

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CÂMPUS DO PANTANAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TATIANA DA SILVA RAMOS BATISTA**

**A DIMENSÃO CRIATIVA DA DOCÊNCIA: CONCEITUAÇÕES A PARTIR DA  
PEDAGOGIA RETÓRICA E DA FILOSOFIA DE GILLES DELEUZE**

**CORUMBÁ, MS  
2022**



**TATIANA DA SILVA RAMOS BATISTA**

**A DIMENSÃO CRIATIVA DA DOCÊNCIA: CONCEITUAÇÕES A PARTIR DA  
PEDAGOGIA RETÓRICA E DA FILOSOFIA DE GILLES DELEUZE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Social.

Linha de Pesquisa: Formação de Educadores e Diversidade.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Erika Natacha Fernandes de Andrade

**CORUMBÁ, MS  
2022**



## **TATIANA DA SILVA RAMOS BATISTA**

Dissertação intitulada **A DIMENSÃO CRIATIVA DA DOCÊNCIA: CONCEITUAÇÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA RETÓRICA E DA FILOSOFIA DE GILLES DELEUZE**, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus do Pantanal, área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, à banca examinadora abaixo especificada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre. Aprovada em 10/06/2022.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Erika Natacha Fernandes de Andrade  
(Orientadora - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS)

---

Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha  
(Avaliador – Universidade de São Paulo – USP)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sílvia Adriana Rodrigues  
(Avaliadora – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS)

---

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo  
(Avaliador – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP)

**Corumbá, MS**  
**2022**



Dedico à minha mãe Eneida, minha grande  
companheira de vida.

Ao meu filho Théo, que deu mais cor no meu  
viver.



## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer profundamente a todos que de alguma maneira foram intercessores na construção deste estudo.

À minha orientadora, professora Érika, por acreditar e confiar no meu processo de aproximação com a Filosofia. Sou grata pelos seus ensinamentos, escuta e afeto. Você me inspira como professora.

Meus agradecimentos ao Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha, à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sílvia Adriana Rodrigues e ao Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, pelas contribuições e orientações que forçaram pensares e que nos levaram a ajustes necessários no texto desta dissertação.

À minha mãe Eneida, que sempre me apoia e não mede esforços para me ajudar. Seu carinho deixou meus dias de estudos mais suaves.

À minha irmã Taísa, pelo apoio e disponibilidade em ajudar sempre. Sua positividade e incentivo foram essenciais no meu percurso.

Ao meu filho Théó, que desde sua chegada tornou meus dias mais felizes.

À Yasmim, minha companheira do Mestrado e dos momentos dolorosos da escrita, sua escuta e troca foram de suma importância no processo de construção da pesquisa.

À minha casa do saber - UFMS/CPAN – por proporcionar encontros que mudaram radicalmente o meu olhar para e sobre a vida.

Minha gratidão a todos!



## RESUMO

Este trabalho vincula-se à Linha de Pesquisa Formação de Educadores e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal (PPGE UFMS/CPAN), e ao Grupo de Pesquisa Retórica e Argumentação na Pedagogia (USP/CNPq). Tendo em vista o interesse em investigar as relações entre pensamento, criação e docência, o objetivo geral da pesquisa foi elaborar conceitos sobre a dimensão criativa da docência. Para o alcance desta finalidade foram elaboradas as seguintes metas específicas: (i) refletir a docência e a criação na interface com os pressupostos da pedagogia retórica; (ii) discutir as relações entre pensamento e criação no âmbito das conceituações de Gilles Deleuze e, também, identificar e discutir as contribuições do pensamento deleuzeano para ampliar, ou reelaborar, as bases da pedagogia retórica; e (iii) debater a criação na relação com o trabalho do professor. A metodologia da pesquisa, de abordagem qualitativa, é de caráter bibliográfico. O caminho metodológico da pesquisa envolveu a identificação dos principais conceitos mobilizados pela filosofia deleuzeana no que tange ao tema do pensamento como um ato de criação, e, igualmente, a apresentação das principais argumentações que sustentam o paradigma da pedagogia retórica. Defendemos a riqueza do aporte teórico deleuzeano para fomentar debates sobre o pensamento e a criação, contribuindo, por conseguinte, para reflexões sobre o trabalho docente, inclusive sobre a docência no diálogo com o paradigma da pedagogia retórica. Os resultados da pesquisa mostram que a docência é realizada, maximamente, mediante a criação: de encontros, de possibilidades para a participação em situações retóricas, de experiências estéticas, de sentidos e significados, de atos imaginativos e de ação poética. Concluímos que a dimensão criativa da docência é fomentada considerando os conceitos de: (i) experiências estéticas e ficções, remetendo à centralidade dos *afectos*, do alargamento da sensibilidade e da investigação das intensidades na docência, para a criação de ficções, isto é, de novos mundos; (ii) estética da multiplicidade, apresentando a necessidade de o professor desenvolver gosto pela beleza que provém do que é diferente, do que tensiona e nos faz pensar; e (iii) rompimento com o – e criação do – comum, indicando o delicado equilíbrio, vivido no ato de exercer a dimensão criativa da docência, em que professores pensam nas possibilidades de partilha do comum, mas também se tornam desejosos de mais experiências estéticas, movendo-se pelo insólito, por entre aquilo que não foi percebido, subvertendo representações.

**Palavras-chave:** Educação escolar. Filosofia da educação. Experiência estética. Trabalho e formação docente.



## ABSTRACT

This work is linked to the Research Line Educator Formation and Diversity of the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul - Pantanal Campus (PPGE UFMS/CPAN), and to the Research Group Rhetoric and Argumentation in Pedagogy (USP/CNPq). In view of the interest in investigating the relations between thinking, creating, and teaching, the general objective of the research was to elaborate concepts about the creative dimension of teaching. To reach this goal, the following specific goals were elaborated: (i) to reflect on teaching and creation in the interface with the assumptions of rhetorical pedagogy; (ii) to discuss the relations between thought and creation in the scope of Gilles Deleuze's conceptualizations and, also, to identify and discuss the contributions of Deleuze's thought to broaden, or rework, the bases of rhetorical pedagogy; and (iii) to discuss creation in the relation with the teacher's work. The methodology of the research, of qualitative approach, is bibliographical in nature. The methodological path of the research involved the identification of the main concepts mobilized by Deleuzian philosophy regarding the theme of thought as an act of creation, and, equally, the presentation of the main arguments that sustain the paradigm of rhetorical pedagogy. We defend the richness of Deleuzian theoretical contribution to foster debates about thought and creation, contributing, therefore, to reflections about the teaching work, including teaching in the dialogue with the paradigm of rhetorical pedagogy. The results of the research show that teaching is accomplished, to the utmost, through creation: of encounters, of possibilities for participation in rhetorical situations, of aesthetic experiences, of senses and meanings, of imaginative acts and poetic action. We conclude that the creative dimension of teaching is fostered by considering the concepts of: (i) aesthetic experiences and fictions, referring to the centrality of affections, the broadening of sensitivity and the investigation of intensities in teaching, for the creation of fictions, that is, of new worlds; (ii) aesthetics of multiplicity, presenting the need for the teacher to develop taste for the beauty that comes from what is different, from what tenses and makes us think; and (iii) breaking with - and creating - the common, indicating the delicate balance, lived in the act of exercising the creative dimension of teaching, in which teachers think about the possibilities of sharing the common, but also become eager for more aesthetic experiences, moving through the unusual, through what was not perceived, subverting representations.

**Keywords:** School education. Philosophy of education. Aesthetic experience. Work and teacher education.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
1.1 Delineando uma problemática.....	8
1.2 Das investigações sobre John Dewey ao estudo do ideário de Gilles Deleuze.....	12
1.3 Caminhos metodológicos.....	18
<b>2 A PEDAGOGIA RETÓRICA E A DOCÊNCIA.....</b>	<b>22</b>
2.1 A pedagogia retórica.....	24
2.2 Pedagogia retórica, docência e criação.....	31
<b>3 PENSAMENTO E CRIAÇÃO SEGUNDO DELEUZE.....</b>	<b>35</b>
3.1 Gilles Deleuze: o orador, seu contexto e suas problematizações.....	36
3.2 O movimento estético e criativo do pensamento.....	41
3.3 Alargando os limites da docência na pedagogia retórica: contribuições do sistema filosófico deleuzeano..	55
<b>4 A DIMENSÃO CRIATIVA DA DOCÊNCIA.....</b>	<b>61</b>
4.1 Experiências estéticas e ficções.....	65
4.2 Estética da multiplicidade.....	70
4.3 Rompimento com o – e criação do – comum.....	73
<b>5 CONSIDERAÇÕES PARA UM TRANSVER.....</b>	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>81</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>87</b>



# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Delineando uma problemática

Conto aqui neste Cordel  
 Uma história inspiradora  
 De uma preta muito forte  
 Que foi tão batalhadora  
 E com sua inteligência  
 Se mostrou norteadora [...]

Pois não era só mulher  
 O que já era difícil  
 Era negra num passado  
 De racismo, de suplício  
 Bem pior que atualmente  
 E sem sucesso propício

No ano de vinte e dois  
 Antonieta então fundou  
 Um curso particular  
 Onde ela ensinou  
 Por toda a sua vida  
 Como muito acreditou [...]

Tinha muito envolvimento  
 Com o assunto cultural  
 E ainda em vinte e dois  
 Ela fundou um jornal  
 Que chamou de *A Semana*  
 Escrevendo para o tal.

De política falava  
 Com bastante habilidade  
 Também sobre educação  
 E sobre desigualdade  
 Na denúncia do machismo  
 E ao racismo no combate [...].  
 (ARRAES, 2020)

A arte cordelista de Jarid Arraes (2020) resgata a memória de quinze heroínas brasileiras que nem sempre puderam narrar e publicar as suas histórias, devido aos atos de silenciamentos decorrentes de perspectivas hegemônicas patriarcais, racistas e que desvalorizam o saber popular; os cordéis são sobre mulheres negras, com identidades genuínas e fortalecidas, que, em diferentes períodos históricos, exerceram atuação educativa, criativa, política e transformadora em seus meios. As memórias atualizadas por Arraes me fazem refletir sobre as experiências que inserem as pessoas em processos de individuação



móveis, tecidos nos encontros com as multiplicidades, possibilitando aos sujeitos oportunidades para pensar, para criar e para atuar de modo autêntico, a autenticidade, aqui entendida como ideia/ação consciente, transgressora, mas também portadora dos anseios de coletivos que lutam por relações diferenciais e, enfim, produtora de novas subjetividades. A subjetividade, neste trabalho de pesquisa é compreendida como um processo singular de tornar-se, o qual é atravessado pelo coletivo na sua constituição. Esse movimento complexo e dinâmico pode se transfigurar em subversivo ao possibilitar a criação de um “novo território social” abalando e transformando as estruturas da atual lógica de produção (GALLO, 2019, p. 126).

O trabalho de Arraes (2020) também me leva a retomar reflexões e questionamentos sobre os processos de formação docente. Se nós vislumbramos sociedades mais democráticas, precisamos pensar na qualidade da educação promovida com as crianças, adolescentes, jovens e adultos, e, ainda, na qualidade do trabalho docente e da formação dos profissionais responsáveis pelos processos pedagógicos nas escolas. Uma das indagações que vem à mente refere-se à qualidade das experiências capazes de impulsionar a formação contínua da identidade docente que se reconhece, e é identificada, como consciente, autoral, problematizadora, criadora e transformadora; uma identidade docente aberta à pluralidade e aos desafios trazidos pelos educandos, cujas condutas expressam, em semelhança ao pensador dionisíaco, sínteses que provêm da indagação do *status quo* e dialogam intimamente com necessidades, desejos e sonhos de outros eus.

Reavivando as minhas memórias, retomo inquietações que se fortaleceram nos estágios realizados no âmbito da minha Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal (UFMS/CPAN). Retomo, em específico, as observações referentes às práticas pedagógicas em instituições campo de estágio que, em várias situações, pareceram-me mecânicas, desinteressantes, contribuindo muito pouco para a construção do pensamento crítico e criativo, ou para o desenvolvimento de novos comportamentos. Para além das cópias, das atividades repetitivas com letras e números, também me chamavam a atenção os trabalhos de arte que, geralmente, eram realizados a partir de desenhos prontos, mediante os mesmos padrões de pintura, e voltados, principalmente, para as datas comemorativas.

Os estudos teóricos da minha formação inicial para professora abordavam constantemente a heterogeneidade dos sujeitos, as singularidades das infâncias e das crianças, especialmente se consideramos a desigualdade econômica que está na base das sociedades



neoliberais, inclusive no contexto brasileiro. Essas discussões promovidas em disciplinas de fundamentos, metodologias e estágios acirravam ainda mais as minhas indagações quanto à atividade reflexiva e autoral dos professores, pois para atendermos às necessidades dos educandos, respeitando responsavelmente os seus tempos e caminhos nos processos de ensino, torna-se imprescindível a atividade filosófica de indagar, pensar e decidir novos cursos de ação. Para mim, ficava cada vez mais claro que criar e incentivar a criação dos educandos precisaria ser a tônica da experiência pedagógica.

Ao identificar situações de reprodução no âmbito dos estágios curriculares obrigatórios, e em meio a outras atividades extracurriculares, o que me deixava ainda mais intrigada é que parte dos professores com os quais eu me encontrava se formaram na mesma instituição que me impulsionava a pensar e querer transformar a ação docente.

Não estou generalizando todas as práticas, mas chamando a atenção para aspectos que na época me deixaram profundamente incomodada e que ainda estão presentes na educação contemporânea: posicionamentos de profissionais pautados no senso comum, circulações de ideias hegemônicas que não acolhem a diversidade, atividades copiadas de modelos presentes em plataformas digitais ou apostilas, número reduzido de experiências criativas com as crianças. Vecchi (2017, p. 183) faz uma provocação muito interessante com relação à criatividade, problematizando uma das possibilidades da não abertura para o novo:

[...] se a criatividade é reconhecida como elemento base para um desenvolvimento pessoal e social importante, talvez apresente algumas características não desejadas e queridas, aliás, consideradas perigosas, como a não sujeição à autoridade, a flexibilidade, a curiosidade, o espírito crítico. A criatividade é revolucionária, pode desestabilizar muitas coisas, é perigosa, ou, pelo menos, pode ser para uma ordem social distante da democrática ou para aquela que não deseje realmente se inovar. A criatividade é incômoda.

Os questionamentos continuaram a fazer parte do meu percurso de formação, porém passaram a ser formulados a partir de outro lugar: a docência. Sou professora na Educação Infantil desde 2014. Atualmente trabalho em uma creche pública, localizada no município de Corumbá, em Mato Grosso do Sul. Os desafios, as linguagens, as expressões e as demandas que as crianças trazem para as experiências educativas cotidianas têm impulsionado o meu interesse pelos fundamentos do trabalho docente reflexivo e criativo. Eu me refiro ao(à) professor(a) que empenha-se para “[...] procurar evitar a perda do maravilhamento e da



curiosidade das crianças quando olham as coisas [...]” e que, conseqüentemente, também quer “[...] evitar padronizar as suas reações” (VECCHI, 2017, p. 67).

O desafio que se lança para nós professores é a construção de práticas pedagógicas que sejam encantadoras e desafiadoras para as crianças, possibilitando o encontro, a surpresa, o encantamento, a indignação etc., assim como leituras e expressões plurais do mundo. Os estudos já vêm apontando há algum tempo “[...] a necessidade de superar aquele tradicional papel docente, investido de autoridade didática, que fala, explica e transmite conhecimento, controlando o processo de aprendizagem das crianças” (OSTETTO; SILVA, 2018, p. 186).

As indagações sobre as bases e/ou sobre as formas de operação do pensamento criativo na docência não deixam de lado os entraves e os engessamentos que o sistema educacional muitas vezes impõe ao trabalho dos professores, todavia, mais esclarecimentos sobre os meandros do pensamento em sua relação com a criação podem contribuir para a proposição de formações, bem como de ações docentes e lutas coletivas, em prol da superação dos modelos pedagógicos que ano após ano se seguem como se fossem uma receita passada de geração para geração, silenciando a realidade das infâncias/juventudes, ignorando as necessidades das crianças (adolescentes, jovens e adultos), deixando de lado o fato de que cada educando traz singularidades e que os seus desejos e interesses se renovam a cada dia.

Conforme Ostetto (2012, p. 159), “[...] a tranquilidade que pode oferecer um mapa (um modelo fechado) e a segurança prometida pela rota conhecida (zona de conforto), caminha lado a lado com a impossibilidade da criação”. Pensar o trabalho em sala de aula de modo criativo exige um movimento do profissional de deslocamento e construção. A ação transformadora advém do pensamento reflexivo, cujos processos e modos de operação podem ser potencializados quando as pessoas, filósofos, educadores e indivíduos em seu dia-a-dia, aprendem a investigar e a problematizar tal como fazem os artistas em seus atos de criação. Por isso, pensamento e criação são indissociáveis quando se busca a transformação do *status quo*, quando se tem em vista o desenvolvimento de ações inteligentes, éticas e poéticas (DEWEY, 2010; ANDRADE; CUNHA, 2017).

Quantas maravilhas estarão escondidas em ilhas desconhecidas, aqui, ali, acolá, dentro e fora de nós? Mas, ilhas desconhecidas só se revelam quando saímos de nós mesmos, quando abandonamos o ponto fixo e nos entregamos ao movimento de aprender novas rotas, de reaprender caminhos, superando os limites impostos por qualquer modelo ou regra. Então pergunto: acreditamos que existam ilhas desconhecidas nos mares por onde navegamos? Isso fará toda a diferença na atitude de abrir ou fechar caminhos para a construção de saberes e fazeres criativos, autorais e, por isso mesmo,



libertadores, na educação, na vida. Essa crença define lugares: ou estaremos no cais do porto, apenas olhando os barcos passarem e seguirem suas aventuras, ou estaremos embarcados, navegando, indo, sonhando e fazendo novos percursos, guiados pela imaginação que impulsiona a ousadia de se lançar ao mar (OSTETTO, 2012, p. 159).

Considerando, portanto, as inquietações iniciadas durante minha graduação e aprofundadas durante o meu trabalho como professora na Educação Infantil surgiu o interesse em pesquisar as relações entre pensamento, criação e docência. Essa motivação me levou à sistematização de questões que regem a presente pesquisa: (i) no trabalho docente há criação? (ii) podemos conceituar a docência como ato de imaginação criativa? (iii) podemos elaborar conceitos que contribuam para a tessitura de uma dimensão criativa da docência?

O debate acerca das questões apresentadas pode se beneficiar de estudos que visam aprofundar entendimentos sobre os fundamentos filosóficos do pensamento humano, enquanto processo capaz de contribuir para a elaboração de fins poéticos para os indivíduos e para a coletividade, os quais ainda não existem, mas são passíveis de construção pela imaginação e pela ação dos coletivos. Desse modo, a pesquisa desenvolvida teve como objetivo geral elaborar conceitos sobre a dimensão criativa da docência. Para o alcance desta finalidade foram elaboradas as seguintes metas específicas: (i) refletir a docência e a criação na interface com os pressupostos da pedagogia retórica, (ii) discutir as relações entre pensamento e criação no âmbito das conceituações de Gilles Deleuze e, também, identificar e discutir as contribuições do pensamento deleuzeano para ampliar, ou reelaborar, as bases da pedagogia retórica, (iii) debater a criação na relação com o trabalho do professor.

Na próxima subseção serão esclarecidas as escolhas acerca dos aportes teóricos da pesquisa. Explicaremos, em específico, os motivos que nos levaram a pesquisar conceituações sobre a dimensão criativa da docência com base nos pressupostos da pedagogia retórica e da filosofia deleuzeana.

## **1.2 Das investigações sobre John Dewey ao estudo do ideário de Gilles Deleuze**

Uma das linhas de estudo do Grupo de Pesquisa “Retórica e Argumentação na Pedagogia” (USP/CNPq), à qual a presente investigação está vinculada, tem como objetivo debater o pensamento de John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano que influenciou desde o início do século XX, os movimentos de renovação das teorias e práticas pedagógicas, tendo como eixos principais de suas discussões as noções de experiência e de democracia no processo de constituição dos sujeitos.



Pesquisadores nacionais e estrangeiros com um renovado interesse pelo ideário de Dewey vêm qualificando as propostas do autor como poéticas, denominação que remete à palavra grega *poïesis*, cujo sentido alude à ação que busca criar, trazer à existência bens até então inexistentes (HANSEN, 2005; GARRISON, 2010; CUNHA, 2010; CUNHA; PIMENTA, 2011). Valorizando as relações e os fazeres líricos, em detrimento de práticas apriorísticas, mecânicas, massificadas, pautadas em valores universais, a filosofia educacional e poética deweyana posiciona os sujeitos no centro do processo de experienciar, observar, deliberar, imaginar e agir; insere-os em práticas que incentivam a mobilização de disposições emocionais e intelectuais, a aprendizagem em meio à experiência e, principalmente, o pensamento reflexivo, visando o planejamento de ações que buscam a alteração do estado atual das coisas (ANDRADE; CUNHA, 2016).

Sobre o processo do pensamento humano, Dewey (1953) mostra que o meio mental opera, em parte, por meio de ligações lógicas, justificando a importância do acesso das pessoas aos saberes construídos ao longo da história da humanidade, os quais são continuamente complexificados no decorrer da experiência educativa. Acontece que o pensamento reflexivo também abarca uma dimensão psicológica que diz respeito ao modo como a pessoa sente, percebe e mobiliza domínios, paixões e hábitos internos na relação com a novidade que advém dos meios sociais, das relações com as outras pessoas e das experiências estéticas às quais o sujeito tem acesso. Na teoria deweyana, os processos psicológicos do pensamento provocam o alargamento das significações, impulsionam a imaginação e a criação de sentidos inovadores, bem como de fazeres éticos, políticos e estéticos, visando melhorias para a vida pessoal e para a experiência comunitária.

Considerando que a dimensão psicológica do pensamento é, sobretudo, criativa e artística, Dewey (2010) postula que os conhecimentos relativos aos modos de pensar e construir dos artistas são importantes para o pensamento filosófico e para todos os processos reflexivos requeridos na vida cotidiana. A educação, sendo uma atividade eminentemente reflexiva, não prescinde o acesso a conteúdos e à ampliação do capital pessoal no que diz respeito às variadas áreas do conhecimento, às artes e à cultura humana em geral. Porém, indo além, a tarefa educativa reflexiva deve visar à formação de individualidades capazes de debater, significar, criar e solucionar problemas que permeiam o cotidiano ou as ciências, tecendo posicionamentos políticos e poéticos. O pensamento reflexivo e criativo torna-se uma meta para os profissionais da educação, e também, para o desenvolvimento dos educandos (ANDRADE; CUNHA, 2016; 2017).



Estudos vêm cotejando as proposições deweyanas com as de outros pensadores sejam antigos, modernos ou contemporâneos (ANDRADE; CUNHA, 2012; SBRANA; JALLES; CUNHA, 2018; SILVA, 2018; CARNEIL; CUNHA, 2020). Segundo Cunha (2015) o exame de determinada concepção filosófica e educacional a partir da análise discursiva dos seus próprios textos, inclusive na relação com os contextos históricos e culturais que lhes serviram de berço, viabiliza o entendimento das contribuições particulares dos diferentes paradigmas. A promoção do diálogo entre teorias pode ajudar na identificação de especificidades, divergências ou eventuais semelhanças entre posicionamentos aparentemente contrários. Esse diálogo também pode auxiliar na resolução de problemas concernentes a situações práticas específicas, que permeiam o aqui e agora, a vida do cidadão comum, sugerindo quais princípios e abordagens representam caminhos mais confiáveis para a resolução das problemáticas (ANDRADE, 2014).

Crick (2010) relaciona princípios da proposta filosófica e educacional de Dewey com pressupostos que fundamentavam a filosofia e a educação defendidas por uma primeira geração de sofistas – em específico Protágoras e Górgias – que, no contexto da Grécia Clássica, postulavam que a capacidade de aprender e desenvolver a inteligência não era uma benesse apenas dos descendentes da nobreza oligárquica, e, por isso, almejavam a formação do cidadão para atuar ética e politicamente na esfera pública, em benefício da coletividade.

Dewey viveu em um período de transição e de mudanças na sociedade. Com o avanço dos estados totalitários nos anos de 1937, o filósofo norte-americano argumentou que a democracia é radical. Dewey quis provocar a revisão do termo democracia, pois o mesmo estava sendo distorcido, seja para a legitimação de formas passivas de opressão, como acontecia em meio aos “absurdos” proclamados pelo “propagandista Nazista Joseph Goebbels”, seja para a alavancagem das relações ideologias e patrimônios burgueses, como se via no ocidente (CRICK, 2015a, p. 166).

No ideário deweyano, “[...] uma democracia verdadeiramente radical não apenas enaltece fins ideais a que todos aspiram; ela se compromete com meios democráticos para alcançá-los”, ou seja, “não é simplesmente o poder exercido em nome do povo” é muito mais que isso “[...] é o poder constituído pelo próprio povo por intermédio da persuasão pública e canalizado por ações livres e voluntárias dos indivíduos” (CRICK, 2015a, p. 166).

No centro da defesa de uma democracia radical, Dewey mostra a existência de um “eu” que está “sempre em processo de tornar-se”, trazendo à tona a indispensabilidade de uma pedagogia também voltada para fins democráticos radicais (CRICK, 2015a, p. 171).



Conforme Crick (2010; 2015a), Dewey versa sobre práticas pedagógicas que não visam silenciar ou descartar os impulsos pessoais, desejos, necessidades, vontades, mas sim, coordená-los na relação com a dialogia, com o debate, com o acesso à ciência, com o conhecimento das diferentes manifestações humanas e formas de organizar a vida. O objetivo é estimular os educandos a se encontrarem com múltiplas experiências pessoais e sociais, criticando, criando, defendendo, aprendendo a avaliar métodos, teorias e conteúdos, para o desenvolvimento do próprio eu e, especialmente, para a instauração de bens coletivos.

A radicalidade da proposta educacional deweyana, segundo Crick (2015a, p. 175), pode ser identificada na atenção dada às energias singulares dos educandos, pois se considera que a vontade de poder que cada um deles expressa no presente requer acolhimento, devendo ser usada “[...] para cultivar mentes capazes de hábitos de inteligência criativa e juízo ético capazes de crescimento contínuo”. Os educandos se veem com condições para coordenar as próprias disposições, atitudes, ações e propósitos, mediante diálogos com outras pessoas, e também mediante discursos reflexivos internos. Os estudantes ainda desenvolvem capacidades para expressar, debater e arguir publicamente, considerando não apenas o próprio bem, mas as necessidades de coletivos. Para Crick (2010; 2015a) as proposições educacionais deweyanas atualizam e ampliam princípios presentes na educação retórica dos sofistas e, assim, consolidam um paradigma educacional renovador e radical denominado pedagogia retórica<sup>1</sup>.

A poética, ou a criatividade, é uma das dimensões da pedagogia retórica que requer mais investigações na atualidade. Silva e Cunha (2021, p. 632) debatem o valor pedagógico de texto de Górgias, Elogio de Helena que, para além de “ensinar técnicas de argumentação e valores de inegável utilidade no contexto da nascente democracia grega”, pode ser pensado como incentivo à “disposição para imaginar e comunicar novos mundos”. Ao solicitar “[...] que seus alunos abandonem a narrativa tradicional registrada por Homero, que culpa Helena por ter causado a guerra de Troia ao fugir com Páris, e argumentem em prol de sua inocência”, Górgias coloca “o estudante no interior de uma disputa fictícia de argumentos”, abrindo possibilidades para a “reinvenção da narrativa historiográfica”, incentivando o “exercício da imaginação”.

Silva e Cunha (2021) mostram que a investigação, a imaginação e a criação eram dimensões que, provavelmente, compunham a base da educação dos mestres sofistas. Se

---

<sup>1</sup> Os fundamentos e as características da pedagogia retórica serão tratados na seção 2.



pensarmos a continuidade da construção de uma pedagogia retórica, ou até mesmo de pedagogias que valorizam o debate, a expressão do contraditório e os atos imaginativo-criativos, a proposta deweyana contribui e avança ao apresentar a educação como pensamento reflexivo, ou seja, como processo em meio ao qual os sujeitos exploram campos de interesses e criam situações problemáticas, envolvendo-se em processos de investigação, de raciocínio, de debates (internos e sociais), de criação de hipóteses e de cenários imaginários, chegando, enfim, à elaboração de produtos (propostas, proposições, ideias, sentidos, ações etc.) que dialoguem, ou respondam, à problemática inicial.

Com base em Andrade e Cunha (2020), Silva e Cunha (2021) e Carniel e Cunha (2022) dentre outros textos que debatem a centralidade da criação no pensamento deweyano ou investigam as relações entre a pedagogia retórica, a poética e a criação, compreende-se que a formação do pensamento, seja dos estudantes ou dos professores, requer o fomento de disposições que encorajem o sujeito a tomar consciência das realidades em suas múltiplas narrativas, a sonhar e a “[...] imaginar algo que pareça inalcançável”, indicando “meios para que o irrealizável se realize” (SILVA; CUNHA, 2021, p. 637).

As pesquisas envolvendo o ideário de John Dewey, e em especial as investigações que se voltam para a continuidade da compreensão da dimensão criativa da pedagogia retórica, têm instigado o nosso interesse, devido às suas prováveis contribuições para pensar o trabalho docente e a formação de professores. Se quisermos elaborar conceitos sobre a dimensão criativa da docência, o estudo da pedagogia retórica nos soa propício, justamente por ter suas bases assentadas em princípios imaginativos e criativos.

Com o intuito de tensionar o debate, ampliando a discussão plural, até para que possamos (re) pensar a atualização da educação retórica e das ideias deweyanas que atualmente lhe servem como aporte, optamos pela apropriação e deslocamento das proposições de outro universo filosófico, o de Gilles Deleuze. Supomos que o ideário deleuzeano contribuirá para conjecturarmos o alargamento das premissas da pedagogia retórica e pensarmos conceitos relativos à dimensão criativa da docência.

Identificamos estudos que mostram existir possibilidades de diálogos entre os ideários de John Dewey e de Gilles Deleuze (1925-1995). Referimo-nos, em específico, às investigações de Solange Puntel Mostafa (2013) e Inna Semetsky (2003a). As pesquisadoras mostram que ambos os teóricos, a despeito de formularem filosofias diferentes e opostas em vários campos de discussão, abordam a construção do conhecimento a partir da relação profunda e radical com a experiência. Em outras palavras, se nos permitimos identificar vias



para diálogos entre Dewey e Deleuze é factível iniciar com o fato de que ambos desenvolvem uma filosofia antiplatônica e postulam que a experiência reflexiva envolve a formulação de problemas, assim como a participação do sujeito em situações exploratórias, sensíveis e relacionais intensas em prol da criação (SEMETSKY, 2003a, 2003b; MOSTAFÁ, 2013).

Compondo sistemas filosóficos que operam em perspectivas também anticartesianas, Semetsky (2003a) detalha que os ideário deweyano e deleuzeano apresentam o pensamento não como uma instância estanque, acabada e imutável, mas como um processo complexo que envolve experiências de criação de problemas e de construção do inédito; ao trazer o conceito de rizoma, Deleuze demonstra como o pensamento é ilimitado, segue em diversas direções e se multiplica através das inúmeras possibilidades de conexões. Uma conceituação próxima (o que não quer dizer igual) pode ser vista na filosofia educacional de Dewey, isto é, na defesa do aprendizado como um movimento constante e intenso do pensamento, realizado mediante encontros e percursos variados, que não são dados, de antemão, que levam à expansão e à transformação do conhecimento, à mudança do eu e do meio.

Mostafá (2013) acrescenta que ambos os filósofos compartilham críticas, a exemplo da recusa às teses universalistas, da oposição que fazem à dicotomia entre o material e o intelectual, como também colocam em paridade a ciência, a filosofia e a arte, tendo cada uma delas suas funções, peculiaridades e perspectivas. Outro ponto fundamental é a defesa e o destaque que os dois filósofos (embora por meio de ângulos diferentes) dão ao poder da arte e da experiência estética no processo de composição do inconcebível.

A identificação de compartilhamentos pontuais, ou de diálogos (mesmo que transitórios) entre os pensamentos de Dewey e de Deleuze torna-se fértil, não para os aproximar, tampouco para cotejar as proposições deweyanas com as deleuzeanas, mas para que nós (inclusive em um exercício de autoria, de pensamento e de criação) possamos tencionar, e quiçá, trazer o impensado para o debate que busca estabelecer relações entre o trabalho criador do professor com o paradigma da pedagogia retórica, com o objetivo último de elaborar conceitos sobre a dimensão criativa da docência.

Para além de qualquer justificativa que nos leve a pensar nos motivos de trazer o sistema filosófico deleuzeano para pensar a docência, inclusive para pensar alargamentos nos modos de ser docente na relação com a pedagogia retórica, podemos dizer que a escolha por estudar as teses de Deleuze tem valor em si, pelo seu potencial provocativo, de levante. Deleuze nos força a pensar, a criar a fabular; Deleuze nos incita, incisivamente, a insurgir



contra os enclausuramentos e reproduções, pois a continuidade da vida se torna impossível no âmbito de estruturas fechadas.

Por que Deleuze? De muitas maneiras, essa é uma pergunta que o próprio Gilles Deleuze (1925-95) poderia ter feito. Deleuze não tomou nada como garantido e insistiu que o poder da vida – toda a vida e não apenas a vida humana – tem o poder/possibilidade de desenvolver problemas. A vida apresenta problemas, não apenas para os seres pensantes, mas para toda a forma de vida. Organismos, células, máquinas e ondas sonoras são todas respostas à complicação ou a força ‘problematizadora’ da vida. As questões da filosofia, da arte e da ciência são extensões do poder questionador da vida, um poder que também se expressa em organismos menores e sua tendência a evoluir, se transformar e tornar-se (COLEBROOK, 2002, p. 01).

Defendemos, enfim, que os debates fabulados nesta pesquisa são terrenos férteis para reflexões acerca dos processos de subjetivação poética do ser humano, isto é, para que possamos pensar processos de formação em que os sujeitos não são aprisionados pelas condições imediatas, e que, portanto, abrem portas para que os indivíduos subvertam sistemas e almejem fins/meios ilimitados e inusitados, passíveis de serem alcançadas pelo pensamento, pela criação e pela ação.

### **1.3 Caminhos metodológicos**

Esta pesquisa possui natureza qualitativa, sendo balizada “[...] pelo paradigma interpretativista, que concebe a realidade como uma construção que se dá pela interação entre pessoas e o mundo” (GIL, 2019, p. 3). Ao debatermos a noção de criação na relação com a docência trabalharemos em uma perspectiva científica que lida com “[...] com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

[...] a cientificidade tem que ser pensada aqui como uma ideia reguladora de alta abstração, e não como sinônimo de modelos e normas rígidas. Na verdade, o trabalho qualitativo caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e toma direções privilegiadas (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245).

No que diz respeito às finalidades, esta é uma pesquisa exploratória, buscando “[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses a serem testadas em estudos posteriores” (GIL, 2019, p. 26). As pesquisas com fins exploratórios constituem, muitas vezes, a primeira etapa de investigações mais amplas, e, desse modo, “[...] exige revisão de literatura, discussão com



especialistas e outros procedimentos” (GIL, 2019, p. 26). O produto final dos processos de investigação exploratórios passa a ser um problema mais esclarecido, passível de estudos futuros mediante procedimentos mais sistematizados. No estudo em questão, os desenvolvimentos teóricos pretendidos acerca da criação, e sobre a dimensão criadora da docência, poderão embasar pesquisas empíricas, ou mesmo outros estudos teóricos.

O procedimento que nos permite atingir o intuito da pesquisa é de caráter bibliográfico; que “[...] se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”. Os investigadores se valem “[...] de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores” para que possam elaborar proposições acerca do seu objeto específico de estudo (SEVERINO, 2016, p. 131).

Considerando estudos desenvolvidos por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), o caminho metodológico desta pesquisa envolve a identificação dos principais conceitos mobilizados pela filosofia deleuzeana no que tange ao tema do pensamento como um ato de criação, e, igualmente, a apresentação das principais argumentações que sustentam o paradigma da pedagogia retórica. Defendemos a riqueza do aporte teórico deleuzeano para fomentar debates sobre o pensamento e a criação, contribuindo, por conseguinte, para reflexões sobre o trabalho docente, inclusive sobre a docência no diálogo com o paradigma da pedagogia retórica.

Para compreensões acerca do pensamento deleuzeano foram estudadas, prioritariamente, as seguintes fontes primárias: *Crítica e clínica* (DELEUZE, 1997), *Diferença e repetição* (DELEUZE, 2018), *O que é a filosofia?* (DELEUZE; GUATTARI, 2010), *Dois Regimes de Louco* (DELEUZE, 2016) e *Lógica de Sentido* (DELEUZE, 1974). Nessas obras Deleuze (ou, Deleuze juntamente com Gattari) aborda o pensamento humano e, ainda, apresenta as suas conceituações sobre experiências que viabilizam a problematização, criação de sentidos, a expressão, a formulação de posicionamentos autorais. Também recorremos a fontes secundárias, isto é, a escritos de comentadores do ideário deleuzeano, dentre os quais destacamos os de Araújo (2017), Benedetti (2007), Brito e Costa (2019), Damasceno (2017), Dosse (2010), Gallo (2002; 2010; 2017), Machado (2009), Mostafa (2013), Negri (2019), Rancière (2000), Semetsky (2003) e Silva (2017).

Cabe apontar que o presente trabalho vincula-se às produções do Grupo de Pesquisa Retórica e Argumentação na Pedagogia (CNPq)<sup>2</sup>, cujos estudos atuais têm discutido o ideário

---

<sup>2</sup> Grupo de Pesquisa liderado pelo Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha (FFCLRP/USP).



deweyano, bem como a pedagogia retórica, com foco em suas bases na sofística e em seus desdobramentos considerando o ideário deweyano; as investigações dos membros do grupo também têm se voltado para o estudo dos pressupostos de outros sistemas filosóficos, analisando os discursos de pensadores, especificamente o modo como discutem temas caros à educação (os seres, seus processos de formação, suas relações com o meio, noções de experiência, de conhecimento, posicionamentos perante às tradições filosóficas, psicológicas, sociológicas, artísticas, estéticas etc.).

O objetivo de grande parte das pesquisas é conhecer as argumentações de teóricos do campo das humanidades e realizar um movimento de apropriação, deslocamento e recontextualização das ideias originais dos pensadores, com a finalidade de explicitar as suas proposições para, em seguida, refletir possibilidades de diálogos com o ideários deweyano, ou com os estudos sobre a pedagogia retórica, buscando compreender as divergências e ponderar acerca da plausibilidade de haver (ou não) semelhanças em críticas ou modos de tratar questões sociais, culturais, políticas e/ou educacionais.

Para as análises bibliográficas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Retórica e Argumentação na Pedagogia (CNPq), considera-se que o estudo das ideias veiculadas em textos da área de humanidades empreende análises que levam em conta o *logos* (o discurso), o *pathos* (as disposições do auditório) e o *ethos* (as características do autor) (CUNHA, 2010). Nesta pesquisa intencionamos, em específico, conhecer o *ethos*, ou melhor, características da vida e da obra de Gilles Deleuze, identificando questões/problematizações que o pensador busca tratar em seus escritos. Intentamos, ainda, analisar textos de Deleuze internamente, compreendendo conceitos centrais de seu pensamento, os quais compõem o seu *logos* e sua maneira específica de argumentar e elaborar teses.

Nesse contexto, a presente dissertação está organizada em quatro seções, começando com esta introdução. Iniciamos a segunda seção com a apresentação da pedagogia retórica; arguimos que a dimensão criativa é base fundante da educação inventiva. Defendemos uma docência retórica e criativa, cujos processos de profissionalização envolvem os campos artísticos.

Com base nos pressupostos da pedagogia retórica, defendemos, também, que a capacidade para problematizar radicalmente o plano empírico, a participação em experiências *kairóticas*,<sup>3</sup> o desenvolvimento do gosto pelo encontro com o que é divergente, inclusive a identificação de que há beleza nos processos que provocam fissuras e movimentos do

---

<sup>3</sup> O conceito de *kairós* – afastando-se da ideia de *chronos* – será explicado na seção 2.



pensamento, e a disposição para a criação, tornam-se especificidades necessárias para serem desenvolvidas na docência.

A terceira seção é iniciada com a apresentação de Deleuze, como pensador que busca se encontrar com as necessidades de seu tempo, com as paixões de auditórios acadêmicos e de coletivos considerados minoritários, e que, também, problematiza o seu contexto de vida, dedicando-se a responder uma pergunta que lhe parece central para a continuidade da vida na contemporaneidade: o que é o pensamento, e qual é a relação do pensamento com a criação. Na sequência, abordamos o movimento estético e criativo do pensamento, conforme a teoria deleuzeana. Expomos a contribuição genuína de Deleuze para os debates sobre a experiência estética enquanto processo de subjetivação que possibilita a formulação de ideias poéticas e transgressoras, que não são meramente privadas (opiniões minhas), mas congregam vozes/desejos/reflexões de corpos coletivos.

A quarta seção da dissertação traz considerações acerca do trabalho docente, iniciando com processo de profissionalização da docência, a partir de revisões bibliográficas. Indicamos que a docência implica o pensamento crítico e autônomo, de modo que o profissional consiga elaborar criações que levam em conta os saberes científicos e, ainda, dados relativos à própria atuação profissional junto aos educandos e à comunidade.

Considerando o exposto nas seções anteriores, defendemos que a docência é realizada, maximamente, mediante a criação: a criação de encontros (com outros seres e outras realidades), a criação de possibilidades para a participação em situações retóricas, a criação de experiências estéticas, a criação de sentidos e significados, de atos imaginativos e de ação poética. Defendemos, enfim, que a dimensão criativa da docência é fomentada considerando os conceitos de (i) experiências estéticas e ficções, (ii) estética da multiplicidade; e (iii) rompimento com o – e criação do – comum.



## 2 A PEDAGOGIA RETÓRICA E A DOCÊNCIA



**Fonte:** <https://www.ros4luz.com/e-se-a-arte-fosse-travesti>.

A imagem acima apresenta um conjunto de fotos que fizeram parte da mostra “Não podemos construir o que não podemos imaginar primeiro” realizada no Paço das Artes de São Paulo-SP nos anos de 2017 e 2018 (PAÇO DAS ARTES, 2017). Os curadores Jota Mombaça e Thiago de Paula Souza (2017) iniciam a apresentação sobre a exposição com a provocação “É possível trabalhar na criação de realidades que possam escapar das operações hegemônicas de poder?”. De acordo com os curadores a exposição nos leva a pensar possibilidades de “modos de desafiar as construções normativas do mundo em que estamos” (PAÇO DAS ARTES, 2017). A imagem expõe uma obra da artista Rosa Luz, natural de Gama, cidade-satélite de Brasília, uma mulher negra, trans, *youtuber*, *rapper* e ativista da visibilidade LGBTQIA+.

O trabalho da artista Luz questiona a sociedade heteronormativa, elitista e racista. É uma obra que investe nas múltiplas possibilidades da fotografia, buscando alargar os limites entre o autorretrato e a ficção. Luz também questiona e indica a necessidade de uma maior representatividade travesti e trans na arte para a quebra de paradigmas que ainda são impostos (ROSA LUZ, 2021).

Rosa Luz atua de modo sofisticado e *kairótico*, como veremos a seguir, questionando e problematizando o que é imposto como normal, buscando encontros públicos com outras vozes – especialmente com aquelas consideradas minoritárias – buscando convencer, inclusive persuadir, auditórios diversos, de que são necessários novos debates, e especialmente novos acordos coletivos em prol da visibilidade das pessoas travestis e trans,



ou de outros sujeitos que historicamente vêm vivenciando situações de silenciamentos. Com inspiração em Luz, iniciamos esta segunda seção apresentando a pedagogia retórica como um paradigma que visa apresentar fundamentos, princípios e práticas renovados no campo da educação, os quais rompem com visões pedagógicas economicistas e mecanicistas da atualidade.

No diálogo com o paradigma da pedagogia retórica, arguimos que a dimensão criativa é base fundante da educação. Defendemos que a capacidade para problematizar radicalmente o plano empírico, a participação do sujeito em experiências *kairóticas*, o desenvolvimento do gosto pelo encontro com a diferença, inclusive a identificação de que há beleza nos processos que provocam fissuras e movimentos do pensamento, e a disposição para a criação de ideias, conceitos, ações, noções, enfim, consensos genuínos em meio aos pequenos coletivos, são dimensões da educação, e também se tornam especificidades necessárias de serem desenvolvidas na docência.

Ainda nesta segunda seção intentamos discutir o trabalho docente na perspectiva da dimensão criativa da pedagogia retórica, compreendendo que o processo de profissionalização docente implica o pensamento crítico e autônomo. Tal movimento envolve o profissional a construir a capacidade de elaborar reflexões que levam em conta os saberes científicos e, ainda, dados relativos à própria atuação profissional junto aos educandos e à comunidade.

Defenderemos que a docência é realizada, maximamente, mediante a criação de encontros (com outros seres e outras realidades), de situações retóricas, de experiências estéticas, de sentidos e significados, de imaginação e ação poéticas.

Esclarecemos, por fim, que ao tomarmos a pedagogia retórica como um paradigma, pautamos nas proposições de Thomas Kuhn (1989). Segundo a perspectiva kuhniana, os paradigmas correspondem a “realizações” teóricas, práticas, procedimentais etc., que “[...] são reconhecidas durante algum tempo por alguma comunidade científica específica” para proporcionar bases, mesmo que temporárias, para ações no mundo (KUHN, 1989, p. 20). Os paradigmas decorrem de revoluções nos campos das ciências, que possibilitam a substituição de um conjunto de ideias vigentes por outras consideradas mais adequadas para o momento histórico e cultural vivido (KUHN, 1989).

Evitamos, nesta pesquisa, relacionar o termo paradigma a oposições dogmáticas (CUNHA, 2011); desse modo, paradigmas relacionados a um campo científico e identificados como pressupostos com validades provisórias, não são relativistas no sentido de que qualquer coisa vale a qualquer momento. Por outro lado, os paradigmas também não remetem apenas a



grandes narrativas – hegemônicas e dominantes – pois discursos (ou paradigmas) menores podem coexistir, trazendo problematizações, evidenciando, inclusive, possibilidades de consensos nos entrelaçamentos entre as posições expressas. A “visão kuhniana” de paradigma que compartilhamos “[...] encontra-se mais bem situada junto aos que desposam um posicionamento filosófico anticartesiano, por entender que o fazer científico não é um meio de aproximar o homem da essência das coisas”, embora seja uma “boa ferramenta” para nos ajudar a compreender o mundo (CUNHA, 2011, p. 74). Nessa perspectiva de valorização da ciência, diferentes paradigmas coexistem, dialogam, divergem, consensuam.

Nas próximas subseções apresentamos a pedagogia retórica. Almejamos territórios que nos desmobilizem e nos incitem à elaboração de novos modos de conceber o mundo, a sociedade, as relações, a educação, e, especialmente, a docência.

## 2.1 A pedagogia retórica

O movimento denominado Sofística “[...] surgiu na Grécia no século IV a.C. em um contexto de ideias e práticas sociais em acelerada mudança” (CUNHA; ANDRADE, 2020, p. 87). O governo da aristocracia nobre é questionado, os camponeses livres passam a exercer os “papéis de latifundiários e cidadãos”, Atenas deixa de ser uma vila e torna-se um centro movimentado, atraindo artistas e intelectuais de diversos lugares (SILVA, p. 56, 2017). Na “chamada Era de Ouro ou o Século de Péricles”, fomentou-se uma visão de mundo humanista não mais pautada no poder mítico do oráculo e na crença das habilidades intelectuais inatas de governança, e, assim, “a forma democrática de governo atingiu seu ápice” (SILVA, p. 56, 2017).

Os sofistas são beneficiários desse ambiente, e, ao mesmo tempo, contribuem decisivamente para as demandas da nova sociedade em formação (SILVA, p. 56, 2017). Com a necessidade de se ter indivíduos capacitados para ocupar os lugares de poder oriundos das reformas políticas, também surge a imprescindibilidade de uma educação para a formação dos novos cidadãos, capaz de promover a ampliação da própria cultura grega. Conforme Silva (2017, p. 57), “[...] nesse terreno incerto e fluido, os Sofistas ofereciam a formação necessária para moldar os cidadãos em consonância com a nova *polis* democrática, fornecendo aos indivíduos um instrumento para lidar com as novas situações” (SILVA, 2017, p. 57).

Os sofistas, de acordo com Silva (2017, p. 58), foram professores que possibilitaram aos cidadãos o domínio da arte do *logos* (palavra), também chamada de arte retórica, cujo “[...] fim nunca foi a mera persuasão, no sentido que lhe é convencionalmente atribuído – de



produção do convencimento a qualquer custo” (ANDRADE; CUNHA, 2020, p. 87). Estudos atuais, como os de Crick (2010, 2015a, 2015b) e Silva (2016, 2018) reveem o valor da Sofística, em especial as formulações de Protágoras (490-415 a.C.), Górgias (485-380 a.C.) e Hípias (460-400 a.C.), e mostram que, além de voltar-se para a formação do cidadão capaz de refletir, debater e deliberar, a tradição discursiva e educacional retórica não prescinde de buscar acordos cujas ideias estejam fundamentadas no estudo científico, na dialética, na ética e na busca pelo bem comum.

Tais estudos mostram que, tanto na época dos Sofistas quanto na atualidade, a retórica é uma arte (*techné*) que possui uma dimensão comunicativa, ou linguística, pois visa democratizar o domínio *of logos*, com o propósito de ampliar a participação dos cidadãos nos debates cívicos. A apreensão da língua e de técnicas de raciocínio possibilita o enriquecimento comunicacional, o que permite desenvolver a capacidade humana de criar sentidos e conceitos de maneira consciente, sem apego a valores metafísicos (ANDRADE; CUNHA, 2020, p. 87).

Para os sofistas, outro importante aspecto da retórica reside em sua dimensão criativa e/ou poética “[...] palavra que deriva do grego *poiesis*, a arte que se vale de materiais preexistentes para criar algo novo, para fazer existir o não existente, a arte que permite acesso ao universo dos possíveis” (ANDRADE; CUNHA, 2020, p. 87). O domínio das diversas formas de linguagens, dentre elas a artística, para os gregos clássicos não significava algo supérfluo com o intuito apenas da decoração, mas sim a *techné* utilizada para o aprimoramento da humanidade (CRICK, 2010). Para os sofistas, a retórica deve buscar ter o mesmo *status* da arte enquanto fazer – fabricação – que transforma os materiais brutos, para que, assim, efetivamente ultrapasse os limites da natureza e da individualidade desconectada da coletividade e se torne um meio para a democracia radical (CRICK, 2010).

Conforme Crick (2015b) nas mãos do tirano o *logos* é via de poder e é usado para a tentativa de impor formas de pensar, de desejar, de dirigir as disposições; busca-se subjugar a pluralidade de populações, silenciando e/ou homogeneizando suas vontades em dada orientação. Nas proposições da Sofística, os processos retóricos, que envolvem o *logos*, assim como técnicas artísticas que provocam a emoção, a perturbação, o afetamento, a escuta apurada, o olhar atento etc., também podem ser vias de poder, usadas, no entanto, para a liberdade e para a relação com um contexto que está em constante mudança, mediante a criação de argumentos que forcem o aparecimento das necessidades e das vozes dos coletivos



considerados mais fracos, e, por outro lado, minoram a hegemonia daqueles que se consideram mais fortes (CRICK, 2015b).

A atividade retórica como forma de participação política na vida da cidade, como forma de construção de relações democráticas, e como meio para o alcance da liberdade, não pode ser uma experiência esporádica, pois é a sua frequência, isto é, a ocupação constante dos espaços públicos, que provocará inquietações, e, quiçá, transformações nos modos de pensar e agir quer individuais ou coletivos (CRICK, 2015b). A apresentação de uma indagação, o compartilhamento de um posicionamento, e até mesmo a forma, expressiva ou lírica, com que uma frase é emitida, podem impactar a receptividade das mentes dos indivíduos para o debate, ou seja, para a imprescindibilidade de se encontrarem para investigar e para criarem eventos imaginários que, se postos em ação, podem inclusive promover a melhoria da vida comum (CRICK, 2015b).

Na arte retórica, o processo do debate, inclusive a criação discursiva, tem como ponto de partida a identificação, ou a apresentação, de uma situação retórica, ou seja, um problema que demanda investigação e soluções plausíveis. Para a resolução de uma situação retórica são utilizadas três formas discursivas: *decorum*, *kairós* e antilógica.

A forma *decorum* é composta por uma argumentação que valoriza o estabelecido e a tradição; é caracterizado por “[...] um sentido de estabilidade e continuidade através do tempo” que leva o orador a honrar “[...] a história, a posteridade, a criar um objeto cuja beleza particular perdura” (CRICK, 2010, p. 183).

A forma *kairós* pode ser definida como um impulso criativo, uma intuição louca e arrebatada, que se apresenta, oportunamente,<sup>4</sup> em resposta “[...] ao inesperado, à falta de ordem na vida humana” (CRICK, 2010, p. 20). O tempo de *kairós*, que é percebido qualitativamente, rompe com a lógica do tempo de *chronos* cujo objetivo principal é o de demonstrar a significação de algo no tempo: a periodicidade, a frequência, a duração do que é considerado válido/inválido. Desse modo, a argumentação *kairótica*, diante da situação problemática, atua de maneira imprevisível, inovadora, em prol da criação e da mudança.

A forma *antilógica*, por sua vez, remete ao entendimento de que uma questão sempre abarca mais do que um ponto de vista; a argumentação que se vale da *antilógica* garante o

---

<sup>4</sup> Momento oportuno em *kairós* não significa um momento calculado previamente como bom ou adequado; o qualificativo oportuno diz respeito ao momento em que a expressão transgressora, ou criativa, rasga o discurso, sendo capaz arrebatando novas/outras sensações, percepções, sentidos etc.; o momento em que se consegue deslocar é considerado o momento oportuno.



diálogo que analisa perspectivas opostas e diferentes, levando os oradores a estarem abertos, permanentemente, à investigação (ANDRADE; CUNHA, 2020).

Embora o *decorum* e *kairós* sejam opostos, eles podem aparecer em um mesmo discurso, conferindo ao texto uma unidade estética, pois o orador/autor cria “[...] um movimento que oscila dialeticamente entre o que existe e o que é ainda desconhecido, entre o que é dado como certo e o que se apresenta como novidade” (CARNIEL; CUNHA, 2020, p. 5). Outras estratégias argumentativas, como os pares filosóficos, as analogias e metáforas, os modelos, o recurso às origens etc., podem contribuir para a constituição da unidade estética do texto, que portará ideias históricas e estruturadas, mas cujo enunciatório também encontrará as melhores oportunidades para apresentar problematizações e construir arguições poéticas que transcendem, ou transgridem, o *status quo* (CUNHA; SACRAMENTO, 2007; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002).

Contrariando a imagem firmada por Platão, entende-se atualmente que os ensinamentos daqueles professores de retórica – por definição, a arte de argumentar de modo persuasivo – continham mais do que simples fórmulas a serem aplicadas com o intuito de conduzir as opiniões da audiência: tratava-se de conteúdos úteis à vida do cidadão, a quem se atribuía o direito e o dever de agir eticamente nos espaços em que se deliberava sobre o destino da polis (CARNIEL; CUNHA, 2020, p. 4).

Os Sofistas conceberam uma nova proposta de ensino, a pedagogia retórica, como qualifica e nomeia Crick (2010). Esse novo sistema pedagógico tinha como propósito a formação dos novos cidadãos, capazes de (e interessados em) usar o domínio de diferentes formas discursivas para alargar a sensibilidade, indagar, problematizar e criar posicionamentos que atendessem às necessidades identificadas na relação com os pares, e em meio aos debates coletivos.

A pedagogia retórica se torna uma possibilidade educativa para a tessitura de uma democracia criativa, justamente por oferecer o domínio aos cidadãos, não apenas da arte da persuasão, mas também por permitir que diferentes visões de mundo negociem seus interesses e cheguem a julgamentos coletivos mais racionais que visam à satisfação das ânsias de uma dada comunidade (CRICK, 2019).

Valendo-se do poder do *logos*, da criação em meio às diversificadas técnicas discursivas, das possibilidades de problematização e de instauração do discurso *kairótico*, pode-se dizer que dois eixos centrais da pedagogia retórica remetem (i) à formação de sentidos que se tornam comuns, que passam a ser acordados como importantes, entre pessoas



e/ou grupos, e, (ii) ao uso da linguagem para tecer a imaginação, isto é, para a elaboração de cenários possíveis e ilusórios nas mentes, os quais são associados a sentimentos de dor, prazer, justiça, injustiça etc., viabilizando a produção de juízos, de proposições, teses e ações (CRICK, 2016b). A dimensão da criatividade se torna fundamento indispensável da pedagogia retórica, com vistas a “[...] ensinar o aluno a desenvolver um caráter imaginativo e criativo moldado no interior de um senso ético e estético, uma individualidade singular capaz de propor novos significados para a vida em coletividade” (CARNIEL; CUNHA, 2020, p. 6).

Conforme Crick (2010, p. 19) as proposições filosóficas e educacionais de John Dewey revitalizam, ampliam e consolidam os princípios do paradigma de uma pedagogia retórica, especialmente por evidenciarem que sempre que há discussões e ações no campo do existir (dos processos de subjetivação humanos) “há conflito moral”, – isto é, há necessidades que envolvem decisões éticas e políticas – e “há retórica”. O ideário deweyano mostra, assim, que para tornar democráticos os processos de construção da existência é preciso garantir o encontro e a prática retórica com grupos diferentes, especialmente com aqueles cujos pontos de vista parecem, à primeira vista, imorais, por questionarem afirmações hegemônicas (CRICK, 2010).

A radicalidade democrática da proposta educacional deweyana, segundo Crick (2010, 2015a) remete à percepção, à atenção e ao acolhimento que devem ser mobilizados para o encontro com as singularidades dos indivíduos, especialmente das pessoas que vivenciam situações de formação; em contextos que favorecem, e promovem a liberdade para que cada um/uma expresse “vontades de poder”, isto é, tornem públicos as suas necessidades e os seus desejos singulares de conseguir ser, de conseguir fazer, de conseguir ser percebido(a), de conseguir existir de determinado modo, ocorrem encontros radicais e impensados (inéditos), que provocam choques entre hábitos, imperativos éticos e políticos, e que, ainda, inserem os sujeitos em situações retóricas que demandam, portanto, o exercício retórico (CRICK, 2015a, p. 168).

A radicalidade da pedagogia retórica reside no propósito de levar os estudantes a compor e expressar o poder que emana de suas inclinações pessoais, não no estreito espaço da vida individual, mas no horizonte amplo da coletividade, no qual vigoram controvérsias que exigem o debate entre teses concorrentes (COSTA-LOPES; CUNHA, 2020, p. 14).

Para Dewey (1998) as interações, quando vividas em suas plenitudes e sem silenciamentos, possibilitam a expressão de vontades, desejos, paixões, impulsos singulares,



assim como o compartilhamento das necessidades, ou seja, das vozes, de outros coletivos. Nessas trocas os sujeitos têm a oportunidade de compor, como em um drama teatral, as consequências das inclinações pessoais, das noções que regem as condutas na sociedade, e elaborar acordos genuínos acerca de caminhos justos e humanistas que não ferem direitos de outras pessoas (DEWEY, 2002).

Dewey acrescenta que também é em meio às interações e às relações com o mundo, que são criadas as potencialidades dos indivíduos, considerando que as mesmas não são determinadas previamente, necessitando apenas de atualizações pela educação, pelo contrário, é a própria relação empírica e o encontro com diferentes realidades que propicia as condições para a formação das individualidades: seus gostos, habilidades, sensibilidades, disposições, modos de raciocínio etc. (DEWEY, 1998).

Na pedagogia retórica, as situações deliberativas impulsionam, portanto, a educação de individualidades que se reelaboram constantemente no tempo, mediante experiências retóricas e criativas que envolvem a ciência, a ética, a estética, a política, e, também, ideais que reportam a modos de vida democráticos. Ao mesmo tempo em que há liberdade para o educando compor a própria vontade de poder, há a vivência de diferentes papéis sociais (mesmo que imaginativamente, ou em meio a debates acerca de cenários possíveis), de modo que a “[...] pessoa projeta seu eu, os outros, a comunidade, as atividades e os produtos culturais a patamares bons, belos e melhores” (ANDRADE; CUNHA, 2020, p. 90).

A radicalidade que a pedagogia retórica pode proporcionar à educação só pode ser constituída através da democracia, pois a retórica, como mostra Crick (2019, p. 183), (i) requer respostas nossas para cenários problemáticos, os quais são identificados não apenas na relação com a vida de algum(s) indivíduo(s), mas na relação com coletivos, (ii) requer movimentos de análises, de modo a provocar a nossa “consciência” acerca “dos perigos” que podemos incorrer “devido às consequências diretas ou indiretas de nossas ações”, (iii) implica a aprovação voluntária dos indivíduos e não a obediência, (iv) dialoga com o povo, pois “entende que o poder está nele e não em líderes”, (v) busca agir através da organização coletiva e não a partir das “instituições formais”, e (vi) investe na “ação política” por meio da participação coletiva visando transformações efetivas.

Conforme Crick (2010) a outra face da radicalidade da retórica remete à indispensabilidade da estética como via para transformação das experiências de uma comunidade diante das contingências do futuro. Para Dewey (2010, p. 129), a estética é um domínio da apreciação, isto é, da experiência que envolve a sensação, a percepção e o deleite,



o qual não pode ser dicotomizado da arte, pois está “[...] inerentemente ligada à experiência de criar”, quer seja a criação de novos sentidos, significados, noções ou conceitos etc. As formas de sentir, perceber e qualificar as coisas, o mundo e as relações influenciam a organização das disposições pessoais, bem como os movimentos do pensamento, da reflexão e da conduta; não é tudo o que pode ser considerado estético, pois é necessário que a experiência estética esteja conectada a dois fundamentos: o sentimento de consumação que advém de encontros rítmicos, investigativos e deliberativos, e a disposição para atuar dialogicamente e transformar (a individualidade e o meio), haja vista que “[...] a familiaridade induz à indiferença, o preconceito nos cega; a presunção olha pelo lado errado do telescópio e minimiza a importância dos objetos, em favor da pretensa importância do eu” (DEWEY, 2010, p. 212).

Na pedagogia retórica se torna imprescindível à experiência estética, em outras palavras, uma formação estética que possibilita aos estudantes a ampliação do gosto no sentido de conseguirem se relacionar com a vida por meio de diferentes prismas, aprimorando mediante a experimentação e a investigação aquelas qualidades que fazem a experiência valer a pena tanto para si quanto para a coletividade (CRICK, 2019).

Em meio às experiências estéticas, a arte é área indispensável, pois suas produções nos levam a sentir mais, a desenvolver pensamentos mais alargados, e a criar posicionamentos genuínos, éticos e políticos, os quais estão em constante interação com outras realidades e outros pontos de vista. A experiência estética impulsiona a pessoa a imaginar, e a criar, universos diferentes dos vividos nos limites de seus hábitos e de suas possibilidades concretas de existência (CRICK, 2019).

As provocações estéticas suscitadas especialmente pelo acesso democrático à arte precisam ser compartilhadas mediante a apresentação de posicionamentos *kairóticos*, de modo que a pessoa e o coletivo possam organizar e expressar perturbações antes não identificadas. Esse movimento chama a atenção dos sujeitos para a necessidade de revisão dos hábitos e das culturas, para a imaginação de novas possibilidades em termos de pensamentos, noções, condutas etc., e, enfim, para o estabelecimento de novos acordos, os quais sempre se manterão passíveis de revisão. A retórica, no seio de uma educação estética, potencializa as deliberações e os desenvolvimentos dos gostos pessoais/coletivos relacionados ao que é belo ou feio, justo ou injusto, adequado ou inadequado, revolucionário ou reacionário, humanista ou fascista etc. no âmbito da vida privada e comunitária. Assim são formados novos sentimentos comuns, que não são aqueles de heranças institucionais, e externos à valoração da



realidade, como tampouco são preferências meramente pessoais. O que se busca em meio às experiências estéticas promovidas no âmbito de uma pedagogia retórica é a conexão entre pessoas que experienciam diferentes situações, em prol da criação de mundos imaginários e com condições melhores (CRICK, 2019).

De acordo com Costa-Lopes e Cunha (2020, p. 12) a pedagogia retórica representa a busca por uma “[...] pedagogia radicalmente contrária à tendência dominante na educação contemporânea”, que compreende a formação como uma “mercadoria” a ser “consumida”. No paradigma da pedagogia retórica, tecida na estreita relação com a educação estética, em vez de se pensar a educação como uma simples transação, esta é concebida como uma oportunidade complexa e poderosa para os indivíduos participarem de experiências que os levem a posicionamentos que visam o interesse público, tornando comuns os sentimentos de outros coletivos, os quais muitas vezes são vistos como menos importantes por perspectivas dominantes (CRICK, 2019; COSTA-LOPES, 2020).

## **2.2 Pedagogia retórica, docência e criação**

Como mencionado, Costa-Lopes e Cunha (2020) debatem criticamente orientações educacionais que na atualidade têm hierarquizado valores economicistas e mercadológicos, sobrepujando as atividades que envolvem a mensuração, o controle, a monitoração, a eficiência, a gerência etc. Os educandos são vistos como consumidores e o professor é compreendido como o provedor, ou seja, como aquele que irá satisfazer as necessidades de consumo dos estudantes e de suas famílias (os quais comprem, ou que requerem, um serviço). O professor, desse modo, entrega uma mercadoria, um produto, cujo esboço principal decorre de ditames externos que será consumida por quem está na posição de aprendiz.

Na relação provedor/consumidor, a profissionalização é minimizada, pois o sujeito pode ser, fundamentalmente, um entregador que precisa dominar os processos de elaboração, de decisão, de negociação, de criação etc.; a função da docência se volta para o atendimento de finalidades tecnicistas, universalistas e, muitas vezes, com contornos caóticos, pois pode-se requerer que a direção se volte para o atendimento de empresas, em determinado momento, de governos, em outro, de opiniões/interesses particulares etc. Tudo o que não se encaixa nos moldes de uma mercadoria normal, sem defeitos, torna-se indigno de atenção (sejam os anseios dos professores, as propostas de trabalho que rompem com o senso, ou com a lógica, comum, ou as energias dos educandos que requerem novos modos de pensar o contexto educativo).



Tendo em vista os pressupostos da pedagogia retórica, “[...] o trabalho de ensinar é uma arte, *techné*, que transcende os limites impostos pelo ambiente mercadológico vigente na atualidade”; valoriza-se “[...] a individualidade, no sentido radical do termo, envolvendo a manifestação de desejos e saberes do professor e do aluno e a busca por sintonizá-los com a meta de mudar a realidade social” (COSTA-LOPES; CUNHA, 2020, p. 13).

Nesse contexto, as políticas de desenvolvimento profissional do professor, em vez de silenciamentos e universalizações, devem almejar processos de formação capazes de mobilizar os indivíduos interna e externamente, para que liberem os seus impulsos e possam se envolver em debates, investigações, deliberações, reflexões, criações e desenvolvimento de ações inteligentes.

Consideramos, na subseção anterior, que uma das faces da radicalidade da pedagogia retórica é a democracia, entendida como um dever ser, uma atitude moral, uma busca permanente pelo debate sobre o porquê devemos escolher este ou outro posicionamento, e que a sua outra face é a estética (ou a experiência estética), compreendida como processo que influencia na transformação das disposições, complexificando as sensibilidades, impulsionando o interesse pela interação social (especialmente pela dialogia com o que é estranho, que desloca, que modifica a rítmica do pensamento e das condutas).

O que garante a experiência estética, conforme os princípios da pedagogia retórica, é a unidade entre *decorum* e *kairós*, um intercâmbio que não é matemático ou geométrico, mas qualitativo, indicando que haverá consideração pelos sistemas (simbólicos, científicos, atitudinais etc.) estabelecidos, até porque há produções históricas importantes de serem entendidas, debatidas, avaliadas, todavia, também haverá encontros inusitados, percepções de energias inesperadas, viabilizando intuições (inicialmente não tão claras) que merecem mais investigações até que sentidos novos, concepções novas, condutas originais ou singulares surjam.

O trabalho docente, guiado pela experiência estética, e, consequentemente, pela unidade *decorum/kairós* de uma pedagogia retórica, dialogará com a história, com as produções dos mestres do passado, com os estudos contemporâneos provenientes de diversas áreas do conhecimento, e, certamente, flertará com a vivência e com a comunicação que o coloca diante do provocativo, do contraditório, do inconformismo, do subversivo, do incongruente e até do antilógico. Nessa fusão do professor justamente com o que lhe provoca tensionamentos, é possível a vivência da intuição disruptiva, louca, que o leva a sentir/agir fora do que é habitual, a trilhar percursos inusuais e dionisíacos, e a reconhecer que há



sentidos, ou linhas de investigação, que fogem ao estabelecido e que, por isso mesmo, precisam ser levadas em consideração em valorações e criações no âmbito da profissão.

Crick (2010, p. 185) faz menção à ‘[...] loucura divina’ que conduz as pessoas para além da racionalidade estrita do conhecimento livresco e as premia com a transcendência que abre caminho para ‘[...] a liberdade de imaginar a si mesmas, aos outros e ao mundo como maiores e mais belos do que talvez sejam e nunca serão’. A esperança de nos tornarmos mais belos do que somos é ocasionada por essa loucura divina sugerida por Platão (1954), que no *Fedro* (244) faz Sócrates discorrer sobre a experiência inspirada pelas Musas, uma espécie de delírio que transporta ‘[...] uma alma virgem e ingênua’ para ‘[...] um mundo novo e inspira-lhe odes e outros poemas que celebram as façanhas dos antigos e que servem de ensinamento às novas gerações’ (CARNIEL; CUNHA, 2022, p. 52).

Tendo como base os pressupostos da pedagogia retórica, posicionamos a favor de um conceito de docência como trabalho que se volta para a tessitura consciente, autoral e genuína de processos pedagógicos, impulsionado, primordialmente, pela experiência estética. O professor é, portanto, um estudioso, que se relaciona com as ciências e éticas construídas historicamente, mas que “não se deixando oprimir pelo decoro”, também é um amante da loucura proveniente “das águas revoltas de *kairós*” (CARNIEL; CUNHA, 2022, p. 52).

A profundidade do saber acadêmico, desse modo, se encontrará, ao mesmo tempo, com “[...] a beleza e a vitalidade do olhar interrogativo e inconformista típico da infância e da juventude” (CARNIEL; CUNHA, 2022, p. 52). Sem jogar fora o domínio dos conteúdos, o conhecimento sobre metodologias, o planejamento, a organização dos espaços e dos tempos, e até mesmo os currículos (quando estes não engessam) etc., o professor enamorado da problematização que nasce do encontro com as outras pessoas, da loucura divina, ou da intuição disruptiva, se envolverá em mais processos comunicativos buscando mais novidades, mais condições primevas, para, assim, transformar suas disposições e suas práticas.

Se o professor é um profissional imaginativo, inventivo, poético e criador, é necessário retomar o valor conferido à arte pela pedagogia retórica, até para que possamos refletir a formação de professores inicial e/ou continuada. O contato com a pluralidade estética presente nas artes pode ser um “[...] canal que associa a esterilidade da vida adulta aos prazeres da juventude – ser uma verdadeira ‘metamorfose ambulante’ cuja fala não repita monotonamente aquelas velhas opiniões formadas sobre tudo” (CARNIEL; CUNHA, 2020, p. 53).

Em termos do desenvolvimento profissional docente, a arte pode ser via para o desenvolvimento do gosto do professor. Referimo-nos, aqui, ao gosto não como capacidade de identificar o valor prévio e fixado de um objeto, mas como poder para descobrir/inventar



as qualidades que fazem com que uma situação se torne uma experiência potente, ou seja, que fazem com que uma experiência valha a pena para si e para um coletivo (CRICK, 2019).

Desenvolvendo-se, portanto, na relação com a arte, aprendendo com o pensamento artístico, usufruindo de músicas, exposições, dramatizações, performances etc., o professor terá mais condições para apreciar o delírio provocado pelo refresco dos mais jovens, ou pelo encontro com pessoas, situações etc., que causam deslocamentos, alargando, assim, o gosto pelo que advém do público, do múltiplo, do diferente, do que problematiza; alargando, enfim, o gosto por tudo que não pode ser previamente descrito, mas que decorre da sensação, da intuição, de que é válido investigar as linhas sincopadas percebidas, pois podemos chegar à qualidades rítmicas novas, interessantes e capazes de melhorar as experiências pessoais e sociais, afastando-nos, cada vez mais, de perspectivas fascistas, racistas, preconceituosas, injustas, silenciadoras, impositivas, universais e mercadológicas.

Defendemos na esteira dos pressupostos da pedagogia retórica, uma docência retórica e criativa, cujos processos de profissionalização envolvem os campos artísticos. Defendemos, também, que a capacidade para problematizar radicalmente o plano empírico, a participação em experiências *kairóticas*, o desenvolvimento do gosto pelo encontro com a diferença, inclusive a identificação de que há beleza nos processos que provocam fissuras e movimentos do pensamento, e a disposição para a criação se tornam especificidades necessárias de serem desenvolvidas na docência.



### 3 PENSAMENTO E CRIAÇÃO SEGUNDO DELEUZE

Não me chame de “índio” porque  
Esse nome nunca me pertenceu  
Nem como apelido quero levar  
Um erro que Colombo cometeu.

Por um erro de rota  
Colombo em meu solo desembarcou  
E no desejo de às Índias chegar  
Com o nome de “índio” me apelidou.

Esse nome me traz muita dor  
Uma bala em meu peito transpassou  
Meu grito na mata ecoou  
Meu sangue na terra jorrou.

Chegou tarde, eu já estava aqui  
Caravela aportou bem ali  
Eu vi “homem branco” subir  
Na minha Uka me escondi.

Ele veio sem permissão  
Com a cruz e a espada na mão  
Nos seus olhos, uma missão  
Dizimar para a civilização.

“Índio” eu não sou.  
Sou Kambeba, sou Tembé  
Sou Kokama, sou Sataré  
Sou Guarani, sou Arawaté  
Sou Tikuna, sou Suruí  
Sou Tupinambá, sou Pataxó  
Sou Terena, sou Tukano  
Resisto com raça e fé  
(KAMBEBA, 2013)

Márcia Wayna Kambeba é geógrafa, escritora, mãe, compositora, ativista e a primeira indígena a ocupar um cargo no poder executivo municipal da Prefeitura de Belém. Uma das vertentes do seu trabalho é apresentar o valor da cultura dos povos nativos, denunciando a falácia dos estereótipos que são reproduzidos há anos em diversos setores da sociedade, como o que muitas vezes ocorre na mídia, ou na escola, especialmente quando esta reduz os saberes dos povos que constituem as raízes brasileiras às datas comemorativas dos dias 19 e 22 de abril.

Poeticamente, Kambeba problematiza, reflete e contesta o termo índio, mostrando-o como representação e imposição de concepções que, às custas dos silenciamento das



minorias, quer impor os valores patriarcais do homem europeu branco, de classe média/alta, adaptado às relações do sistema econômico capitalista.

Poter (2009) defende que o pensamento filosófico de Gilles Deleuze e de Félix Guattari desconstrói a noção de que a linguagem tem por função primordial realizar a informação e a comunicação. Para os filósofos, as palavras têm o poder de ordenar e moldar as coisas na sociedade, mesmo quando não percebemos, ou concebemos que uma fala é deveras neutra e/ou inocente, a linguagem pode obrigar a obediência. Há saídas frente ao poder da linguagem? Conforme Poter (2009) o ideário deleuze-guattariano postula que o poder da linguagem, que não é universal ou determinado, mas dinâmico e definido pelas relações, pode ser aproveitado em uma perspectiva de conexão, impulsionando a desfamiliarização, a desterritorialização, ou seja, viabilizando a construção de sentidos que transgridem os enunciados hegemônicos e silenciadores.

A poesia de Márcia Kambeba nos coloca em conexão com as necessidades dos povos Kambeba, Tembé, Guarani, Terena etc., levando-nos a refletir que o termo índio pode representar uma sentença que ainda (re)produz padrões e inverdades, impactando o imaginário da sociedade. O poema “Índio eu não sou” pode ser experienciado como provocação e inspiração para o encontro com a diferença, para a resistência, para a luta e para o desenvolvimento de novos olhares, percepções e sentidos. As provocações suscitadas dialogam com o objetivo proposto nesta seção: debater o pensamento que não se enquadra nos moldes estabelecidos pela tradição platônica que, historicamente, tem fundamentado a esterilização da criação de modos de ser, pensar ou agir diferentes, elaborados pela ação humana, a partir do encontro radical com a empiria. Busca-se, também, romper com tradições teóricas que postulam o pensamento como posicionamentos meramente extraídos de exercícios lógicos.

Almejando, em suma, o desenvolvimento de estudos sobre as relações entre pensamento e criação, partimos de Deleuze como referente e apresentamos sua concepção sobre o pensamento e a relação deste com a criação e a experiência estética.

### **3.1 Gilles Deleuze: o orador, seu contexto e suas problematizações**

O pesquisador Gallo (2017a, p. 25) explica que Gilles Deleuze fez parte da geração de filósofos franceses que mergulharam no pensamento do alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900), o que o levou a “[...] produção acadêmica para mares nunca dantes navegados da história da filosofia”. Deleuze não se limita apenas à influência de Nietzsche para a história da



filosofia, pois o seu ideário filosófico também bebe “em Spinoza, em Bergson, em Hume, em Kant, em Leibniz”, assim como na “literatura”, com Kafka, Proust, Lewis Carrol, Coluche, Herman Melville, Sacher-Masoch, no “cinema” etc. Pode-se dizer que Deleuze vai em diferentes fontes que vão além da sua área de formação, se tornando na filosofia contemporânea francesa o “filósofo da multiplicidade” (GALLO, 2017a, p. 29).

[...] duas personagens conceituais começam a encarnar esse pós-moderno forte no percurso tomado por ‘Gilles-felix’: Franz Kafka e Coluche. Kafka e Coluche são personagens intercambiáveis na rota radiante do desejo traçada por Deleuze e Guattari contra as novas formas de assujeitamento implementadas nos anos 1970, por ocasião da derrota do movimento e do que ocorreu depois. Eles são verdadeiros ‘intercessores’ que abrem as palavras e racham as coisas ‘para que se liberem vetores que são os da terra’ (NEGRI, 2019, pp. 40-41).

Deleuze concebe que “fazer filosofia é muito mais do que repetir filósofos”, é preciso ir além dos grandes pensadores do passado, mas sem os deixar de lado, haja vista que não se pode partir do nada: “[...] como a filosofia trata do mundo e há mais de dois mil anos que filósofos debruçam-se sobre ele, também é difícil fazer filosofia (pensar o novo) sem retomar o já pensado” (GALLO, 2017a, p. 30). Assim, segundo o ideário deleuzeano, “[...] a produção filosófica é, necessariamente, solitária, mas é uma solidão que propicia encontros”, são justamente “[...] esses encontros de ideias, de escolas filosóficas, de filósofos, de acontecimentos”, que possibilitam a criação (o novo) na filosofia, em outras palavras, que “proporcionam a matéria da produção conceitual” (GALLO, 2017a, p. 30).

A realidade, para Deleuze, é uma instância permeada por “problemas” que “mudam necessariamente” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 37). Esse é mais um motivo para que, em vez de repetir o que os grandes filósofos disseram, o pensador tome as trajetórias de autoria dos mestres do passado como modelos e passe a fazer “*o que eles fizeram*”, isto é, dedique-se a “criar conceitos” capazes de responder, ou que pelo menos nos ajudem a encontrar caminhos, para as problemáticas que emanam das relações empíricas radicais envolvendo sujeitos, seres, coisas, fenômenos etc. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 37).

Conforme Carniel e Cunha (2020), o autor, seja um educador, um filósofo etc., busca, em suas obras, responder problemas formulados por si e relacionados com o meio vivenciado, isto é, um contexto situado no tempo, com peculiaridades culturais, históricas, sociais, econômicas, políticas etc. Deleuze é um autor que problematiza o seu contexto, levando o seu auditório de leitores a percorrerem (junto com ele) debates que retomam a história da filosofia e que, também, questionam/transgridem o que já foi dito pelos diferentes pensadores em seus



tempos e meios. À medida que se encontra com a exterioridade e com a história da filosofia, Deleuze elabora o seu problema filosófico, mostra como as correntes filosóficas e outras produções não filosóficas a seu ver ajudam, ou não, a responder questões que são postas na contemporaneidade e, assim, se posiciona conceitualmente, criando as suas proposições (MACHADO, 2010).

Suas críticas aos historiadores da filosofia são algumas vezes severas. *Diálogos*, por exemplo, diz que ‘a história da filosofia sempre foi um agente de poder na filosofia e até mesmo no pensamento. Ela desempenhou um papel repressor: como se pode pensar sem ter lido Platão, Kant e Heidegger, e o livro deste ou daquele sobre eles? Uma formidável escola de intimidação que fabrica especialistas do pensamento...’ Por outro lado, vários de seus livros são, como vimos, monografias de filósofos. Haverá contradição? Não, quando se compreende que, para ele, ler e pensar os filósofos não se reduz a fazer trabalho de historiador. Se sua atividade criadora liga-se essencialmente à história da filosofia, é no sentido de instaurar a leitura do filósofo como parte essencial do seu modo próprio de filosofar, ou de subordinar o conhecimento das questões e problemas filosóficos à constituição de um pensamento: o seu (MACHADO, 2009, p. 22).

Deleuze viveu e, principalmente, desenvolveu o seu pensamento e as suas obras em um período de grandes transformações, agitações e turbulências que atingiram não apenas a França, mas o mundo todo, como a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a queda do muro de Berlim (1989), o fim da Guerra Fria (1991), as Manifestações de Maio de 68 parisiense, a globalização e a expansão do sistema capitalista. São acontecimentos com impactos diferentes na vida humana, bem como nas relações e produções de subjetividades que impulsionaram o filósofo francês a pensar a partir de “domínios ou objetos heterogêneos”, “[...] levando em consideração não apenas a filosofia de diferentes épocas, mas também as ciências, as artes, a literatura” (MACHADO, 2009, p. 11).

Desenvolvendo um posicionamento crítico no que tange às estruturas de poder e à exploração, Deleuze, juntamente com Guattari, examina “como o capitalismo investe na economia do desejo, na aceleração dos processos de desterritorialização não apenas do capital e das empresas, que se tornaram multicentradas, mas de antigas constelações de valores, sentidos e afiliações sociais” (BENEDETTI, 2007, p. 33). O pensamento deleuzeano vai para além da reflexão e da crítica ao sistema capitalista, pois para o filósofo francês “[...] a resistência e a criação de saídas são tão possíveis como improváveis, até que ocorram” (BENEDETTI, 2007, p. 33).



A filosofia deleuzeana ao se recusar limitar-se à reflexão e à interpretação dos fatos, pretende se voltar para a ação sobre a realidade, mediante a criação de conceitos (GALLO, 2017a). Para Deleuze, gerar conceitos é um ato concreto de atuação no mundo, é uma forma de ser protagonista, pois os conceitos “[...] são ferramentas que permitem ao filósofo criar o mundo a sua maneira” (GALLO, 2017a, p. 35). Considerando que os conceitos são “[...] agentes de intervenção no mundo”, Deleuze postula que cada criação conceitual compartilhada com a exterioridade é um “[...] dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar” (GALLO, 2017a, p. 43). O “[...] conceito não indica [...] uma suposta verdade”, e tampouco representa um universal, “o que paralisaria o pensamento”, ao contrário, mobilizando movimentos nossos de modo que possamos prestar atenção no mundo, no tempo presente e nos pequenos detalhes, o conceito torna-se “justamente aquilo que nos põe a pensar” (GALLO, 2017a, p. 43).

Machado (2009, p. 12) mostra que o debate sobre a criação de conceitos desvia a filosofia deleuzeana de toda uma tradição filosófica que, desde Kant, tem como “[...] objetivo formular ou explicitar critérios de legitimidade ou de justificação” do *status quo*, “insurgindo-se contra essa tendência”, de tentar tão somente contemplar e explicar o caos, os conflitos de seu tempo, Deleuze reivindica para a filosofia, assim como para as ciências e as artes, “[...] a produção de conhecimento ou, mais propriamente, a criação de pensamento”. Ao indagar “o que significa pensar?” (MACHADO, 2009, p. 13), pode-se dizer que Deleuze age ao mesmo tempo em que elabora um posicionamento teórico. Ao tentar responder à questão colocada, o próprio filósofo abre novos rasgos no plano da realidade, assim como no plano das possibilidades, esse movimento já é, também, uma ação de resistência diante das relações de poder.

É crível afirmar que Deleuze identifica um problema contemporâneo central: o que é o pensamento<sup>5</sup>, o que significa pensar e qual é a função do pensamento para a vida humana, a qual é permeada pelo caos e por forças antagônicas que nem sempre são conscientes, publicizadas ou aceitas. Deleuze conchama o auditório de leitores a debater o ser humano como criador. Na ação de pensar, até mesmo os detalhes que geralmente nos escapam, ou são silenciados, porque temos imagens pré-concebidas, o ser humano cria caminhos novos, percursos variados, noções diferentes, condutas originais, modos de significar poéticos, os quais podem ser, inclusive, vias para antagonizar e desestabilizar as estruturas hegemônicas.

---

<sup>5</sup> Sobre a questão, ver Machado (2009, p. 163).



Buscando compreender “o procedimento de criação”, ou seja, o modo de funcionamento do pensamento dos “filósofos, artistas, literatos”, Deleuze dialoga com outras produções, duvida e indaga, captura ideias consideradas pertinentes, faz resistência, subverte, elabora sentidos diferentes e cria conceitos autorais sobre o pensar (MACHADO, 2010, p. 13). Com a intenção de abordar a criação do pensamento conceitualmente, ou seja, no âmago da filosofia, Deleuze afirma que os campos do saber têm especificidades, de modo que problemas semelhantes são resolvidos pelos variados domínios mediante meios próprios. Por isso, “[...] uma ideia filosófica é diferente de uma ideia científica ou artística” (MACHADO, 2010, p. 15).

Todavia, para o ideário deleuzeano, a criação em todos os campos do conhecimento, “é sempre ter uma ideia” (MACHADO, 2010, p. 15) e, por isso, “[...] o pensamento não é um privilégio da filosofia: filósofos, cientistas, artistas são antes de tudo pensadores” (MACHADO, 2010, p. 13). Se Deleuze afirma que os domínios da filosofia, da ciência e da arte têm especificidades, é para evidenciar que o pensamento pode tomar diferentes formas, assim como há modos diferentes de criar (COLEBROOK, 2002).

[...] é preciso considerar a filosofia, a arte e a ciência como espécies de linhas melódicas estrangeiras umas às outras e que não cessam de interferir entre si. A filosofia não tem aí nenhum pseudoprímado de reflexão, e por conseguinte nenhuma inferioridade de criação. Criar conceitos não é menos difícil que criar novas combinações visuais, sonoras, ou criar funções científicas. O que é preciso ver é que as interferências entre linhas não dependem da vigilância ou da reflexão mútua. Uma disciplina que se desse por missão seguir um movimento criador vindo de outro lugar abandonaria ela mesma todo papel criador. O importante nunca foi acompanhar o movimento do vizinho, mas fazer seu próprio movimento. Se ninguém começa, ninguém se mexe (DELEUZE, 2008, p. 156).

Conforme Deleuze (2016, p. 33), as invenções – criações, movimentações disruptivas do pensamento – não estão à espreita, esperando serem descobertas. Elas devem ser fabricadas e este processo de concepção de algo original não acontece através do deleite de seu criador e sim pela necessidade que surge. “É preciso haver uma necessidade, tanto em filosofia quanto alhures, caso contrário nada há. Um criador não é um padre que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que ele tem absolutamente necessidade” (DELEUZE, 2016, p. 333).

A necessidade, por sua vez, também não é imposta, dita por outrem, ou, tampouco, “[...] uma categoria subjetiva de nosso conhecimento”, isto é, “[...] um momento empírico que marcaria somente a imperfeição de nossa conduta, a triste necessidade em que nos



encontramos de não saber de antemão e que desapareceria com o saber adquirido” (DELEUZE, 1974, p. 57). A necessidade, ou a problematização, é, igualmente, uma criação; é criada em meio aos encontros e avizinhamentos que provocam dinamismos, especialmente os “movimentos externos” que deslocam o sujeito “no extenso” (DELEUZE, 2018, p. 206).

Deleuze (2008, p. 116) defende, assim como Nietzsche, “a invenção de novas possibilidades de vida”, por meio do pensamento enquanto processo de criação, tornando a “existência” uma “obra de arte”. Deleuze mostra que a problematização acerca do pensamento e da criação é tema de interesse de qualquer domínio do saber, de qualquer disciplina. “Ninguém se desenvolve por juízo, mas por combate” (DELEUZE, 1997, p. 152), isto é, com uma vitalidade que se enriquece ao se apossar de outras forças quer sejam afetivas, impessoais, vitais, atléticas etc., provocando o devir e “qualquer novo modo de existência” (DELEUZE, 1997, p. 153).

Encorajadas pelo pensamento deleuzeano, que leva os seus interlocutores a debater a criação como condição do pensamento nas diferentes áreas de atuação, é imprescindível tecer ideias sobre o exercício criativo que impulsiona o pensamento consciente, ético, autoral, combativo e inventivo no domínio da educação, em específico, na atuação docente. A existência artística, ou a busca por novos modos de vida e de existência, nos parecem efeitos importantes a serem considerados no trabalho do professor, na tessitura do magistério.

### **3.2 O movimento estético e criativo do pensamento**

As questões que emanam do território educacional, tão importante na sociedade, demandam investigações e pensamentos que promovam novas possibilidades com a convicção de que é possível “mudar a realidade”, por vezes, subvertê-la, e “não apenas contemplá-la” (GONTIJO, 2008, p. 15). No ato de pensar a educação, podemos nos valer das proposições de pensadores da filosofia, da sociologia, da psicologia etc. que, embora não tenham em sua gênese a finalidade de atender às problemáticas pedagógicas, nos ajudarão a elaborar questões, respostas e proposições autênticas para as experiências da atualidade (CUNHA, 2003).

De acordo com Gallo (2017a, p. 9), Deleuze “nunca escreveu sobre educação” e tal fato não invalida o potencial de suas concepções para refletir o domínio educacional, seja escolar ou não-escolar, ao contrário, torna-se ainda mais profícuo o mergulho nos conceitos deleuzeanos quando o intuito é a construção de conhecimentos capazes de transgredir discursos predominantes e pautados em sentidos comuns, que não levam em conta as diferenças



e as necessidades singulares dos sujeitos, tampouco contribuem para a resolução dos entraves identificados na realidade educacional.

O diálogo com as teorias de variados campos do conhecimento, com vistas à formulação de posicionamentos conscientes, renovados, ou ao menos variados, no campo educacional, pode ser compreendido como um “mapa aberto”, concebido “por um indivíduo, um grupo, uma formação social”, e cuja principal característica é ser “[...] conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente”, possibilitando montagens inéditas e diferenciadas (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30).

No mapa que pretendemos construir neste trabalho envolveremos, prioritariamente, as teses deleuzeanas e o paradigma da pedagogia retórica. No que tange ao ideário deleuzeano, em específico, nosso diálogo iniciará com a questão central de sua tese: o pensamento. Na tradição filosófica, o platonismo apresenta um “domínio que a filosofia reconhecerá como seu: o domínio da representação preenchido pelas cópias-ícones e definido não em uma relação extrínseca a um objeto, mas numa relação intrínseca ao modelo ou fundamento” (DELEUZE, 1974, p. 264). Nessa perspectiva, o pensamento se restringe ao universo da lógica, do dogmático e da representação, invalidando outras formas de construção do saber, o que se tem como pressuposto é uma “Imagem do pensamento” enquanto reconhecimento e representação, que “[...] em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro” (DELEUZE, 2009, p. 132).

Ao descobrir o exercício superior ou transcendente das faculdades, Platão o subordina às formas de oposição no sensível, de similitude na reminiscência, de identidade na essência, de analogia no Bem; desse modo, ele prepara o mundo da representação, operando uma primeira distribuição de seus elementos, e já recobre o exercício do pensamento com uma imagem dogmática que o pressupõe e o trai (DELEUZE, 2018, p. 142).

Entretanto, para além da Imagem que remete à universalização, à opinião comum, à reconhecimento e à representação, há outra forma de se compreender o pensamento? Há um olhar para a reflexão que escapa da rigidez estabelecida por pressupostos dogmáticos, e, assim, quebra os muros que paralisam o pensar? É possível conceber o pensamento como dimensão que envolve e legitima os sentidos para além de uma sensibilidade inicial, bem como a sua função no desenvolvimento da capacidade criativa? Há concepções novas e desviantes da platônica? Esse corte é provocado por Deleuze ao unificar, e não dicotomizar, a razão e os sentidos, ao apresentar a força da sensibilidade no encontro com aquilo que força a sentir, ao



defender a importância de trazer as questões da vida para a reflexão, ao validar a relação radical dos sujeitos com a empiria, ao defender a experiência estética como vital para a criação (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

Lembremo-nos dos textos profundos de Heidegger, mostrando que, enquanto o pensamento permanece no pressuposto de sua boa natureza e de sua boa vontade, sob a forma de um senso comum, de uma *ratio*, de uma *cogitatio universalis*, ele nada pensa, prisioneiro da opinião, imobilizado numa possibilidade abstrata... (DELEUZE, 2018, p. 197).

Para Deleuze, o processo de construção do pensamento está intimamente vinculado ao ato de criar (ARAÚJO, 2017). O pensamento como ato de criação remete a um processo que não é linear e nem absoluto, que se aproxima mais de “um vento que nos impele, uma série de rajadas e de abalos”, do que de “um sistema racional em equilíbrio” (DELEUZE, 1992, p. 118). Na experiência que envolve o pensamento, o objetivo não é a reprodução, a reflexão sobre os saberes existentes ou ainda a posse de um saber, mas sim a composição de uma nova ideia (DAMASCENO, 2017; GALLO, 2002; MACHADO, 2009). “Ser amigo da sabedoria significa criar conceitos, novos conceitos” ou, ainda, criar uma ideia científica, criar uma composição artística (MACHADO, 2009, p. 14). O saber filosófico diferencia-se do científico e do artístico, pois cada domínio tem questões específicas e procedimentos que lhes são próprios, mas há algo que lhes é comum: a necessidade de criar (MACHADO, 2009).

O pensamento como criação não ocorre naturalmente. A gênese e o processo do pensamento envolvem uma multiplicidade de explorações, encontros e sentidos que são fertilizados na relação peculiar do sujeito com seu contexto histórico, cultural, econômico, político e circunstancial. O processo de criação do pensamento, ou seja, de elaboração de uma ideia é um “acontecimento” que surge devido à identificação de “um campo problemático” (DELEUZE, 2011, p. 59).

Os “encontros que vivemos na imanência de nossas vidas”, mediante corpos que afetam e que também são afetados por pessoas, materiais, natureza, seres etc., viabilizam conexões, provocam desestabilizações e incitam sensibilidades, assim como a percepção de intensidades que levam à relação do sujeito com a diferença, isto é, com a disparidade, com o dessemelhante (ARAÚJO, 2019, p. 24).

No acontecimento, enquanto encontro com a diferença e como formulação do problemático, rompe-se com um longo hábito de considerar a problematização como simples questão (uma pergunta), ou como uma “[...] categoria subjetiva do nosso conhecimento, um



momento empírico que marcaria somente a imperfeição de nossa conduta, a triste necessidade em que nos encontramos de não saber de antemão e que desapareceria com o saber adquirido” (DELEUZE, 1974, p. 57).

A elaboração do problema é vital para o processo do pensamento, para o ato de pensar como ato de criação, e a sua gênese diz respeito à instauração de um plano de imanência, isto é, remete a um mergulho radical na empiria, à operação de um corte no caos da realidade empírica experienciada em profundidade, ao encontro com outros seres, realidades, personagens etc., que nos ajudam a traçar planos ou trajetórias diferentes, e que nos possibilitam captar aquilo “[...] que se rebela contra os princípios do pensamento dogmático: os fluxos descodificados, não domesticáveis, e, portanto, não passíveis de serem conceitualizados” (CHIH, 2014, p. 480).

Em meio aos encontros é erigido o “devir”, compreendido como corpos em movimento que adentram uma “zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação” com outras pessoas, outros seres, outras realidades etc., “tal qual já não seja possível”, para o sujeito que sente e pensa, “distinguir-se de *uma* mulher, de *um* animal ou de *uma* molécula” (DELEUZE, 1997, p. 11). Nos avizinhamentos, em outras palavras, nesse lugar que representa um *entre*, escapando às noções de totalidade, possibilitando ao homem também ser uma mulher ou uma mulher negra que reside na periferia, são identificados pontos singulares que escapam às ideologias hegemônicas e cujas fugas nos forçam a pensar.

Tais singularidades não remetem meramente ao que é pessoal, tampouco aprisionam-se nos limites dos saberes existentes, mas dizem respeito a um campo transcendental em que a indagação que o sujeito expressa cruza com as necessidades, com as expressões, com os sentidos de outras pessoas e de outros coletivos vistos como minoritários (DELEUZE, 1974).

Tanto a problematização, quanto a resposta ao problema imaginado e expresso implicam movimentos contínuos de criação de acontecimentos, assim como de construção de singularidades, viabilizando a organização de possibilidades conceituais e/ou práticas novas para a vida. O conceito deleuzeano de criação, de fortalecimento e de conhecimento de novas ou outras singularidades, inclusive o desenvolvimento da autonomia subjetiva, tem como aspecto chave a elaboração autoral do sentido, um evento que rompe com os significados fechados estabelecidos e veiculados pelas máquinas sociais, e que coloca os sujeitos em movimento, em situações de encontros nômades, com vistas à elaboração ilimitada de signos que são inéditos ou que comportam nuances que possibilitam interpretações variadas do mundo (SEMETSKY, 2003).



A criação do sentido, que é o próprio acontecimento, concernente à problematização, aos movimentos de composição das singularidades, de organização de soluções, pertence à dimensão da linguagem, mas não se confunde com proposições existentes (e dadas previamente) com os conteúdos acordados, tampouco remete aos estados das coisas. O sentido é um “*aliquid*”, um algo que emana dos devires e que viabiliza o antagonismo, a expressão, a conceituação ou a obra artística fantástica, justamente porque ainda não está capturado pela ideologia dominante (DELEUZE, 1974, p. 20).

No processo de construção do sentido genuíno há a disposição do sujeito para captar titilações da inteligência que transbordam, ou seja, abalos sutis, rarefeitos, acéfalos que por sua vez se desdobram em novos *pathos*, facultando também a superação das paixões, o nascer daquilo que não existe: uma multiplicação de perspectivas, de modos de significar, de maneiras de compor, de formas de agir e de poetizar (CHIH, 2014; DELEUZE, 2018).

[...] o que é heterogêneo e divergente é o próprio sentido produzido nas relações diferenciais, sentido este que nunca poderá ser classificado segundo as normas do bom senso. O sentido é algo que é produzido durante o confronto com o impensável, com aquilo que nos dá a pensar, e, portanto, é uma espécie de criação do pensamento. Antes de podermos atribuir um sentido a algo, confrontamo-nos com o impensável, com aquilo que nos dá a pensar (CHIH, 2014, p. 487).

A “singularização” e todo movimento de elaboração do sentido que nos leva ao singular é um investimento em uma “produção desejante” que escapa ao território e abre novos fluxos e, por isso, “é uma resistência” (GALLO, 2010, p. 241). Em diálogo com Nietzsche, especialmente com as obras em que o filósofo alemão se livra de Schopenhauer e de Wagner, Deleuze interpreta o conceito de vontade de potência como sendo a afirmação mais genuína (e diferencial) da pessoa (MACHADO, 2009). É a primazia da diferença sobre a identidade organizada ilusoriamente, muitas vezes viciada nos ditames ideológicos que visam produzir sujeitos homogeneizados (GALLO, 1999; MACHADO, 2009).

A identificação, a valorização e a promoção da vontade de potência, envolvendo um trabalho íntimo com as expressões singulares e diferenciais dos indivíduos, tornam-se imprescindíveis para a liberdade humana.

A construção de subjetividades livres é um processo revolucionário em potencial, pois constrói indivíduos que já não necessariamente pensam segundo a lógica da máquina de produção, podendo dar origem a uma nova lógica, a uma nova máquina, à criação de um território social que possa colocar em perigo a existência máquina social (GALLO, 1999, p. 193).



No ideário deleuzeano, “[...] a mobilização do pensamento e a criação das expressões singulares contam com espaços e tempos que não são endógenos, fixos e cronológicos” (ANDRADE; MERCADO; FERREIRA, 2020, p. 123). O espaço que propicia o pensamento é rizomático, “[...] oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques”, referindo-se “[...] a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga”, possibilitando múltiplos percursos (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43).

Por sua vez, “[...] o tempo criativo é o da exploração e elaboração do sentido, em meio ao qual a pessoa faz uso da linguagem para percorrer imaginativamente outros trajetos, seja no passado, presente ou futuro, criando o novo e até o inimaginável” (ANDRADE; MERCADO; FERREIRA, 2020, p. 123).

Para Deleuze, portanto, o pensamento é uma composição única, uma criação genuína, uma elaboração autoral, decorrente dos necessários avizinhamentos com universos heterogêneos os quais podem ser veiculados, inclusive, por meio das artes que são vias poderosas para a criação poética daquilo que não existe, mas que a imaginação com qualidades singulares propõe como possível e até mesmo benéfico para a transformação pessoal e social (RANCIÈRE, 2004; DAMASCENO, 2017; SILVA, 2017).

Dentre os universos heterogêneos que impulsionam a criação do pensamento, Deleuze (1997, p. 78) destaca o poder da arte que insere as pessoas em relações dialógicas permeadas por signos diferentes, as quais extrapolam a relação com quem a produziu, uma vez que o trabalho artístico reúne “pedras trazidas por diferentes viajantes e por pessoas em devir”, apresentando “mapas, extensivos e intensivos” que os apreciadores podem descobrir, explorar e percorrer.

É possível, em alguma medida, considerar que Deleuze nos invoca a aprender a pensar com os artistas que estão sempre em devir ao criarem *afectos* e *perceptos*<sup>6</sup> inimagináveis como o homem-baleia ou o homem-oceano, os quais são concebidos a partir do que é percebido e conhecido, mas que, entretanto, ultrapassam o que se diz sobre os seres originais devido à desconstrução de suas características identificadas usualmente e à invenção de novas propriedades (DELEUZE; GUATTARI, 2010). À medida que criam *afectos* e *perceptos*, os

---

<sup>6</sup> “O objetivo da arte, com os meios do material, é arrancar o *percepto* das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o *afecto* das afecções, como passagem de um estado a um outro. Extrair um bloco de sensações, um puro ser de sensações” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 197). *Perceptos* e *afectos* não são conceitos resumíveis a triviais percepções e afetos, mas são as sensações que ultrapassam as vivências ordinárias quando se concretizam em “seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 194).



artistas participam de acontecimentos, elaboram sentidos transgressores, promovem a construção das singularidades e compõem novas categorias possíveis (DELEUZE; GUATTARI, 1992, 2012).

Quando Deleuze convoca a arte em suas obras não é para tecer uma reflexão sobre uma teoria da arte, também não é uma mera exemplificação de conceitos ou legitimação, mas para se contagiar com o que há de mais potente e pedagógico na arte para fazer pensar. A arte, com seus blocos de afectos e perceptos (DELEUZE; GUATTARI, 1992), é uma travessia que leva o pensamento a pensar, uma experiência que instiga o impensável do pensamento, o indizível da palavra, o inaudível dos sons (DELEUZE, 1992). Essa captura que Deleuze elogia no procedimento dos artistas, como produzem seus objetos de arte em variações, possibilitando aberturas sensíveis para a sua filosofia (BRITO; COSTA, 2019, p. 126).

Para Araújo (2017, p. 139), Deleuze “[...] visualiza a gênese do pensamento como algo que se dá na *experiência estética*, em um ‘entre’ ocorrido na variação de *estados estéticos*”. Se defendemos a existência de proposições sobre a estética em meio aos discursos deleuzeanos, pode-se dizer que Deleuze a conceitua como “um modo de pensamento”, o qual se amplia na relação dos sujeitos com obras e produções artísticas que, por sua vez, são subsumidas “sob a categoria de um sensível heterogêneo”, abrindo portas para a manifestação de potências contraditórias impulsionando a produção de novas ideias (RANCIÈRE, 2000, p. 512).

A experiência estética viabilizada com a arte traz a ideia de campos de experimentação e de criação de novos horizontes. Processo semelhante é defendido por Deleuze ao tratar o movimento do pensamento que “[...] substitui a forma do verdadeiro, do bom e o reto pensamento” por “um trabalho efetivo de criação do pensar” em meio aos atravessamentos, à identificação das intensidades, às afecções e aos encontros (BRITO; SANTOS, 2019).

Desse modo, embora enfatize que a filosofia, a ciência e a arte sejam domínios com especificidades, é crível afirmar que Deleuze também mostra que em toda criação humana há um processo de pensamento que se desenvolve no âmbito da experiência estética (ou, ao menos, no âmbito de experiências cujos princípios são muito próximos daqueles que embasam os processos estéticos). Para Deleuze (2018, p. 144), o problema, que é o propulsor do pensamento, é da ordem da sensibilidade. “[...] no caminho que leva ao *que se há de pensar*, tudo parte da sensibilidade. Do intensivo ao pensamento, é sempre através de uma intensidade que o pensamento nos advém”.



Em outras palavras, influenciado por Espinoza, Deleuze (1997, p. 162) vê que para a formulação dos conceitos, das funções de diferentes áreas científicas, e das diferentes formas de expressão, “[...] é preciso efetivamente que certos signos nos sirvam de trampolim e que certos afectos nos proporcionem o impulso necessário”. Um signo é um efeito (um corpo afetado), o qual, por sua vez, é primeiramente um *afecto*, um estado sensível que corta a existência determinando passagens, devires, ascensões e quedas, bem como variações contínuas de potência.

Os caminhos rizomáticos que sustentam o pensamento, enquanto ato de criação, possuem ligação direta com a sensibilidade, e, por isso, se encontram com as trilhas da experiência estética, cujos fundamentos repousam na luta com o caos, no encontro com outros signos, na problematização, nas experimentações e desdobramentos de novos *pathos*, na produção de sentidos, na construção das singularidades e na consumação de um acontecimento.

No encontro ao acaso entre corpos podemos selecionar a ideia de certos corpos que convêm com o nosso e que nos dão alegria, isto é, aumentam nossa potência. E só quando nossa potência aumentou suficientemente, a um ponto sem dúvida variável para cada um, entramos na posse dessa potência e nos tornamos capazes de formar um conceito, começando pelo menos universal (conveniência de nosso corpo com algum outro), mesmo se na sequência devemos atingir conceitos cada vez mais amplos segundo a ordem de composição das relações (DELEUZE, 1997, p. 162).

Nessa linha argumentativa o pensar/criar torna-se, em si, uma experiência que possui qualidades estéticas e que culmina com a elaboração de fluxos intempestivos, que escapam aos fins postos pelas máquinas do Estado ou fogem às lógicas preconceituosas e homogeneizantes da sociedade, e que levam em conta a interpretação de outros sistemas, a busca pelo *aliquid* que escorre a partir dos encontros, a identificação de detalhes não tão aparentes, a atenção para com situações que não são agigantadas ou ruidosas (DELEUZE, 2010).

Princípios estéticos, situados na base do pensamento que propulsiona a criação, passam a ser indispensável para o cotidiano e para as diversas áreas da atuação e das relações humanas, quer artísticas, educacionais, políticas, sanitárias, indicando que é preciso que os sujeitos desenvolvam disposições para querer se encontrar com a diferença e com o que é considerado menor às vistas dos preceitos hegemônicos, para verem/sentirem beleza nas



singularidades que exprimem diferenças, para compreenderem que o belo também reside no próprio processo de pensamento que evoca a poesia, a divergência e a resistência.

Ao enfatizar que é preciso atenção para os fluxos que estão à margem e que extrapolam o que é acordado nas normas históricas, institucionais e políticas, Deleuze (2006; 2010) ainda mostra que não é tudo o que pode ser considerado estético e válido como pensamento. Deleuze postula que nos encontros com outras pessoas, seres, fenômenos, são possíveis dramatizações e dinamismos que possibilitam aos sujeitos sentir e significar as diferenças em profundidade, chegando à formulação de ideias que não são meramente privadas (opiniões minhas), mas que congregam vozes/desejos/reflexões de corpos coletivos (DELEUZE, 2006; 2010).

Deleuze refere-se à possibilidade de as pessoas construírem agenciamentos, conceitos, sentidos, significados, códigos específicos que desequilibram e constroem outros campos de significação, e que, para serem considerados atos de pensamento, são produzidos com uma coletividade, ou para coletivos que visam a revolução.

Será preciso dizer que o retorno a Nietzsche implica um certo estetismo, uma certa renúncia à política, um ‘individualismo’ tão despolitizado quanto despersonalizado? Talvez não. A política também é questão de interpretação. O intempestivo, do qual falamos há pouco, jamais se reduz ao elemento político-histórico. Porém ocorre às vezes, em momentos grandiosos, que eles coincidam. Quando pessoas morrem de fome na Índia, esse desastre é histórico-político. Mas quando um povo luta por sua libertação, há sempre coincidência entre atos poéticos e acontecimentos históricos e ações políticas, a encarnação gloriosa de algo sublime ou intempestivo. [...] Nietzsche diz que sob os grandes acontecimentos ruidosos, há pequenos acontecimentos silenciosos, que são como a formação de novos mundos: também aí é a presença do poético sob o histórico. Na França quase não temos acontecimentos ruidosos. Eles estão longe, e terríveis no Vietnã. Porém, restam-nos pequenos acontecimentos imperceptíveis, que talvez anunciem uma saída para fora do deserto atual. Pode ser que o retorno de Nietzsche seja um desses ‘pequenos acontecimentos’ e já uma reinterpretação do mundo (DELEUZE, 2006, p. 169).

Pode-se dizer que em Deleuze as experiências com qualidades estéticas, que sustentam o pensamento, se ligam a uma dimensão poética, a uma dimensão política e a uma dimensão ética, expressando convites às pessoas para que explorem os “buracos” e encontrem saídas inesperadas ou não imaginadas até o momento. “[...] quando uma sociedade lateja mutações políticas, econômicas, sociais, culturais, não basta olhar pela procura de causalidades e feitos”; o corpo social precisa ser, imprescindivelmente, “[...] capaz de formar agenciamentos,



encontrar o meio, formar coletivos que possam corresponder ou forçar outras mutações” (BRITO; SANTOS, 2017, p. 10).

Para Deleuze a energia criativa está na tensão que o caos opera entre a racionalidade e a loucura, assim é preciso imergir como também emergir das águas caóticas; “[...] a filosofia, a ciência e a arte querem que rasguemos o firmamento e que mergulhemos no caos. Só venceremos a este preço” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 238). Por isso, “[...] o que importa não é nem vencer o caos nem fugir dele, mas conviver com ele e dele tirar possibilidades criativas” (GALLO, 2017a, p. 49). A criação vislumbra transformações nos conteúdos, nas maneiras de relacionamento humanas, nos processos de subjetivação, nas ações contraideológicas das pessoas que visam a subversão da estrutura social vigente (GALLO, 1999).

Nos processos estéticos que viabilizam a tessitura do pensamento como ato de criação, desmantela-se a noção de linguagem como representação ou como comunicação na perspectiva do intercâmbio de informações. Essa é uma ideia que reforça “o poder das palavras” para “modelar e ordenar as coisas no mundo sócio-político”, disseminando e inculcando ideologias dominantes pautadas em bases capitalista, meritocrática, patriarcal, de disseminação de preconceitos, de hierarquizações e injustiças (PORTER, 2009, p. 17). Deleuze – com Guattari – corrobora a força da linguagem nos processos de subjetivação e na configuração social e defende a possibilidade de usarmos “o poder da linguagem” em uma “direção diferente”, concebendo-o como “[...] ‘experimentações’ múltiplas em um mundo que nunca é somente uma representação, mas um mundo, uma realidade, que está sempre em movimento” (PORTER, 2009, p. 17).

Tal como ocorre nas experiências estéticas dos artistas, o poder indeterminado, indagativo e transformador das enunciações requer o intercâmbio entre os signos e os desejos, os quais também precisam ser pensados politicamente de modo a questionar “a lei, o estado, os regimes de poder”, facultando, ainda, a conexão “[...] com ‘movimentos sociais’ que buscam fazer o mesmo” (PORTER, 2009, p. 25).

A beleza, a organização e a lógica dos *logos*, em sua soberania aparente podem e precisam ser agitadas, e até violentadas por signos involuntários que fazem erigir todo um *pathos* contra a hierarquia de regras e posições da linguagem. O poder da linguagem é, então, redirecionado para “[...] o mundo dos encontros anárquicos, dos acasos violentos, com suas aberrantes comunicações transversais”; assim, tudo pode acontecer na linguagem, inclusive o



silêncio, a loucura, o delírio ou a interpelação ainda rarefeita, e tais aspectos desviantes quando considerados podem nos levar a constelações ilimitadas (DELEUZE, 2003, p. 166).

Também a aranha nada vê, nada percebe, de nada se lembra. Acontece que em uma das extremidades de sua teia ela registra a mais leve vibração que se propaga até seu corpo em ondas de grande intensidade e que a faz, de um salto, atingir o lugar exato. Sem olhos, sem nariz, sem boca, a aranha responde unicamente aos signos e é atingida pelo menor signo que atravessa seu corpo como uma onda e a faz pular sobre a presa (DELEUZE, 2003, pp. 172-173).

As considerações de Deleuze mostram que o pensamento lida, inevitavelmente, com signos que precisam ser decifrados e interpretados. Todavia, a relação do pensamento com a linguagem requer muito mais o encontro com o diferente, com a experimentação e com a formação de paixões divergentes, que forçarão a pessoa à elaboração de perspectivas incomuns. Pode-se inferir que, ao subverter as condições e as finalidades do poder da linguagem para a criação do pensamento, Deleuze nos coloca de novo no caminho da experiência estética, envolvendo a afecção, a avaliação política, a mobilização da imaginação e a criação de sentidos autênticos.

[...] a filosofia deleuzeana se encontra com a principal finalidade da experiência estética que é a formação do sujeito sensível, autêntico e transformador. Talvez a contribuição mais genuína de Deleuze para os debates sobre a experiência estética seja a ênfase nos processos vivenciais e formativos que se alimentam dos detalhes e visam a expressão do singular, que é um posicionamento, conceito, ação, expressão, produto etc. diferente. Deleuze (2018) enfatiza que a diferença é formulada a partir dos intercâmbios, mas elas não são meras sínteses destes, pois o encontro com signos múltiplos pode levar o raciocínio a desbravar espaços completamente inusitados, promovendo a criação do inesperado (ANDRADE; MERCADO; FERREIRA, 2019, p. 124).

Ao apresentar suas conceituações sobre o pensamento criativo e poético, tecido em meio a experiências com qualidades estéticas, a filosofia de Deleuze dialoga, igualmente, com os interesses da educação criativa e libertária que visa a formação do sujeito genuíno, sensível e transgressor das fronteiras estabelecidas pela hegemonia.

Brito e Costa (2019, p. 122) pontuam que embora na história da educação existam diversas teorias sobre a aprendizagem, ainda nos tempos atuais “o aprender como reconhecimento retorna”, dado que a relação de ensino e aprendizagem ainda se resume a alguém que ensina (detentor de todo o saber) e a alguém que precisa aprender; esse é um entendimento que cria



barreiras estratégicas, pois ao se eleger e delimitar o que será ensinado “[...] logo é possível modelar o que, quando e como o aluno aprende”.

Na busca por outros caminhos para se pensar a aprendizagem, a autora Semetsky (2003, p. 24) assinala que a aprendizagem pode ser concebida como uma “prática construtiva” através da filosofia deleuzeana. Brito e Costa (2019, p. 128) apresentam a diferenciação que Deleuze faz entre o “aprender e conhecer”, mostrando que para o filósofo francês “aprender está mais próximo dos movimentos mínimos, dos problemas que instigam o pensamento, da experiência com o ato criador”, e, em contrapartida, “o conhecer está imbricado na generalidade do conceito”.

Sem dicotomizar a sensação e a imersão radical na empiria, do raciocínio capaz de transcender a opinião e a generalidade, Deleuze mostra que os processos de aprendizagem estão conectados com os signos, com o uso estético que se faz da linguagem e das relações intersubjetivas, com as problematizações e com os agenciamentos, “[...] pois em meio aos encontros heterogêneos a pessoa se depara com portadores (ou emissores) de ideias (ou conceitos) e com a solicitação de respostas criativas” (ANDRADE; MERCADO; FERREIRA, 2019, p. 124).

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. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente ‘bom em latim’, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. Quem sabe como se tornar um grande escritor? Diz Proust, a propósito de Otávio: ‘Não me impressionei menos ao refletir que talvez as obras primas mais extraordinárias de nossa época tenham saído, não dos concursos universitários, de uma educação modelar e acadêmica, no estilo de Broglie, mas do contato com as ‘pesagens’ e com os grandes bares’ (DELEUZE, 2003, p. 21).

Conforme Deleuze, “nada aprendemos com aquele que diz: faça como eu”; desse modo, “[...] nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (DELEUZE, 2018, p. 43). Gallo (2017b p. 107) mostra que essa afirmação deleuzeana apresenta “dois aspectos muito promissores”: primeiramente indica que a aprendizagem é um acontecimento singular no pensamento, que contesta a reprodução e a homogeneização, e cuja finalidade não é a de “que todos aprendam as mesmas coisas, da



mesma maneira” (GALLO, 2017b, p. 105); em segundo lugar, compreendemos que os indivíduos aprendem “sempre com alguém”, ou seja, na vivência com o outro (GALLO, 2017b, p. 107).

Brito e Costa (2019, p. 127) acrescentam que no ideário deleuzeano a aprendizagem envolve diversos movimentos como “[...] um processo experimental e corporal, uma espécie de desmontagem dos órgãos, de agitação do corpo”, tendo na experiência estética “zonas de vizinhanças” que, quer artísticas ou não artísticas, ampliam “nossas visões de mundo calcadas na representação e no senso comum”; assim são possíveis “[...] novas formas de interação com a vida, remetendo, por outro lado, novas formas de aprender, de ver, de sentir, de perceber, levando a pensar novas maneiras de lidar com a educação”.

As obras deleuzeanas atestam a relevância da arte para fomentar o pensamento, e é exequível desdobrar a sua imprescindibilidade, também, para o campo das práticas pedagógicas. O que está envolvido no signo estético e artístico “é mais profundo que todas as significações explícitas”, pois na arte são formulados sentidos inteiramente transcendentais que não estão encaixados em coisas, ou pessoas, possibilitando-nos ver paisagens inimaginadas (DELEUZE, 2003, p. 29).

A partir dos conceitos de Deleuze, o trabalho do professor pode ser resignificado. Distanciando-se do controle (presente nas cópias, nas didatizações, nos exercícios mecanizados, nas relações interpessoais verticais), o professor usa o pensamento para ser o criador de novas formas de agir com as crianças, jovens e/ou adultos.

Quando o professor concebe que as pessoas reagem aos signos e às relações de forma singular, poderá, também, compreender que a construção do conhecimento elaborado pelos alunos se desenvolve, igualmente, por vias múltiplas (GALLO, 2017a, 2017b). Assim, promovendo os encontros e as singularidades, o professor poderá vislumbrar “[...] para si mesmo uma experiência incessante no seu próprio aprendizado, em que ultrapassa o imediato para tornar o seu campo de atuação uma busca, desafiando a si mesmo” (BRITO; COSTA, 2019, p. 128).

[...] o aprender avança em uma complexa rede de pensar, sendo que essa atividade não está reduzida a solucionar, mas diz respeito àquilo que nós somos capazes de problematizar, formular problemas, inventar os próprios problemas, politizando nossas atitudes, escolhas, assim como produzindo ações éticas e também estéticas diante de nossa imersão nos campos problemáticos (BRITO; COSTA, 2019, p. 130).



A filosofia deleuzeana também lança o trabalho dos professores na direção da “desterritorialização” dos “processos educativos”, demonstrando a necessidade do embate crítico a uma “educação maior” que busca “construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série”, através das políticas, parâmetros e diretrizes da educação “que estão sempre nos dizendo o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, por que ensinar” (GALLO, 2017a, p. 65).

Uma possibilidade de oposição à “educação maior”, voltada para a padronização do trabalho pedagógico é a construção de uma “educação menor” que tem como base o “ato de revolta e resistência”, contra “os fluxos instituídos” e às “políticas impostas” que pode ser realizado na sala de aula (GALLO, 2017a, p. 65). É a partir do ambiente vivo dos coletivos menores que “[...] traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional” (GALLO, 2017a, p. 65).

Podemos explorar outros cenários para a educação, em específico para o trabalho docente, a partir das conceituações deleuzeanas sobre o pensamento como ato criativo, viabilizado, principalmente por experiências que possuem qualidades estéticas. De início, podemos projetar a relevância de uma formação (inicial e continuada) que ofereça experiências reais, reflexivas, críticas, artísticas e criadoras, impulsionando o profissional a problematizar e a pensar novas saídas para as situações vivenciadas, compreendendo que o aprender é “uma experiência dinâmica e estética”, cujo processo não é linear, mas “caótico, heterogêneo, inacabado (BRITO; COSTA, 2019, p. 130).

Para além da experiência estética, a consolidação de uma formação que contribua para uma docência capaz de compor com autoria, desvencilhando-se da reprodução, remete-nos a processos que contribuam para desenvolvimentos de disposições variadas e heterogêneas, inclusive relativas à ampliação dos gostos e das sensibilidades, dos maravilhamentos concernentes às diferenças, dos modos de perceber e identificar o que pode ser belo na vida e nas relações.

Assim, como Deleuze percebeu a multiplicidade como potência, aventamos que o professor também precisa aprender a gostar da, e ver a diferença como propulsora para uma educação significativa e transformadora que escapa à dita normalidade posta por culturas/ideologias capitalistas, patriarcais, brancas, heteronormativas, ditatoriais, adultocêntricas. Na próxima seção, os diálogos com o paradigma da pedagogia retórica e com



as especificidades da profissão docente nos ajudarão a tecer posicionamentos mais precisos acerca das hipóteses esboçadas no que tange à relação entre a docência e a criação.

### **3.3 Alargando os limites da docência na pedagogia retórica: contribuições do sistema filosófico deleuzeano**

A intensão desta subseção é construir um debate sobre a docência, considerando as proposições da pedagogia retórica e a filosofia de Deleuze. Conforme apresentado na primeira seção deste trabalho, entendemos que os aportes teóricos utilizados remetem a fundamentos separados por tempo, lugar e culturas diferentes, com singularidades específicas e até com defesas divergentes. Insistimos, porém, em um exercício imaginário, e talvez audacioso, de realizações de cortes no plano da pedagogia retórica por meio do encontro com a filosofia de Deleuze, em busca, principalmente, de novos signos (ou *affectos*), de devires, que, porventura, nos possibilitem expressões genuínas sobre a docência e a criação (e até mesmo sobre as conceituações da pedagogia retórica).

No encontro entre a filosofia deleuzeana e a pedagogia retórica é possível identificar posicionamentos semelhantes, os quais, a despeito de partirem de premissas diferentes, visibilizam: (i) a rejeição aos ideais de certeza e de verdade absolutos, considerando que o mundo está em constante transformação, (ii) a conceituação do pensamento como ato de criação, envolvendo a problematização e a investigação, (iii) a imprescindibilidade das interações radicais com a empiria, dos encontros, dos agenciamentos, (iv) a consciência acerca dos saberes já estabelecidos e/ou das noções/ideologias que se tornam dominantes, (v) a valorização dos tempos/contextos que possibilitam os tilintares da inteligência, isto é, que abrem portas para as intuições que perturbam a tranquilidade e a estabilidade do pensamento, (vi) a imprescindibilidade da estética – das experiências estéticas, da educação estética – para os processos do pensamento, (vii) a importância da arte para fomentar a experiência dialógica, estética, ética e política.

Em nosso movimento de provocar rasgos no plano da pedagogia retórica, pode-se dizer que o ideário deleuzeano nos leva a ter um olhar ainda mais sensível, atento e potente para o poder do *kairós* nos debates, nos processos do pensamento, e nas ações humanas, buscando a criação de novas e inusitadas respostas para as questões emergentes. Em suas obras Deleuze não discute o tempo kairótico, tal como conceituado pelos sofistas; no entanto, considerando a crítica deleuzeana à reprodução e, conseqüentemente, a defesa de que os temas, ou objetos do conhecimento, precisam ser pensados muito mais nas suas relação com



outros objetos de ficção, em suas potencialidades para se dividir, tecendo “[...] um tipo de vasta teia de aranha significativa” (DELEUZE, 2016, p. 43), entendemos que precisamos de menos discursos decorosos (mantendo-os, em alguma medida, para que possamos conhecer o que disseram os mestres do passado), e que devemos investir em mais abertura para a loucura *kairótica*.

Inspiradas em Deleuze, podemos conceber a experiência estética não apenas como a consumação dos deslocamentos provocados por *kairós*, mas principalmente como processo de tensão, de ruptura, que impulsiona novos estados sensíveis e a construção de blocos de *afectos* autênticos, que tornam audíveis, visíveis, forças que não são audíveis ou visíveis em si mesmas; o auge da experiência estética “[...] trata-se de um pensamento impossível, ou seja, tornar pensável, por um material de pensamento bastante complexo, forças que não são pensáveis” (DELEUZE, 2016, p. 167).

Deleuze também visibiliza que as experiências, podemos dizer que, em particular, as experiências estéticas, são acontecimentos que ocorrem no tempo do *aion*. O filósofo francês também se liberta do tempo sucessivo de *chronos* para pensar outra dimensão temporal aberta e ilimitada. Partindo de *aion*, o passado e/ou futuro são tempos ilimitados que possibilitam a constituição dos sentidos, libertando-nos das prisões e dos preenchimentos do tempo presente (DELEUZE, 1974). Podemos pensar em *kairós* e em *aion* como o tempo da intuição insana e como o tempo povoado de efeitos, os quais permitem o pensamento impossível, ou, em outras palavras, o pensamento poético.

Tensionada(o)s por/com Deleuze, podemos aventar que os espaços de educação precisam ser, prioritariamente, meios para o exercício de disposições *kairóticas*, ou seja, de posturas, de discursos e de relações que envolvem a dúvida, o questionamento, a problematização, a apresentação de posicionamentos contrários e a investigação, com vistas à criação de possibilidades poéticas e à formação de novas subjetividades.

Os discursos decorosos na escola, não são apenas formas diferentes de argumentação, mas remetem a posicionamentos, cujas proposições precisam ser sempre ser analisadas *kairoticamente*, para que os sujeitos possam compreender as ideologias veiculadas, suas raízes e suas formas de captura do pensamento. Os tempos e os espaços escolares também precisam ser esvaziados, tornando-se tempos e espaços ainda por vir, que saem dos gonzos, que rompem com as lógicas usuais de organização, que levam os corpos a fazerem uso de um presente desmesurado, profundo, extenso e subversivo, e que, portanto, priorizam a conexão sensível, que ainda é singular e múltipla das crianças, jovens e/ou adultos.



Com Deleuze, também é possível situar que os encontros para a deliberação representam mais que oportunidades públicas, e esforços, promovidos por pessoas que buscam debater e tomar decisões sobre situações coletivas, o que já é algo de extrema relevância, tendo em vista os pressupostos da pedagogia retórica.

Recontextualizando a noção deleuzeana de devir, é crível aventar que os encontros que visam o desenvolvimento de experiências dialógicas, coletivas e estéticas envolverão para além da escuta, do compartilhamento de emoções e das reflexões, o movimento de corpos que se tornam indiscerníveis, porque adentram, com profundidade e radicalidade, outras realidades, outros modos de ser.

À medida que o sujeito se desvencilha de uma identidade cristalizada para se tornar outro ser (um homem-mulher, um adulto-criança, um humano-animal), viabiliza-se a construção de *afectos* e *perceptos* impensados. Os novos sentidos construídos, improváveis de serem identificados à primeira vista (de modo rápido e imediato), não se resumem à adoção de um determinado posicionamento ou de seu(s) contrário(s), mas dizem respeito à identificação de abalos que transbordam, cujas reflexões/soluções também decorrem da experiência inédita tecida no coletivo.

Outra contribuição da filosofia deleuzeana para a educação remete à percepção da beleza passível de ser experienciada em meio aos movimentos de formulação de *afectos* e de *perceptos*, de identificação e de resolução de uma situação problemática, e de tessitura de ideias genuínas e poéticas. Ao pensar uma educação criadora, percebe-se que é imprescindível “que corramos o risco, que mergulhemos nesse caos povoado de opiniões”; o risco é belo, pois “nas margens do Aqueronte, não podemos titubear, com medo de não conseguir voltar do mundo dos mortos” e assim “reencontrar a criatividade” (GALLO, 2017a, p. 59). A imersão nos impasses educacionais é vital para a constituição de um olhar que perceba a diferença, a multiplicidade, como possibilidade de atuação e construção do novo a partir das questões que surgem no dia a dia.

Estabelecendo essa ligação entre a percepção da vivência do risco e a possibilidade de encontro com o belo, referimo-nos, em especial, à beleza como sublimidade da experiência, ou, em outras palavras, como um valor que está presente na – e/ou decorre da – habilidade de pensar e que ultrapassa quaisquer sensações de prazer ou de repulsividade (DANTO, 2018). Desse modo, o belo é alcançado, sentido, quando problematizações e ideias são formuladas no pensamento, em decorrência do avizinhamiento, da investigação, da construção de *afectos* e *perceptos* e – por que não – do debate retórico.



A beleza é uma opção para a arte e não necessariamente uma condição. Mas ela não é apenas uma opção para a vida, Trata-se de uma condição necessária para a vida como a queremos. É por isso que a beleza, diferentemente das outras qualidades estéticas, incluindo o sublime, é um valor (DANTO, 2015, p. 187).

Na educação torna-se importante, então, o desenvolvimento de disposições que possibilitam aos indivíduos, especialmente aos professores, perceber beleza nas experiências que os levam ao encontro com a multiplicidade, que lhes possibilitam participar de deslocamentos, de estados de inquietação (de perturbação), de situações que violentam as lógicas e as expectativas formadas a partir dos manuais que versam sobre o desenvolvimento humano, e, enfim, que lhes inserem em processos de pensamento que requerem outros signos (*afectos*), assim como a elaboração de sentidos e de significados insurgentes (afastados das afirmações que são, no fundo, representações de ordens), e que também permitem a construção poética.

Nas práticas educativas, os encontros com uma deficiência, com uma dificuldade vivenciada pelo estudante, com a birra de uma criança, com a indisciplina, com o comportamento turbulento, com modos de vidas e de pensamentos diferentes, precisam ser percebidos como oportunidades para o devir, para a experiência da situação retórica, para a reconstrução dos hábitos pessoais/coletivos, para a criação de conceitos, mundos e utopias.

A noção de consenso, que é um dos marcos da pedagogia retórica, torna-se importante de ser debatida diante a filosofia deleuzeana, especialmente se queremos tratar os conceitos de experiência estética, educação e docência. Talvez aqui resida a principal possibilidade de problematização, de ampliação, dos fundamentos da pedagogia retórica. Deleuze não opera por consensos. O filósofo francês critica e rejeita a ideia de consenso, por um lado, porque tece a defesa do pensamento rizomático, que cria conexões surpreendentes, e, por outro, porque entende que a tessitura do pensamento não passa primeiramente pela linguagem, uma vez que o nome do conceito é algo de segunda mão, é a palavra que o filósofo escolhe para nomear as potências que compõem o plano de imanência e que dele se elevam quando os corpos compõem agenciamentos rasgando radicalmente o plano empírico da imanência (DELEUZE; GUATARRI, 2010).

Deleuze nos força a pensar que os consensos, mesmo quando, nas melhores hipóteses, é o resultado do debate público ético, sincero e perpassado pelo contraditório, cortejam com generalizações, com cortes racionais e com encadeamentos, e, nesses casos, podemos



marginalizar, e até condenar ao adoecimento, modos de ser, pensar, agir, inimaginados e que não se identificam com grupos/linguagens existentes.

Ao denunciar os conjuntos com contornos definidos, especialmente os que buscam hegemonias, evitando, assim, o encarceramento e o embrutecimento, Deleuze também se preocupa com a necessidade de lidarmos com o caos de modo que as decodificações não nos levem a um estado final de colapso generalizado. O filósofo aposta na inventividade, na fabulação que dissemina cristais no tempo, e cujos “encadeamentos lógicos” são substituídos por “reencadeamentos ‘páticos’”, provocando *afecções* e o devir (DELEUZE, 2008, p. 86).

É exatamente este o problema mais geral da lógica do sentido: de que serviria elevarmo-nos da esfera do verdadeiro à do sentido se fosse para encontrar entre o sentido e o não-senso uma relação análoga a do verdadeiro e do falso? Já vimos quanto era vão elevarmo-nos do condicionado à condição, para conceber a condição à imagem do condicionado, como simples forma de possibilidade. A condição não pode ter com seu negativo uma relação do mesmo tipo que o condicionado tem com o seu. A lógica dos sentidos vê-se necessariamente determinada a colocar entre o sentido e o não-senso um tipo original de relação intrínseca, um modo de co-presença, que, por enquanto, podemos somente sugerir, tratando o não-senso como uma palavra que diz seu próprio sentido (DELEUZE, 1974, p. 71).

Ousando pensar a escola pelas lentes da filosofia deleuzeana, entendemos que o consenso, ao eleger certos acordos e conceitos em detrimento de outros, pode, por vezes, carregar a lógica do verdadeiro e do falso, do dualismo e não da multiplicidade. Em vez de consensos, podemos pleitear a criação, a inventividade, a fabulação. Os discursos existirão e poderão ser analisados retoricamente, ou seja, serão atravessados por *kairós* e serão postos à prova diante do contraditório. Todavia, na esteira da criação, as atenções se voltarão muito mais para os encontros capazes de gerar signos como *afectos* e não como palavra direcionada a dado significativo, até para que possamos ter a liberdade para fabular novos sentidos, significados e significantes (isto é, fabular objetos inexistentes, mas que podem passar a existir virtual e/ou objetivamente).

Os novos discursos serão discursos plurais, emergentes dos encontros em grupos minoritários, que criam insurgências frente às máquinas de poder. Os acordos genuínos não precisam ser únicos para, por exemplo, todas as instituições de uma rede de ensino, ou para todos os atores/turmas de uma instituição escolar. Até mesmo no plano micro, envolvendo um único grupo de estudantes, as criações em prol do coletivo terão nuances diferentes, abarcando as especificidades das singularidades. Isso não significa perder de vista o bem público, a decisão acerca de ações, sentidos, ideias, conceitos, que corroboram formações que



buscam a garantia de um mundo plural, e, portanto, afastado de qualquer forma de silenciamento, embrutecimento ou aprisionamento. Quer-se dizer, apenas, que narrativas múltiplas podem ser criadas a partir dos agenciamentos com coletivos, conforme os sujeitos desenham mapas investigativos em meio a relações profundas e radicais.

Na seção 2, discutindo a docência a partir do paradigma da pedagogia retórica, defendemos a docência como trabalho voltado para a tessitura consciente, autoral e genuína de processos pedagógicos, impulsionado, primordialmente, pela experiência estética. O professor é, portanto, um profissional imaginativo, inventivo, poético e criador, que se desenvolve também na relação com a arte.

Considerando o universo filosófico deleuzeano, corroboramos a docência como trabalho pautado em atos de pensamentos que são criações, invenções, fabulações. O professor é criador de escolas múltiplas, de tempos e espaços que, fora dos gonzos e dos limites territoriais, voltam-se para a exploração e para a elaboração do sentido, de narrativas que performam devires, de levantes, de cortes na imanência que possibilitam ver a beleza nos processos diferentes e inusitados das crianças e dos demais estudantes, que muitas vezes fogem (que bom!) do que é reproduzido em manuais que versam sobre o desenvolvimento humano.

Pensar, criar, sensibilizar-se, buscar encontros que possibilitam experiências estéticas, relacionar-se com a arte, não temer a subversão, usar a linguagem crítica e criativamente para fabular, e transformar, diretamente a vida político-social, desenvolver disposições que possibilitam ser sensível à beleza do que é diferente (e que violenta as hegemonias), compreender a centralidade dos afectos para a tessitura dos processos pedagógicos... Esses são aspectos importantes, talvez imprescindíveis, para a composição dos processos de subjetivação dos professores, isto é, dos seus modos de existir, de sentir, de estar, e de se projetar, na profissão.



#### 4 A DIMENSÃO CRIATIVA DA DOCÊNCIA



Fonte: Disponível em: <https://www.universodosleitores.com/2018/10/mafalda-em-10-tirinhas-realistas-e.html>.

Podemos construir cenários que movam nossas crianças, adolescentes e adultos a um processo de formação que vá além da reconhecimento? Nós, docentes, rompemos com a representação, com a reprodução, que em síntese são posicionamentos inativos perante a vida? Mafalda, ao questionar a estagnação de seu amigo Miguelito frente à vida que pulsa, problematiza uma das possíveis razões de um mundo assim... desigual, meritocrático, opressor, fóbico, necropolítico, colonial, preconceituoso.

Mafalda problematiza a ataraxia das pessoas frente à vida, sempre à espera que algo aconteça ou que uma resposta apresente-se. Mafalda também nos instiga a pensar as bases dessa imobilidade que enclausura as pessoas e que faz parte de um sistema maior, de um modo de produção, que ano após ano constrói parâmetros de transmissão para a sua consolidação: “[...] um agenciamento de produção que, para que possa sê-lo em sua plenitude se acaba tornando um agenciamento múltiplo: fabrica consciências, desejos, amores, ódios, para que essa constelação de multiplicidades possa concentrar-se na produção de bens materiais” (GALLO, 2019, p. 108). Esse sistema de produção, que é ligado a máquinas administrativas, não fabrica apenas bens materiais, mas forma consciências, ideologias, subjetividades.

Gallo (2019) faz uma interessante analogia ao equiparar a ideologia ao teatro. De acordo com o autor, podemos compreender que “[...] o mundo da ideologia é um grande teatro, no qual a sociedade oferece o palco com a devida cenografia e iluminação, distribui os papéis individuais e dirige a encenação toda”; esta ação de distribuir atuações podemos compreender como a “produção de subjetividades” (GALLO, 2019, p. 100). Deslocando a percepção de Mafalda e a analogia de Gallo (2019) para o campo escolar, podemos juntamente com eles fazer um exercício de questionamento: a escola está à espera de algo?



Seu território se define apenas como um dos principais palcos para a reprodução de subjetividades? Podemos provocar enredos e cenários alternativos, em que a encenação não é mais dirigida pelos meios de produção, mas pelos sujeitos que ali vivem? O professor pode fabular uma atuação que contribua para a transformação dos palcos da escola? São problematizações que nos impulsionam ir em busca de outras formas de habitar e de pensar a docência.

A quarta seção desta dissertação tem como propósito aprofundar considerações no que concerne ao trabalho docente, que iniciamos nas seções anteriores. Defendemos, a partir dos pressupostos da pedagogia retórica e da filosofia de Deleuze, que a docência só acontece maximamente quando mobiliza a dimensão criativa.

Não estamos dizendo que o professor precisa elaborar algo inédito a todo instante, mas chamando a responsabilidade e a atenção para a necessidade de criação de encontros, processos dialógicos e de virtualidades enquanto imagens sem semelhanças com o que já está atualizado no mundo. Sim, em meio a tantos entraves, podemos criar novas relações, novas possibilidades pedagógicas, novos olhares e escutas, novos acordos/expressões (acordos/expressões menores) para e com as nossas crianças (e demais estudantes), enfim, novas tramas e formas de se tornar professor.

De acordo com Nóvoa (1999) o processo de profissionalização da categoria docente pode ser compreendido através de quatro períodos. A primeira fase refere-se ao momento em que a docência se torna a principal ocupação daqueles que a exercem; “o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares dificultam o exercício de ensino como atividade secundária ou acessória”, levando este campo a destinar-se a “assunto de *especialistas*, que são chamados a consagrar-lhe mais tempo e energia” (NÓVOA, 1999, p. 16).

O segundo momento refere-se à licença para ensinar, que a partir do final do século XVIII torna-se um fundamento legal para o exercício da profissão. A licença “constitui um verdadeiro suporte legal ao exercício da atividade docente, na medida em que contribui para a delimitação do campo profissional do ensino e para a atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nesta área” (NÓVOA, 1999, p. 17). A licença é de suma importância para o processo de profissionalização da atividade docente, pois define um perfil de competências técnicas que possibilitam uma base para o processo de contratação de professores. Inicia-se, de forma mais efetiva, a construção da carreira docente,



proporcionando aos licenciados o reconhecimento e a legitimação oficial por parte do Estado (NÓVOA, 1999).

O terceiro período remete à criação de instituições voltadas para a formação de professores. A origem das instituições para a formação está diretamente ligada ao “[...] desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente” que demandam “*uma formação específica especializada e longa*” (NÓVOA, 1999, p. 18).

Essas instituições são centrais para a composição de conhecimentos pedagógicos, como também para o compartilhamento de “*uma ideologia comum*” que possibilita a socialização dos integrantes e a constituição da “*gênese de uma cultura profissional*” (NÓVOA, 1999, p. 18).

Por fim, Nóvoa (1999) menciona o surgimento das associações profissionais que produziram um conjunto de normas e de valores próprios do magistério, buscando, ainda, defender os interesses socioeconômicos de seus membros. Este fato se dá pela “tomada de consciência dos seus interesses como grupo profissional” tendo como reivindicações “*melhoria do estatuto, controlo da profissão e definição de uma carreira*” (NÓVOA, 1999, p. 19). Assim, no século XX, a partir do engajamento coletivo a um corpo de normas e valores, surge no imaginário da sociedade a esperança na escola e nos professores como os protagonistas responsáveis pelo progresso da sociedade.

Nóvoa (1999) prossegue a análise sobre o processo histórico de constituição da profissionalização docente abordando as suas duas dimensões: (i) o domínio de um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessários ao exercício qualificado da atividade docente e a conscientização de que esses saberes não são meramente instrumentais, e (ii) a adesão a valores éticos que regem não apenas o cotidiano educativo, mas que têm relação com um projeto histórico e social de escolarização. Esse processo de constituição da profissionalização também é ancorado pela consolidação de um prestígio social e de uma situação econômica digna, pois “[...] nos anos vinte, os professores se sentem pela primeira vez confortáveis no seu estatuto socioeconômico” (NÓVOA, 1999, p. 21).

O processo histórico do estabelecimento da docência como profissão no Brasil assumiu configurações diversas em cada estado, devido às condições diferentes de estruturação e ampliação do sistema educacional (ARROYO, 2013). É possível identificar tendências de desprofissionalização durante o Estado Novo e o período da ditadura. Nas



últimas décadas, os professores atuaram nos movimentos culturais, sociais e sindicais onde estavam em pauta não apenas os direitos, mas também seu alargamento.

Se para uma visão reduzida o direito à educação se restringe a ter toda criança na escola e ao domínio de habilidades primárias, para os movimentos sociais de que os professores participaram esse direito é mais largo, é o direito ao conhecimento, ao saber, à cultura e seus significados, à memória coletiva, à identidade, à diversidade, ao desenvolvimento pleno como humanos. Nessas vivências de fronteira, os professores e as professoras foram questionando a imagem tradicional de escola e de professor (a) [...] (ARROYO, 2013, p. 53).

A profissão docente vem constituindo-se ao longo da história por uma multiplicidade de indivíduos que vivem diferentes realidades sociais, somadas a uma complexa rede de processos formativos, planos, guias e programas, levando a diversas interpretações e concepções sobre a profissão docente e seu papel na sociedade (GARCIA, 2010). Ao discutirmos as representações sobre ser professor “[...] é impossível não haver paradigmas que, além de serem carregados de sentidos ou instruções para o viver – seu aspecto positivo – são, com frequência, cerceadores de superações e buscas de novos caminhos indicados” (LORIERI, 2020, p. 67).

Na contemporaneidade, ainda é comum ouvir do senso comum, que para ser professor basta saber o conteúdo que se quer ensinar. A partir desta concepção, delega-se o sucesso da profissão ao domínio da matéria. Este fato – a competência técnica – torna-se um critério para o efetivo reconhecimento da sua identidade no âmbito social. Para Garcia (2010), a identidade docente remete ao processo de subjetividade desenvolvido no campo de trabalho. Para o autor, a identidade docente refere-se tanto à experiência pessoal como também ao seu reconhecimento no corpo social. Porém, para ensinar são necessários conhecimentos que vão além da técnica e da especialidade dos conteúdos. São necessários conhecimentos do contexto social da escola e de seus estudantes, como também conhecimento de si mesmo.

Outra questão relacionada ao processo de formação dos docentes é a separação que muitos profissionais acreditam existir entre os conhecimentos tratados na formação inicial e a realidade educacional. De acordo com Garcia (2010, p. 14) “[...] os estudantes em formação costumam perceber que tanto os conhecimentos como as normas de atuação transmitidos na instituição de formação pouco têm a ver com os conhecimentos e as práticas profissionais”. Esta suposta divergência acaba levando os professores em formação inicial a desconsiderar os conhecimentos que fundamentam o trabalho prático por considerá-los irrelevantes.



Para Garcia (2010, p. 19) ser professor relaciona-se a “[...] um conjunto heterogêneo de representações profissionais e como um modo de respostas à diferenciação ou identificação com outros grupos profissionais”; assim, existem múltiplas formas de ser professor, pois a docência está relacionada a “[...] uma construção individual referida à história do docente e às suas características sociais, mas também de uma construção coletiva derivada do contexto no qual o docente se desenvolve”.

A composição do tornar-se docente é complexa e envolve diferentes domínios, experiências, contexto social, história de vida, dentre outras. Porém, em meio a todas essas questões apontadas no âmbito escolar ainda observamos propostas pedagógicas pautadas no senso comum e na reprodução de modelos. Não temos a intenção de apresentar uma solução, do mesmo modo, não queremos ficar parados à espera de uma fórmula. Arriscamos na construção de novos palcos, onde os indivíduos possam escolher construir seus personagens de forma autêntica e a nossa aposta aponta para a construção de novos cenários mediante uma docência criativa.

A aposta de uma formação inventiva é fazer com o outro, e formar é criar com outros modos de viver-trabalhar, aprender, desaprender e não apenas instrumentalizar o outro com novas tecnologias ou ainda, dar consciência crítica ao outro. Uma formação inventiva é exercício da potência de criação que constitui o vivo, é invenção de si e do mundo, se forja nas redes de saberes e fazeres produzidos historicamente e coletivamente. [...] uma formação inventiva expressa a participação de um coletivo que busca colocar em análise as instituições e os modos de existência que constroem seu cotidiano, suas políticas cognitivas e suas estéticas constitutivas (DIAS, 2012, p. 36).

Considerando o exposto nas seções anteriores, defendemos que a docência é realizada, maximamente, mediante a criação: a criação de encontros (com outros seres e outras realidades), a criação de possibilidades para a participação em situações retóricas, a criação de experiências estéticas, a criação de sentidos e significados, de atos imaginativos e de ação poética. Defendemos, enfim, que a dimensão criativa da docência é fomentada considerando os conceitos de (i) poética da linguagem, (ii) estética da multiplicidade, (iii) partilha do público, os quais serão tratados nas próximas subseções.

#### **4.1 Experiências estéticas e ficções**

Considerando o exposto nas seções anteriores, pretendemos versar mais detalhadamente, sobre sentidos que podem nos ajudar a conceituar a dimensão criativa da docência. Abordaremos, primeiramente, a experiência estética como parte do movimento do



pensamento necessário de ser desenvolvido pelos professores, possibilitando a dramatização, a imaginação e a criação poética. Mostraremos, igualmente, a indispensabilidade da experiência estética na formação dos professores.

A fabulação criadora nada tem a ver com uma lembrança mesmo amplificada, nem com um fantasma. Com efeito, o artista, entre eles o romancista, excede os estados perceptivos e as passagens afetivas do vivido. É um vidente, alguém que se torna. Como contaria ele o que lhe aconteceu, ou o que imagina, já que é uma sombra? Ele viu na sua vida algo muito grande, demasiado intolerável também, e a luta da vida com o que a ameaça, de modo que o pedaço de natureza que ele percebe, ou os bairros da cidade, e seus personagens, acedem a visão que compõe, através deles, perceptos desta vida, deste momento, fazendo estourar as percepções vividas [...]. Trata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentar fazê-lo num combate incerto (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 202).

Pensar a docência como criação a partir da experiência estética é investigar o cotidiano escolar a partir do que nos afeta, atravessa e abala, o que também implica um movimento de querer “estourar as percepções vividas”, tal como os artistas fazem (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 202).

No âmbito escolar não é possível o movimento de deslocamento do olhar/escutar/sentir engessado para um transver sensível se os profissionais, especialmente os docentes, não se conectam com aquilo que escapa. Os professores precisam se abrir para as explorações, para as experiências, para as sensações, para os encontros, para os discursos oficiais e para as expressões de levante, pois viver “[...] uma escola é conviver com inúmeras e intermináveis tramas narrativas”; “[...] corredores, salas de aula, salas de professores, pátio, refeitórios, portaria, porta de entrada são cenários para professores, alunos e pais” (LOPONTE, 2017, p. 446), isto é, são elementos que parecem corriqueiros, mas que na verdade são potências para a fabulação dramática e para a criação do ser professor.

A primeira questão a ser debatida quando se pensa na dimensão criativa da docência é o desejo. É fundamental que o professor desenvolva o desejo de transformar-se e de atuar na transformação do meio, inclusive das políticas que atravessam o meio social, cultural e ideológico. Para a pedagogia retórica, os professores têm que desejar criar os melhores processos junto aos educandos, assim como os melhores cursos de desenvolvimentos, os quais não são fechados, decididos externamente ou apriorísticos, ou tampouco conhecidos em sua inteireza, podendo ser variados, abrindo portas para o que inexiste. Também é função da escola criar condições para que as crianças, jovens e adultos desejem, e desejem o que é belo,



acolhedor e justo para si e para o meio, e ainda cultivem o desejo de imaginar forças, visões, cenários, imagens fantásticas (CRICK, 2015; ANDRADE; CUNHA, 2017).

De acordo com Colebrook (2002) Deleuze e Guattari não opõem o desejo à vida (lembrando que a eliminação dessa antinomia também é uma defesa da pedagogia retórica). Na filosofia deleuzeana, a vida é desejo, e o desejo é a expansão da vida através da criação e da transformação. Por isso, quando Deleuze discorre sobre o devir animal, não está dizendo que o homem pode ser igual ao animal, mas sim, chamando a atenção para a possibilidade de “perambulação não familiar, não individual”, ou seja, “[...] o devir não é uma série de ações dirigidas a alguma imagem que esperamos replicar; é uma transformação em cada ponto de ação” (COLEBROOK, 2002, p. 135).

Se com a pedagogia retórica aprendemos sobre a importância da criação de desejos, inclusive sobre o desejar coisas inexistentes, que rompem com as formas atuais, o aporte conceitual deleuzeano visibiliza que o desejo não é sobre aquilo que falta na realidade, e igualmente não remete à recuperação de algo, pois se assim fosse permaneceríamos colados ao real, ao que se tem. O desejo diz respeito à percepção da multiplicidade que nos rodeia, das singularidades existentes, da vontade do indivíduo de expandir-se à medida que se torna híbrido com o que não é ele mesmo (COLEBROOK, 2002). É nesse processo que se cria, e que se percebe, linhas de fuga, isto é, emoções, desejos e potências que não remetem ao eu (desejos organizados de acordo com os interesses específicos do observador), mas ao que é extraído dos dinamismos, dos encontros mobilizados no tempo e no espaço (DELEUZE, 2018).

Problematizando o desejar do professor criativo e inventivo, podemos pensar no artista que ao olhar o vermelho, ao se tornar híbrido com o vermelho, participa de dinamismos, imaginando uma multiplicidade de variações. O professor que deseja precisa explorar e problematizar a própria sensibilidade, alargando-a, transgredindo-a e transformando-a à medida que se hibridiza, em que percorre dinamismos impensados.

Podemos pensar em um dinamismo tal como percorrido por Deleuze (2016, p. 164) ao tratar do desejo do músico de criação de um tipo de perfil diferente e não existente de tempo musical, e que se coloca “[...] primeiramente e antes de tudo, em presença de uma multiplicidade de durações heterócronas, qualitativas, não coincidentes, não comunicativas”. Podemos, assim, pensar em um professor que, longe de querer apor medidas comuns, prefere (tem o desejo de) avizinhar-se e atravessar camadas interiores em busca de novos desejos, novas percepções, novos sentidos, novas individuações de tipos bastante particulares.



O método empregado por Pierre Boulez selecionou cinco obras musicais. Os entrelaces entre essas obras não são entrelaces de filiação nem de dependência; não há progressão ou evolução de uma dessas obras à outra. Na verdade, é como se as cinco obras fossem escolhidas semialeatoriamente, formando um ciclo no qual entrassem em reação uma relativamente à outra. Assim, um conjunto de entrelaces virtuais é tecido, do qual se poderia tirar um perfil particular de tempo musical, que valeria apenas para essas cinco obras. Poder-se-ia muito bem conceber que Boulez escolhesse quatro ou cinco outras obras: teria havido um outro ciclo, outras reações e entrelaces, e um outro perfil singular do tempo musical, ou de uma outra variável que não a do tempo. Não se trata de, a partir de obras tomadas como exemplos musicais elevar-se até um conceito abstrato de tempo, do qual se poderia dizer ‘Eis o que é o tempo musical’. Trata-se de extrair, a partir de ciclos restritos, determinados em certas condições, perfis particulares de tempo, mesmo que se acabe por superpor esses perfis, fazendo uma verdadeira mapografia das variáveis; e esse método concerne à música, mas pode também concernir milhares de outras coisas (DELEUZE, 2016, p. 163).

Quando pensamos, portanto, na dimensão criativa da docência, remetemos ao conceito de professor que deseja participar de dinamismos e criar ficções, isto é, criar variações imaginárias: tempos, espaços, cenários, seres, expressões ainda não comunicados e expressos. Por sua vez, a criação fictícia, e, portanto, nova, genuína, diferente, que advém da imaginação das variedades, só pode existir devido à experiência e composição estética.

Se almejamos uma docência criativa, inventiva, podemos roubar, tanto a proposição deleuzeana que encontra na arte um solo abundante para pensar a criação, quanto as defesas da pedagogia retórica acerca da arte como principal via para a experiência estética e para a criação da vida, realocando-as para o campo da educação, no esforço de compor novos sentidos para a docência.

Vislumbramos, assim, a experiência estética como propulsora da docência criativa e como lugar em potencial para fabular. O desejo não é o de buscar significados e interpretações, mas o movimento de buscar intensidades e de produzir sentidos que permitam novas interpretações e novos mundos. Quando nos atrevemos a pensar uma outra docência não queremos, apenas, pensar sobre suas dificuldades e impasses, mas sim, produzir com ela (sua rotina, relações, conteúdos, diretrizes...) uma nova maneira de fazer escola e de tornar-se professor. E a arte e a experiência estética têm papel essencial neste processo, uma vez que “[...] o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos faz transformarmos com eles, ele nos apanha no composto” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 207).



Não temos pretensão alguma em propor a criação de uma outra escola, em um movimento utópico e inatingível. Nosso interesse está na produção diária e inventiva que a acompanha incessantemente e que ocorre nas fissuras e nos escapes, naquilo que faz a escola gaguejar, pela criação de espaços outros, menores, por dentro das maioridades que a constitui [...] (LOPONTE, 2020, p. 17).

Quando pensamos no conceito de experiências estéticas e ficção como parte da dimensão criativa da docência, vislumbramos uma formação de professores que têm o desejo de criar, e de participar em experiências estéticas em busca da construção da ficção. Conforme Rancière (2012, p. 64) o trabalho da ficção não é a “[...] criação de um mundo imaginário oposto ao mundo real”, mas o “[...] trabalho que realiza dissensos, que muda os modos de apresentação sensível e as formas de enunciação”, que se faz “[...] mudando quadros, escalas ou ritmos, construindo relações novas entre a aparência e a realidade, o singular e o comum, o visível e sua significação”.

Desejando a ficção em meio às experiências estéticas, os professores podem, também, capturar “as estratégias dos artistas”, que “[...] propõem mudar os referenciais do que é visível e enunciável, mostrar o que não era visto, mostrar de outro jeito o que não era facilmente visto, correlacionar o que não estava correlacionado”, visando “[...] produzir rupturas no tecido sensível das percepções e na dinâmica dos afetos” (RANCIÈRE, 2012, p. 64).

A docência tem na experiência estética sua potência para produzir rupturas necessárias para a criação da ficção. A experiência estética, por outro lado, também se torna uma possibilidade para os processos contínuos de tessitura de subjetividades autônomas e poéticas. Referimo-nos a “[...] uma subjetividade que já não pode expressar seus vividos com as palavras que aí estão comercializadas sob a economia do consenso. Subjetividade que precisa inventar sua ‘poética’” (ARAÚJO, 2017, 140).

Para a formação ético, política e estética do professor, para a criação de processos que impulsionem subjetividades docentes poéticas e desejosas pela ficção, a arte, como indicam a pedagogia retórica e o sistema filosófico deleuzeano, faz-se necessária.

A ampliação do repertório cultural e de experiências estéticas, mais do que um fim em si mesmo, visaria a uma ‘ampliação da capacidade dos sujeitos orientarem sua percepção e compreensão ante as infinitas possibilidades de existência’ (Pereira, 2011, p. 119). É de *vida e arte* que se trata aqui; de uma formação capaz de provocar certa *atitude estética* (*idem*) não apenas em relação ao que se pode chamar de ‘obra de arte’, mas em relação à *vida*, com suas incongruências e pequenezas, na qual se podem incluir as práticas pedagógicas, as relações estabelecidas com os estudantes, ou com a própria área de conhecimento dos docentes (LOPONTE, 2017, p. 435).



## 4.2 Estética da multiplicidade

Nesta subseção buscaremos defender que o processo de constituição da profissionalidade docente, levando em conta a dimensão criativa da profissão, além de ser fundamentado por um conjunto de conhecimentos e técnicas necessários ao exercício qualificado, e pela adesão a um conjunto de valores éticos e políticos, também precisa contar com o desenvolvimento de disposições voltadas para a multiplicidade, como a vontade de querer o encontro com as diferenças, de querer conhecer a beleza dos processos que envolvem a relação profunda e radical com a alteridade.

É somente quando os perigos se tornam evidentes que a indiferença cessa, mas eles permanecem frequentemente escondidos, pouco perceptíveis, inerentes à empresa. Precisamente porque o plano de imanência é pré-filosófico, e já não opera com conceitos, ele implica uma espécie de experimentação tateante, e seu traçado recorre a meios pouco confessáveis, pouco racionais e razoáveis [...]. Pensar é sempre seguir a linha de fuga do voo da bruxa (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 53).

Deleuze aponta para a necessidade do encontro com o que escapa ao racional. Para o filósofo é preciso olhar para além do que está posto como norma; só assim será possível criar novos sentidos a partir dos encontros múltiplos. À medida que percorremos densamente os encontros entre corpos, explorando suas variações (que são infinitas) nos deparamos com emoções, sensações, desejos, *affectos* puros, que nos chamam a outras performatividades, que nos inserem em experiências estéticas, e que retornam sobre o pensamento relançando-o em dimensões novas, fictícias.

Pode ser que as experiências estéticas suscitem choques. A pintura de Bacon, diz Deleuze (2018, p. 244) provoca uma sensação que violenta: “[...] por exemplo, o grito que arranca da gente o pressentimento de forças invisíveis”; “[...] os corpos, as cabeças, as Figuras de Bacon são carne”, mas “[...] o que interessa a Bacon são as forças invisíveis que se exercem sobre a carne”. Essas forças são ritmos que se tornam acontecimentos, problemas, que nos forcem a pensar. Eis a beleza dessa força rítmica, que não é a afirmação de algo conhecido, mas é material que pode nos levar a conhecer novas variações, novos desejos, novas necessidades, novos propósitos, novos modos de ação, novas vidas.

No âmbito da pedagogia retórica, também há o convite para enxergarmos a beleza que emana das energias rompantes, das intuições loucas, advindas de *kairós*, e que abalam os



discursos vigentes, as percepções usuais. As expressões individuais, ainda não claras (ou ainda disformes) indicam que há problemas a serem formulados e indicam possibilidades pujantes de interferência, de resistência, de transformação do poder e de mudança social (COSTA-LOPES; CUNHA, 2020).

A experiência de consumação do processo retórico e poético só é possível se houver abertura para sentir a beleza das energias kairóticas que desestruturam, que impulsionam o “ritmo” enquanto “condição indispensável” para a geração de mais e novas energias que, enfim, nos fazem investigar e elaborar formas e vidas (ANDRADE; CUNHA, 2017, p. 264).

Deslocando essas análises para conceituarmos a dimensão criativa da docência, entendemos que a docência requer a vivência de uma estética da multiplicidade. Em outras palavras, implica professores que querem e estão abertos para sentir e problematizar as forças que advêm da multiplicidade, as quais muitas vezes chocam, desequilibram e violentam o pensamento usual. Referimo-nos, em suma, a um modo de viver a docência que, em vez de se afastar das energias que provocam ritmos, enxerga a beleza dos movimentos rítmicos.

Defendemos, assim, a urgência da sensibilidade do professor frente ao que tensiona, ao que se apresenta como diferente. Chamamos a atenção para a percepção das singularidades que fazem vibrar a vida no espaço escolar, experiências que na maioria das vezes são entendidas como caóticas, estranhas, abjetas, mas que na verdade, possuem uma beleza singular e original.

À escola não cabe mais aquele papel tradicional de normalização do que é tido como anormal, de domesticação de corpos, enfim, de imprimir valores de verdade a determinados modos de existência. Seu desafio é acolher a multiplicidade, ver nas diferenças um campo fecundo para a transformação, problematização e constituição de novas subjetividades. Uma docência criativa potencializa o que está fora das fronteiras como oportunidades de outros caminhos.

É nesse encontro de corpos, nessa dimensão, que o outro agencia em si sua transformação mais profunda e o trabalho que suscita adensa a subjetividade, promovendo uma expressividade ética que é, em si mesma, na sua performatividade pública, política. E, na escola, esse encontro se dá para além do tempo regulamentado, do saber e do espaço disciplinar, do currículo que capacita, para se fazer presente em sua margem, por vezes, como acontecimento. São os corpos deficientes, afrodescendentes, transgêneros, femininos que produzem essa invocação de deslocamento, de descentramento, de dessubjetivação que agencia um trabalho de si dos sujeitos indelegáveis, dos atores das escolas, daqueles que não suportam mais o insuportável e se insurgem contra a ordem (im)posta, denunciando



seu anacronismo, mas também anunciando outros processos de subjetivação, de formas de vida singulares e de existência comuns (PAGNI, 2020, p. 56).

Ribeiro (2020, p. 165) pensa o que é tido como problemático na escola como “uma espécie de jogo filosófico”; os problemas são sentidos como ações que “[...] se materializam em temporalidades variadas, convocando o pensamento-acontecimento a lidar com as forças de determinação e indeterminação ali coexistentes”, o que “[...] implica assumir a escola e seus problemas como uma política vitalista”. Para a autora, quando problematizamos nossas percepções, quando buscamos inventar outro modo de sentir e de perceber, quando falamos da escola e de suas questões, tecemos “um ato político” (RIBEIRO, 2020, p. 165). Valendo-nos das proposições de Ribeiro (2020), concebemos que a estética da multiplicidade, ou seja, a abertura sensível para a beleza do múltiplo que nos força a pensar, é via para a tessitura de atos políticos.

Problematizar nossos modos de perceber quando discutimos a escola e seus problemas é um ato político. Deleuze e Guattari (1992:194) afirmam: ‘Não se luta contra clichês perceptivos e afetivos se não se luta também contra a máquina que os produz’. Percepção e afecção são efeitos de modos de perceber e de afetar imbricados nos regimes de sensibilidade produtores da cultura [...]. Em razão disso, os pensadores franceses nos desafiam – a partir de uma problematização de envergadura ética, estética e política – a ultrapassar os limites previstos por nossas faculdades (RIBEIRO, 2020, p. 165).

O olhar atento e sensível que vê beleza na multiplicidade, na energia que violenta o senso comum e as representações ditas normais, na virtualidade que incita a transformação, só será possível se o professor experienciar uma formação que o faça transbordar os limites dos discursos instituídos pela hegemonia. Assim, Dias (2012, p. 31) chama a atenção para a necessidade de uma formação inventiva, de modo que o professor consiga ver a escola como território para a criação de novos cenários; “[...] o problema da formação inventiva de professores coloca em análise nossa capacidade de lidar com a alteridade, com a diferença que circula na formação e que também nos habita”.

[...] formação não é simplesmente dar forma ao futuro professor, mas produzir um território que se compõe como um campo de forças criando ética, estética e politicamente outras formas de habitar, de pensar e de fazer formação. E, nesse contexto, a arte funciona como um intercessor que, por resistir, cria espaço e tempo para a invenção de maneiras outras de estar no campo da formação de professores. Ao provocar deslocamentos uma formação inventiva trabalha sob o signo do novo e do imprevisto (DIAS, 2012, p. 31).



A pedagogia retórica nos ajuda a pensar em espaços de formação para além da informação, visto que seu projeto é mover forças para que o indivíduo se transforme continuamente, tornando-se autônomo, trazendo contribuições genuínas, singulares e transgressoras para o horizonte mais amplo da coletividade (COSTA-LOPES; CUNHA, 2020).

A filosofia deleuzeana – ajudando-nos a alargar os planos da pedagogia retórica – sustenta que só é possível provocar movimentos e mudanças, quando nos despindo das representações, buscamos encontros que nos tornam híbridos, que nos fazem sentir outras performatividades e outras variações e que, portanto, colocam-nos diante da beleza de forças não comunicadas, mas que existem e lançam o pensamento como dardos que ocupam (e passam a explorar) diferentes mapeamentos.

No desejo de professores capazes de ver novos cenários na escola, arguimos em prol de formações docentes que, inventando outras subjetividades, valorizam a multiplicidade como potência estética para a criação.

#### **4.3 Rompimento com o – e criação do – comum**

Uma das preocupações da pedagogia retórica é com criação de sentidos partilhados que, por exemplo, ajudem os indivíduos a preferirem a justiça à injustiça, o diálogo à guerra, a vida ao lucro, a abertura ao silenciamento, o acolhimento à segregação, a investigação do contingente às leis verdadeiras. Para a pedagogia retórica, mesmo que pertençamos a grupos com lutas específicas, é possível criar sensibilidades e disposições que nos unem em alguma medida.

Podemos pensar em debates que nos unem na rejeição a quaisquer sinais de posturas preconceituosas, discriminatórias, fascistas e ditatoriais. Podemos pensar, também, em debates que nos unem no interesse de nos engajar em experiências (cujos fins e processos não são fechados), seja na escola, na comunidade, em espaços de educação social.

Essa preocupação, e ao mesmo tempo essa finalidade da pedagogia retórica no que tange à criação de comuns (expressões, sentidos, partilhas) nos parece justificável, especialmente quando pensamos os contextos de educação. Com Rancière (2009, p. 16) pensamos na “partilha do sensível”, conceito que nos “[...] faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce”; se em uma sociedade dividida em classes, a ocupação “[...] define competências ou



incompetências para o comum”, então, os processos de educação podem ser espaços e tempos para garantir visibilidade às maneiras de sentir e de fazer, em suas relações com as maneiras de ser, possibilitando-nos, ainda, compreensões sobre as maneiras de posicionamento ético e político perante a vida.

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2009, p. 15).

Na docência, a partilha de sensíveis é meio para a criação de comuns. Kastrup (2001) indica que ser professor é operar como um atrator que tem a potencialidade de atrair para uma experiência, um conteúdo e não para um conhecimento concluído.

Ele é alguém que exerce a função de conduzir o processo, a expedição a um mundo desconhecido, de fazer acontecer o contato, de possibilitar a intimidade, de acompanhar, e mesmo de arrastar consigo, de puxar. Não para junto de si, mas para junto da matéria, para o devir da matéria, seguindo, acompanhando sua fluidez. Cada agenciamento professor-aluno é um ponto de bifurcação, de proliferação de possíveis, de multiplicação de fontes, de ramificação. Cada agenciamento abre a possibilidade da continuidade da propagação. Contudo, há um ponto de bifurcação, de indeterminação, e o resultado não é garantido. Por isto não há programa ou método de trabalho para a aprendizagem inventiva. Mas há, seguramente, uma política pedagógica a ser praticada. A política da invenção consiste numa relação com o saber que não é de acumular e consumir soluções, mas de experimentar e compartilhar problematizações, e a adoção da arte como ponto de vista faz parte desta política (KASTRUP, 2001, p. 26).

No âmbito da docência criativa, e nos balizando nos referenciais deleuzeanos, também podemos defender a escola como um espaço público comum, em potencial para constituir subjetividades que escapam dos moldes da máquina de produção. Destacamos, assim, o encontro com o que é público, artes da periferia, manifestações que não estão na mídia, expressões dos movimentos sociais, como mobilização necessária para uma nova docência.

É nesse encontro de corpos, nessa dimensão, que o outro agencia em si sua transformação mais profunda e o trabalho que suscita adensa a subjetividade, promovendo uma expressividade ética que é, em si mesma, na sua performatividade pública, política. E, na escola, esse encontro se dá para além do tempo, do saber e do espaço disciplinar [...] (PAGNI, 2020, p. 56).



Acontece que o movimento de criação do comum, aqui compreendido como espaços e tempos para o encontro com sensíveis e para a criação de sensibilidades que de alguma forma nos unem, só se torna profícuo para vida, à medida que precede de movimentos de rompimento com o comum. Pode parecer contraditório, mas nos referimos aos cortes que *kairós* produz nos discursos, nos modos organizados de expressão, chamando a nossa atenção para intuições, loucuras divinas, sentidos ainda disformes, cujas forças querem, e podem, nos levar a criar outras expressões e novos/variados acordos.

Considerando a relevância dos movimentos de rompimento com o que é comum, a filosofia deleuzeana nos convida, mais enfaticamente, a desenvolver posturas de subversão no que tange às reproduções, às ideologias das máquinas de produção, que buscam capturar a ideia de público e de comum assemelhando-as à noção de homogeneização. No processo de rompimento com o que é comum em busca da construção de sentidos singulares, a filosofia deleuzeana reforça a importância do que denominamos de experiência estética: interessam-nos problematizações sobre “os sonhos”; nos interessam os processos de hibridação, para que possamos “descobrir as intensidades”, isto é, as forças que escorrem dos encontros e que atravessam os sonhos (DELEUZE, 2018, p. 227).

Podemos voltar à discussão sobre a docência como trabalho que viabiliza experiências estéticas, e, assim, a criação de problemas, a criação de sonhos e de sentidos que rompem com o que existe. A criação não é entendida como a solução de problemas dados ou como um acontecimento que ocorre para poucos indivíduos. Falamos de criação como ato que impulsiona a origem de novas existências, que faculta o tornar-se outro a partir da própria existência (KASTRUP, 2001).

[...] a invenção de que eu falo, e para isso me baseio na filosofia de G. Deleuze (1988), não é uma capacidade de solução de problemas mas, sobretudo, de invenção de problemas. Além disso, a invenção é sempre invenção do novo, sendo dotada de uma imprevisibilidade que impede sua investigação e o tratamento no interior de um quadro de leis e princípios invariantes da cognição (KASTRUP, 2005, p. 1274).

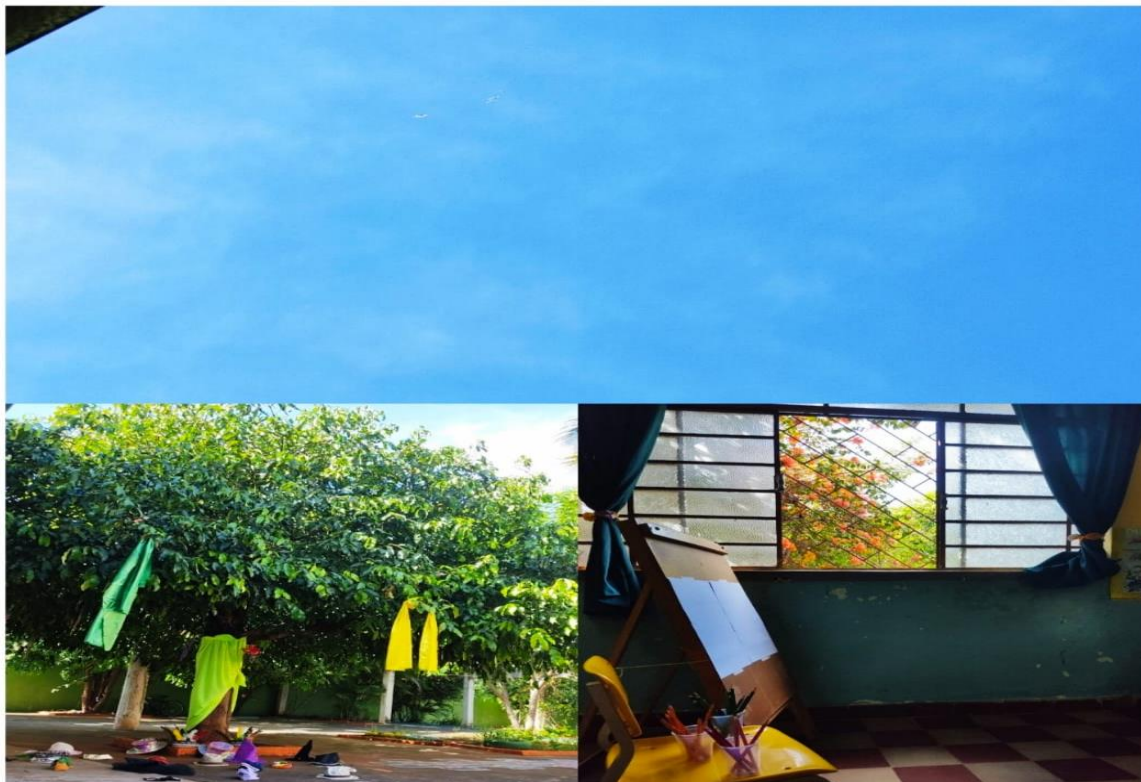
Falamos de uma docência que é tecida em meio a um delicado equilíbrio entre a criação do cenário público, portanto comum, em que, conforme Crick (2015) são vivenciadas as partilhas e aprendidos os limites e as potencialidades dos interesses, dos sonhos, de cada indivíduo, e os atos de levante que rompem, subvertem o comum, ressaltando o inacabamento do processo de aprender, de tratar um conteúdo, de construir a própria prática, de inventar metodologias, de pensar as escolas (seus tempos e espaços).



Nesse delicado equilíbrio, vivido no ato de exercer a dimensão criativa da docência, os professores se tornam desejosos de mais experiências estéticas, tornam-se indisciplinados no sentido de quererem mover-se pelo insólito, por entre aquilo que não foi percebido, criando, enfim, ficções: novos mundos, novas cenas, novas relações, novas sensações inquietantes.



## 5 CONSIDERAÇÕES PARA UM TRANSVER



Um céu<sup>7</sup>, uma janela e uma árvore... existências triviais que fazem parte do dia a dia de uma creche. Por serem parte integrante do cenário, acabam que ficam apenas ali representando seus papéis, sem nada a oferecer além do que já está determinado: a árvore faz sombra e dá seus frutos; pela janela entra o ar fresco e a luz; do céu sempre esperamos a chuva. Que potencias podem existir em tais elementos? Podem eles se tornarem outros?

Como mencionado na introdução desta dissertação, trabalho em uma creche na rede pública do município de Corumbá (MS), e quero, nesta última seção, trazer o meu território como lugar de devir e, também, colocar-me como docente que está no infinito processo de tornar-se. Em busca de aportes teóricos que proporcionassem uma visão mais aprofundada, com outros horizontes para pensar uma nova docência, para além da que está sendo reproduzida nas escolas, no curso de Mestrado em Educação do CPAN/UFMS, tive a oportunidade de me aproximar da pedagogia retórica e da filosofia de Deleuze.

---

<sup>7</sup> A foto foi tirada de um celular e não de uma câmera profissional que consegue capturar objetos, seres que estão a uma certa distância com uma melhor qualidade, assim os tuiuiús aparecem apenas como dois pontinhos brancos no registro demonstrado. Mesmo assim, preferi deixar esta foto como uma provocação para os leitores imaginarem onde estão os tuiuiús nessa imensidão azul.



Esses dois sistemas filosóficos que são diferentes e isso os tornam ainda mais fecundos para o campo educacional, tornaram-se intercessores na constituição da minha pesquisa como também da minha docência. Corporifiquei as inquietações que esses sistemas trazem, movimento que de algum modo, sempre fez parte da minha trajetória, tanto como aluna do curso de Pedagogia, como também depois de formada, exercendo a docência, buscando pensar uma escola que conceba subjetividades múltiplas e um professor criador.

O que uma árvore poderia oferecer ao meu trabalho docente, além da sombra para uma contação de história? No processo de me hibridizar, de me tornar professora-criança, professora-árvore, professora-janela, entendo que a própria árvore pode ser uma árvore-fantasia, onde seus frutos não são para alimento do corpo, mas para a nutrição da imaginação que irá transformar as crianças em personagens inimagináveis.

E as janelas, particularmente gosto muito deste objeto, pois está sempre mostrando que existe algo além, que na minha sala de referência presenteiam com paisagens inspiradoras, também podem ter suas funções transformadas, tornando-se janelas-molduras de um jardim cheio de cores, com suas flores e folhas.

O céu tão vasto, profundo e azul, e que, de repente, já não está tão azul, pois dois tuiuiús resolveram dar uma nova cor-movimento para o céu, dançando em um vai e vem se torna espaço e tempo para curiosidades e histórias.

O espaço externo da creche se torna espaço-brincadeira, com elementos que não têm função definida, mas que buscam compor intensidades nos encontros a natureza, com a construção, com os corpos, com os seres. Nas áreas externa e interna da sala de aula, buscamos experiências estéticas, a descoberta de intensidades variadas e genuínas, a composição de formas singulares de expressão, a tessitura de subjetividades inventivas.

Trago essas vivências para afirmar que é possível a partir de um fundamento teórico, do desejo do professor e de experiências estéticas, realizar uma docência criativa. Não almejamos criações excepcionais, mas convidamos professores e crianças (estudantes e demais profissionais da educação) para a ousadia, para o olhar/ouvir/sentir sensível e atento, que indisciplinadamente vê beleza na multiplicidade e naquilo que provoca, que quer descobrir os potenciais inaudíveis, ou que escorrem nos encontros que acontecem na própria escola, que quer criar mundos fictícios dentro do mundo existente.

Trago essas vivências, ainda, para dar visibilidade para o que, nesta dissertação, pensamos como conceitos que compõem a dimensão criativa da docência: a experiência



estética, a estética da multiplicidade, o delicado equilíbrio entre a partilha do comum e o rompimento com o que é comum, e a criação da ficção.

A construção da dissertação apresentada e o tornar-se professora são processos difíceis, mas importantes e necessários. Sou uma pedagoga que está se aventurando em mares filosóficos, e esse exercício de criar avizinhamentos com conceitos filosóficos para (re)ver a atuação docente, pensá-la em outras perspectivas, não é uma operação fácil; exige paciência, disciplina e intercessores.

Durante minha graduação tive duas disciplinas de filosofia e depois delas não tive um contato mais direto com o universo filosófico. Para a construção deste estudo participei de encontros *online* do Grupo de Pesquisa Retórica e Argumentação na Pedagogia (USP/CNPq) como também de estudos dirigidos com minha orientadora. Mesmo assim foi árdua essa aproximação. Entretanto, mesmo com toda dificuldade de penetrar em um outro campo de conhecimento, esse mesmo movimento foi transformador, tanto como pesquisadora, quanto como professora. São aproximações que tensionam e por isso incitam a buscar novos olhares, novas escutas, novas problematizações...

A educação é uma das práticas humanas e das mais importantes: ela se propõe a ajudar os seres humanos a se tornarem melhores pessoas. Isso inclui ajudar as pessoas a estabelecerem as melhores relações possíveis com a natureza, com os demais seres humanos e consigo mesmas na construção de um modo de ser no mundo que faça bem a todos, assim como ao próprio mundo. Lembrando que já é um grande problema a definição do que sejam o ‘melhor’ e o ‘bem’, aqui referidos. Tudo o que diz respeito ao que o ser humano é e ao que ele faz diz respeito à educação. E tudo exige de cada ser humano reflexão filosófica e, em especial, dos seres humanos que se propõem educar intencionalmente: isto é, a interferir na maneira de ser de outras pessoas. Daí a importância e a necessidade de reflexão filosófica na formação e na prática do educador e, no caso, do educador professor (LORIERI, 2020, p. 81).

Criar é urgente! Vivemos em tempos de retrocessos na política<sup>8</sup>, nos direitos civis e coletivos. Passamos dois anos vivenciando uma pandemia que arrasou milhares de lares. A desigualdade social está ainda mais escrachada e discursos tentam empurrar goela abaixo que a pobreza é natural. A educação sofreu diretamente os impactos causados pelo atual governo brasileiro e pelo cenário pandêmico: mais pobreza, discursos de ódio e discriminatórios,

---

<sup>8</sup> Dentre os diversos retrocessos que estamos sofrendo nos últimos anos, no campo da formação de professores, as novas diretrizes da BNC-Formação surge como um projeto de formação estritamente técnica. Este documento se caracteriza como um “conjunto de elementos que desqualificam, descaracterizam e esvaziam os currículos e o processo formativo” (LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020, p. 572).



tentativas de homogeneizações, crianças fora da escola, professores sem seus empregos e os que estavam trabalhando se viram obrigados a realizar seu trabalho através das mídias sociais. Evidencio este tempo de incertezas e retrocessos, porque são realidades caóticas que marcaram minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Todavia, na tessitura da pesquisa também se fortaleceu o desejo de um trabalho docente que não fique a serviço do atual sistema capitalista. Transgredir e transver é um dever ético, estético e político. Por isso, reafirmo, novamente, que criar na docência é urgente!

Finalizo o desafio de compor a pesquisa, a presente dissertação, e a minha docência, não com uma certeza, mas com uma nova possibilidade de pensar/ser docente. “Não é esta a definição do percepto em pessoa: tornar sensíveis as forças insensíveis que povoam o mundo, e que nos afetam, nos fazem devir?” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 215). Que no caminho de tornar-se, arrisquemos ser professor-borboleta!

Borboletas

Borboletas me convidaram a elas.

O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu.

Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens e das coisas.

Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta seria, com certeza,  
um mundo livre aos poemas.

Daquele ponto de vista:

Vi que as árvores são mais competentes em auroras do que os homens.

Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças do que pelos homens.

Vi que as águas têm mais qualidade para a paz do que os homens.

Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que os cientistas.

Poderia narrar muitas coisas ainda que pude ver do ponto de vista de  
uma borboleta.

Ali até o meu fascínio era azul.

(MANOEL DE BARROS)



## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E. N. F. de. **O homem e o desenvolvimento humano nos discursos de Aristóteles e John Dewey**. 2014. Tese. (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Unesp - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, 2014.
- ANDRADE, E. N. F.; CUNHA, M. V. Action research with John Dewey's poetic and rhetoric pedagogy. **International Journal of Action Research**, p. 261-275, 2017.
- \_\_\_\_\_. Concordâncias e discordâncias de Dewey com Freud. **Educar em Revista**, v. 28, n. 44, p. 275-291, abr. 2012. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/16861>. Acesso em: 20 out. 2020.
- \_\_\_\_\_. Sophistry in Vygotsky: Contributions to the Rhetorical and Poetic Pedagogy. **Studies in Philosophy and Education**. v. 1, p. 1-15, 2020.
- ANDRADE, E. N.; MERCADO, A.; FERREIRA, K. In: MARTINS, B. A.; RÜCKERT, F. Q.; SANTOS, F. A. (org.). **Temas e práticas em educação social no estado de Mato Grosso do Sul**. Curitiba: CRV, 2020. p. 135-154.
- ARAÚJO, A. V. N. Deleuze e Kant: a experiência estética e a gênese do pensamento. **Perspectiva Filosófica**, v. 44, n. 1, 2017.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**. Imagens e auto imagens. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BENEDETTI, S. C. G. **Entre a Educação e o plano de pensamento de Deleuze & Guattari**: Uma vida. 2007. Tese. (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.
- BRITO, M. R.; COSTA, D. W. Deleuze: o aprender como experiência estética. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 32/33, nov. 2019 – out. 2020, p. 120-135. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/35117>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- BRITO, M. R.; SANTOS, H. S. S. dos. Variações com Deleuze. In: BRITO, M. R. de.; SANTOS, H. S. S. dos. (org.). **Variações deleuzianas**: educação, ciência, arte. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2017. p. 09-13.
- CAMARGO, A. C. de. **Félix Guattari**: subjetividade, capitalismo e educação. 2014. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.
- CARNIEL, F. R; CUNHA, M. V. da. A sofística no discurso filosófico e educacional de Michel de Montaigne. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-17, jan./dez. 2020.
- CHIH, C. Y. Por uma estética da diferença: um diálogo entre Deleuze e Artaut. In: FORNAZARI, S. K. (coord.). **Deleuze hoje**. Editora Fasp-Unifesp, 2014.
- COFFACCI, E. C; ANDRADE, E. N. F. A criação na formação do pedagogo. Por que estudar Joan Miró? In: IV Congresso de educação do CPAN. III semana integrada graduação e pós-



graduação do CPAN, 2019, Corumbá/MS. **Anais [...]**. Corumbá/MS: Campus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2019.

COLEBROOK, C. **Gilles Deleuze**. P. cm. – (Routledge critical thinkers). I. Title. II. Series, 2002. (*E-book*).

CRICK, N. Compor a vontade de poder: John Dewey sobre a educação retórica para uma democracia radical. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 12, n. 28, 2015a. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1387/>. Acesso em: 03 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Democracy and rhetoric**: John Dewey on the arts of becoming. Columbia: University of South Carolina, 2010.

\_\_\_\_\_. **Dewey for a new age of fascism**: teaching democratic habits. Description: University Park, Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 2019. (*E-book*).

\_\_\_\_\_. **Rethoric and power**. The drama of Classical Greece. The University of South Carolina. 2015b.

CUNHA, M. V. Ciência, educação e retórica na Pós-Modernidade. In: LEMGRUBER, M. S; OLIVEIRA, R. J. **Teoria da argumentação e educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

\_\_\_\_\_. Experiência, poética e utopia na educação. In: PAGNI, P. A.; GELAMO, R. P. (org.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília/São Paulo: Poiësis/Cultura Acadêmica, 2010.

CUNHA, M. V.; PIMENTA, R. Reflexão, democracia e poética em John Dewey. In: CUNHA, M. V; SACRAMENTO, L. F. Os gregos nas estratégias argumentativas de John Dewey. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 278-289, maio/ago. 2007.

DAMASCENO, V. Pensar *com* a arte: a estética em Deleuze. **Cadernos de estética aplicada**, v. XI, n. 20, p. 135-150, jan.-jun. 2017.

DANTO, A. C. **O abuso da beleza**. A estética e o conceito de arte. Tradução Pedro Süssekind. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

DELEUZE, G. **A ilha deserta**: e outros textos. São Paulo: Iluminuras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Cartas e outros textos**. Tradução Luiz B. L. Orlandi. N-1 edições, 2018.

\_\_\_\_\_. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed: 34, 2008.

\_\_\_\_\_. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

\_\_\_\_\_. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

\_\_\_\_\_. **Dois regimes de loucos**: textos e entrevistas. Tradução de Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016.



DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.

\_\_\_\_\_. 2.ed. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2011.

\_\_\_\_\_. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia 1. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010.

\_\_\_\_\_. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muños. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Como pensamos**. 2. ed. Tradução de Godofredo Rangel. São Paulo: Nacional, 1953.

\_\_\_\_\_. Time and individuality. In: HICKMAN, L.; ALEXANDER, T. (org.). **The essential Dewey**. Volume 2. Ethics, Logic, Psychology. Indianapolis: Indiana University, 1998.

DIAS, R. de O. (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

\_\_\_\_\_. **Deslocamentos na formação de professores**: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas. 2008. Tese. (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia / Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2008.

DOSSE, F. **Gilles Deleuze e Félix Guattari**: biografia cruzada. Tradução de Fatima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FÁVERO, A.; TONIETO, C. (org.). **Leituras sobre John Dewey e a educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017a.

\_\_\_\_\_. Educação, ideologia e a construção do sujeito. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 189-207, jul./dez., 1999.

\_\_\_\_\_. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 229-244, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, 27(2), 178 - 199, jul./dez., 2002.



GALLO, S. O aprender em múltiplas dimensões. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 22, p. 103-114, 2017b.

\_\_\_\_\_. **Subjetividade, ideologia e educação**. 2.ed. Campinas. Alínea, 2019.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez., 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/17>. Acesso em: 10 ago. 2021.

GARRISON, J. **Dewey and Eros: wisdom and desire in the art of teaching**. Charlotte: IAP, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GUÉRON, R. Pathos artístico do filósofo e plano de imanência. **AISTHE**, n. 1, 2007.

HANSEN, D. Uma poética do ensino. **Educação em Revista**, n. 6, p. 95-128, 2005.

HUGON-TALON, C. **A estética**. História e teorias. Lisboa: Texto & Grafia, 2008

JALLES, A. R.; CUNHA, M. V. A sofística no discurso educacional de Agostinho de Hipona. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 8, n. 2, p. 18-37, 2018.

JARRAT, S. **Rereading the sophists: classical rhetoric refigured**. Illinois: Southern Illinois University, 1998.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. 2001. Acesso em: 05 dez. 2021.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; SANTOS JUNIOR, C. L. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. **Revista Praxis Educacional**. v. 16, n. 37, p. 553-577, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405/4720>. Acesso em: 14 jun. 2022.

LOPONTE, L. G. Modos de habitar a escola: o que somos capazes de inventar? In: **Educação**, v. 45, jan./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao>. Acesso em: 10 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para uma docência. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22, n. 69, abr.-jun., 2017.



LORIERI, M. A. Ser professor: cerceamentos paradigmáticos e armadilhas ideológicas. In: GALLO, S. D.; MENDONÇA, S. (org.) **A escola: uma questão pública**. São Paulo: Parábola, 2020. (*E-book*).

LUZ, R. **E se a arte fosse travesti?**, Ros4luz, 2021. Disponível em: <https://www.ros4luz.com/e-se-a-arte-fosse-travesti>. Acesso em: 11 set. 2021.

MACHADO, R. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. ,2009.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul./set., 1993.

MOMBAÇA, J.; SOUZA, T. P. **Não podemos construir o que não podemos imaginar primeiro**. Paço das Artes, 2017. Disponível em: <https://www.pacodasartes.org.br/temporadas/f8b23208-bb32-407a-9bdc-d853e0beaa2c/nao-podemos-construir-o-que-nao-podemos-imaginar-primeiro>. Acesso em: 11 set. 2020.

MONEGALHA, F. **O tempo do sentido: cronos e aion** no pensamento deleuzeano. *O Manguezal*, v. 1, n. 2, p. 88-95, jan./jun. 2018.

MOSTAFA, S. P. O pragmatismo clássico americano e a filosofia da diferença: questões para a educação. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, v. 13, n. 2, p. 120-129, maio-ago., 2013.

NEGRI, A. **Deleuze & Guattari: uma filosofia para o século XXI**. Traduzido por Jefferson Viel. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

NOVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

OSTETTO, L. E. Arte e educação, crianças e adultos: Diálogos para transver o mundo. **V Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: Motricidade, Educação e Experiência**. II Congresso Internacional de Educação Física Esporte e Lazer. VI Shoto Workshop, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/196978873-Arte-e-educacao-criancas-e-adultos-dialogos-para-transver-o-mundo.html>. Acesso em: 07 jun. 2020.

OSTETTO, L. E.; SILVA, G. D. de B. Arte na formação docente para a educação infantil: procura-se! **Unisul**, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 185-203, Jan./Jun. 2018.

PAGNI, P. A. Escola, estética e ética. In: REGO, T. C. (org.). **John Dewey: as origens da educação progressiva: o filósofo da democracia e sua importância para a renovação educacional**. São Paulo: Editora Segmento, 2018.

\_\_\_\_\_. Resistências ao cotidiano escolar de exceção: o ingovernável, a desobediência e o julgar reflexivo. In: GALLO, S. D.; MENDONÇA, S. (org.) **A escola: uma questão pública**. São Paulo: Parábola, 2020 (*E-book*).

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PERISSÉ, G. **Estética & Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (*E-book*).



POTER, R. **Deleuze and Guattari: Aesthetics and Politics**. University of Wales Press. Cardiff, 2009.

RANCIÈRE, J. Existe uma estética deleuzeana? In: ALLIEZ, É (org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. Tradução Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Ed. 34, 2000.

\_\_\_\_\_. **O espectador emancipado**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RIBEIRO, C. R. Escolas e problemas: uma política vitalista. In: GALLO, S. D.; MENDONÇA, S. (org.) **A escola: uma questão pública**. São Paulo: Parábola, 2020. (*E-book*).

SBRANA, R. A. Análise retórica de narrativas memorialísticas. **Educação e Filosofia**, v. 30, n. Especial, p. 329-353, 2016.

SEMETSKY, I. Deleuze's new image of thought, or Dewey revisited. **Educational philosophy and theory**, v. 35, n. 1, p. 17-29, jan., 2003a.

\_\_\_\_\_. The Problematics of Human Subjectivity: Gilles Deleuze and the Deweyan Legacy. **Studies in Philosophy and Education**, v. 22, p. 211-225, may, 2003b.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, C. V. Intensidade e individuação: Deleuze e os dois sentidos de estética. **Rev. Filos.**, Aurora, Curitiba, v. 29, n. 46, p. 17-34, jan./abr. 2017.

SILVA, T. **A presença da filosofia platônica na pedagogia do Estado Novo**. 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo – Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

\_\_\_\_\_. **Análise retórica da influência sofista no discurso filosófico e educacional de John Dewey**. 2017. Tese. (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, 2017.

\_\_\_\_\_. Dewey e os sofistas: a tirania do lógos e as bases para uma educação retórica. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 1, p. 114-139, jan./abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Paideia sofista: a retórica na formação do cidadão democrático. **Educação e Filosofia**, 2016. v. 30, n. Especial, p. 191-2121, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/32087>. Acesso em: 10 set. 2021.

VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. Tradução Thais Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2017.



## APÊNDICE A

### Breviário – vida e obra de Gilles Deleuze

O filósofo francês Gilles Deleuze nasceu em 18 de janeiro de 1925 em Paris. Filho mais novo de Louis Deleuze, engenheiro e dono de uma microempresa que devido à crise econômica de 1930 – gerada a partir de gastos com a Primeira Guerra Mundial, de instabilidades políticas e da queda da bolsa de 1929 – se viu obrigado a redirecionar sua área de trabalho. Sua mãe, Odette Camaüer, cuidava da casa e dos filhos. No período da Segunda Guerra Mundial, quando Deleuze estava com 15 anos, seus pais decidem deixá-lo, juntamente com o seu irmão mais velho, na região de Deauville (Normandia), localizada no noroeste da França, local em que a família alugava uma casa durante o verão (DOSSE, 2010). Pelo período de um ano, Deleuze estuda em uma escola hotel e, desta experiência, decorre o “encontro” com as aulas do jovem professor de letras Pierre Halbwachs, que possibilitaram descobertas sobre a literatura francesa, assim como ‘o despertar intelectual e uma curiosidade sem limites’ (DOSSE, 2010, p. 83).

O irmão mais velho de Gilles Deleuze, Georges Deleuze, entrou para a escola militar francesa de Saint-Cyr para torna-se oficial. Durante a Segunda Guerra, Georges se filia à resistência e acaba preso, deportado e morto pelos alemães durante uma viagem que o levaria a um campo de concentração. Dosse (2010, p. 82) afirma que “Gilles Deleuze sofre duplamente com o desaparecimento de seu irmão”, pois, por mais que fizesse, sempre pareceria “insignificante aos olhos dos pais diante do ato heroico do irmão mais velho”.

Após o armistício, Deleuze retorna a Paris e realiza seus estudos médios no Liceu Carnot, instituição que frequentou desde a 5ª série. No ano de 1944, matricula-se na Sorbonne para estudar Filosofia. Nesta instituição, como destaca Gallo (2017a, p. 13), Deleuze assiste “aos cursos de professores renomados, como Jean Hippolyte, Ferdinand Alquié e Maurice de Gandillac”, obtendo diploma de estudos avançados sobre Hume em 1947. No ano de 1948 Deleuze presta concurso público, *agrégation*, para trabalhar no magistério no campo da Filosofia. Assim, de 1948 a 1957, trabalhou como professor de Filosofia na educação média francesa nos Liceus de Amiens e de Orléans e, posteriormente, transferiu-se para Paris, lecionando no Liceu Louis-le-Grand (GALLO, 2017a).

Deleuze inicia seu trabalho na carreira universitária em 1957, transitando por diferentes cargos. Atuou em Sorbonne como assistente em História da Filosofia nos anos de 1957 a 1960, no Centro Nacional de Pesquisa Científica na função de pesquisador nos anos de



1960 a 1964, e na faculdade de Lyon, 1964 a 1969 como encarregado de ensino (GALLO, 2017a, p. 14). Em 1968, Deleuze conclui seu processo de doutoramento. Nesse período ele já tinha uma carreira consolidada como professor e vários livros publicados. Deleuze apresenta duas teses, sendo a principal *Diferença e Repetição*, orientada por Maurice de Gandillac, e a complementar *Espinosa e o problema da expressão*, orientada por Ferdinand Alquié. Deleuze foi aprovado em ambas as teses que foram publicadas como livros no mesmo ano em que as defendeu (GALLO, 2017a).

Por indicação de Micheal Foucault (1926-1984), Gilles Deleuze foi nomeado professor da Universidade de Paris VIII – Vincennes, em 1969, ficando nesta instituição até sua aposentadoria. A instituição de Vincennes foi o primeiro centro com o objetivo de incentivar novas perspectivas no ensino acadêmico. A instituição fez parte da reforma universitária após as manifestações de maio de 68,<sup>9</sup> passando a ter como fundamentos a “autonomia, pluridisciplinaridade e participação dos usuários”; a experiência como professor na instituição foi fundamental “na construção do pensamento transversal” de Deleuze (GALLO, 2017a, p.15).

O filósofo francês, como afirma Gallo (2017a), não gostava de viajar, de ir a congressos, tampouco de aparecimentos na mídia. Seus cursos não se aproximavam de uma conferência, mas sim de um laboratório de pesquisa. Deleuze considerava ser “preciso muito tempo de preparação para obter alguns minutos de inspiração”, um curso estaria mais próximo de um canto falado, ou até de um concerto de rock, sendo necessária mais e mais preparação para que se pudesse chegar a uma inspiração dolorosa (GALLO, 2017a, p. 17).

Os encontros com outras pessoas que Deleuze realizou durante sua trajetória foram essenciais, tanto na vida privada como no plano filosófico. Tais “encontros foram virtualidades importantes na imanência de Deleuze, que geraram agenciamentos e intercessores” (GALLO, 2017a, p. 17). Destaca-se o casamento em 1956 com Denise Paule Grandjouan, conhecida posteriormente como Fanny Deleuze, com quem teve dois filhos. Sua esposa foi sua companheira de militância e também esteve ao seu lado nas atividades do Grupo de Informação sobre as Prisões (GIP), criado por Michel Foucault em 1971 (GALLO, 2017a).

---

<sup>9</sup> As manifestações de maio de 68 parisiense começam com protestos dos estudantes, tendo como desdobramento não apenas a greve estudantil, mas também a greve dos trabalhadores que tinha “como plano de fundo a recusa do governo autoritário de De Gaulle, o questionamento do ensino e da pedagogia vigentes, a problematização dos costumes tão rígidos e fechados, o autoritarismo generalizado” (MIGUEL, 2018, p. 936).



Na área filosófica, Deleuze teve dois encontros fundamentais. O primeiro foi com Michel Foucault no ano de 1962, em Clermont-Ferrand; a amizade entre eles se deu pelo interesse comum por Nietzsche e se aprofundou ainda mais pelas opções políticas de esquerda e pelo ativismo que compartilhavam (GALLO, 2017a). A afinidade intelectual entre eles culminou em uma série de artigos em que Foucault comenta Deleuze e vice-versa, e, ainda, na responsabilização pela edição crítica das obras completas do filósofo Nietzsche, em francês, nos anos de 1966 e 1967. Gallo (2017a, p. 18) menciona que, curiosamente, Deleuze e Foucault nunca escreveram nada juntos (em coautoria) o que fizeram, conjuntamente, foram entrevistas em que a mais conhecida – “Os Intelectuais e o poder” – ocorreu em de 1972.

O segundo encontro filosófico de Deleuze, e o mais importante, de acordo com Gallo (2017a), aconteceu no ano de 1969, com Félix Guattari (1930-1992). Félix era psicanalista e militante de esquerda que atuou ativamente. Foi “um intelectual praticamente autodidata”, que “não chegou a cumprir a burocracia de nenhum título universitário”, mas “que produziu uma quantidade assombrosa de textos” (BENEDETTI, 2007, p. 28). No encontro com Deleuze, “Félix aproveita para aprofundar sua contestação ao lacanismo e iniciar seu período de grande produção textual” (CAMARGO, 2014, p.34). Os interesses de Felix Guattari, nos idos da década de 1960, voltavam-se para os “investimentos revolucionários do desejo na vida cotidiana”, e era na perspectiva da crítica à psicanálise que ele “estava desenvolvendo a psicoterapia institucional na clínica *La Borde*”, em parceria com o fundador “Jean Oury” (GALLO, 2017a, p. 19).

Deleuze e Guattari foram intercessores um do outro. Deleuze defendia que a criação só é possível graças aos intercessores (GALLO, 2017a).

O essencial são os intercessores, a criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores [...] Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro (DELEUZE, 1992, p. 156).

Das obras de Deleuze em parceria com Guattari pode-se mencionar: *O Anti-Édipo: Capitalismo e esquizofrenia* (1972/2010), *Kafka: por uma literatura menor* (1975/1977), *Rizoma* (1976/1972), *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia 2* (1980/2011) e *O que é filosofia* (1991/2010) (GALLO, 2017a, p. 31). Dentre algumas das obras solo de Deleuze –



buscando evidenciar tanto o seu conhecimento acerca da história da filosofia quanto a amplitude das temáticas tratadas – citamos: *Nietzsche e a filosofia* (1962/1976), *A filosofia crítica de Kant* (1963/1963), *Proust e os signos* (1964/2003), *Diferença e repetição* (1968/2009), *Espinosa e o problema da expressão* (1968/1968), *Lógica do Sentido* (1969/1974), *Espinosa: filosofia prática* (1981/2002), *Cinema 1: a imagem-movimento* (1983/1983), *Cinema 2: a imagem-tempo* (1985/2005), *Crítica e clínica* (1993/1997).

Deleuze falece em 04 de novembro de 1995, jogando-se da janela de seu apartamento em Paris. Com a saúde deveras frágil devido a uma insuficiência pulmonar, Deleuze passa por momentos de sofrimento, especialmente quando as crises provocadas pela doença o impossibilitavam de falar e sair. Apesar das dores da convalescência, conforme assinala Dosse (2010, p. 406), “o que certamente Deleuze não suportou foi a incapacidade progressiva de trabalhar, escrever, discutir”.