

Estágio de docência: a arte como intercessora na experimentação de outras maneiras de pensar

Teacher training: art as an intercessor in the experimentation of other ways of thinking

Ana Paula Crizel¹; Aline Rodrigues²; Angélica Vier Munhoz³

Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, RS, Brasil

Resumo

Este texto relata a experiência do estágio de docência no Ensino Superior do Mestrado em Ensino do Centro Universitário UNIVATES, Brasil, que ocorreu no primeiro semestre de 2014 no curso de Pedagogia da instituição. As autoras aproximam-se da arte como importante intercessora, provocando movimentos para pensar o currículo e os discursos em educação e ensino. A arte que se misturou aos conteúdos de estudo das disciplinas *Estudos do Currículo e Diferenças e Multiplicidades* é aquela vivida por Nietzsche, uma arte imanente à vida, que não possui compromissos com o belo e o feio, com métodos e técnicas; uma arte que promove encontros sensíveis e potencializa a vida. Na primeira seção, apresenta-se a matéria que movimenta este artigo: dois estágios que possuem em comum um curso – o de Pedagogia – e um intercessor – a arte. A compreensão de arte operada pelos autores que percorrem o território da Filosofia da Diferença é desenvolvida na segunda seção. O terceiro momento deste artigo divide-se em duas partes, pois apresenta as experimentações desenvolvidas em cada um dos estágios curriculares.

Palavras-chave: Arte, Pedagogia, Ensino, Movimento.

Abstract

This text reports the experience of teacher training in higher education carried out by the Master's Program in Teaching of the Department of Pedagogy at Univates, Brazil, along the first semester of 2014. The authors consider art as an important intercessor to think about curriculum and discourses in education and teaching. The art that has been blended with the contents studied in disciplines such as *Curriculum Studies* and *Differences and Multiplicities* is the art experienced by Nietzsche, art that is immanent to life and committed neither to beauty nor to ugliness, neither to methods nor to techniques. An art that favors sensitive encounters and potentializes life. In the first section, we present the focus of this paper, i.e. two trainings that have Pedagogy as a course, and art as an intercessor. The understanding of

¹ Mestre em Ensino pelo Centro Universitário UNIVATES. Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/Univates/CNPq). E-mail: ana.crizel@gmail.com

² Mestre em Ensino pelo Centro Universitário UNIVATES, professora de anos iniciais na rede privada da cidade de Lajeado/RS, oficina em cursos de formação de professores. E-mail: aliner@universo.univates.br

³ Doutora em Educação; Docente do Centro de Ciências Humanas e Sociais do Centro Universitário UNIVATES e do Programa de Pós-graduação - Mestrado em Ensino de Ciências Exatas e Mestrado em Ensino. É líder do Grupo de pesquisa Currículo, espaço, movimento (CEM) - Diretório de pesquisa do Cnpq. E-mail: angelicavmunhoz@gmail.com

art by authors from the field of Philosophy of Difference is developed in the second section. The third section of this paper is divided into two parts, and presents experimentations performed in each one of the curriculum trainings.

Keywords: Art, Pedagogy, Teaching, Movement.

Do que movimenta a escrita

Estas linhas relatam duas vivências que aconteceram durante o estágio de docência no Ensino Superior do Mestrado em Ensino do Centro Universitário UNIVATES no primeiro semestre de 2014. São experiências que possuem em comum um curso – o de Pedagogia – e um intercessor – a arte.

Arte e pedagogia, saberes distintos e estrangeiros. A primeira cria “agregados sensíveis” e a outra, enquanto uma ciência, cria “funções” (DELEUZE, 1992, p. 154), portanto ambas são criadoras. Arte e pedagogia, linhas, muitas linhas, que as constituem e as atravessam. Linhas que possuem movimentos próprios, criando seus contornos específicos, mais ou menos flexíveis; que se cruzam e interferem umas nas outras, imprimindo diferentes velocidades aos seus movimentos. Deleuze (1992, p. 156) dizia que “o essencial são os intercessores”, que podem ser pessoas, animais, um objeto, um livro, uma obra de arte, aquilo de que se apropria para provocar algum movimento. Não é acompanhar o movimento do outro, mas, com ele, criar o próprio movimento.

É nessa perspectiva que a arte afetou as estagiárias e fez com que criassem os próprios movimentos para trabalhar com os conteúdos de estudo das disciplinas: Estudos do currículo e Diferenças e multiplicidades. Ambas as estagiárias, pedagogas por formação, enquanto bolsistas de mestrado transitam conceitualmente na e com a Filosofia da Diferença⁴. Para o planejamento das aulas, as estagiárias misturaram-se aos movimentos das matérias em estudo e ao grupo de estudantes, para que, dessa aproximação intensiva, fosse possível criar alguns movimentos com a arte, a fim de desterritorializar o ensino e provocar o pensamento. A intenção não era chegar a um entendimento homogêneo e verdadeiro acerca do currículo nem a um juízo de valor sobre a educação. O desejo era provocar deslocamentos que desestabilizassem as verdades que circundam o território da Pedagogia e promover a invenção, a criação, a fabulação – experimentação de outras maneiras de ser educação e ensino. A arte enquanto potência virtual, complexo de forças que atravessam os corpos a partir de um bloco de sensações (DELEUZE; GUATTARI, 1992), tornou-se a principal intercessora na experimentação de movimentos sensíveis para viver outros jeitos de pensar e fazer educação na contemporaneidade.

Para dar visibilidade a esses deslocamentos, na primeira seção desenvolve-se a compreensão de arte operada pelas autoras a partir da perspectiva da Filosofia da Diferença, que, por e com elas, fala. Nas duas seções seguintes, relatam-se alguns fragmentos das experiências e experimentações que ocorreram durante os encontros de cada um dos estágios.

⁴ A Filosofia da Diferença, a partir da perspectiva filosófica de Nietzsche e de filósofos franceses contemporâneos, como Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault, inaugura um pensamento da multiplicidade e da diferença na contramão do pensamento platônico da representação.

Da arte como experimentação

Da arte, muitas são as definições, concepções e usos, mas a arte que se viveu nos estágios curriculares não possui aproximações com o belo e o feio, juízos de valor moral e mercadológico; ela não está colada a uma disciplina nem a um saber acadêmico, com suas técnicas e métodos, muito menos fixada num quadro ou numa escultura como imagem sublime para contemplação. A arte que, nos estágios, se tornou matéria imbricada aos movimentos das disciplinas em questão é a arte que Nietzsche (2000, p. 152) viveu e nos deixou de legado, uma arte imanente à vida, uma arte que “[...] nos ensinou a olhar a vida, em todas as formas, com interesse e prazer e a levar nosso sentimento a ponto de, enfim, exclamarmos: ‘Seja como for, é boa a vida’”. Nesse sentido, Zordan (2005) explicita quanto é complicado determinar o que é a arte, assemelhando-se a quão difícil é explicar a vida. A autora afirma que

[...] a arte pode ser concebida de tantas maneiras que mostra como não se pretende verdadeira, nem mesmo no que tange às suas definições. Mesmo que não exista uma definição “verdadeira” do que seja arte, pode-se dizer que o plano de composição da arte é matéria de afectos e superfície para o devir. (ZORDAN, 2005, p. 270).

A arte que, nos estágios, foi experimentada é entendida enquanto força virtual que afeta os corpos de tal maneira, que os faz devir outro; intensidades que, independentemente do suporte, são produtoras de um “bloco de sensações”. Conforme Deleuze e Guattari (1992), a arte movimenta, em seu plano de composição, este bloco de sensações, um composto de afectos e perceptos, mas que não são, respectivamente, simples sentimentos e percepções de um homem moderno e urbano. Para os autores,

[...] os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são *seres* que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele foi fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e afectos. A obra de arte é um ser de sensações, e nada mais: ela existe em si. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 213, grifo do autor).

Nietzsche (2000, p. 118) diz que a “[...] arte torna suportável a visão da vida, colocando sobre ela o véu do pensamento impuro”. Assumir essa perspectiva para pensar a pedagogia e o ensino é uma maneira de percorrer esses domínios de outra forma – nem crítica nem salvacionista, mas sensível. Sensível como sugere Rolnik (2006), com um corpo vibrátil compondo-se com o que toca, mexe e pede passagem. Conforme Zordan (2004, p. 81),

[...] Expropriada, possuída, a arte é um transe sem dono; não possui nada, mas pode tudo. As artes fiam as tessituras culturais, os traços mutáveis que definem a vida de um povo e seu devir sobre a superfície da Terra. Manifestação de práticas, expressão de uma composição divergente daquela ordenada pela Natureza, a arte cria modos de vida, mostra os afectos de grandes e pequenas multidões e expressa os devires da Terra.

Uma arte que, por estar misturada à vida, ser um modo de vida nos provoca a outra relação com a própria Terra e as matérias que nos constituem, nos atualizam em formas que fazem com que nos reconheçamos. Formas que, em alguns domínios, adquirem contornos definidos e consistentes, podendo ser fabulados e misturados a outras matérias, para devirem outros. A arte como intercessora para pensar a pedagogia e o ensino foi o movimento engendrado para descalcificar verdades e promover a vida, porque, se é a favor, ao modo de Oldenburg (2006, p. 67), “[...] de uma arte que tome suas formas das linhas da própria vida, que gire e se estenda e acumule e cuspa e goteje e seja densa e tosca e fraca e doce e estúpida como a própria vida”.

É com essa compreensão de arte que, nesta seção, ensaiamos esta escrita, levando em consideração a complexidade de suas tramas. É essa arte, misturada à vida, que se buscou experimentar durante os encontros dos estágios de docência – a arte como uma intercessora para movimentar o pensamento. Uma arte “[...] que se usa para martelar, alinhar, costurar, colar, arquivar” (OLDENBURG, 2006, p. 69). Uma arte que promove encontros com o sensível, proporcionando experimentações no corpo que forcem a se movimentar.

A arte sobre a qual se escreve até o momento muito tem a conversar com o conceito de experiência e experimentação a que, neste texto, se faz referência. Essas experiências que se relatam e se buscam não têm aproximações com os procedimentos usados pelas ciências naturais nem pela ciência moderna. Trata-se de uma experiência do sensível, rara, em tempos do sensacional e do espetáculo (DEBORD, 1997). Trata-se de uma experiência que se dá na disponibilidade errante dos corpos vibráteis e sensíveis às matérias que se misturam à vida.

A arte como matéria para o pensamento

Arte como experimentação em um currículo

De um estágio que percorreu um semestre⁵ problematizando e provocando invenções e experimentações curriculares, complexo de sensações que habitaram a estagiária e suas alunas, naqueles encontros de terça-feira à noite, recorta-se um fragmento, o dos movimentos provocados a partir do e com o trabalho da artista argentina Diana Aisenberg (2015), que foi usado como intercessor para engendrar deslocamentos nos corpos envolvidos na matéria em estudo, o currículo.

Da matéria em estudo, muitos são os clichês e verdades cristalizadas. *Currículo*, numa primeira aproximação, em uma roda de conversa com as alunas, foi definido como listagem de conteúdos de uma disciplina ou de um curso; documento que organiza e dirige os acontecimentos escolares. Desses discursos, enraizados não só no solo da pedagogia, apropriamo-nos para, deles, fazer outra coisa, desnaturá-los, questioná-los, criar e inventar outros enunciados e definições, porque, segundo Silva,

[...] depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaços, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória,

⁵ A disciplina de Estudos do Currículo do curso de Pedagogia, com carga horária de 60 horas, aconteceu durante o semestre A de 2014 com uma turma composta de 19 estudantes.

viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 1999, p. 150, grifo do autor).

Se é no currículo que nos constituímos, nos subjetivamos, nos definimos de determinada maneira, problematizá-lo é questionar a própria vida, questionar as verdades criadas nas quais fomos formados, formatados. Tomaz Tadeu (2003, p. 40), apoiado nos estudos foucaultianos, diz que “[...] a única verdade é aquela que criamos. A verdade é uma coisa deste mundo”.

Impregnadas dessa perspectiva e motivadas pela invenção de outras realidades, aproximamo-nos do trabalho da artista Diana Aisenberg (2015), com sua obra coletiva em ação desde 1997. Nesse trabalho, a artista solicita, em diversos suportes e espaços, a definição de diferentes palavras que tenham algo a dizer à arte. Para a artista, todas as palavras dizem ou podem dizer algo à arte. Muitas vezes, as palavras de que busca definição estão intimamente ligadas ao contexto do pedido. Como exemplo, podemos pegar o pedido de definição da palavra *presencia*, solicitação feita ao *Parque de La Memoria*⁶, na Argentina, no Dia Internacional das Pessoas Desaparecidas.

Mas por que essa artista com este trabalho? A estagiária havia acompanhado a residência artística da artista durante a 7ª Bienal do Mercosul, que aconteceu em 2009. Afecto. Experiência. Intensidade. Por ter experienciado o trabalho e por ele tê-la afectado, ela optou por estender sua afecção ao grupo de estudantes que acolheram a proposta. Ao misturarem-se ao trabalho da artista, também foram afectadas, movimentando invenções curriculares.

O primeiro movimento foi apresentar o trabalho da artista, mostrar seu procedimento de trabalho, já descrito, e propor a invenção de outras definições não só para a palavra *currículo*, mas também para outras que se vinculam ao currículo; as palavras eleitas foram: *professor*, *aluno*, *avaliação* e *aprendizagem*. O exercício de pensar o “impensado” não foi algo simples, porque somos constantemente capturados pelos clichês e pela moral. Após a socialização, surgiu no grupo a proposta de buscarmos aliados para ampliarmos as definições das palavras que circundam o currículo. Para isso, propusemo-nos a roubar o procedimento operado pela artista. Para Deleuze e Parnet (1998, p. 15), “[...] roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como” é uma dupla captura, ou seja, uma variação de si e do outro. Pensando assim, criamos, no espaço da sala de aula, uma intervenção solicitando a definição de palavras acerca das palavras entre *currículo* e *educação*.

A intervenção

Reservamos a primeira parte da aula para a preparação do espaço em que a intervenção aconteceria. De posse do material disponível (papéis, tecidos, carvão, canetas, tintas, barbantes), começamos a criar um espaço, na própria sala de aula, que propiciasse a experimentação. Ao modo da artista, estávamos solicitando definições de palavras do universo da pedagogia e do currículo dentro do espaço em que eles se efetivam e acontecem, a sala de aula. Nesse momento, buscamos desconstruir esse espaço, com a intenção de descaracterizá-lo, provocando estranhamentos.

⁶ O Parque de La Memoria, espaço de memória ao lado do Rio de La Plata, agrega o monumento às vítimas do terrorismo de Estado e também ambientes de arte e educação.

O momento de preparação (Figura 1) era um misto de ansiedade e incertezas, porque não sabíamos como “nossos convidados”, os alunos da disciplina de Processos de Ensino e Aprendizagem, reagiriam à proposta, uma vez que, nesse instante, existia uma mistura de papéis – não se sabia quem era aluno, quem era professor. Estávamos todos envolvidos e afetados pelo que, naquele momento, acontecia.



Figura 1. Da preparação⁷

Sala preparada. Luz baixa. Uma solicitação. Buscamos. Definições. Citações. Recordações. Rumores. Histórias. Fantasias. Pistas. Desejos. Acerca das palavras entre *currículo* e *educação* (Figura 2). Ao fundo, vozes repetiam em eco a solicitação. Em meio às múltiplas sensações – O que fazer? Como fazer? Por que fazer? –, experimentação sem ordens, sem professor, sem aluno, sem certo, sem errado, sem exame, apenas experimentação, sensação.

buscamos
 definições citações
 recordações
 rumores
 histórias fantasias
pistas
 desejos
 acerca das palavras entre
currículo e educação

Figura 2. Da solicitação

⁷ Todas as imagens presentes no artigo foram fotografadas pelas autoras.

Da experiência (Figura 3), nenhuma pretensão de um resultado final ou uma definição única do que viesse a ser o currículo. Do desejo, afetar os corpos envolvidos e manter a duração das sensações e intensidades vividas. Não é possível saber de que maneiras cada um foi afetado, mas o que passa pelo corpo deixa marcas.



Figura 3. Dos movimentos

O ensino tecido por meio da arte

Os bastidores

Matrícula realizada, primeira orientação com as professoras supervisoras do estágio marcada. Ideias fervilhando, pincéis molhados em tinta, tela embaixo do braço. Iniciar a pintura? Não, burocracia. Papéis a preencher, informações a dar, regras estipuladas. Desânimo. Pincéis, tintas, quadro caídos ao chão. Como prosseguir? Desejo de sair, mas, conscientemente, sabíamos que não era possível. O que fazer? Procurar criar em meio à burocracia, tirar o s de *crise* e seguir.

Dessa primeira orientação, outras três foram realizadas com as professoras, além de seis aulas que deveriam ser observadas na turma escolhida para estagiar e três aulas que deveriam ser ministradas. Sobre cada aula, nas quartas-feiras à noite, as combinações eram realizadas diretamente com o professor titular da disciplina. Papéis preenchidos e entregues. Organizar a caixa de ferramentas, os cavaletes e os quadros e abrir o ateliê...

Entrando em cena

Ao iniciar o estágio, na primeira aula que foi observada, sentimo-nos como esta pintura (Figura 4).



Figura 4. A chegada

Um círculo que não se conectava com nada nem com ninguém. Ao ser anunciada a estagiária, as alunas começaram a lançar olhares diferentes. No segundo encontro, uma relação um pouco melhor, mas sem muitas aproximações. No decorrer dos encontros, conversas eram compartilhadas e brincadeiras realizadas, o que descontraía o grupo, formado de 12 estudantes.

Concluídas as seis observações, iniciamos a aplicação. Com apoio em referencial teórico pós-estruturalista, mais especificamente na esteira de Gilles Deleuze e Félix Guattari, foram utilizados seus conceitos e seus deslocamentos para pensar o ensino e a formação de professores. Buscamos, na e com a arte, potências para provocar alguns movimentos, nesse instante da aula, que fizessem pensar de outros modos o currículo e os discursos que permeiam o universo escolar, possibilitando a criação de outros territórios em educação.

No estágio, as alunas e seus pensamentos com relação ao ensino foram movimentados por meio de vivências com a arte, pensando-a como ligada à vida. Dessa forma, tentamos uma mistura nesses movimentos como “[...] uma experimentação contínua que quer criar a si mesma. Uma vida que quer, cada vez mais, expandir-se e criar outras realidades” (TRINDADE, 2013). Não desejamos levar respostas para as alunas nos encontros, mas, juntamente com elas, pensar em possibilidades para potencializar o ensino e suas práticas docentes.

Nos bastidores do estágio, textos eram lidos e pensados como possibilidades de trabalhar com as alunas; dinâmicas eram consultadas, mas nada fisgava. Após alguns trabalhos apresentados pelas alunas, fizemos a escolha de trabalhar algumas provocações em meio à arte. Por que escolher a arte? Zordan afirma que “[...] a arte é a força ativa da vontade de potência” (ZORDAN, 2005, p. 267). Foi sob esse olhar que propusemos às alunas um encontro com a arte como força e potência.

Pensar a arte e a formação docente como uma fusão. Um inusitado. Um toque. Uma experimentação, “[...] enlaces, rupturas, haverá momentos em que desmanharemos nossos pontos” (KEIL; TIBURI, 2004, p. 14).

Durante as aulas, que denominamos de encontros, as sensações ocorriam nos devires, nos instantes; as trocas eram realizadas entre as alunas, os conceitos surgiam durante as pinturas, e os pincéis e o papel do professor acabavam sendo misturados aos das estudantes. A descontração estava presente, assim como os traços que manchavam as folhas A3 brancas (Figura 5).



Figura 5. Encontros e misturas

Traços que, muitas vezes, não levavam a nenhum lugar, que não definiam formas – rizomas? – nem desejavam representar algo, mas apenas experimentar. Sobre essa entrega das alunas e sobre essa relação com o tempo, Zordan (2005) afirma que “[...] o tempo da arte, não cronológico, acontece no devir” (ZORDAN, 2005, p. 269).

Nessa lógica de devir e de experimentar é que, durante o estágio, problematizamos o ensino, questionando a necessidade de uma organização escolar por meio de disciplinas, tempos e horários definidos e marcados, da mesma forma como problematizamos a pintura a seguir (Figura 6).



Figura 6. Desencaixe

Questionar uma escola que se encaixa ou não? Peças que se aproximam ou se repelem? E o sujeito? Misturado ou isolado? Interrogações que não procuram respostas, mas que mexem com o pensamento. Por isso, “[...] passar pelo plano de composição da arte é sempre uma viagem, um deslocamento de paisagens, encontros com povos estranhos, afectos que se dão a provar” (ZORDAN, 2005, p. 171).

Viagem, paisagem, deslocamento. Arte e vida como experiência estética; aquele encontro entre o sujeito e o mundo (qualquer realidade existente ou não) que o coloca em um estado no qual só é possível sentir; instante que se instala no corpo e pede passagem; materialidade. Conforme Pereira (2011), não só a arte pode proporcionar experiências estéticas mas também o barulho do vento, o andar de uma criança, o silêncio podem produzi-las. Para o autor,

[...] uma experiência estética, nesses termos, se assemelha ao estado de espírito daquele que se apaixona: no encontro com seu amado, se inaugura um tipo de relação que não é de dominação, mas de composição, de arranjo, que desloca boa parte das referências que, até então, o constituía e o projeta numa espécie de abismo. É aquele momento em que faltam palavras para dizer, para descrever. Falta matéria racional para explicar o que está se passando. *Algo* começa a existir em mim que não consegue via de expressão ou comunicação conhecida. E esse *algo* me apela, me pede que o traga à existência, pede um corpo, uma materialidade, um substrato para existir. (PEREIRA, 2011, p. 116, grifo do autor).

Conforme Pereira e Farina (2012), para viver uma experiência estética, é preciso estar disposto a ela. Afirmam os autores:

A atitude estética é uma atitude *desinteressada*, e uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento ‘em si’, naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele produz em mim, na minha percepção, no meu sentimento. (PEREIRA; FARINA, 2012, p. 20).

Atitude estética, disponibilidade para se deixar afetar por cores, traços, formas, signos que afetam, aromas que perfumam. Corpo inundado de sensações. Tempo que parece parar. Devires sem cessar. Encontros a experimentar (Figura 7).



Figura 7. Singularidades

Das (in)conclusões

No desenrolar do estágio, íamos tecendo muitas linhas e interrogações que movimentavam nosso pensamento. A cada entrada na sala, alguns “clichês” apareciam entre os discursos das alunas: “Isso que a gente está fazendo aqui não serve na prática”, “É difícil mudar o currículo”, “As escolas são resistentes”, “A teoria é muito bonita, mas como fazer isso na escola?”. Ao fim do estágio, novamente uma fala muito recorrente em se tratando de encontros com alunos: “Como são importantes esses momentos de troca, crescemos muito com as aulas dinâmicas que tivemos”. Mas as estagiárias, movidas pela intenção de borrar alguns contornos precisos do modelo escolar, inventado na modernidade, buscaram mapear forças outras que escapassem às representações cristalizadas, forças que advinham da arte.

Nas intervenções propostas a arte foi pensada como intercessora e provocadora, criando condições para uma atitude estética (PEREIRA, 2011; PEREIRA; FARINA, 2012) que potencializasse novas maneiras de ver, viver e sentir a educação, uma outra relação com as matérias em estudo: o currículo e os discursos em educação. Arte como tentativa de pensar uma pedagogia imanente a vida, tal qual Deleuze (2006a) nos ajuda a pensar. Uma arte provocadora de sujeitos que se movimentam pela multiplicidade, muito mais um espaço limitado do que delimitado, sujeitos capazes de criar outras imagens de educação e ensino, estas com contornos fugidios por não desejarem a fixidez, mas sim o movimento.

Em nossas experiências de estágio, não buscamos resultados que pudessem ser medidos, mas que criassem intervenções provocadoras de fissuras nas linhas pedagógicas nas quais nos movimentamos, borrando conceitos que pareciam estar construídos pelas alunas. Percebemos que as intervenções propostas conseguiram criar um espaço para a problematização do pensamento, deslocando os envolvidos de suas posições e possibilitando desacomodações e, quem sabe?, novas composições. Estas, no entanto, nos fogem ao controle, já que “[...] nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender” (DELEUZE, 2006b, p. 237).

Referências

- AISENBERG, Diana. **Historias del arte**: diccionario de certezas e intuiciones. [S.l.]: Historias del Arte, 2015. Disponível em: <<http://historiasdelartedicc.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 14 jul. 2015.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**: 1972-1990. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. Imanência uma vida. In: DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos**: textos e entrevistas (1953-1974). São Paulo: Iluminuras, 2006a.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: 2006b.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- KEIL, Ivete; TIBURI, Marcia. **Diálogo sobre o corpo**. Porto Alegre: Escritos, 2004.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Humano demasiado humano**: um livro para espíritos livres. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- OLDENBURG, Claes. Sou a favor de uma arte... In: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília (Orgs.). **Escritos de artistas**: anos 60/70. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a experiência estética. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 18, n. 18, p. 111-123, 2011.

PEREIRA, Marcos Villela; FARINA, Cynthia. Percepção, estética e formação: o sensível e a experiência do atual. In: SALES, José Albio Moreira; FELDENS, Dinamara Garcia (Orgs.). **Arte e filosofia na mediação de experiências formativas contemporâneas**. Fortaleza: EdUECE, 2012.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TADEU, Tomaz. Dr. Nietzsche curricularista: com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 25-57.

TRINDADE, Rafael. **Deleuze**: corpo sem órgãos. [S.l.]: Razão Inadequada, abr. 2013. Disponível em: <<http://arazoinadequada.wordpress.com/2013/04/14/deleuze-corpo-sem-orgaos/>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

ZORDAN, Paola. Arte com Nietzsche e Deleuze. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 261-272, 2005.

ZORDAN, Paola. Geoeducação: arte e paisagens virtuais. In: TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra Mara; ZORDAN, Paola. (Orgs.). **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 79-126.