Gomes (FIOCRUZ)
Túlio Batista Franco (UFF)

José Albio Moreira de Sales
Dinamara Garcia Feldens
(Orgs.)

# ARTE E FILOSOFIA NA MEDIAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS CONTEMPORÂNEAS

ed UECE
ABEU

**Arte e filosofia na mediação de experiências formativas contemporâneas**
© 2013 *Copyright by* José Albio Moreira de Sales e Dinamara Garcia Feldens
Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Paranjana, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60740-000 – Tel: (085) 3101-9893. FAX: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br – E-mail: eduece@uece.br / editoradauece@gmail.com

Editora filiada à

**Coordenação Editorial**
Erasmo Miessa Ruiz

**Diagramação**
Gardner de Andrade Arrais

**Capa**
José Albio Moreira de Sales e Gardner de Andrade Arrais

**Revisão de Texto**
Lia Matos Brito de Albuquerque, Expedito Wellington Chaves Costa e Gardner de Andrade Arrais

**Ficha Catalográfica**
Thelma Marylanda Silva de Melo – CRB-3 / 623

A786 Arte e filosofia na mediação de experiências formativas contemporâneas / José Albio Moreira de Sales, Dinamara Garcia Feldens. – Fortaleza: EdUECE, 2013.

217 p. : il. color. ; 15x21 cm.

ISBN: 978-85-7826-144-3.

Bibliografia no final de cada capítulo.

1. Arte. 2. Educação. 3. Filosofia. 4. Formação de professores.

I. Feldens, Dinamara Garcia.

CDD: 370.77

## AUTORES

**Aldenise Cordeiro Santos**
Mestre em Educação da Universidade Tiradentes - UNIT. Desenvolve pesquisa acerca das subjetividades de mulheres no escotismo. É integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade (GPECS/ UNIT/ CNPq).
E-mail: aldenisecs@hotmail.com

**Angélica Vier Munhoz**
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009 - Capes 6), com bolsa sanduíche Capes na Université Paris VIII (Vincennes Saint Denis), departements de Arts, Philosophie et Esthétique. Professora adjunta do Centro Universitário Univates e Coordenadora do curso de Pedagogia.
E-mail: angelicavmunhoz@gmail.com

**Anthony Fábio Torres Santana**
Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes - UNIT. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividades (GPECS/UNIT/CNPq). Professor dos cursos de Direito e Ciências Contábeis da Faculdade Sergipana - FASER. Tutor do curso de História, na disciplina Historiografia Brasileira, no Centro de Educação Superior a Distância da Universidade Federal de Sergipe - CESAD/UFS. Sócio da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC.
E-mail: afabiotorres@hotmail.com

**Clarissa Martins de Araújo**
Doutora em Sciences de L'education - Université de Toulouse II (Le Mirail) (2000). Professora adjunta do Departamento de Psicologia e Orientação Educacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Pesquisadora do Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica, com ênfase em estudos sobre Educação Inclusiva e Ensino de Artes. Participa do Grupo de Pesquisa Formação de Professor e Profissionalização Docente, DGP/CNPq e do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores, Arte e Inclusão - GEFAI, DGP/CNPq.
E-mail: cmaraujo@ufpe.br

**Cynthia Farina**
Pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul - PUCRS. Doutora em Ciencias de la Educación pela Universidad de Barcelona. Licenciada em Educação Artística - Artes Plásticas (UFPel). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação do IF-Sul – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Pelotas.
E-mail: cynthiafarina@pelotas.ifsul.edu.br

**Dinamara Garcia Feldens**
Doutora em Educação Básica pela Unisinos, com bolsa CNPq na Universidade Sorbonne – França na área de Educação e Antropologia do Corpo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes – UNIT, membro do Comitê Científico e pesquisadora do ITP. Coordena o Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividades (GPECS/UNIT/CNPq).
E-mail: dfeldens@hotmail.com

**Elenise Cristina Pires de Andrade**
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2006). Professora do Departamento de Educação da Uefs (BA) e do Mestrado em Educação, na mesma instituição. Líder, junto com a Profa. Dra. Susana Dias, do grupo de pesquisa multiTÃO: prolifer-artes sub-vertendo ciências e educações. Coordena o projeto de pesquisa Fotografias a entrelaçar saberes e culturas através de cotidianos que (se) expressam. Pesquisadora convidada do Grupo OLHO da Faculdade de Educação da Unicamp e pesquisadora associada ao Labjor (Unicamp).
E-mail: nisebara@gmail.com

**Elter Manuel Carlos**
Mestre em Filosofia da Educação pela Universidade do Porto – FLUP e pesquisador do *Aesthetics, Politics and Art Research Group* do Instituto de Filosofia da Universidade do Porto / FCT. Professor da Universidade de Santiago, cidade de Assomada, ilha de Santiago, República de Cabo Verde. Desenvolve pesquisas no campo da Filosofia da Educação, nomeadamente no domínio da arte e da estética e sobre a Filosofia da Educação em Paulo Freire. Também investiga atualmente a filosofia na literatura cabo-verdiana e o sentido ético-estético da educação literária em Cabo Verde.
E-mail: eltercarl@hotmail.com

**Everson Melquiades Araújo Silva**
Doutor (2010) e Mestre em Educação (2005) pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Graduação em Pedagogia (2000) pela UFPE. Formação no Curso Normal Médio (1996) pela Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Arte/Educador; ator; professor de Fundamentos do Ensino da Arte, no Centro de Educação da UFPE. Desenvolve pesquisas e estudos sobre Arte/Educação, com ênfase nos diferentes aspectos relacionados ao processo de formação de professores para o ensino de arte.
E-mail: eversonmelquiades@bol.com.br

**Frederico Jorge Ferreira Costa**
Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Graduado em Direito pela mesma instituição. É professor adjunto da Universidade Estadual do Ceará – UECE e pesquisador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO). É professor efetivo do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE e do Mestrado Acadêmico em Serviço Social, ambos da UECE. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Editor da Revista Eletrônica Arma da Crítica e membro do conselho editorial da Revista Outubro.
Email: frederico.costa@uece.br

**Giovana Scareli**
Doutora em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (2009). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes – UNIT. Membro do Conselho de Ética de Pesquisa da mesma universidade. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem - GEFI, certificado pelo CNPq.
E-mail: gscareli@yahoo.com.br

**Francisco Herbert Rolim de Sousa**
Doutorando em Belas Artes, na área de Educação Artística, na Universidade de Lisboa. Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Artista plástico e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.
E-mail: herbertrolim@oi.com.br

**Ivanilde Apoluceno de Oliveira**
Pós-Doutora em educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2010). Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002). Realizou, em 2001, doutorado sanduíche na UNAM e UAM-Iztapalapa, no México, em estudos sobre ética, com o filósofo Enrique Dussel. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e professora titular da Universidade do Estado do Pará. É membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e coordena o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, na UEPA.
E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br

**José Albio Moreira de Sales**
Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pós-Doutorado em Ciências da Educação na Universidade do Porto, em Portugal. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Diretor do Centro de Educação da UECE. Pesquisador do CNPq na área de Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História – IARTEH.
E-mail: albio.sales@uece.br

**José Deribaldo dos Santos**
Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com estágio doutoral na Universidade do Porto. Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade pela UECE (2006). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).Professor assistente da UECE e pesquisador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO). Lidera o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES). Coordena o Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Sociais do Sertão Central da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC/UECE). Professor efetivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE).
Email: deribaldo.santos@uece.br

**Luciano Bedin da Costa**
Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Integrante do Departamento de Estudos Básicos – DEBAS. Coordenador do núcleo UFRGS no projeto Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida (coordenação geral de Sandra Corazza), referente ao Programa Observatório da Educação (CAPES/INEP).
E-mail: lucianocb@terra.com.br

**Luísa Dias Brito**
Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Desenvolveu estágio (Doutorado Sanduíche) no Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa - PT. Professora Assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz - Ilhéus - Bahia. Tem experiência como professora de Ciências e Biologia da educação básica do sistema público de ensino e na formação de professores de Ciências e Biologia no ensino superior.
E-mail: luisadbrito@hotmail.com

**Marcos Villela Pereira**
Doutor em Educação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP). Licenciado em Filosofia (Universidade Católica de Pelotas - UCPel). Bolsista Produtividade CNPq. Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
E-mail: marcos.villela@pucrs.br

**Margarida Calado**
Doutora em História da Arte pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, com a tese "Arte e Sociedade na Época de D. João V". Professora da Universidade de Lisboa - Escola Superior de Belas Artes. Professora associada e tem lecionado disciplinas de licenciatura na área da História da Arte e disciplinas dos mestrados de Teorias da Arte, Pintura, Desenho e Educação Artística, que coordena.
E-mail: margarida.calado@fba.ul.pt

**Nertan Dias Silva Maia**
Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Metodologias do Ensino de Arte e Licenciado em Música pela UECE. Professor da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.
E-mail: nertand@yahoo.com.br

**Tânia Maria de Sousa França**
Mestra em Educação pela UECE. Especialista em Dinâmicas Grupais na Escola e na Empresa (UNIFOR) e em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas (UnB), com formação em Coordenação de Grupos Operativos (Pichon-Rivière) e em Treinamento e Desenvolvimento Pessoal e Grupal na Abordagem Gestáltica. Graduada em Serviço Social (UECE).
E-mail: taniamsfranca@hotmail.com

**SUMÁRIO**

**Apresentação** ..... **13**

**Percepção, estética e formação:** o sensível e a experiência do atual ..... **18**

Marcos Villela Pereira

Cynthia Farina

**Iniciação filosófica com crianças:** formação cognitiva, estética e ética ..... **26**

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

**Movimentos estéticos na docência e a arte de produzir a vida** ..... **48**

Dinamara Garcia Feldens

Anthony Fábio Torres Santana

**Uma aula não precisa ser confundida com todas as aulas** ..... **61**

Angélica Vier Munhoz

Luciano Bedin da Costa

**Territórios e desterritorialidades da infância:** moral, obediência e contos de fadas ..... **73**

Dinamara Garcia Feldens

Anthony Fábio Torres Santana

Aldenise Cordeiro Santos

**A arte como prova da imanência humana:** um diálogo com o Prólogo da Estética I, de Lukács ..... **87**

José Deribaldo dos Santos

Frederico Jorge Ferreira Costa

**Percepções e reflexões sobre o ato de ensinar e aprender arte de professores egressos de curso de especialização** ..... **107**

José Albio Moreira de Sales

Tânia Maria de Sousa França

MOLL, Jaqueline. Pensar o processo de pesquisa hoje**.** *Revista Grifos.* Chapecó, n. 2, ago. 1995. p. 9-16.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral:* uma polêmica. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade:* um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. São Paulo: PUC/SP/PPG Educação – Supervisão e Currículo, 1996. (Tese de Doutorado).

SKLIAR, Carlos Bernardo. É o outro que retorna ou é um eu que hospeda? *ANAIS da 25ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, out./nov., 2002. p. 1-13.

# UMA AULA NÃO PRECISA SER CONFUNDIDA COM TODAS AS AULAS

Angélica Vier Munhoz
Luciano Bedin da Costa

*Por uma matéria em movimento, pensava. Seria esse o seu oficio de maître. E não havia nenhuma eloquência nisso. Pensar sempre o inesperado, esculpir um gesto, abandonar as formas familiares. De resto, uma certa obstinação (Munhoz, 2009, p. 74).*

## 1 INTRODUÇÃO

Uma aula remete a uma imagem clássica do pensamento: horários, regras determinadas, espaço e tempo demarcados; locais em que os alunos estão todos os dias (salas de aula, laboratórios, bibliotecas) numa mesma rotina (exercícios, perguntas, avaliações, aprovação, reprovação). Para tal imagem, grudada no nosso pensamento, uma aula significa conduzir o outro para que receba o conhecimento. É assim que, em uma aula tradicional, torna-se necessária a existência de ao menos dois personagens: o professor, indivíduo dotado do conhecimento, e o aluno, aprendiz desse mesmo conhecimento. Um espaço instituído para levar os que não sabem ao governo dos que sabem. É evidente que isso só pode ser feito conforme determinada organização, estruturação e legitimação de saberes e métodos. É assim que Comenius prescrevia a condição de uma aula: "É preciso fazer uma escrupulosa distribuição do tempo, para que cada ano, mês, dia e hora tenha sua própria ocupação" (Comenius, 1997, p. 69).

Essa imagem-aula é capturada enquanto objeto circunscrito em velocidades limitadas, coordenadas explicativas, sustentadas por um currículo-programa e pelo enquadre do conhecimento científico. Tal aula replica, reproduz, copia, descreve, representa e imita. Mas uma imagem determina contornos, inventa bordas e circunscreve movimentos. A imagem de pensamento incita – e delimita – paixões, espaços de afetação e atravessamento. É no corpo que tal imagem-aula se atualiza, no corpo passivo do suposto aprendiz e no corpo demandado daquele que se põe a ensinar. Corpos encapsulados numa imagem igualmente enclausurada. Na segurança de espaços pré-determinados, a aula, então, entedia.

Mas Nietzsche (1995) já sabia muito bem não haver uma via segura para se chegar à verdade, nem um caminho traçado de antemão para ser

seguido. Quando se interrompe essa lógica do ensino, a verdade dá lugar à experiência, e esta não é algo que se possa antecipar. "A experiência é uma espécie de viagem do pensamento, sem percurso previamente traçado" (Kohan, 2007, p. 21).

## 2 AULA-ENCONTRO

Contudo, uma aula não precisa ser confundida com todas as aulas. Então desmanchemos essa imagem-aula do pensamento. Uma nova imagem do pensamento pode surgir a cada vez que ele se depara com um novo problema, com o que até então não havia sido pensado.

Deleuze (1981, p. 45) diz que se trata de um equívoco pensarmos que um pintor está diante de uma tela em branco. Mesmo antes de pintar, ele está carregado de ideias e lembranças, da mesma forma que seu atelier se encontra pleno também de signos. Tudo isto povoaria seu trabalho antes mesmo que comece a pintura. De acordo com Costa, Redin e Cunha (2006, p. 264), "[…] ele não encherá a superfície branca, mas justamente terá que esvaziá-la, desimpedi-la, limpá-la ou pintar sobre as imagens que já estão lá".

Como uma tela em branco, uma sala de aula já está cheia, mesmo na presença de alunos ou professores. Saturada de imagens comuns, de palavras de ordem e pressupostos, os corpos pouco a pouco a ocupam, uma ocupação de todo modo previsível e pré-determinada. Entretanto, não se trata de ultrapassar as imagens já existentes, mas de transmutá-las, liberando o pensamento das imagens que o aprisionam e "[...] dos clichês anônimos que circulam no mundo exterior, mas também que penetram em cada um e constituem seu mundo interior, de modo tal que cada um só possui clichês psíquicos dentro de si, através dos quais pensa e sente, se pensa e se sente, sendo ele próprio um clichê entre outros no mundo que o cerca" (Deleuze, 1985, p. 255). É no coração do clichê, na clausura das cabeças, cadeiras e carteiras que a fissura se opera. Na segurança dos compassos ritmados é que se dão experiências moleculares de arritmias.

Uma aula pode ser então outra coisa: uma experiência não-dogmática que possibilita experimentar e pensar. Experiência em que se pode escutar o inaudito, ler o não lido, duvidar da verdade, desaprender o aprendido. Essa aula não tem como objeto contemplar o eterno, nem refletir a história, mas diagnosticar nossos devires atuais. E o novo, o notável e o interessante (Deleuze, 2006) substituem as verdades. "A verdade depende de um encontro com alguma coisa que nos força a pensar e a procurar o que é verdadeiro". (Deleuze, 2003, p. 15). Mas a verdade – talvez a única – é a verdade do próprio encontro, a constatação de que um encontro se deu, mesmo que não

consigamos dizer dos efeitos deste mesmo encontro. Mas um encontro, de acordo com Deleuze (2003), é muito mais (ou menos) do que algo que se dá meramente com pessoas. Aliás, ainda segundo o filósofo, esses encontros com pessoas seriam os mais decepcionantes, na medida em que normalmente são mediados por gestos e movimentos comuns, com uma série de determinismos morais e sociais. Os encontros mais potentes são aqueles que justamente deslocam os sujeitos de seus lugares comuns, que produzem certo tipo de embaraço, que desterritorializam o circuito daquilo que é esperado e que jogam as subjetividades para uma zona de desconforto. Entretanto, ao produzir tal incômodo, os encontros não devem ser considerados como algo ruim. Somos incomodados porque um encontro nos faz experimentar o inédito em nós, o pequeno fragmento inexplorado de nós mesmos, a parcela de intensidade ainda não experimentada, a pequena sensação que não se prestou ao esgotamento. Mas é no berço do clichê que esses encontros também se dão. Uma espécie de "viagem vertical" (Vila-Matas, 2004) que, no aparente não-deslocamento, faz-nos perceber e sentir o real por novas perspectivas.

## 3 SOB ORDEM DO DESEJO

Por mais cristalizado que pareça, alguma coisa do lugar sempre muda quando mudamos de lugar. Numa aula – como tudo na vida – nada está pronto. Tudo é retomado como um eterno retorno e não há zonas de conforto nesse território. Não explica, não faz cronologias, não busca origens, não evoca verdades. Nada há para ser legitimado. É na experimentação que o pensamento se prolifera e voa em movimentos finitos e infinitos. Ao voar entre esses planos novas relações são criadas, alguns conceitos são varridos, outros são inventados, superfícies são cortadas. Tudo rapidamente se apaga nas imagens já conhecidas de uma aula: o quadro-negro, as relações hierárquicas, o corpo disciplinado do professor e do aluno, as regras e as lições, o currículo dogmático, os significados e sentidos pré-estabelecidos.

O professor não oferece uma verdade, mas oferece um desejo. Desejo de agenciar coisas, pessoas, paixões, paisagens e novos possíveis. O conteúdo que o professor ensina faz um contorno por paisagens não visitadas, por mundos desconhecidos. A figura do professor, então, é diluída, tornando-se intercessor entre conceitos e problemas. É o caso daquilo que Barthes (2004) escreve: que uma pesquisa (e aqui entendemos a aula como pesquisa) deve ser assumida pelo trabalho do desejo. "Se essa assunção não se dá, o trabalho é moroso, funcional, alienado, movido pela necessidade de prestar um exame, de obter um diploma, de garantir uma promoção na carreira" (2004, p. 99).

Ao fazer uma análise sobre essa produção de desejo e essas paisagens não constituídas numa aula, Barthes (2003) criará a figura do "traço" como agenciador de possíveis. É pelo traço, este sempre impreciso, vago, difuso e um tanto neutro, que a lista dos enunciadores de desejo é constituída, sempre com generosas doses de acaso e ao sabor dos encontros. O traço acaba por assumir uma espécie de unidade articuladora da experiência-aula, uma unidade de toda forma aberta a traços outros, conectável a outras entradas e saídas. O discurso – talvez um dos maiores articulares e eixo fundante de uma aula – vê-se assediado pelos próprios resquícios, por signos que não se prestam à codificação, ainda que muitos desses traços decorram da produção dos próprios discursos. O discurso pedagógico do professor – assim como o do aluno – é uma teia de tantos outros discursos. Eles estão conectados a uma série de macro e microdiscursos ideológicos, políticos, econômicos e afetivos. Na territorialização marcada por esses discursos, outros regimes de signos entram em discordância, abrindo o território às forças de próprio "fora". Estudamos ou ensinamos para quê? Esta aula foi um sucesso ou um insucesso? – pergunta-se o professor. Poucas garantias (ou nenhuma). Tratemos de nos desenveredarmos dessas encruzilhadas.

Outro regime de habitação da dúvida nos é ofertado, uma oferta ao modo neutro, "do *neu-ter*, do nem um nem o outro" (Barthes, 2003, p. 19). Pelo traço, o ritual de aula é dessacralizado, pois poucas são as garantias acerca de objetivos, metas e sucessos dela. Ao invés de acréscimos e acumulações, uma espécie de esvaziamento – à medida que a experiência de aula se dá, a própria necessidade da aula torna-se menos evidente. A lógica que se anuncia é a da ordem imanente: nada é, de antemão, necessário porque já é, já acontece (ainda que não saibamos com clareza o que se passa). Desse modo, professorar não é um exercício de especialista, mas um exercício de vida, de experimentação, de tal forma que a distinção entre o que se é e o que o outro é torna-se menos importante. Importa mais o quanto os encontros são potencializadores de outras combinações e devires.

De acordo com Barthes (2004, p. 100), a questão seria desvencilhar-se do próprio imaginário (de cientista, especialista, professor etc.) que se quer e retirar o eu de sua concha imaginária, desse território codificado que o protege, lançando o sujeito através da experiência propriamente dita, não para exprimi-lo (não se está falando de subjetividade), mas para dispersá-lo, o que seria justamente transbordar o discurso de regularidade da própria aula. É no traço – captura e encontro com os signos vagamundos que se desprendem numa aula – que os sujeitos são lançados na superfície inquantificável da alteração desse outro (alter) que nos coloca em movimento (ação), mesmo e, sobretudo, quando ele não se presta a resultados precisos e determináveis. Ao ser da ordem do inominável e por atravessar territórios

heterogêneos, a viagem vertical de uma aula passa a ser assumida de forma transversal. Nos sobrevoos e escorregamentos dos traços, professor e aluno experimentam seus deslimites. As distribuições e lugares tornam-se polissêmicos, frutos de inesperados arranjos, de colagens e sobreposições esquizos, ao sabor de zonas de inidentificabilidade, de espaços onde o um se confunde com o outro, onde o ensinar "curtocircuita" com o aprender, onde o *eu aprendo* e o *eu ensino* confundem-se com o impessoal do *isto acontece.* Em outras palavras, alguma coisa se deu, operou-se um encontro, uma ruptura e abertura para estados inéditos de aula-acontecimento.

## 4 UM OFÍCIO AMADOR

Uma aula, lembra Deleuze (1988), por melhor que seja preparada e por mais que envolva treinamento, somente produz ínfimos e imprevisíveis momentos de inspiração. O momento da aula é aquele que injeta no aluno vacúolos de silêncio, de não resposta. É nessa lacuna de aparente passividade que os verdadeiros problemas se afirmam. Nesse sentido, professor e aluno encontram-se com sua solidão. "A relação que podemos ter com os estudantes é ensinar que eles fiquem felizes com sua solidão" (Deleuze, 1988, p. 72). Não ter pressupostos é a solidão do aluno. Não ter verdades é a solidão do professor. Todavia, algo se passa entre professor e aluno que faz com que este utilize o ensinamento do mestre para criar algo novo. Essa é a condição do devir-mestre. Fora do professor e fora do aluno a relação pedagógica se constitui na exterioridade. Amantes do silêncio, o que não quer dizer que ambos deixem de falar, o aluno já não precisa responder imediatamente aos estímulos do professor, e o professor, por sua vez, em atitude de espera, aguarda para que os problemas retornem, deslocados de seu contexto inicial e com a força da criação.

> Estamos trespassados de palavras inúteis, de uma quantidade demente de falas e imagens. A besteira nunca é muda nem cega. De modo que o problema não é mais fazer com que as pessoas se exprimam, mas arranjar-lhes vacúolos de solidão e de silêncio a partir dos quais elas teriam, enfim, algo a dizer (Deleuze, 1992, p. 161-162).

Dessa forma, aprender em uma aula é traduzir a sensação vivida no embate com as forças exteriores que nos colocam a pensar e que ainda não se colaram em imagens. O saber aprendido não é puramente conceitual, traduzível, decifrável e linear, mas se constitui por contágios, encontros e devires. O corpo que aprende, inventa, experimenta, flutua, corre e voa.

Deixa-se aprender sem se preocupar com o que, onde, como e para que está aprendendo.

> A embriaguez real do conhecimento e da inteligência, a felicidade mística da descoberta inventiva, seguem as alegrias das bicicletas e do balanço, dos planadores e dos cabelos ao vento na praia antes do sobe e desce e do vaivém do encontro dos amantes (Serres, 2004, p. 129).

Ébrio é o ofício do professor e do aluno. Ao tarefismo, com suas exigências e prescrições ("deve-se"' estudar, dedicar-se, atualizar-se, ensinar, aprender etc), inevitáveis doses de amadorismo.

> O amador (aquele que pratica a pintura, a música, o esporte, a ciência, sem espírito de maestria ou competição), o amador reconduz ao gozo (*amator:* aquele que ama e continua amando); não é de modo algum um herói (da criação, do desempenho). (Barthes, 2003b, p. 65)

Tonteado em seu próprio amadorismo, o aprender-ensinar acaba por se instalar graciosamente na matéria imediata em que está envolvido, conecta-se a traços disparatados da própria experiência, assumido pela solicitação desses encontros. Em outras palavras, no encontro com traços (e sendo igualmente colocados na condição de um traço dentre tantos outros) somos solicitados a operar movimentos. O gosto pelo inusitado e o prazer desses sopros do acaso devolvem-nos à imagem do amadorismo. Na condição de amador, o amor pelo ofício de professor é deslocado. A imagem codificada e enclausurante do professor, como aquele que "deve" amar o que faz, vê-se assediada por uma bandidagem afetiva. *Eu amo este isto que me afeta, ainda que este isto me seja inacessível e que aparentemente não me leve a lugar algum.*

## 5 A COGNIÇÃO COMO CAMPO INVENTIVO

Aprender é estar sensível às variações que têm lugar em nossa cognição. É experimentar incessantemente, fugindo ao controle da representação. Deleuze (2003) nos ensina que aprendemos quando somos tocados por algum signo que nos força a pensar. O que Deleuze nos faz ver é que a aprendizagem é o movimento de problematização, anterior ao movimento de solução de problemas. "A decepção é um momento fundamental no aprendizado: em cada campo de signos ficamos decepcionados quando o objeto não nos revela o segredo que esperávamos" (Deleuze, 2003, p. 32).

O problema não é uma forma percebida, não é uma imagem que já está na representação, é antes uma potência de criar novas imagens. É nesse sentido que a invenção de problemas é "[...] a potência que a cognição tem de diferir de si mesma, de transpor seus próprios limites" (Kastrup, 2007, p. 65). Implica uma duração, uma preparação que ocorre no avesso das formas visíveis. Problematizar é, pois, bifurcar, criar caminhos divergentes e imprevisíveis, entrar na espessura do problema (Kastrup, 2007). A cognição representacional e a cognição inventiva são "dois modos de estar no mundo, de estabelecer relação consigo e com a própria atividade de conhecer". (Kastrup et al., 2008, p.12). Assim conhecer é diferente de representar. "Aprender é, então, fazer a cognição diferenciar-se permanentemente de si mesma, engendrando, a partir daí, novos mundos" (Kastrup, 2005, p. 1282).

A cognição inventiva, portanto, é uma prática de experimentação, e é nessa experimentação que se dá o encontro, mais ou menos inesperado, com a matéria. A experimentação é o acontecimento, a partir do qual inferimos a existência de outra coisa que ainda não está dada pelos sentidos. A experiência é da ordem do acontecimento, e é essa ideia que acompanha Deleuze na sua formulação do pensar como cognição e não recognição. O acontecimento opera ao lado do pensamento como potência de invenção, uma relação de imanência entre o pensamento e o mundo. Em meio às experiências do devir, o novo é experimentado.

Ao entendermos o acontecimento como abertura de um espaço liso e ao conduzirmos para o cotidiano educacional, é possível pensarmos a sala de aula por outros prismas. De acordo com Costa (apud Jareta, 2011, p. 62), apesar de todas as regras e normas que determinam lugares e posturas, das carteiras uma atrás da outra, numa sala de aula nada está parado, imóvel. O próprio educador torna-se uma força dentre as múltiplas forças colocadas em jogo nesse campo. Todavia, o paradoxo se coloca: num tempo em que se vive a superexposição de estímulos – de toda a ordem e proveniência –, o cotidiano educacional ainda se mostra muito atrelado a modelos e práticas pedagógicas seculares, que canalizam os movimentos em prol de uma aprendizagem segura e de certa maneira controlável. A própria criação, nesse sentido, ganha estatuto e momento no cotidiano educacional, determinada e regulada por disciplinas específicas, como se somente nesses espaços o ato criativo pudesse ser efetivamente reconhecido e produzido. "Há uma tendência de pensar que a criação está ligada à bela forma, mas isto não é verdade. A criação não está ligada a um produto, ao guache numa folha de sulfite, mas sim a uma relação que se estabelece" (Costa apud Jareta, 2011, p. 63). De acordo com o autor, a criatividade pode estar – e está – presente nos corredores da escola ou até mesmo nas aulas mais chatas ou monótonas.

Ao assumirmos a cognição como invenção, e admitindo que a criação está para além do ato intencional ou do *bel formismo*, uma aula e o aprender passam a assumir um plano de contágio. Prolongam-se, demoram-se e se misturam. O que aprendemos, portanto, é sempre um mistério e remete a singularidades. A singularidade do conceito corresponde também a uma experimentação da singularidade daquele que o pensa.

> Apoio minha fronte na vidraça gelada; a questão do saber e do não saber me parece eternamente em suspensão diante de meu silêncio, e uma espécie de equilíbrio estacionário parece estabelecer-se entre o homem e o espírito do homem. (Valéry, 2009, p. 81).

Podemos ver em Valéry (2009), que o espírito é a potência de transformação. E essa potência do espírito não diz respeito ao sentido do saber, mas à possibilidade de o homem fazer uma coisa desconhecida. O espírito seria assim uma peça da máquina do pensamento. Desse modo, o vazio do pensamento, as "coisas vagas" (Valéry, 2007) são, entre outras coisas, o próprio pensamento. As experiências do pensamento compõem-se, então, de aventuras sem direção pré-estabelecida ou bloqueio da expressão.

Cabe-nos, portanto, a compreensão da importância da produção de novas experiências a partir de um pensamento que engendra novas formas na sua potência de criação e no movimento próprio da vida, pois "(...) o pensamento não se distingue do viver e não perde tempo com ele. Adere ao viver; adere inteiramente à simplicidade do viver, à flutuação do ser sob os rostos e as imagens do conhecer" (Valéry, 2007, p. 94).

Nesse caleidoscópio jogo de criação e reprodução de imagens, não haveremos de desconsiderar um importante elemento: o poder. No que aqui insistimos em chamar de aula, cabe-nos questionar as artimanhas de fuga ou resistência diante das sanções institucionais que, como visto, sobrecodificam lugares e determinam discursos. Como bem nos lembra Barthes (2007, p. 10), "o poder (a *libido dominandi*) aí está, emboscado em todo e qualquer discurso, mesmo quando este parte de algum lugar fora do poder". Saibamos não identificá-lo (pois o poder não se encontra aqui ou acolá, engendrado na figura de um representante ou instituição), mas transitar pelos fios de seus ínfimos e microfísicos tecidos. A aula, na medida em que agencia espaços múltiplos – o espaço relacional entre professor e aluno, o espaço intensivo da experiência, o espaço normativo da instituição, o espaço arquitetônico disciplinar etc. – coloca-se igualmente como suporte e disparador de tais efeitos. Mas como mapear isso que dispara e que abriga tais efeitos? Talvez tenhamos que nos embrenhar de uma nova sensibilidade, conquistando aquilo que Deleuze e Guattari (1996, p. 110) chamam de "clareza do

microscópio". A um nível microfísico, e instaurado na superfície dos corpos e desejos, o poder coloca-se como aquilo que justamente faz a estrutura se movimentar. Resta-nos, como cartógrafos, analisar os movimentos das diversas linhas que o compõem, linhas que podem engessar ou disparar novos agenciamentos.

## 6 KAIRÓS: UM TEMPO ESBURACADO

O viver, verbo impreciso e elástico, comporta temporalidades diversas. Todavia, justificada à função pela qual foi criada – da normalização e disciplina dos corpos – a sala de aula incita-nos a pensar numa temporalidade cadenciada, regida pelos ditames do que chamamos de cronologia. A lógica do tempo enveredado a *cronos* não disponibiliza caminhos que não atendam pelo que chamamos de passado, presente e futuro. Cada partícula de tempo teria seu antecessor e aquele que o substituiria. *Cronos* é o tempo linear, o tempo que constitui linearidades por devoração. É porque o farrapo do tempo passado é comido que o próximo instante se faz como condição, e assim sucessivamente. Quer queiramos ou não, a linha do tempo necessariamente continuará seu curso, passiva e impreterivelmente. Barthes (2003), ao tentar encontrar táticas de sobrevivência diante dessa tanatos-lógica do tempo linear, anuncia-nos *kairós*, o tempo da oportunidade, do momento ou instante oportuno. A experiência, assediada pelas exigências e pelos *a prioris* de uma aula (ementa, programa, contrato, regimento etc.), ganha novos e imprecisos contornos. A temporalidade pesada, sedimentada e desenvolvimentista flerta com aquilo que é da ordem da leveza, do esburacamento, da mobilidade e da fragmentação. *Kairós* é tempo cintilante, "[…] um elemento, um tempo energético: o momento em si que produz alguma coisa, uma mudança, é uma força" (Barthes, 2003, p. 355).

Mas como capturar *kairós* sem que sejamos para ele carrascos? Como dizer disso que irrompe em sua singularidade e ineditismo, sem que façamos da força do inédito algo já dito? Barthes (2003, p. 356) utilizará uma expressão do zen budismo para designar estas cintilações ou acessos de incandescência produzidos no tempo: *satori*. Trata-se de uma espécie de catástrofe mental, um clarão ou estado desértico do si-mesmo. De modo a criar uma imagem possível a este acontecimento marcado por *satori*, Barthes (2003, p. 358) falará do pintor grego Apeles (século IV a. C.):

> […] pintando um cavalo e não podendo representar perfeitamente a espuma, acabou por pegar a esponja com que havia enxugado o pincel, na qual todas as cores estavam misturadas, e arremessou com raiva

> contra o quadro, conseguindo assim uma imagem fiel da espuma (Barthes, 2003, p. 358).

O instantâneo necessário de *kairós* anuncia uma nova relação com a perecebilidade. É quando aquilo que é perecível não só é aceito como desejado. Faz-se novamente o jogo dionisíaco de construção e desconstrução de mundos, a vida colocada como desfazimento e criação contínua. A aula, como experiência também pulsada por esse tempo da oportunidade, 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. Uma aula requer que se pense as coisas entre as coisas, entre rizomas e não raízes, em meio a encontros potencializadores de outras combinações e entre as subjetividades do professor e do aluno.

> Então ela viu aqueles rostos. E ficou olhando por um longo tempo. Atentamente. Havia traços e cores nos rostos. Percebeu então que os outros rostos olhavam para ela. Repentinamente. E, no rosto a rosto, os olhos se encontraram. Lentamente. Foi aí que aquelas outras vidas se misturaram à dela. Inesperadamente (Munhoz, 2009, p. 74).

## 7 POR FIM...

Por fim, de todas as imagens que habitam o nosso pensamento, há muito a desaprender. A imagem de uma aula dilui-se em seus movimentos e torna-se o território de um jogo de dados (nunca uma promessa metafísica), no qual as velocidades dos voos de vaivém transformam os pontos em linhas, constituem trajetos e novas imagens do pensamento.

Não há dúvida, uma aula é sempre um enigma. Não ensina, mas deixa aprender. É Oliveira (2010, p. 394) quem nos conta: certa feita, um aprendiz ingênuo perguntou ao mestre Oscar Niemeyer: como é isso que você faz? A pergunta era, evidentemente, impossível, mas a resposta foi imediata, direta e extraordinária: busco sempre o inesperado.

## REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *Aula*: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

_____. *O neutro*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Roland Barthes por Roland Barthes. Tradução de Leila Perrone-Moisés. São Paulo: Estação liberdade, 2003b.

_____. *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COMENIUS, Jan Amos. *Didática Magna.* México: Porrúa, 1997.

COSTA, Luciano Bedin; REDIN, Mayra Martins; CUNHA, Claudia Madruga. Por que somos kleinianos: a esquizoanálise entre educação e arte. In: Educação Revista do Centro de Educação, vol. 31, núm. 2, jul-dez, 2006, p. 255-268. Universidade Federal de Santa Maria, Brasil;

DELEUZE, Gilles. *Cinema 1: A Imagem-Movimento*. Tradução Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985

_____. *Conversações.* Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. *Diferença e repetição*. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. Francis Bacon: Logique de la Sensation. Tradução de Silvio Ferraz e Annita Costa Malufe. Paris: Aux Editions de la Différence, 1981 (texto digitalizado).

_____. *Proust e os signos*. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. Abecedário. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevista a Claire Parnet, em 1988, em vídeo, transcrito e traduzido por Tomaz Tadeu da Silva, incluído no site "Máquina da diferença", www.ufrgs.br/faced/tomaz, acessado em fev. De 2003.

_____. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. v. 3.