

Estética na formação contínua de professores

The aesthetics in the continuing formation of teachers

Carmen Ines Debenetti; Maria Elizabeth Barros de Barros

Universidade Federal do Espírito Santo.

RESUMO:

Este ensaio aborda o exercício estético na formação contínua de professores, conceito que dá visibilidade ao seu operar na formação. Exercício que se constitui em um tempo-espaço de intensidades criadoras, implicando a criação de modos de trabalhar em sala de aula, atravessados pelo processo estético em que lemos, escrevemos, inventamos. Tempo-espaço como uma multiplicidade de acontecimentos contínuos que se inauguram a cada nova conexão e promovem mudanças, mesmo que imperceptíveis. Articula conceitos bergsonianos sobre a potência da memória nos processos criativos. Inversão do sentido do pensamento para a apreensão de uma realidade movente que implica a criação de um modo estético de trabalhar em sala de aula. Deste modo, entendemos o ato de aprender não apenas como um ato humano, mas um pensamento. Aprender é problematizar, colocar questões práticas – introduzir processos de experimentação.

Palavras-chave: experimentação; formação de professores; educação.

ABSTRACT:

The focus of this article is the aesthetic exercise in the continuing training of teachers; a concept that gives visibility to its operation in training. An exercise that is constituted in a time-space of creative intensities, implying the creation of ways of working in the classroom, crossed by the aesthetic process in which we read, write, invent. Time-space as a multiplicity of continuous events that inaugurate every new connection, and promote even unnoticeable changes. It articulates Bergsonian concepts about the power of memory in creative processes. The reversal of the direction of thought to the seizure of a moving reality that implies the creation of an aesthetic way of working in the classroom. Thus, we understand the act of learning not only as a human act, but a thought. Learning is to problematize, to put practical questions – to introduce processes of experimentation.

Key-words: experimentation; teachers' training; education.

Introdução

Então isso era a felicidade. De início se sentiu vazia. Depois seus olhos ficaram úmidos: era felicidade, mas como sou mortal, como o amor pelo mundo me transcende. O amor pela vida mortal a assassinava docemente, aos poucos. E o que é que eu faço? Que faço da felicidade? Que faço dessa paz estranha e aguda, que já está começando a me doer como uma angústia, como um grande silêncio de espaços? A quem dou minha felicidade, que já está começando a me rasgar um pouco e me assusta. Não, não quero ser feliz. Prefiro a mediocridade. Ah, milhares de pessoas não têm coragem de pelo

menos prolongar-se um pouco mais nessa coisa desconhecida que é sentir-se feliz e preferem a mediocridade. Ela se despediu de Ulisses correndo: ele era o perigo.
(LISPECTOR, 1999: 73)

O texto, tal como o título do livro, é sobre uma aprendizagem e se sobrepõe ao processo de apreensão referido. Sobreposição que implica que o mundo e sua experiência é uma vivência inesgotável. Nesta passagem do romance “Uma aprendizagem ou o Livro dos prazeres”, de Clarice Lispector, Lori, a personagem, descobre a felicidade porque percebe sua ausência. Personagem e leitor coincidem no instante em que algo se manifesta. O início do livro com uma vírgula define a apreensão do instante, numa narrativa que nos interpela no seu decorrer e que não finaliza no fim da história, pois termina no meio de um diálogo, com dois pontos que prometem continuidade.

Percepção e afeto em movimento. Obra que se dá nas conexões com a escritora que vai ao encontro da escrita: escrita e escritora se fazem mutuamente e traçam caminhos. Se está na esfera de um modo de produção que não se separa de um plano de criação. Um escritor nasce numa paisagem que habita, com um corpo que se articula com os diferentes fragmentos da cena; prolonga-se como extensão de cada segmento dessa paisagem que se constitui com ele. Processo de co-engendramento. Posição que articula a experiência da criação com aquela do conhecimento.

O encontro com a escrita opera deslocando a escritora da esfera do reconhecimento e fazendo nascer percepções até então imperceptíveis. A obra ganha sentido quando o contingente e o inesperado mobilizam as relações fixas entre objetos e seres. Um corpo convoca a escritora a estar com a escrita, abre-se uma atenção ao presente que não se separa do passado e do futuro. A escrita está e não está, precisa ser criada e explorada. A obra aparece com a presença da escritora, ao mesmo tempo a paisagem se faz nela e a escreve. A paisagem transforma-se, embora não seja possível dizer quando começou a transformação, tal como seres da impermanência.

Tempo puro, não mensurável, contínuo e indivisível. Para se apreender este tempo fluido não se pode recorrer ao conceito formado pelo intelecto. Quando tentamos intelectualizar a experiência da duração, desvirtuamo-la, transformando-a em experiência do espaço. A duração só pode ser apreendida pelo método da intuição que nos faz coincidir com as coisas do mundo. Trata-se de um conhecimento que traduz uma realidade que corre num fluxo contínuo, ininterrupto e em atenção constante.

Expressa uma ação contínua que está, esteve ou estará decorrendo, isto é, um processo infundável. Clarice Lispector utiliza, na sua escrita, técnicas em que revela o interesse constante de incorporar o tempo da narração, isto é, o tempo no ato mesmo da escrita. Coincidência do tempo da narrativa e do ato de narrar: fundir o tempo da história com o tempo da escrita e, possivelmente, incluir o próprio tempo do leitor.

A madrugada se abria em luz vacilante. Para Lori a atmosfera era de milagre. Ela havia atingido o impossível de si mesma. Então ela disse, porque sentia que Ulisses estava de novo preso à dor de existir:

- Meu amor, você não acredita no Deus porque nós erramos ao humaniza-lo. Nós O humanizamos porque não O entendemos, então não deu certo. Tenho certeza de que Ele não é humano. Mas embora não sendo humano, no entanto, Ele às vezes nos diviniza. (LISPECTOR, 1999: 173)

As narrativas da escritora fundam-se numa sucessão de acontecimentos que ocorrem no decorrer do cotidiano e da vida: elementos transitam no mundo doméstico e se alternam com devaneios. Léxico e sintaxe conjugam uma escrita que mistura registros poéticos e filosóficos, onde as exclamações e interrogações ficam abertas. A linguagem permanece num movimento constante, segundo os saltos de um argumento para o outro, do tempo da narrativa para o tempo do narrador. É como se algo estivesse no processo de ser dito, imaginado, inventado. No livro citado, a autora pretende dar conta daquilo que ocorre durante a escrita: a capacidade de apreensão de um momento, a indecisão de um pensamento no instante da escrita. Tempo simultaneamente apreendido e experimentado.

Acompanhando a cena experimentamos muito mais. Corpo que nasce com os acontecimentos, transformando-os em carne, encarnando experiências. Se a escritora tivesse encontrado apenas o esperado, permaneceria inarticuladamente a mesma. Mas situa-se disponível para o que acontece, habita um tempo diferente daquele cronológico - um tempo com espaços abertos para os devires.

Variações e movimentos medidos por contradições, oscilações e instabilidade. A sucessão infinita destes movimentos traduz um tempo que corre ininterrupto. Se a realidade está em alteração constante, se não é uma sucessão de momentos estáticos ou uma justaposição de estados do ser, então existe um fator de indeterminação e de incerteza nos eventos que possibilita a liberdade criativa. A duração é uma ideia que caracteriza a experiência da realidade na sua essência - dimensão da realidade que se apresenta como processo de criação. Conhecê-la é participar de seu processo de

construção. Ter um mundo nas mãos é comprometer-se ética e politicamente no ato do conhecimento. É intervir sobre a realidade (KASTRUP & PASSOS, 2014).

O tempo afeta de duas formas a criação do objeto de arte e sua experiência. Primeiramente, o autor inserido com seus conterrâneos, numa determinada cultura, um tempo que denominamos cronológico, homogêneo, linear. Encontra-se em Bergson (1999, 2005, 2006, 2009) uma concepção de tempo distinto, que se apresenta como coexistência de todos os tempos. Concepção de tempo que podemos denominar paradoxal, posto que presente, passado e futuro se sucedem e subsistem como coexistência virtual. Tempo que traduz o fluir dos acontecimentos. Tempo experimentado no processo criativo, que opera o tempo do mundo. Podemos perceber que ocorre em nós um fenômeno de percepção que se desdobra, a concretização de um tempo duplo: entre os sentidos que atentam ao exterior e um tempo que nasce da nossa coincidência com o mundo, um tempo que podemos qualificar de tempo sem mediaduração. Ao instaurar o conceito de duração, Bergson introduz novidade determinante nos estudos sobre o tempo, que passa a compor análises sobre os processos do aprender e, através da reativação dos restos, Deleuze e Guattari, seguidos por Kastrup (1999), produziram uma potente inversão nos estudos sobre a cognição, inaugurando um modo de atribuição de sentido onde os processos de subjetivação se dão de forma concomitante com os processos cognitivos, ou seja, afirmam a produção de si e de mundos no plano da imanência.

Se o tempo deve ser concebido como aberto e criativo, então o trabalho que a ciência clássica tramou, tornando as coisas precisas, colocando-as por escrito e retirando-lhes a vida, tinha que ser o seu oposto, aquele que a ciência denominou espaço. Tempo que seria concebido “como um intervalo entre as estruturas que são construídas numa ordem fixa” (KASTRUP, 1999: 375). Neste sentido, tempo e espaço se dividem e classificam corpos – disciplina-corpo –, onde os corpos disciplinados passam a ser corpos controlados, fiscalizados, comparados, submetidos a exames e disciplina-saberes – em que as disciplinas são partições e repartições de saber e de composição. Jogos que se movimentam e se deslocam sobre/entre corpos envolvidos, efetivando um corpo que nessa relação é produzido. Movimento como um conjunto de forças imbricadas que se efetivam nas relações e nas estratégias para um direcionamento pré-estabelecido.

O que ocorre no entremeio da produção dessas segmentações, jamais poderemos afirmar, ou seja, o que foi capturado ou o que escapou. No entanto, podemos

problematizar esses movimentos. Sempre é possível singularizar o cotidiano, ensejando pequenas práticas que sejam foco de processos criativos e de experimentação da vida, abrindo fendas, fissuras - a força motriz do processo de singularização. Nada está dado, é preciso partir da compreensão de que a subjetividade é constantemente produzida, que não se prescinde de combates por novos campos de possibilidades e de invenção do cotidiano para produzir novos modos de existência, novas relações consigo e com o mundo.

Os pontos, os nós, os focos de resistência distribuem-se no tempo e no espaço, de modo irregular, atravessam estratificações e provocam levantes. Linhas de vida em sua maioria imperceptíveis que nos movimentam e nos produzem a partir dos encontros que temos. Entre essas linhas, encontramos linhas duras, relacionadas ao binarismo, trazendo noções fixas, em que existem fases delimitadas e identidades permanentes. E encontramos linhas responsáveis por causar rupturas, modificando o território. Todas elas se movimentam, misturando-se, alternando-se, coexistindo. Deleuze e Parnet (1998) referem que essas linhas saltam de uma linha a outra, produzindo fissuras e rupturas imperceptíveis que quebram as linhas, mesmo que elas retornem em outra parte. Linhas de fuga surgem como possibilidades de potência para o corpo. Permitem-nos problematizar e criar possibilidades inventadas para que os corpos possam passar por cruzamentos e ser pensados sob outra ótica, não a lógica dos corpos dóceis, mas dos corpos enquanto potência de criação.

Podemos pensar a escola como uma mistura dessas linhas de territorialidade: ora não há mobilidade para criar ou movimentar-se, ora há espaços-tempo que permitem outras possibilidades. Nela correm linhas que fazem fissuras que modificam e inventam possíveis, movimentos quase imperceptíveis que provocam mudanças mesmo que pequenas. Há, portanto, movimentos fronteiraços possíveis, criação de linhas de fuga, movimentos de ir se tornando outro. Não há uma oposição simples, de contradição excludente. Os termos não estão na mesma dimensão, não se chocam de frente, eles se movimentam em espiral, há sempre uma saída que permite a criação de uma nova dimensão. Quiçá a escola possa pensar um corpo como potência em seus espaços-tempo, ou seja, um olhar para o corpo com possibilidades múltiplas de invenção.

Os corpos se definem [...] por aquilo que podem, pelos afetos dos quais são capazes, tanto na paixão, quanto na ação... do mesmo modo que você não sabe o que pode um corpo, há muitas coisas no corpo que você não conhece, que vão além de seu conhecimento, há na alma muitas coisas que vão além de sua consciência. A questão é

a seguinte: o que pode um corpo? De que afetos você é capaz? (DELEUZE & PARNET, 1998: 74-75).

De que é capaz um professor? Questionamento inquietante, já que não temos respostas precisas para a questão. Mas há possibilidades de permitir que esses corpos sejam afetados, que façam fugas do controle contínuo e se arrisquem a criar outras maneiras de ser e pensar. Um corpo que se assemelha a um rio, que passa, que se move, ora com uma velocidade, ora com outra; que ora avança seus limites, ora recua, concentrando seu leito em um curso menor. Um corpo-professor tecido na sua multiplicidade, em seus devires, em suas diferenças. Nesses devires é que as resistências são empreendidas como forças criadoras. Forças que resistem, que reconfiguram o corpo do professor, modos de resistência que fazem um corpo fugir por todos os lados e não deixam de captar uma potência que é da ordem da criação e do movimento. Tem-se um corpo que resiste, que se move em meio a dispositivos que segmentam. Um corpo que sente a vida na carne, que transborda experimentando. Nessa linha é que a articulação aqui proposta provoca os espaços escolares a olharem o corpo sob outro prisma, com outras possibilidades, sob o viés da sensibilidade. Ocupar a escola no modo resistência, ocupar o espaço-tempo do pensamento como resistência.

Conceber o pensamento como multiplicidade, pensamento sem imagem, sem centro, sem hierarquias. Partir do meio, de qualquer parte, possibilidades de conexões quaisquer entre heterogeneidades, fluxos e intensidades. “Uma tal multiplicidade não varia suas dimensões sem mudar de natureza nela mesma e se metamorfosear” (DELEUZE & GUATTARI, 2004b: 32). Sem identidade, sem re-cognição, mudar a cada conexão. Dessa forma, o pensamento remete a experimentação. Se as opressões são tão ruins, é porque impedem os movimentos. Trata-se de imprimir movimentos ao pensamento, encarando, assim, a necessidade de criação de novas e constantemente, renováveis formas de pensar, que arriscam o desconhecido e insistem na potência da vida que pulsa por todos os lados.

Criar é um exercício eminentemente político-po(ético). A dimensão política do ato criativo possibilita a invenção de linhas de fuga que são abalos, desvios, deslocamentos, desterritorializações, que rompem com o esperado. Uma abertura de flancos para o surgimento de novas gentes, novos afetos e modos de existência. A criação como atividade po(ética), inspira-se no que ainda não tem nome e nem lugar no mundo, no que ainda não é, mas que pode vir a ser. Uma resistência ao presente. É um movimento indissociável da poesia, da paixão e do cuidado da vida e suas

possibilidades, porque advoga pela liberdade e pelo engenho de inéditos modos de existência. Inspirada em oscilações que criam combinações aleatórias – estéticas marginais -, “a vida como poesia aloja-se na compreensão íntima, zona de fuga, fissura incomensurável que abre e que não pode ser cicatrizada” (PASSETTI, 2004: 70). Criar constitui-se como um ato estético porque toda inspiração que cria traz no seu ventre uma revolta, profundo desejo de romper com a ordem do dia. Criar é compor blocos de sensações - forças que lançam o homem para o além-do-homem.

Trata-se de criar novas formas de habitar o tempo-espaco, não somente como uma extensividade de caráter representativo, mas como uma multiplicidade de acontecimentos contínuos, que se inauguram a cada nova conexão, outros modos de relação com o habitual. Desacostumar os olhos. Experimentação como concepção aberta de aprendizagem. Processo de busca de outras possibilidades de encontro, para além daqueles que são costumeiramente praticados na vida e no trabalho. “Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos” (DELEUZE, 2010: 21).

Há sempre uma violência de um signo que nos força a procurar. Esses signos são involuntários e estão em relação com as impossibilidades: a impossibilidade de pensar, a impossibilidade que obriga a inventar possíveis. O ato de aprender pode ser planejado para ser acontecimento, isto é, tombar aquele que aprende para mudar algo em sua forma de pensar e sentir. Encontrar as impossibilidades para criar possíveis. Ou seja, trazer para dentro da formação o Fora, o imponderável, aquilo que está por se criar. Pode-se reafirmar a ideia deleuziana da possibilidade de estar dentro e fora ao mesmo tempo. Um ensino do Fora, uma ciência nômade dentro da escola. Viagem no mesmo lugar. Pensar é viajar. O que distingue as viagens é o modo de estar e habitar o espaço, de ser no espaço (DELEUZE & GUATTARI, 2004a). O que vem do Fora desestabiliza, produz fissuras por onde a vida escapa e anuncia devires; o Fora são forças que clamam por novos espaços na escola, por novas formas de sensibilidade; o encontro com o Fora converte-se em um movimento de resistência e inventividade - a vida como força que lança o pensamento à sua mais alta potência.

Formas de construir para si espaços poéticos e estéticos de constituição. Professor que percorre caminhos irregulares e instáveis, tocado pelos fluxos moventes, pelas conexões e linhas de fuga; inaugura e rabisca sua cartografia. Lança-se para fora

de si, em um estar-a-caminho, numa transição. Transbordamento desse encontro com o estrangeiro que vem do Fora e convoca a pensar de outra maneira, outra maneira de se posicionar no mundo.

Este corte operado pela diferença irrompe a partir de signos, e o inesperado, o imprevisível produz pensamento. Para tanto, utilizamos as ferramentas conceituais de que dispomos para instaurar outros campos problemáticos. Logo, os saberes vão se constituindo forçosamente por simulacros-fantasma, os quais nos desterritorializam e nos fazem, afundados na experiência, pensar o impensável. Ruptura que corta o tempo em dois e o força a recomeçar, o acontecimento dando-se no estranho local de um “ainda-aqui-e-já-pensado”, “ainda-por- vir-e-já-presente” (ZOURABICHVILI, 2004: 8).

Essa invenção de inverter a imagem do pensamento traz implicações diretas na forma de pensar o aprender, refletindo-se nos modos como concebemos a formação de professores, a partir da produção de uma política cognitiva problematizante (KASTRUP, 2000). O ato de aprender, aqui, não é tomado apenas como um ato humano, mas um pensamento. Aprender é problematizar, colocar questões práticas – introduzir processos de experimentação. A aprendizagem se dá primeiro na sensibilidade, essa potência que “[...] só aprende o que pode ser entendido. É esta a Educação dos sentidos” (DELEUZE, 2009: 237).

Novidade potente para produzir outros modos de ação-pensamento, capaz de afirmar a vida e o movimento nos processos educativos formais, ou ainda uma concepção intempestiva do tempo e do aprender, introduzindo nos estudos sobre a cognição o conceito de devir. Devir como uma ruptura provocada pela força dos signos que, mergulhados na experiência, produzem problemas que desestabilizam o pensamento, podendo vir a criar formas singulares de aprender. Singular que diz respeito não a uma produção individual, mas a um agenciamento de formas e forças, que busca produzir noções comuns, pontos de intercessão – conexão entre multiplicidades capazes de produzir processos de singularização.

Neste sentido, a ideia de coexistência do tempo rompe radicalmente com o conceito de aprendizagem, que assume um caráter progressivo e sequencial, justificando um modo de funcionamento no âmbito da formação de professores. Trata-se de uma noção outra de tempo que produz, cria, inventa um novo conceito de aprendizagem – a aprendizagem inventiva (KASTRUP, 1999). Conceito potente para criar uma abertura que produz, na experimentação, possíveis para outros modos de pensamento e ação docente.

A aposta é que a cada encontro formativo, no plano da imanência, produza-se experiência, fazendo possível a abertura para a produção de um conhecimento impensado, ou seja, para produção da vida que é essencialmente movimento – processos de diferenciação. A pista parece estar em que tudo se passa quando não se encontra o que se espera. Então, se desmonta um sistema de responsividade que considera que o mundo é dado e as ideias já formuladas. Conhecer não é conceber a realidade, não é representar. O concreto se atualiza, antes, em espaços de ruptura. É preciso aproveitar os deslocamentos que viabilizam o acesso ao plano de transformação da vida. Não pela apresentação de uma forma apreensível à distância, visualmente, e sim pela palavra-imagem que toca, reverbera em cada um, compõe corpos de sensação. Não qualquer uso da palavra, e sim aquele em sintonia com o que acontece aos corpos e entre eles, no corpo em movimento, no espaço habitado por corpos. A palavra encarnada, assim como uma mão, toca e é tocada quando partilhada.

Quando lembrar é criar

Inserindo-nos nas sombras da duração, por entre os resquícios do impulso criador, ora a mergulhar em noites profundas, ora a deixar saltar uma cor, uma linha imprevisível de vida. Quando isso acontece, sentimos que nossas forças remetem a um plano anterior à sua organização físico-química ou biológica, o qual nos permite reinventar continuamente nossos destinos. Consciência que é apenas duração, amplo poder de ação que vai do passado em si ao presente, do espírito à matéria, da diferença à novidade. Pode ora contrair-se e estreitar-se em vista do domínio das circunstâncias, ora tirar de si mais do que contém ou coincidir com a corrente vital e criar. Isso tudo nos indica que o presente que nos orienta supõe uma realidade mais potente e intensa, como a sinfonia regida que ultrapassa a visibilidade em que se traduz. Estética que só se realiza ao se fazer expressão por entre as coisas do mundo, ao tangenciar algum grau de atualização e produzir modificações no presente, em acontecimentos infinitesimais, em deslumbres fugidios ou em devires inclassificáveis. Estética já não remete mais à disciplina intelectual que busca a natureza da beleza. A partir de então, consiste em um modo livre de ação, conduta vital que pode ser artística.

É na continuidade do universo conosco que nos encontramos, que a vida ganha sentido e realidade. Há uma maneira de romper o círculo artificialmente fechado, de resgatar a interpretação virtual, de colocar a memória em função do futuro e reverter

máscaras esboçadas a favor de expressões nascentes: trata-se de fazer a vida reencontrar-se consigo mesma, recuperando sua simplicidade por meio da intuição. Ao recuperar o corpo imenso, tornamo-nos mundo e caminhamos no mesmo passo de sua velocidade criadora. Aproximamo-nos das articulações da realidade movente e do funcionamento do mundo, esse ser sem nome, sem rosto, sem século e, ainda assim, sopro de toda a vida. A memória é uma força da natureza que nos retira da completa extensão para nos lançar no coração do tempo e continuar seu trabalho de maneira inventiva.

Bergson desconstrói a ideia de memória como uma categoria de armazenamento e a demonstra como um processo inacabado. A construção da memória é seletiva, pois “o papel do corpo não é armazenar lembranças, mas simplesmente escolher” (BERGSON, 1999: 210). Escolha que abarca a imaginação e a invenção. A percepção não é jamais um simples contato do espírito com o objeto presente, está inteiramente impregnada de lembranças-imagens que a complementam, interpretando-a. A lembrança-imagem participa da lembrança pura que ela começa a materializar, e da percepção na qual tende a se encarnar: considerando esse último ponto de vista, ela poderia ser definida como uma percepção nascente. A memória só é livre quando torna o passado e o porvir indiscerníveis. O presente liga-se a uma memória morta, desvitalizada, voltada para trás, evocada para agir com eficácia e com o auxílio da inteligência. É o passado que, evocado quando se faz útil, toma emprestada a vitalidade organizada em meios eficazes para agir no presente. É preciso se instalar na memória impessoal para fazer o espírito resistir às solicitações utilitárias do cotidiano. Nesse sentido, a memória é um ensaio permeado de tentativas infinitas e incompletas. A rasura da origem é a rasura do tempo, agora em construção. Há uma lacuna infinita que alimenta o trabalho de organização da memória como fadada à perda e à construção ao mesmo tempo. O tempo é uma continuidade experimentada. Duração-tempo da experiência, em que Bergson aponta a memória como uma instância em permanente construção, tramada com fios cruzados de passado, presente e futuro, alcançada pela intuição. Proust percebeu a captação sensível e involuntária do instante como um instrumento de acesso a um tempo que resgata e ressignifica fragmentos, reinventando-os. Assim, a memória realiza espontaneamente o passado, ou seja, sua ação se insere imediatamente no porvir sem precisar antecipá-lo e escapa a qualquer inclinação à permanência. Há a cultura que é a regra e há a arte que é exceção. Todos dizem a regra.

Ninguém diz a exceção. Não é dita, mas é escrita, é composta, é pintada, é filmada. Ou é vivida e, então, é arte de viver.

Desse modo, nada mudará para aquele que mede, mas sim para aquele que experimenta o tempo. É somente na espera, que só pode ser experimentada, que se dará para além de qualquer instrumento de medição, a realidade do tempo. É, portanto, na memória ontológica, com sua dimensão virtual, que encontramos essa realidade. Realidade que se dá de uma vez, contraindo milhares de anos de matéria, mas que exige espera – é signo mesmo da criação do novo. Criação contínua de imprevisível novidade. Memória significa criação, diz Bergson.

Arte como direção para o pensamento

A arte pode nos tirar do lugar comum e nos desterritorializar do sistema de opiniões que reúne as percepções e afecções dominantes em nosso meio natural, histórico e social. O desafio: experimentar, criar um monumento a partir de um tema: “[...] um monumento não comemora, não celebra algo que se passou, mas transmite para o futuro as sensações persistentes que encarnam o acontecimento: o sofrimento sempre renovado dos homens, seu protesto recriado, sua luta sempre retomada” (DELEUZE & GUATTARI, 2005: 229).

A sensação é um bloco de perceptos e afectos, isto é, o desvio de tudo o que representa aprisionamento orgânico. O artista extrai blocos de sensações de paisagens percebidas e de afecções pessoais, ou melhor, cria em compasso com as forças imanentes da vida e o faz com os meios do material, tornando toda matéria expressiva. Essa expressividade já está difundida na vida, mas é na construção ativa de um território expressivo que ela se torna construtiva, isto é, que ela se denomina arte. Trata-se da criação de monumentos rituais, puramente estéticos, que livram o organismo de efetuar sua existência em termos de utilidade. Por último, concebemos a sensação como potencialização da vida, linha de fuga capaz de nos libertar de nosso eu, dos fatos, das coisas e nos garantir uma abertura à criação de si – fator de processos intermináveis de subjetivação.

A arte tem a função de nos fazer entrar em comunicação direta e imediata com as coisas do mundo e com nós mesmos. Os artistas vibram em uníssono com a natureza, pois são capazes de identificar o ato de ver com o ato de criar. São capazes de acompanhar por dentro o movimento que nos escapa, recobrando o dado com o novo.

Visão que só pode ser alcançada ao se descartar a representação e, ao mesmo tempo, inventar uma nova ordem de coisas. Bergson nos oferece instrumentos conceituais para pensar a criação de si mesmo, que para acontecer é necessária alguma espécie de mergulho fugidio no seio da realidade movente.

A arte está na própria vida, imanente, tão pouco genérica como toda e qualquer intuição, tão estranha às razões da verdade e do homem como a natureza de toda a expressão, a qual devém propriedade do universo, efeito imanente do tempo e não mais de derrisório domínio lógico ou linguístico. O estranhamento, quando transformado em problema, quando articulado, é criação e produção de pensamento, é mergulho na experiência, porque é com o corpo que uma questão se faz. É no pensamento movente que uma perturbação engendra a vida que cria. A obra bergsoniana começa por tratar o acontecimento estético como revelador da realidade em virtude de seu poder de ampliar a percepção natural, alargar a visão das coisas, explicitando aspectos que nosso agir cotidiano nos esconde devido a seu interesse prático, mas cuja presença virtual nos toca sem notarmos. “Os grandes pintores são homens aos quais remonta uma visão das coisas que se tornou ou se tornará a visão de todos os homens” (BERGSON, 2006: 156).

O sentido desprendido da experiência estética não revela uma verdade, aponta uma direção; por meio de um conjunto de sensações inventadas, nos fundimos naquilo que lemos e prolongamos seu movimento. Poder da arte de abalar nossas tradicionais e verdadeiramente úteis concepções de presente, passado e futuro, e, por isso mesmo, ultrapassar os limites de nosso eu. Nos proporciona o valor provisório e necessário de revelação, que só é possível porque o fundo de toda vida é virtual. Carregamos no mais íntimo de nosso espírito as nuances de emoção e pensamento que, conjurados na existência ordinária, veem-se forçados a se banhar na substância que as revela.

Neste sentido, a expressão estética apreende uma dimensão que vai além do reconhecimento das formas, que remete aos vetores transversais que lhe dão consistência, ou seja, atmosfera, ritmos, intensidades, que configuram a distância das formas. Quando temos uma ideia – em arte como em ciência –, ela traz menos uma hipótese formal do que uma direção para o pensamento. Trata-se de uma linha de força, silenciosa e imperceptível, que passa a guiar a exploração. Ainda que difusa e sem vir articulada em palavras e proposições precisas, ela porta uma sensação de abertura de um novo campo e um impulso para ir mais longe. Ter uma ideia não subjetiva nem objetiva; ela encarna a permeabilidade entre o interior e o exterior. No instante em que emerge, a

sensação de identidade individual é enfraquecida ou mesmo desaparece. Ideia que vem, que escolhe. A sensação é de ausência de controle. A sensação de permeabilidade é um dos indícios do acesso a um plano comum (KASTRUP & PASSOS, 2014).

Método e experimentação: quando partir é chegar

Nem a questão nem a resposta advêm da percepção, da compreensão ou de concepções. Se bastasse compreender, encontraríamos relações estáveis entre dados ou fatos para restabelecer um falso movimento, embora compatível com algum funcionamento natural, permitindo-nos ver que tal acordo entre proposição e mundo equivaleria a uma verdade. A intuição, por sua vez, convida-nos a participar da vida em suas nuances, conecta nosso corpo individual à liberdade criadora do tempo. Intuir é criar, não mais desvelar uma realidade pré-existente que esperaria ser descoberta. Criar é um modo de ação espontâneo, único e necessário. “Só vejo um meio de saber até onde se pode ir: é pôr-se a caminho e andar” (BERGSON, 2009: 2).

A intuição de nossa própria realidade experimentada é uma experiência integral que pode ser expressada, na qual se sobressai o impulso criador. Coincidência entre o ver e o agir, entre sujeitos e objetos, contemplação e criação. Envolve-se na imanência do movimento vital, pelo qual o tempo se realiza enquanto duração e ato criador. Experimentação vital que se dá em função de uma potência para além dos meios e dos fins.

Experimentação – realidade imediata experimentada no processo de dilatar a percepção, a fim de conhecer o interior do objeto a ser conhecido –, o tempo. Rompe qualquer mecanicidade que aliena o ser humano de sua vida, de seu mundo e daquilo que produz no cotidiano. Assim, a intuição apreendida nos conduziria à expressão estética. Presume atravessar as barreiras da linguagem, isto é, deixar de lado os conceitos pré-fabricados, pois eles nos inserem na representação do objeto.

Duração puramente criadora e, ao homem, é dada a condição imperfeita de seu organismo, para permitir justamente a realização e a superação de sua própria condição humana: resta-nos ou a criação ou o automatismo que espreita a vida e enrijece o espírito, e asfixia o pensamento, quando não se renova o esforço que violenta o comodismo e a economia do corpo já organizado. A experimentação nos propõe um conhecimento acerca de nós e do mundo, nos faz experimentar a possibilidade de

construção de conhecimento, de descoberta de novas possibilidades. Acontecimento estético – a expressão faz-se presente para ultrapassar o presente, resistindo a todos os aprisionamentos atuais. Pressupõe três atos: posição do problema, descoberta das verdadeiras diferenças de natureza e apreensão do tempo real. Implica um estado semi divino em que intuir equivale a inventar-se e, por isso mesmo, nunca se contentaria em apenas responder aos problemas dados em qualquer outra instância. A intuição implica o impulso que instaura a atividade de criação, ao inserir o espírito subitamente no movimento e, numa segunda etapa, seu desdobramento expressivo, o qual revela a tendência virtual enquanto ela é reconstruída e diferenciada.

A arte permite um reencontro intuitivo com a realidade como processo de criação. Consiste no prolongamento da diferenciação do tempo que, por sua vez, é essência da vida. Nos ensina a restaurar uma relação autêntica com as coisas, uma comunicação direta com o dinamismo criador do universo, e isso deve ser resgatado mediante esforço intuitivo, capaz de unir nossa alma ao espírito do mundo, que nada mais é que a realidade concreta do tempo.

Bergson propõe a adesão estrita à experiência da realidade – a experimentação, cuja explicação que devemos julgar satisfatória é a que adere ao objeto, nenhum vazio entre, antes coincidência, coincidência com o mundo e uma intuição que a capta. Sentido intuído, entendimento corporal que é capaz de produzir transformações. Entrar em contato com a dimensão afetiva, intensiva e não lógica. Dimensão concreta, corporificada e pré-discursiva que todas as experiências possuem. Por exemplo, o encontro com uma obra de arte (pintura, texto literário, cinema) exemplifica experiências que buscam ativar de modo especial tal dimensão, que se caracteriza por movimentos, sensações difusas, difíceis de descrever, mas ao mesmo tempo intensas e singulares. Embaraçadas, mas plenas de sentido. Deslocamentos subjetivos resultam do acesso a essa dimensão concreta e material da experiência (KASTRUP & PASSOS, 2014). Realidade do tempo, tempo sobre o qual a antiguidade clássica discorria usando os termos da linguagem usual e que a ciência moderna media sem jamais alcançar, ele que sempre está à mão naquilo que experimentamos. “Mas essa duração, que a ciência elimina, que é difícil de conceber e exprimir, nós a sentimos e vivemos” (BERGSON, 2005: 4).

Experimentações estéticas na formação de professores

Propomo-nos, aqui, a dar visibilidade às condições de possibilidade da dimensão estética no contexto do grupo de estudos e formação de professores da Educação Infantil, através de experimentações da escrita poética articulada ao trabalho docente. As experimentações são problematizadas do ponto de vista de um exercício estético e de sua definição. Dão visibilidade à criação de um modo de trabalhar em sala de aula, através de percursos realizados por alguns professores, observando como o exercício estético se relaciona com a criação no trabalho docente.

Iniciamos a formação em abril de 2016, com dois grupos de professores do ensino fundamental de escolas do município de Serra, no Estado do Espírito Santo, em uma parceria da Universidade Federal do Espírito Santo e do Centro de Formação “Professor Pedro Valadão Perez”. Os professores se inscreveram espontaneamente, sendo cada grupo de 12 a 14 professores. Os encontros foram semanais e alternados, das 18h30 às 20h30, sendo que numa semana articularam-se conceitos que sustentam a formação e o fazer docente inventivo, e na outra semana, experimentações poéticas com a escrita e o pensamento, compartilhamento das produções poéticas produzidas, construção de atividades de sala de aula e acompanhamento das atividades com as crianças. É de alguns professores-professoras, no encontro com as crianças-alunos dos níveis 4 e 5 do Cmei (Centro Municipal de Educação Infantil) e do 3º ano de Emef (Escola Municipal de Ensino Fundamental) e com o personagem Fernandinho, que se compõe este percurso.

Aqui, focalizamos três experimentações-poéticas, sendo duas a partir de textos literários e uma com obras de pintores. Na primeira experimentação com textos, utilizamos prosas poéticas de Manoel de Barros: “Memórias inventadas: As infâncias de Manoel de Barros”. Compôs algumas intenções desta experimentação o despertar de um trabalho de imaginação e autoria, trabalhando, concomitantemente, a imaginação das crianças. Acompanhada, ainda, da proposta como Barros, vai compondo imagens da infância, como opera com a imaginação na sua escrita de vida. Esta experimentação nos conduz à complexificação do conceito de memória, sendo necessário distinguir dois tipos de lembranças: lembrança-hábito e imagem-lembrança. Uma memória que repete e uma memória que imagina e cria. A memória-hábito desempenha nossa experiência passada (BERGSON, 1999), apenas extraíndo de uma situação o que ela tem de útil e armazenando para uma repetição futura – criando, assim, um hábito útil para ser aplicado a situações similares. A segunda se atualiza como uma imagem-lembrança.

Quando buscamos um evento singular do passado, trabalhamos com uma memória que imagina, porque cria imagens deste evento a partir de um conjunto de novas percepções que sofrem um processo de atualizações, por meio de explosões criativas, reinventando novas percepções - perspectiva que coloca em questão como a memória participa nos processos criativos dos docentes.

Pensamos o trabalho de experimentação e de imaginação com a potência da criança que continua em nós. A abertura para um devir-criança é uma diretriz que orienta o trabalho como professor-professora. Imaginação poética, que é uma visão mais completa da realidade. Criança como um conceito que define a invenção, o encontro com as coisas do mundo, a abertura ao aprender e ao experimentar. Um trabalho com a criação que propicia condições, também, à teorização para fundamentar a relação pedagógica que se pretendia instaurar e, concomitantemente, instaurar um encontro criador que desmancha clichês repetidores. A potência de um devir-criança para a construção de personagens. E o personagem Fernandinho foi criado para impulsionar este devir. Um devir-criança não apenas dos docentes, mas também das crianças que são convidadas a viajar, fazer encontros com a imaginação, onde poderá haver algo que mantenha vivo este devir. Girardello (2010:4) ressalta a potência das memórias da infância de professores em formação, no sentido de que “[...] o modo singular de ver o mundo revivido por cada uma delas na lembrança de sua própria infância pudesse contribuir para a configuração de um impulso de educadora igualmente singular, que fosse uma alternativa radical aos modelos genericamente prescritos de posturas e comportamentos adequados[...]”.

Neste sentido, as prosas-poéticas trabalham com a reconciliação de um devir-criança, bem como com a linguagem em uma condição de fluidez e conciliação com o tempo em sua mobilidade. Estas condições são potencializadoras do exercício estético. A proposta era de que cada professor escrevesse uma prosa-poética, criando uma imagem de sua infância, tendo como única sugestão o poeta como inspiração. A poesia tem um movimento indissociável do cuidado com a vida e suas possibilidades, já que toda a imaginação que cria traz um profundo desejo de romper com a ordem das coisas. Um exercício estético que faz expressão com as coisas do mundo e nos insere no fluir do tempo da vida, na realidade movente, para dela extrair imagens também moventes que remetem a sentidos diversos e instigam o processo criador, conduzindo o pensamento para outras direções, instaurando um outro modo de pensar.

As prosas-poéticas, escritas pelos professores, apontaram nesta direção, contrária ao utilitarismo da lembrança-hábito e, no encontro com um tempo outro, instaurando o exercício estético. Não falam de uma experiência de conhecimento, falam através de um devir-criança que coexiste com o adulto. Imagem-lembrança que inventa o acontecimento a partir de novos olhares, novas percepções. Cada imagem-lembrança entra em contato com uma interioridade pela via da intuição, como modo de conhecimento enfatizado por Bergson, solidário ao trabalho da memória imaginante. Além disso, o que é intuído não é o interior, é antes aquilo que está dentro e ao mesmo tempo está fora e é de todos. Portanto, o que se vê na intuição é a vida. Um trabalho de imaginação, um trabalho de experimentação com a potência da criança em nós. Criança como conceito que define a invenção, o encantamento com as coisas do mundo, a abertura a outros modos de pensar, sentir, experimentar.

Algumas professoras de Cmei, após experimentações-poéticas com a escrita, decidem criar o personagem Fernandinho numa proposta de trabalhar com a imaginação das crianças. Propõem a leitura e a escrita, apoiada na história “As aventuras do avião vermelho”, de Érico Veríssimo, dando vida ao personagem Fernandinho, que viaja pelo mundo e manda cartas contando o que aprendeu em cada país que visitou. Então, seguem-se atividades em que as professoras contam a história, as crianças criam histórias inspiradas na que ouvem, ditam cartas para Fernandinho que são escritas pelas professoras. O livro, também, é enviado às famílias para lerem com a criança. Esta atividade gerou movimentos diferenciadores nas famílias e nas crianças que foram se sustentando, ou seja, baixam o filme para assistir junto à criança, famílias indo à escola para saber sobre a história que tanto vem entusiasmando seus filhos - menino que não participava de atividades em sala de aula ou de casa começa a participar. Outro menino leva um vídeo sobre avião para assistir com os colegas, criam brinquedos de Fernandinho, contam e recontam cenas da história, “mandam e-mails” e “telefonam” para Fernandinho. Além disso, as professoras, surpreendidas, começam a observar crianças mais alegres, mais criativas, fazendo conexões com o que ouvem ou veem ou experimentam. Uma menina pergunta se Fernandinho existe ou não. Diante de resposta inconclusiva da professora, a menina expressa: “Então Fernandinho existe de verdade, porque ele existe dentro da gente e faz a gente crescer. Interessante não é?”.

Um outro professor de Cmei, diante das experimentações-poéticas na formação, indaga-se: “Por que não fazer experimentações-poéticas com as famílias, utilizando

literatura infantil?” Faz uma proposta de intervenção, tendo em vista um grande índice de famílias que praticam violência doméstica ou maus tratos com os filhos e, em consequência, crianças que praticam *bullying* na escola. Projeto que não colocou em prática ainda, devido ao final do ano letivo, mas que aposta em uma situação de experimentação com a leitura de literatura infantil, família e criança. A partir do que o atravessara em sua experiência com o livro “As aventuras do avião vermelho”, o professor escreve que, de repente, lhe veio à mente uma estratégia que nos faria fugir dos clichês, ou seja, de palestras ou culpabilização das famílias, ou punição às crianças que praticam *bullying*, oferecendo o inesperado aos pais e às crianças, no sentido de abrir para a possibilidade de outras formas de sentir, viver, se relacionar, apostando na ruptura do estigma da violência e dos maus tratos das famílias. Tomado por um devir-criança, desloca seu pensamento para outro modo de pensar fora da lógica das escolas; então, pensa: por que não fazer “uma grande preparação” (DELEUZE, 1998), fazendo experimentação-poética com famílias?. A ideia é selecionar uma literatura infantil que em algum aspecto se assemelhe à dinâmica da família ou às atitudes das crianças, já que a história que o inspirara conta de um menino com atitudes semelhantes aos alunos da escola: briguento, implicante, cujo pai não sabe lidar com a situação e tudo que faz não funciona, até o momento em que se lhe oferta um livro e tudo começa a mudar. Fernandinho, encantado com a história, decide que precisa de um avião para viajar e salvar o Capitão Tormenta. A bordo de seu avião, junto a seus brinquedos favoritos – Chocolate e Ursinho –, que ganham vida em sua imaginação, Fernandinho percorre diferentes territórios pelo mundo. Ao longo da jornada, descobre o prazer da leitura, a importância de ter amigos e o amor do pai.

Na segunda experimentação-poética, utilizamos crônicas de Clarice Lispector, do livro “A descoberta do mundo”, na perspectiva de experimentar a escrita e o pensamento, observando como Clarice escreve, como ela compõe suas escritas: escrevendo, escrevendo... com a intuição e com o inconsciente e no correr das mãos. Consideramos que Clarice compõe suas crônicas com um tempo bergsoniano, tempo que flui e nos insere numa realidade movente. Experimentação que implica recolocar os termos atuais no movimento que os produz, relacionados à virtualidade que neles se atualiza, uma diferenciação criadora. Não é a inteligência que cria, ela se ocupa basicamente da fixidez, lida com a imobilidade, com pontos imóveis. Orientar nosso olhar para o movimento e encontrar a duração se faz através da intuição, que é uma forma de acesso ao fluxo da vida, “[...] acerca da coisa que não foi recortada no todo da

realidade pelo entendimento nem pelo senso comum nem pela linguagem, não se pode dar uma ideia a não ser tomando dela vistas múltiplas, não complementares e não equivalentes” (BERGSON, 2006: 31). A intuição age na atividade de criação segundo a direção que vai do invisível ao visível, forma de Clarice dizer que escrevia com o inconsciente e só podia saber depois o que queria ser dito.

A terceira experimentação-poética aqui destacada é o trabalho com obras de pintores: a escolha de uma imagem que nos afeta de algum modo, uma imagem que produz algo em nós. A proposta foi que os professores formulassem algumas questões, para o grupo, sobre a obra, de modo que pudessem criar condições para um olhar que se utiliza da imaginação e de uma atenção aos detalhes, ao que flui. Que possa ser um tipo de olhar que nos lance para uma possibilidade de entrar no fluir da obra, imaginar com ela, imaginando onde a gente não sabe. A seguir, a proposta de escrever nossa relação com esta obra, sobre o que vemos, o que sentimos, como a percebemos, mais uma vez uma escrita enquanto fluxo, sem preocupar-se em estabelecer definições, deixar-se levar pelas palavras ou pelas mãos.

Uma professora de Emef, após experimentações-poéticas com a escrita e a partir dessa experimentação com a obra de um pintor cria uma escrita-poética que começa a traçar um movimento que faz fuga e a leva a ultrapassar sua angústia e desconforto com relação à turma de alunos que lhe coubera. Em sua escrita visibiliza-se o deslocamento da forma como vinha se posicionando diante do grupo de alunos de 3º. ano, que recebera no início do ano letivo de 2016. Refere, em sua produção escrita, que pensando no olhar e no sentir a obra de arte, experimentados no encontro de formação, tentou relacioná-los com sua prática de sala de aula e, assim, sua lembrança localiza-se especialmente no atual grupo de alunos que recebera, talvez devido à grande angústia experimentada, ainda antes de começar o ano letivo, ao ver a listagem de alunos: “alunos especiais”, com distorção de idade e série, “indisciplina”. Não entende o motivo de tal organização, por segregar alunos em marcas discriminatórias - “turma mais bagunceira”, “turma de reprovados”. No primeiro dia, encontra alunos com dificuldades de relacionamento, agressivos e desafiadores, parecendo desinteressados. Passa a buscar, de várias formas, “chegar até eles”, na tentativa de encontrar um ponto de interesse, algo que os movesse, que os despertasse para o aprender. Passa a achar, então, que um olhar mais criterioso, mais atento, intuitivo, seria capaz de encontrar possibilidades. Compreende que coisas prontas não funcionam e que precisa fazer

também mudanças em si própria, para não ser exigente a ponto de impor disciplina rígida que bloquearia tentativas novas. Desta forma, começa a perceber que a imagem que tem, agora, de seus alunos vai tomando outros contornos, novas leituras, novos sentidos. A partir disso, surgem alguns projetos de sala de aula que se articulam com as sequências didáticas, mas de um modo que incentiva a pesquisa, a escrita, a curiosidade, a imaginação e a criação. Propõe, então, atividades com a escrita, ampliando a rede para fora das paredes da sala de aula, em que alunos de outro turno, também do 3º. ano, e mesmo alguns trabalhadores educacionais da escola participam. E a proposta é escrever cartas a colegas, no Projeto “Cuidando do outro”. Cartas que as crianças passam a ansiar e valorizar. Está, então, instaurado o movimento que devolve o fluir do desejo, esse impulso que gera a vida, confunde-se com ela, sendo ele próprio o ato de criação que atravessa a atividade. Então, a professora constrói com os alunos um novo modo de ensinar-aprender, que leva em conta movimentos do existir-acontecimento, capaz de tocar na raiz mais vital da realidade. A partir disso, seguem-se outras atividades como: contação de histórias, criação de histórias, oficina de história em quadrinhos - esta última tornando-se caderno disponível na biblioteca da escola, para leitura. E, assim, alunos designados com marcas discriminatórias envolvem-se nas atividades, tornam-se mais alegres, começam a avançar no seu processo de aprender, desmanchando marcas que os identificavam.

Em sua escrita poética, a professora não descreve uma situação, ela inventa um olhar operando com a potência de uma memória, que não está preocupada em reproduzir sua experiência passada. Evoca da turma uma lembrança e cria uma imagem que dá vida às coisas, outros sentidos que circulam por fora dos significados cristalizados, sentidos que viabilizam a atividade imaginativa, porque tornam possível, pela linguagem, o que aparentemente pareceria impossível na vida. Falam através de um devir-criança, inventando o acontecimento a partir de novo olhar, novas percepções. Cada imagem-lembrança entra em contato com uma interioridade pela via da intuição, como modo de conhecimento enfatizado por Bergson, solidário da memória imaginante. Estava instaurado seu próprio exercício estético, uma escrita que fixa algo do devir e realiza um acabamento daquilo que é inacabado do vivido, elevando-se para o plano da criação estética. Imagem-lembrança que dá forma aquilo que se encontra em estado virtual e ganha materialidade em sua prosa-poética.

A formação-experimentação torna-se um espaço para perceber, estranhar, deslocar-se, devir, inventar, criar. “Experimentação-vida” (DELEUZE & PARNET,

1998:61), conceito que leva às últimas consequências a tradição da filosofia clássica e lança bases para a compreensão, a propósito da vida, pela qual o homem tem acesso à vida. Trata-se de um distanciamento de um conjunto de categorias com as quais o homem se consola diante da vida, excesso de interpretação que esquece que a vida precisa ser criada (DELEUZE & GUATTARI, 2005). A experiência pode ser vivida em seu aspecto criador de si e de mundos, mostrando a codependência entre o mundo que nos aparece e o ponto de vista a partir do qual se experimenta o mundo. Modos de compartilhamento de sentido entre os participantes e, pela abertura – na experiência de formação – às possibilidades de transformação da experiência. Formar e cuidar da experiência tornam-se dimensões inseparáveis (KASTRUP & PASSOS, 2014). O aprendizado e a transformação do professor se fazem no acompanhamento dos efeitos de múltiplas práticas que dão acesso ao plano de onde emergem sujeito, objeto, campo, professor, alunos, questões, textos, desvios e mundos. Criação de modos de fazer, perceber, sentir, mover-se, conhecer, pensar, que não se separam do mundo em articulação com afetos em trânsito. Professor formado nas problematizações do mundo, nos desvios, nos lapsos, ali onde algo escapa e onde não se encontra o que se anseia encontrar.

Dessa forma, o exercício estético, no percurso de uma formação contínua, relaciona-se com a criação, pelos professores, de modos de trabalhar em sala de aula. Exercício que se dá na criação de um modo outro de relacionar-se consigo mesmo e com o mundo, com a criação de si e do outro, em uma proposta de formação docente em que estamos implicados: a criação de um modo estético de trabalhar em sala de aula.

Referências

- BERGSON, Henri. *A energia espiritual*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- _____. *O pensamento e o movente*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. *A evolução criadora*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. *Matéria e memória*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2010.
- _____. *Diferença e repetição*. 2. ed. São Paulo: Edições Graal Ltda., 2009.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é Filosofia?* 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2005.

- _____. *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, vol. 3, 2004 a.
- _____. *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, vol. 1, 2004 b.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- GIRARDELLO, Gilka. Lembranças de leitura e narrativas na infância entre estudantes de pedagogia. In: *Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: política e práticas educacionais*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- KASTRUP, Virgínia. O devir-criança e a cognição contemporânea. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Porto Alegre: Editora UFRGS, vol. 13, n. 3, p. 373-382, 2000.
- _____. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papirus, 1999.
- KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Pista do comum. In: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; TEDESCO, Silvia. *Pistas do método da cartografia: A experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Editora Sulina, vol. 2, 2014.
- PASSETTI, Eduardo. Arte e resistência: ensaio entre amigos. In: LINS, Daniel (Org) *Nietzsche/Deleuze: arte, resistência*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2004.
- ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume-Dumirá, 2004.

Carmen Ines Debenetti
Pós-Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo.
Bolsa CAPES-FAPES
E-mail: debenetti.carmen@gmail.com

Maria Elizabeth Barros de Barros
Profa. Programa de Pós-Graduação em Educação e Departamento de Psicologia
Universidade Federal do Espírito Santo
E-mail: betebarros@uol.com.br

Agencias Financiadoras: FAPES/CAPES