

CAPÍTULO 16

OS SIGNOS ARTÍSTICOS, ARTE E VIDA EM ENCONTROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: o conhecimento como afeto e/ ou paixão mais potente

Janete Magalhães Carvalho¹²³

Steferson Zanoni Roseiro¹²⁴

Dando a *conhecer* (n)a vida

Os estudos curriculares têm-se debruçado já há algum tempo em afirmar a potência inventiva das práticas pedagógicas nos cotidianos escolares, destacando que as práticas curriculares não seguem uma linha unilateral com os documentos curriculares, sejam eles quais forem. Há, decerto, uma forte tendência para os currículos prescritivos engessarem os modos de pensar, sentir e viver currículos. Entretanto, quando vividos no cotidiano escolar, os currículos encontram virtualidades expansivas sempre à beira de uma grande explosão.

Sob essa perspectiva, “seguir” um currículo implica um modo de produção e afecção com o mundo que mais visa à sua representação do que à sua ampliação.

Partimos, aqui, de uma perspectiva de educação na qual a escola tem como papel prioritário ampliar os conhecimentos de todos envolvidos nas práticas curriculares, produzindo entre e em seus praticantes uma zona de communalidade sempre expansiva (CARVALHO, 2009). Ora, afirmar a escola como produtora de conhecimento não é algo específico de uma filosofia da diferença – perspectiva teórica na qual nossos estudos são embasados, pois, anteriormente a ela, já encontrávamos em Espinosa (2007) e em Nietzsche (2000, 2001) questões demasiado imanentes para a própria questão do

123 Doutora em Educação; professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo; coordenadora do Grupo de Pesquisa Com-Versações com a Filosofia da Diferença em Currículos e Formação de Professores; pesquisadora 1-D do CNPq.

124 Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

conhecimento. Afinal, conforme afirmavam, é preciso pensar o conhecimento ou os nossos modos de conhecer como o afeto ou como a paixão mais potente. Mesmo reconhecendo a enorme distância “[...] no tempo, na ciência e na cultura entre as duas obras [de Espinosa e de Nietzsche], como afirma o próprio Nietzsche” (RAMACCIOTTI, 2014, p. 57), somos, aqui, provocados a pensar a educação e os possíveis para uma formação de professores com base nesses dois referenciais, atravessados sempre pela leitura deleuziana dos dois autores. Assim, por intermédio de Espinosa, somos determinados a agir apenas pelos desejos e afetos e é preciso que o conhecimento seja um afeto, enquanto, para Nietzsche, ao contrário: “[...] é preciso que ele [o conhecimento] seja paixão” (NIETZSCHE, 2001, p. 517).

Ambos, porém, apresentam uma idêntica tendência geral no que diz respeito ao solo comum da filosofia da imanência, adotado como referencial pelos dois filósofos, tanto para desdobrar a crítica radical às metafísicas da transcendência e ao moralismo quanto para elaborar seus métodos filosóficos inovadores, porque partem da questão da superação da passividade humana e da servidão, para compreender e examinar os diferentes tipos de conhecimento.

As implicações para a realização curricular são tangíveis, visto que, quanto mais estivermos produzindo maus encontros e/ou quanto mais formos guiados por signos extrínsecos, maior será o grau de servidão. Passividade significa ser determinado a existir, desejar, pensar a partir das imagens exteriores que operam como causas de nossos apetites e desejos. A servidão é o momento em que a força interna de nossa potência de agir, tendo-se tornado excessivamente enfraquecida sob a ação das forças externas, se submete a elas, imaginando sujeitá-las. Ilusão de força na fraqueza exterior, a servidão é deixar-se habitar pela exterioridade, deixar-se governar por ela. E, então, nesse sentido, cabe questionar: como, em relações político-pedagógicas verticais e hierárquicas, vimos inibindo a atividade criadora e o campo dos possíveis nos currículos experimentados nos cotidianos escolares?

Conhecer cientificamente não pode implicar em geometrizar o mundo, dividindo-o em unidades reproduzíveis e agrupáveis; filosoficamente não pode implicar também em relacionar todo o universo a uma condição de divisão e junção das partes, isto é, considerar o todo como somatório de partes reproduzíveis quando compreendidas. Em qualquer um dos dois modos de conhecer, não apenas os elementos são fracionados como também o tempo.

Assim sendo, o tempo deixa de ser uma potência intensiva para se curvar às forças espaciais da geometria. Destarte, recusamos esta lógica: conhecer não pode ser reduzido a uma matematização das partes do todo. Para que os conhecimentos efetivamente produzam zonas de comunalidade e para que os currículos sempre as ampliem, é preciso que todo conhecimento escolar

afete os corpos envolvidos. Falamos de ampliação dos conhecimentos na medida em que potencializam nossas capacidades na direção de um agir livre (CARVALHO, 2012).

Conjugamos, assim, práticas curriculares e ampliação de nossas liberdades, partindo de pressupostos do afeto para Espinosa e da paixão para Nietzsche em sua relação com a filosofia da diferença de Deleuze (1988).

Assim, partindo da filosofia da diferença criada por Gilles Deleuze com inspiração de Espinosa e Nietzsche, buscamos discutir com as professoras como os signos artísticos podem contribuir para afirmar os currículos, as docências e o aprender, de modo que ultrapassem os liames da presença impositiva, contribuindo para a composição de uma vida ativa (DELEUZE, 2018) baseada no afeto e na paixão como o conhecimento mais potente.

Para o recorte aqui apresentado, enfocaremos três eixos que se destacaram nas conversações estabelecidas com as professoras, por meio de signos artísticos apresentados (contos, poesias e curtas-metragens): o primeiro diz respeito à contribuição dos currículos prescritivos para os cotidianos escolares; o segundo se refere à relação entre o ensinar e o aprender; e, por fim, o terceiro indaga sobre a potência dos signos artísticos nos usos curriculares cotidianos.

Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa-formação¹²⁵ realizada com professoras de uma rede municipal de ensino, de modo virtual via GoogleMeet, no período noturno de 2021, em pleno ano de pandemia de covid-19. Inicialmente, a pesquisa foi pensada para 75 professoras, tendo passado por uma grande mudança, visto que, às vésperas do início da formação, o município da Serra, ES – assim como todos os outros municípios da região metropolitana conhecida como Grande Vitória – foi fortemente pressionado pelo Ministério Público para adiantar o retorno das aulas presenciais no modelo híbrido. Com o retorno de trabalho presencial, as professoras viram-se em conflitos de horário para participar das formações, resultando, com isso, em uma diminuição brusca do número de inscritos. Contudo, ainda nesse contexto de retorno de trabalho presencial e necessidade de flexibilização de horário por parte das professoras e dos grupos formadores, a formação foi mantida com um total de 42 professoras inscritas e divididas em três grupos. Para o texto aqui apresentado, selecionamos apenas parte do material produzido com um dos grupos de formação, contendo um total de 14 professoras.

Também importa destacarmos nossa opção por apresentar os resultados da pesquisa ao longo do texto, de modo entrelaçado com o próprio texto. Assim, as falas produzidas na pesquisa aparecerão em itálico, no corpo do texto, não fazendo recuo à esquerda, mas, sempre que possível, fazendo-as conversar com

¹²⁵ A pesquisa é um subprojeto de pesquisa mais ampla, cadastrada no Diretório de Pesquisas do CNPq, "Imagens, signos artísticos instigando aprendizagens nos currículos em cotidianos escolares: potencializando a constituição de corpos coletivos", e aprovada no CNPq para o período 2020-2025.

os intercessores teóricos que balizam essa *escritatexto*. Para fazer jus a nosso referencial teórico, cumpre também informar que, de modo algum, daremos quaisquer modos de identificação das falas, não apenas por uma questão ética de anonimato, mas principalmente por afirmarmos a potência dos agenciamentos coletivos de enunciação (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Partimos da premissa de que nenhuma fala ocorre apenas no campo individual, isto é, não é um ser falante que exprime suas ideias isoladamente. “Um indivíduo tal ou qual, tomado numa massa, tem ele mesmo um inconsciente de matilha que não se assemelha necessariamente às matilhas da massa da qual ele faz parte”, dizem Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995, p. 63). E vão mais além: “Cada um de nós é envolvido num tal agenciamento, reproduz o enunciado quando acredita falar em seu nome ou antes fala em seu nome quando produz o enunciado” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 64-65). Por tal motivo, não apostamos em uma escrita de criação de nomes fictícios a professoras, e sim arriscamos aos próprios enunciados a aparecer com força e vivacidades puras. Aqui, importam mais as forças que as acompanham em suas enunciações e os modos como elas se expandem em conversas com outras forças.

Desse modo, lançamo-nos à questão: de quais modos a arte pode entrar numa sala de aula e possibilitar um modo de conhecer que ultrapasse a matematização da vida em direção, quiçá, à de produção de uma zona de comunidade expansiva? O que entendemos por arte, quando pensamos nessa articulação entre conhecer e produzir aprendizagens nos corpos? A arte afeta as professoras nos encontros-formação? Mais: quais vislumbres com a arte são possíveis em seus trabalhos?

Currículo, corpo e pensamento: os afetos e as paixões

Se, conforme destacávamos, o conhecimento produzido nas práticas curriculares cotidianas não pode ser apenas um conhecimento matemático, quais conhecimentos são efetivamente produzidos?

Seguindo a deixa de Espinosa (2007), para que transgridamos a passividade, seria necessário nos alimentarmos da *razão*. Mas, afinal, o que faz a razão em Espinosa? Em primeiro momento, seria para selecionar e organizar os bons encontros, a saber, os encontros dos modos que se compõem conosco e nos inspiram *paixões alegres* (sentimentos que convêm com a razão); depois, evocaria a razão a partir da percepção e compreensão das noções comuns, isto é, das relações que entram nessa composição, das quais se deduzem outras relações (raciocínios) e a partir das quais se experimentam novos sentimentos, desta vez, ativos (sentimentos que nascem da razão). Sendo assim, podemos inferir que, para Espinosa, o homem não nasce dotado de razão, mas pode vir a desenvolvê-la.

Mas em que a razão contribui, então, para a superação de um conhecimento matemático? Como as paixões alegres e as noções comuns poderiam aumentar nossa potência de agir?

Segundo o autor, uma noção comum difere da ideia abstrata, visto que consiste no entendimento de que algo comum entre dois ou vários corpos compõe as respectivas relações e se afetam de acordo com a conveniência dessa relação ou composição intrínseca. Desse modo, as noções comuns não são assim nomeadas por serem comuns (usuais) a todos os espíritos, mas porque representam algo comum aos corpos e aos bons encontros que aumentam a nossa potência de agir.

Conhecer, então, deve visar ampliar as noções comuns – ou as comunidades – entre os corpos pelo processo de reflexão, isto é, um processo no qual a mente humana se torna apta a encadear por si mesma as ideias das afecções corporais. Mas o que seriam as afecções?

Resumidamente podemos dizer que a afecção se refere ao corpo e o afeto a um estado de coisas. A afecção remete a um estado do corpo afetado e implica a presença do corpo afetante (relação entre corpos, afetado-afetante), ao passo que o afeto remete à transição de um estado a outro, tendo em conta a variação correlativa dos corpos afetantes.

Assim sendo, a afecção de um corpo (envolvendo tanto a dimensão física como o mundo das ideias) pode produzir aumento ou diminuição da potência de agir e, dessa forma, do ponto de vista dos afetos (bons e maus encontros), a distinção entre paixões tristes e paixões alegres remete a uma distinção entre paixões e ações; mas as ações são baseadas não na servidão, mas na compreensão obtida pelas noções comuns e pela intuição intelectual, ou seja, pelo uso da razão. A ação, em Espinosa, implicaria então a superação das paixões pela razão. Portanto, razão, afetos e afecções estão intrinsecamente relacionados, pois, pelas afecções, podemos aumentar nosso grau de compreensão e, escapando das paixões e da alienação, produzir ações reflexivas sociais e comunitárias (constituição do comum).

Nietzsche resume na fórmula *fazer do conhecimento o afeto mais potente* um dos principais pontos de contato entre sua filosofia e a de Espinosa. Contudo, em outras anotações, afirma que, se, para Espinosa, o conhecimento é um afeto, para ele o conhecimento é uma paixão. O que significa tal distinção?

Esforçando-se para fazer essa aproximação entre ambos os autores, Ramacciotti (2014) visita escritos de Nietzsche para diferenciar entre os autores o conceito de paixão e afeto.

Assim, a autora observa haver, em ambos, uma crítica à visão preconceituosa da tradição filosófica contrária às paixões. Ao mesmo tempo, observa, em Nietzsche, que a relação entre a ignorância e a servidão às paixões é descrita como falta de auto-observação, destacando haver, então, a necessidade

de cooperar na tarefa de transformar as paixões em “apaixonadas alegrias”, proposta que se aproxima muito da postura espinosana de transformação das paixões tristes em afetos alegres e mais potentes. Contudo, aqui novamente aparece a diferença: para Nietzsche, a transformação não é da paixão triste em afeto alegre, mas em “apaixonadas alegrias” (RAMACCIOtti, 2014).

Paixões, afetos e desejos seriam apenas transportes ou meios para que o homem sensível (artista) se liberte de sua vontade individual e manifeste a criação, “[...] pois só como fenômeno estético podem a existência e o mundo justificar-se eternamente” (NIETZSCHE, 1992, p. 42).

Ser-nos-ia indispensável, desse modo, escapar das seduções dos dogmas da metafísica, da religião e mesmo de um pretenso racionalismo. Seria necessário superar os erros e preconceitos transformados em dogmas, visto que somente a vida livre poderia levar a *paixão do conhecimento* às últimas consequências, isto é, pondo em questão os limites da razão teórica e da razão prática, realizando a fusão entre arte e ciência. Ou, como indagava Nietzsche (2008, p. 179, § 299): “De que meios dispomos para tornar as coisas belas, atraentes, desejáveis para nós, quando elas não o são?”. E, respondendo à pergunta, propõe que aprendamos a nos relacionar com o mundo como o artista se prepara para elaborar sua obra – afastando-se no limite da visão e, contemplando-a por trás de vidro colorido, dar-lhes texturas etc.

Aos modos de Nietzsche, a visão estética permitir-nos-ia justamente esse enlace entre o conhecimento e a paixão pela vida. “[...] é preciso descobrirmos o herói e também o louco que se escondem em nossa paixão pelo conhecimento; é, preciso, aqui e acolá, sermos felizes com nossa loucura, para podermos continuar felizes com nossa sabedoria!” (NIETZSCHE, 2008, p. 115, § 107).

Dizíamos, no início, que a lógica de *seguir* um currículo está implicada em uma perspectiva de matematização de todo o conhecimento. Nos termos de Espinosa e Nietzsche, poderíamos dizer que esse conhecimento curricular submete um dado preexistente, já formado – e objeto de intuição – aos conceitos do entendimento, isto é, haveria conhecimento apenas pela lógica do reconhecimento. Tão mais válido seria um conhecimento quanto mais ele pudesse ser reafirmado ou quanto menos questionável ele fosse.

Nessa perspectiva, o currículo escolar almeja produzir um conhecimento inquestionável e absurdamente neutro, isto é, desligado de outras forças. A verdade de tal conhecimento seria, então, suprema e superior a todas as demais. Desconsidera-se veementemente toda e qualquer condição de sua produção.

A questão, contudo, é que, sob a perspectiva nietzschiana, não há uma única força que não esteja em tensão permanente com outras infinitas. Para ele, seria preciso um método que põe em foco justamente o corpo como “fio condutor”, para perceber as nuances e mudanças (conscientes ou inconscientes) nos corpos e para compreender os tipos de conhecimento, ideias e valores

em tensão (NIETZSCHE, 2000). Por isso, de modo algum, podemos conceber as relações unicamente dualistas (ESPINOSA, 2007), pois não se trata apenas de uma suposta dominação e uma suposta liberdade.

Concebendo as forças em eterna tensão, enxerga-se o mundo para além de uma matemática exata. Negando, portanto, uma junção ordenada das partes para representação de um todo, pode-se, então, compor um mapa da vida. Mas que vida curricular há de se entrelaçar sobre as superfícies dos corpos?

Na fusão entre arte, currículo, conhecimento: os enunciados discursivos das professoras

Por que, nos contextos escolares, deparamos com uma afirmação quase religiosa da necessidade de seguirmos os currículos? Por que, quando indagadas pela relevância dos currículos prescritivos no fazer diário curricular, mais da metade das professoras deram respostas favoráveis aos documentos prescritivos? Por serem, conforme mencionou uma professora, “*condutor do trabalho docente*?” Seguindo a deixa de outra professora, seria por “*orientar a educação nacional*?” Mas o que quer uma tal condução?

Quando deparamos com essas falas, somos arrastados novamente para a discussão sobre conhecimento. Afinal, o que quer um conhecimento preestabelecido? O que quer um currículo demasiado amplo que a tudo quer abarcar? Tratar-se-ia, aos modos de Nietzsche, de um conhecimento moralizante? Quando um conhecimento almeja “*orientar a educação nacional*”, pode ele ir além de uma domesticação? Seria possível uma *conduta* aliada a uma paixão pela força da vida? Será que a *condução* consegue ir além das práticas moralistas de julgamento? Ainda mais necessário: o que queremos nós, professoras e professores, quando queremos *documentos condutores* de nossas práticas e experiências?

Será que professoras e professores desejariam uma vida *reativa*, aos modos da crítica tecida por Deleuze (2018) com base em Nietzsche? Isto é, ser-nos-ia desejável apenas uma vida de concordâncias com as normas já vigentes? Interessa-nos um modo de educação que apenas ensina as conformidades? Uma educação que teme e odeia todos os gritos de vida?

Pela lógica da conduta, por vezes acabamos também por deparar com distinção duais perfeitamente encaixotadas. “*Ensinar é a transmissão do conhecimento. Aprender é adquirir conhecimentos*”, pontua a professora com sua precisão quase ácida. E, mesmo quando outra professora pontua uma variação do ensino, ela ainda arremete o *ensino* à outra face da moeda: “*Ensinar é usar diferentes estratégias para que o outro aprenda*”.

O aprendente é sempre o outro. E o outro, poderia ser acrescido, é quem aprende aquilo que já se sabe.

Pura lógica da reprodução, da representação.

O modo matemático de conhecer, já dizíamos, implica uma divisão numérica da vida para uma reprodução acurada. Ora, quando fazemos uma leitura dessa reprodução com base na discussão espinosana e nietzschiana sobre vida ativa e reativa, vemos que a reprodução está sempre ao lado da vida reativa. Quando, por exemplo, uma professora justifica a relevância dos currículos prescritos dizendo ser “*Articulador de experiências e saberes dos alunos e facilitador do desenvolvimento integral*”, fica explícito que o desenvolvimento integral de um corpo pode ser alcançado quando esse corpo se apropria dos conhecimentos previstos em tais documentos.

Daí, justamente, toda a sedução do ensino.

“Ensinar é um ato de amor”, ressalta uma professora, “e aprender é simplesmente querer se aventurar dentro desse conhecimento”. Decerto, há um tom mais amistoso nessa resposta, nesse posicionamento. Contudo, há, ainda aí, uma posição de quem permite que o outro aprenda. Ensina quem ama e aprende quem se aventura nesse amor. Até poético, mas não seria também essa a lógica salvacionista? Esse amor – amor por ensinar ou amor por ser tão superior a quem aprende? – tão falado da educação não estaria já e sempre malfadado a um moralismo?

A lei do ensino é clara: “*O processo de ensinar implica conhecer como o outro aprende, por sua vez, o processo de aprendizagem é endógeno, ou seja, mesmo ensinando (docentes) a criança processa e reelabora num movimento próprio de construção de saberes*”. Professor ensina e parece ensinar quase independente da criança; a criança, por sua vez, para aprender, precisa passar por um processo próprio. A professora continua: “Claro, ambos dependem das oportunidades oferecidas e de condições favoráveis no processo de ensino e aprendizagem”.

Mas o que seriam condições favoráveis no processo de ensino e aprendizagem? Algo muda no ensino? Algo muda nas aprendizagens?

O ensino tantas vezes evoca a imagem do melhoramento, daquilo que vai evocar no outro um salto qualitativo provocado por esse que ensina, do qual se subentende que quem ensina está sempre em patamar de *melhorar* o outro. E daí não podemos deixar de evocar o riso nietzschiano! “Denominar de ‘melhoramento’ a domesticação de um animal é, aos nossos ouvidos, quase uma piada” (NIETZSCHE, 2014, p. 46). Como poderia ser considerada *melhoria* o corpo que, no processo, é enfraquecido, tornado “menos prejudicial”?

É possível romper a lógica do ensino ou, ao menos, desvirtuá-lo de um *eu ensino*?

Nada mais há além do que dizem os documentos? Nenhum outro saber escapa às legislações curriculares? Uma aula é composta de corpo-falante que

ensina e de corpos-ouvintes que aprendem? A vida se resume a saber ler e escrever, saber responder a questões de aritmética, trigonometria, geografia espacial e a situar períodos históricos? Se muito, a reconhecer grandes movimento artísticos?

Ainda que necessários, os efeitos curriculares não podem se resumir aos conhecimentos previamente estabelecidos em documentos, assim como as práticas curriculares não pressupõem um corpo que saiba mais e advoga para si o dever de salvar/melhorar os outros. Nesse movimento, o próprio conhecimento seria o legislador da vida e principalmente da vida escolar. Quando a vida se resume a conhecer os elementos que a compõem, parece nada mais restar à própria vida.

Assim, o conhecimento dá à vida leis que a separaram do que ela pode, que a pouparam de agir e a proíbem de agir, mantendo-a no quadro estreito das reações cientificamente observáveis: mais ou menos como o animal num jardim zoológico (DELEUZE, 2018, p. 129).

Talvez, aos modos da obra literária de Aldous Huxley (2014), bastaria, então, criarmos logo a máquina hipnopédica, para que todos pudessem se apropriar – ao contrário de como acontece na obra, aqui deveria ser democraticamente – de todo o conhecimento produzido pela humanidade, para que nos desenvolvêssemos integralmente.

Para um agir livre, não é possível pensar em conhecimento produzidos unicamente por uma razão julgadora. Afinal, conforme sugerem Espinosa e Nietzsche, para que o conhecimento se constitua como afeto ou paixão mais potente, torna-se necessário superar o monopólio de uma forma de identidade que o juízo distribui aos seres, hierarquizando essa distribuição e determinando o papel das faculdades, a respectiva subordinação, em função de um bom senso. Ou seja, para uma liberdade ser possível, não é cabível que seja mediada por forças hierárquicas ou pretensamente democráticas.

É preciso que o agir livre nasça de certa imprevisibilidade, de uma “discalculia” da vida.

“Por ser muito engessado, o currículo prescrito pouco possibilita a exploração da criança para um fazer que emana, que flui sentidos e que aumenta a sua potência do desenvolvimento intelectual e emocional”. Assim pontua uma professora. E, de imediato, começamos a sentir as respostas indagarem outros possíveis. Será mesmo que a orientação em demasia é desejável? Será que nosso trabalho deve ser conduzido? Ou a que deve trilhar nosso trabalho?

“Acho que o currículo é importante quando construído para a realidade do aluno”, comenta uma professora, arrastando consigo já a possibilidade

de uma produção coletiva e em transformação. “Sim”, concorda outra professora entrando na conversa, “Por ser normativo e não ser construído por quem faz parte da escola diariamente, se distancia do currículo real”.

Quiçá, aqui não mais se trata de uma geometria dos conhecimentos e dos modos de conhecer a vida. Decerto, deparamos já com uma proximidade na qual conseguimos colocar todo conhecimento sob suspeição, retirando-lhes, então, o caráter de juízes, legisladores e executores da verdade.

O que podem, então, os currículos quando fogem dessa normativa?

“Ensinar e aprender andam de mãos dadas, pois quando ensinamos, aprendemos”. Eis, talvez, as primeiras tentativas de ruptura da ordem do

ensino-salvacionista e da criação curricular.

Para Deleuze (1988, p. 48): “[...] nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. 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”. Nessa direção, sempre ressaltar que a conversa com as professoras acarretou uma procissão de discussões sobre a relação intrínseca entre o ensino e a aprendizagem. Na fala de uma professora, vemos uma relação tão próxima, que, conforme ela fala, não é possível pensar em processos distintos: “Ensinar e aprender é um exercício dialógico que depende de todos os envolvidos”. Um exercício e não dois. Ensinar-e-aprender. Ao mesmo tempo, outra professora já ressaltou o caráter dinâmico da atividade: “Acredito que ambos [ensinar e aprender] coexistem, pois, ao ensinar aprendo e reaprendo com o outro”.

O primado do senso comum prevalece na vida escolar. Pressupõe-se a linearidade dos tempos de aprendizagem, uma linearidade na qual o aluno pode, se muito, rememorar um passado e prever algo do futuro em uma sucessão cronológica, desligado de todas as virtualidades, as multiplicidades da existência.

E, todavia, mesmo onde o senso comum faz morada, deparamos, uma vez ou outra, com a sagacidade de uma vida intensa. Com humor e muita força, uma professora destaca: “Ensinar e aprender são duas atividades distintas, pois pode-se ensinar sem que alguém aprenda o que quer que seja e pode-se aprender sem que haja alguém a ensinar”.

Claramente, aqui vemos que o *ensinar* tem um ar quase caricatural. Pode-se ensinar para o vento, as paredes, as folhas de uma mangueira ou mesmo para si mesmo e desencadear zero processo de aprendizagem. Todavia, as aprendizagens acontecem, espalham-se, multiplicam-se. Como? Por quê? Movido por quais forças?

De acordo com Espinosa (*apud* DELEUZE; GUATTARI, 1995), não sabemos nada de um corpo enquanto não sabemos o que pode ele, isto é, quais são seus afetos, como eles podem, ou não, se compor com outros afetos, com os afetos de outro corpo, seja para destruí-lo, seja para ser destruído por ele;

seja para trocar com esse outro corpo ações e paixões, seja para compor com ele um corpo mais potente. É preciso não comparar órgãos ou corpos individualizados, mas colocar elementos ou materiais numa relação em que arranquem o órgão, o corpo, à sua especificidade, para fazê-lo devir com o outro.

A liberdade, portanto, não é o poder da vontade para extirpar os afetos, nem para escolher entre alternativas contrárias, mas a aptidão do corpo e da mente para o plural simultâneo (ESPINOSA, 1988). Por isso, ao cogitar um ensino que se faz *com* o outro, que aprende-reaprende, não falamos de outra coisa que a percepção do outro enquanto força. Se algum *ensinar* como força ativa é possível, só o é aquele que pratica a educação a partir de uma inteligência coletiva sempre em expansão.

Não muito longe dessa discussão, é preciso retomar de Nietzsche a aclamação por uma nova geração de homens capazes de educar a si mesmos e criar novos comportamentos. “A educação autêntica é uma atividade constante de construção de si mesmo” (FREZZATTI, 2008, p. 42).

Ensinar como um exercício intelectual coletivo que continuamente constrói a si mesmo. Seria isso possível?

Para Nietzsche (2001), o aprender constitui-se como um despertar de outra ordem, ou seja, de fazer acordar algo adormecido, produzindo o acontecimento, pois esse “despertar” faz acordar a inteligência a tempo e impulsiona o aluno a entrar ativamente no movimento do aprender. Sem algo que a fustigue, a inteligência não é ativada, o movimento do aprender não ocorre e o tempo do aprender esvai-se. Pode-se antever, portanto, que esse “despertar” não está do lado do professor: não é o professor o responsável por despertar o aluno, mas a sensibilidade do aluno tocada por paixões produzidos nos encontros entre os corpos (orgânicos ou não) será afetada/despertada quando lhe convém.

Por sua vez, o “entre” que existiria no interesse que, no processo formativo, se encontra estabelecido e trabalhado pelo professor, seria estabelecido e encontrado tão somente pelo aluno – entre o aluno e a matéria, um *entre* surgido num encontro, num acontecimento.

Indagando os limites da verdade e do dizível, de quem aprende e quem é aprendido, começamos, talvez, a indagar pelos limites da vida. A partir desse ponto, os conhecimentos já são outros, não mais se acumulam como propriedade; antes, espalham-se como vírus, como um vírus vitalício.

Mas, afinal, como entram os signos artísticos nessa conversa? O que pode a arte na direção dessa superação do conhecimento que produz a vida reativa? E, na escola, o que pode a arte?

“*Para mim, o ensino fica mais interessante quando utilizamos ferramentas como teatro, música, poemas, danças, dentre outros*”, começa por afirmar uma professora. E, logo de cara, pontuamos sobre a força de tal interesse.

Se vinhamos discutindo o ensino para além da docilização em direção aos aprendizados como potência coletiva, não seria possível ler a frase *o ensino fica mais interessante* como uma intensificação das forças da vida?

Cremos ser não apenas possível, mas necessário.

Em Nietzsche, a arte seria justamente uma das forças capazes de intensificar a vida. Para o autor, ela é sempre acompanhada da *embriaguez*. “Para que exista arte, para que exista qualquer agir e contemplar estéticos, é indispensável uma precondição fisiológica: a *embriaguez*” (NIETZSCHE, 2014, p. 61). E, dando prosseguimento à discussão, propõe que pensemos a *embriaguez* como aquilo que nos abre os apetites da vida: a *embriaguez* dos afetos fortes, das paixões alegres, da ira, da festa... “O essencial da *embriaguez* é o sentimento de intensificação de força e abundância” (NIETZSCHE, 2014, p. 61).

Nessa direção, talvez fosse questão justamente perguntar pelas forças capazes de nos impulsionar à abundância de vida. As falas das professoras remetem ao debate da arte como experiência estética, como uma forma de ampliar a potência, uma vez que os afetos são potencializados para um olhar diferenciado na forma de perceber e viver a vida. Conforme destaca uma professora, a arte ativa algo nos corpos que talvez estivesse ali apenas adormecido. “*A arte pode desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente*”, diz a professora, “*desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora*”. A articulação com a arte e a experiência estética envolve o reconhecimento das desigualdades sociais, psicológicas, entre outras. Relacionarmo-nos com os signos artísticos exige percepções de mundo, mas também vontade criadora. Nesse sentido, a arte “amplia o afeto não apenas nos sujeitos considerados possuidores de cultura” (BARREIRO; CARVALHO; FURLAN, 2018), mas amplia a percepção sensível, esquia-se de um pensamento representativo para encontrar nela o fortalecimento dos tempos.

A arte, aqui, foge às matematizações do conhecimento para procurar as vastidões de percepções para com o mundo. De modo artístico, como já fazia Espinosa (2007), é possível dizer que a arte nos permite *polir as lentes* justamente ali onde ela permite os afetos, as sensações e as paixões nos atacarem. Assim, resta-nos perceber a arte também como uma afetação que rompe com os dispositivos de poder, das estratégias de saber e dos processos de subjetivação que ocorrem no campo escolar. Ou, na poética de uma professora para lá de afetada-afetante: “*Os signos são capazes de atravessar os sentidos, perpassar lugares enrijecidos, tocar e movimentar os sentimentos, provocar reações e transformações, trazer reflexões e tantos possíveis...*”.

Nessa perspectiva, não se trata apenas de convocar novos mundos, e sim de convocar novos modos, novas maneiras de ser e de viver. Misturar-se na “paisagem” e ver-se perder e simultaneamente encontrar nela as relações menos prováveis. Para além das redes pré-fabricadas, buscar em meio aos

microprocessos, ver em filigranas e trazer à superfície – seja no jeito de agir, seja no jeito de apreciar; seja no jeito de falar, seja no jeito de criar – uma obra de arte.

Arte afecção do mundo, arte abundância de vida.

Todavia, de quais modos é possível passar da percepção de mundo para as questões imperativas curriculares, isto é, as aprendizagens e as ensinagens? Curiosamente, quem faz a passagem dessa questão é uma própria professora: “*Os signos artísticos dão sentido e significado ao aprender*”.

A conversa sobre a arte com as professoras levou-nos em direção à possibilidade de pensar o signo artístico como ruptura de um ensino centralizado na figura quase autônoma do professor. Depois dessas conversas, víamos crescer uma preocupação com a arte no sentido de ampliar as forças inventivas dos corpos envolvidos, deslocando-se da imagem do conhecimento como aquele a ser adquirido unicamente pelo aluno. “*Os signos artísticos podem colaborar para um processo de aprendizagem inventivo, criativo e crítico*”, diz uma professora. E fica evidente que ela se refere a uma aprendizagem inventiva, criativa e crítica não apenas para os alunos, mas também para todos envolvidos nas práticas curriculares.

De acordo com Kastrup (2001, p. 19):

Colocar o problema da aprendizagem do ponto de vista da arte é colocá-lo do ponto de vista da invenção. A arte surge como um modo de exposição do problema do aprender. Esta maneira de penetrar no campo da aprendizagem, pela precisa colocação do problema, significa aplicá-la ao próprio objeto de nossa investigação, ou seja, entender que toda aprendizagem começa com a invenção de problemas.

Ora, colocar-se em relação com os signos artísticos implica mais do que fazer cortes e reproduções dos códigos ali agrupados. Aos modos do trabalho do pintor em Deleuze (2007), em vez de uma matematização do somatório das imagens, talvez fosse possível fazer uma *subtração* das imagens, não para reproduzi-las ou apreendê-las em seu ínfimo, mas, antes, para se deixar afetar pelo plano de composição espalhado sob a tela.

Se, em Nietzsche, tudo é relação de forças e os corpos são o resultado dessas forças, é então desejável perguntar pelos modos como nos relacionamos com essas forças e o que fazemos com os afetos e paixões daí resultantes.

Afinal, como propunha Nietzsche, “não há espetáculo mais hediondo do que ver um homem que se despojou do seu gênio, do seu ser criador e inventivo” (DIAS, 2015, p. 236). Sendo, então, o corpo uma singularidade, deve-se viver segundo sua própria lei e medida, não em uma leitura trágica de um eu autossuficiente, de um eu fixo e estável. Afirmando a condição de criação e invenção, Nietzsche (2000) fala de uma vida que *se reinventa*.

Aprendizagens de si, aprendizagens do mundo, afecção pelo mundo. Tomar a vida em nossas mãos e saber o que fazer com ela é um ato de invenção, de criação de si mesmo. Viver a vida ativamente, não à espera de respostas, de decisões. Tomá-la como um esfomeado que briga para viver. De qualquer outro modo, tornamo-nos prisioneiros do hábito reprodutivo. Resta-nos, então, alegrar-nos, afirmar a alegria.

Além do discurso da verdade, a arte: grande potência do falso

Pergunta-síntese: Algo se passou entre os currículos, as aprendizagens e a arte? É possível sentir mudanças? Ou seria tudo uma mesma coisa, um só bloco de continuidades?

Decerto, não condiz com nossa perspectiva dizer apenas de continuidades. Algo se passou, intensificou um fazer e um viver nos corpos-ensinantes-aprendentes nesse processo de formação.

É bem verdade que, traçando uma linha grossa – molar, dura, sedimentada –, poderíamos apontar os números e as representações percentuais em uma analítica das respostas das professoras. Não deixa de ser verdade que observamos uma sobrepujança de respostas favoráveis à insistência dos currículos prescritivos e uma quantidade significativa de respostas que submeteram a aprendizagem ao processo de ensino. Todavia, ao mesmo tempo que vemos essas tendências a uma vida reativa (termo nietzscheniano) ou uma vida domesticada pelas paixões (termos espinosanos), vemos tanto a predominância de um aprender dialógico quanto um prelúdio de aprender como experimentação. E ainda mais curioso é ver como, mesmo em meio a essas tendências de uma vida domesticada, quando a arte é evocada e, de imediato, o salto de uma vida ativa é notado.

No encontro com a arte, as professoras deliraram entre o potencial de criação, a ampliação da percepção e a metamorfose da arte e do real.

O que nos dizem essas mudanças perceptuais?

Em primeiro lugar, é preciso lembrar que uma obra de arte e a sua singularidade conceitual colocam não apenas o *ver* e o *sentir* para circular de uma nova maneira, mas também o *fazer*. Não apenas nossas noções de realidade se alteram, mas nossas ações, nossos posicionamentos no mundo.

Ante a necessidade de aumentarmos a potência de sermos afetados, entendemos a arte como via de acesso a afetos até então desconhecidos (RAYEL, 2017). Nesse sentido, compreendemos ser nossa própria percepção que está condicionada aos “imperativos da vida prática”. Agimos – ou somos agidos – por forças reativas e/ou paixões que nos dominam, que diminuem nossa potência de agir. Todavia, se em Espinosa (2007) é possível abandonar, ao

menos em parte, o mundo das paixões, ao selecionarmos os afetos alegres, vemos também em Nietzsche (2014) a possibilidade de *afirmarmos* a vida. E a vida é afirmada em meio às forças, em um embate constante para *criar* – “a fraqueza de vontade, ou, para falar especificamente, a incapacidade de *não* reagir a um estímulo é propriamente outra forma de degenerescência” (NIETZSCHE, 2014, p. 32).

Há, portanto, uma relação intrínseca entre a sensação e as forças. Assim, quando uma atividade artística se inicia, o que interessa não é fazer cópias ou pintar e desenhar de modo clichê. Além de movimentarem o pensamento, os professores e estudantes precisam fazer “marcas livres”, traçar linhas, colorir, de modo que nasçam uma reflexão, uma experiência improvável e criativa. Os fluxos e as intensidades passam a comandar a forma, em vez de se subordinarem a ela.

A superação da imagem dogmática envolve a superação na escola do ensino dogmático. Entendendo que a base do pensar é afetiva, haveria, então, uma base comum (afetos/afecções) que atribui um papel facilitador à experiência na aprendizagem, que implica a compreensão do pensamento como movimento, para além dos modelos prescritivos do ensinar e aprender.

O importante é que se estabeleça uma conversação instigada por signos artísticos que criem uma linguagem intensiva, vibrátil, característica de um sistema linguístico em contínuo desequilíbrio, em bifurcação com seus termos em variação contínua, produzindo “coleções de sensações intensivas”, “blocos de sensações variáveis”. Todo um modo de individuação impessoal, de individuação sem sujeito, de singularidade definida por afetos, potências, intensidades.

Onde antes apenas formas acabadas pareciam existir, vê-se a tensão de um traço que titubeia por querer explorar o que está *além* do conhecido, por querer atravessar os limites do real com a invenção.

Sendo assim, com base na leitura deleuziana de Nietzsche, somos lembrados que a arte é a mais alta potência do falso. Ela, falseadora, nada quer de limite. Antes, quer borrar os limites do real, da vida reduzida às explicações, da vida que já sabe tudo sobre si mesma. Se o conhecimento, conforme destacamos antes, “dá à vida leis que a separam do que ela pode, que a pouparam de agir e a proíbem de agir” (DELEUZE, 2018, p. 129). A arte, no lugar, afirma a vida justamente quando ela a falseia, quando engana a própria vida, fazendo-a acreditar que pode *mais*. “A potência do falso deve ser elevada até uma *vontade* de enganar, vontade artista que é a única capaz de rivalizar com o ideal ascético e de se opor a ele com sucesso” (DELEUZE, 2018, p. 132).

Se a escola exerce seus sentidos quando *ensina*, que seja, então, um ensino sem corpo-ensinante, um ensino de encontros, um ensino de aprendências, um ensino que falseia o mundo em um devir artístico, um ensino como um grande e afirmativo agir coletivo.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Mateus Freitas; CARVALHO, Alonso Bezerra; FURLAN, Marta Regina. A arte e o afeto na inclusão escolar: potência e o pensamento não representativo. *Childhood & philosophy*, v. 14, n. 30, p. 517-534, 2018.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como uma comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. Espinosa: por um currículo político ético-afetivo no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antonio Carlos (org.). **Teóricos e o campo do currículo**, v. 1. Campinas: Unicamp/ABEC/Abeu, 2012. p. 120-140.

CARVALHO, Janete Magalhães. Dar a falar: redes de conversações nas pesquisas em currículos com os cotidianos escolares. **Revista Linha Mestra**, n. 24, jan./jul. 2014.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado. São Paulo: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: filosofia prática. Tradução: Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon**: lógica da sensação. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução: Mariana de Toledo Barbosa e Ovídio de Abreu Filho. São Paulo: n-1 edições, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução: Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Um só ou vários lobos? In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. v. 1. Tradução: Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DIAS, Rosa Maria. Arte e vida no pensamento de Nietzsche. **Cadernos Nietzsche**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 227-244, 2015.

ESPINOSA, Benedito. **Tratado teológico-político**. Tradução: Diogo Pires Aurélio. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1988.

ESPINOSA, Benedito. **Ética**. Tradução: Tomás Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREZZATTI, Wilson Jr. Educação e cultura em Nietzsche: o duro caminho para tornar-se o que é. In: AZEREDO, Vania Dutra de (org.). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008. p. 39-66.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. Tradução: Lino Vallandro e Vidal Serrano. 22. ed. São Paulo: Globo, 2014.

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

LAPOUJADE, David. **Potências do tempo**. Tradução: Hortensia Santos Lencastre. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2017.

MARTINS, André (org.). **O mais potente dos afetos: Spinoza e Nietzsche**. São Paulo, Martins Fontes, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **O Nascimento da tragédia**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. *Sämtliche Briefe*, Walter de Gruyter, Berlim & Nova Iorque. Tradução: Homero Santiago. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, USP, v. 6, n. 16, p. 111, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Tradução: Antonio Carlos Braga. 2. ed. São Paulo: Editora Escala, 2008. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal).

NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos ídolos ou Como se filosofa com o martelo*. Tradução: Jorge Luiz Viesenteiner. Petrópolis: Vozes, 2014.

RAMACCIOTTI, Bárbara Lucchesi. Espinosa e Nietzsche: conhecimento como afeto ou paixão mais potente? **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, n. 31, p. 57-80, jul./dez. 2014.

RAYEL, Mara Lafourcade. Gesto, afeto e arte em Espinosa. **Algazarra**, São Paulo, online, n. 5, p. 196-214, nov. 2017.