



## DEBATES EM EDUCAÇÃO

Programa de  
Pós-graduação  
em Educação (PPGE)



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE ALAGOAS

ISSN Eletrônico 2175-6600

Vol. 12 | Nº. 28 | Set./Dez. | 2020

### Angélica Vier Munhoz



Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES)

[angelicavmunhoz@gmail.com](mailto:angelicavmunhoz@gmail.com)

### Fabiane Olegário



Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES)

[fabiole@univates.br](mailto:fabiole@univates.br)

### Francine Nara Freitas



Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES)

[freitasfran14@gmail.com](mailto:freitasfran14@gmail.com)

## AULA, PENSAMENTO E CRIAÇÃO

### RESUMO

Vinculado ao Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço e Movimento (CEM\CNPq) e ao Projeto de Extensão Pensamento Nômade, ambos da Universidade do Vale do Taquari - Univates, o presente artigo tem como propósito pensar a aula como um espaço de articulação do pensamento em meio aos movimentos nômades. Compreende-se que uma aula carrega a potência ativa capaz de criar, em meio a problemas do presente, outras respostas, cuja movimentação se dá em um plano de experimentação do pensamento. Para tal, o texto toma o pensamento da filosofia da diferença, sobretudo de Deleuze e Guattari. Conclui-se que, diante de uma aula, se impõem novas problemáticas, as quais requerem, sem dúvida, uma luta constante e atenta em prol de um pensamento embevecido pelo desejo de inventar, de resistir e de nomadizar.

**Palavras-chave:** Aula. Educação. Nômade.

### CLASS, THINKING AND CREATION

#### ABSTRACT

Linked to the Curriculum, Space and Movement Research Group (CEM\CNPq) and the Nomadic Thought Extension Project, both from the University of Taquari Valley (Univates), this paper aims to think about class as a space for articulating thought within nomadic movements. It is understood that a class carries the active power capable of creating, in the midst of current problems, other answers, whose movement occurs in a plan of experimentation of thought. To this end, the paper takes the thought of philosophy of difference, especially by Deleuze and Guattari. It is concluded that, in a class, new problems may emerge, which undoubtedly require a constant and attentive struggle for a thought impregnated by the desire to invent, to resist and to nomadize.

**Keywords:** Class. Education. Nomad.

**Submetido em:** 24/10/2019

**Aceito em:** 11/05/2020

**Ahead of print em:** 09/07/2020

**Publicado em:** 18/08/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p404-414>



## I INTRODUÇÃO

O propósito deste ensaio é articular uma relação entre as noções de pensamento e nomadismo, a partir de Deleuze e Guattari (2012a), entre outros, buscando-se pensar uma aula. Compreende-se que uma aula carrega a potência ativa capaz de criar, em meio a problemas do presente, outras respostas, cuja movimentação se dá em um plano de experimentação do pensamento. Defende-se uma aula imbuída de forças ativas, de modo a transpor e deslocar o que já sabemos sobre ela para uma dimensão do impensável. Digamos que se trata de articular, ainda que brevemente, o que se passa na potência dos verbos pensar e nomadizar em uma aula. Com efeito, tais verbos poderão nada significar se não produzirmos sentidos para as suas ações, tal como nos diz Musil (2006, p.90): “é tão simples ter força para agir e tão difícil encontrar um sentido para a ação”. Obviamente, não se busca encontrar sentidos prontos ou significâncias para tais ações, nem mesmo produzir um sentido universalista que determine definições e postulados verdadeiros. O que se pretende, neste texto, é colocar tais verbos em movimento, tramando-os na perspectiva de uma aula. Para tal, o texto toma o pensamento da filosofia da diferença, sobretudo de Deleuze e Guattari, dentre outros, para extrair filosoficamente os conceitos pelos quais o texto se interessa, para pensar em uma aula. Por fim, conclui-se que, diante de uma aula, se impõem novas problemáticas, as quais requerem, sem dúvida, uma luta constante e atenta em prol de um pensamento embevecido pelo desejo de inventar, de resistir e de nomadizar por linhas errantes de um pensamento que inventa nos interstícios daquilo que se diz e daquilo que ainda não foi pensado sobre a aula. Cabe destacar que o presente ensaio se encontra articulado ao Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq)<sup>1</sup> e ao Projeto de Extensão Pensamento Nômade<sup>2</sup>, ambos vinculados à Universidade do Vale do Taquari (Univates).

## 2 PENSAR E NOMADIZAR

Tomamos aqui o pensamento enquanto um movimento nômade e, portanto, um movimento de criação. Na qualidade de nômade, o pensamento é capaz de experimentar a possibilidade de perder-se, encontrar-se, desencontrar-se, bifurcar-se por outras linhas desérticas, ainda pouco habitadas, tal qual o deserto – potente em seus espaços livres, desocupados de estruturas fixas e certezas fundantes. Por outra

---

<sup>1</sup> O Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM) existe desde 2013 na Universidade do Vale do Taquari (Univates) e conta com apoio do CNPq e da FAPERGS. O objetivo do Grupo CEM é investigar o currículo e os processos de ensinar e aprender, em seu potencial de criação, com base no pensamento da diferença, a partir de autores como Nietzsche, Deleuze, Guattari e Foucault, entre outros.

<sup>2</sup> O Projeto de Extensão Pensamento Nômade atua em consonância com o Grupo de Pesquisa CEM e tem como objetivo propor, por meio de suas ações, uma formação docente estética, artística e cultural, envolvendo, para isso, alunos e professores de graduação e comunidade.

via, ao perder-se, despovoar-se, o pensamento é forçado a criar – linhas, direções, sentidos –, permitindo a passagem de outros movimentos. Em outras palavras, à medida que aproximamos o pensamento de seu ato criador, com seus intermináveis pontos de chegada e de partida, com suas linhas intensamente potentes e singulares, produzimos trânsitos fluidos para que seja capaz de nomadizar além das ideias preconcebidas.

Segundo os autores Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012a), os nômades são aqueles que não se movem, ou seja, não se deslocam de um ponto para chegar a outro. O trajeto de um nômade não se confunde com um caminho retilíneo; ao contrário, trata-se de um percurso repleto de curvas sinuosas, becos e encruzilhadas. O seu espaço também não é cercado por muros, grades, delimitações, visto que o movimento característico de um nômade no espaço é o traço provisório, fugaz e imprevisível. Nessa medida, segundo Deleuze; Guattari (2012, p. 55), é importante salientar que “o nômade é aquele que não parte, não quer partir, que se agarra a esse espaço liso onde a floresta recua, onde a estepe ou o deserto crescem, e inventa o nomadismo como resposta” às imagens dogmáticas do pensamento.

Interessa-nos, pois, pensar o nomadismo como movimento criador, o qual se instala no pensamento, subvertendo a imagem dogmática, o conjunto de regras morais, o semelhante, a verdade absoluta, os universais. Vale ressaltar o caráter ético-estético que viabiliza o movimento nômade cujo desencadeamento possibilita ativar a potência de repetição daquilo que difere. Repetir para criar novamente – eis a principal atribuição de um pensamento que se institui em um plano nômade de movimento.

Nomadizar, nessa dimensão, exige traçar uma paisagem no deserto e nela percorrer, transitar, habitar, afetar e ser afetado pelos fluxos que ali se instauram. Uma questão de velocidade, conforme Deleuze; Guattari (2012, p. 58), “movimento absoluto [...] o movimento turbilhonar ou giratório”, assim como de variação contínua das formas de conteúdo e de expressão. Trata-se de imiscuir-se no conteúdo e na expressão segundo os referidos autores (2011, p. 29): “não para representá-los, mas para antecipá-los, retrocedê-los, retardá-los ou precipitá-los, destacá-los ou reuni-los, recortá-los de um outro modo”.

O que nos cabe aqui, portanto, é tomar a ideia de um pensamento nômade para perspectivar o espaço-tempo de uma aula. Nesse sentido, para que um pensamento possa nomadizar por entre uma aula, é preciso que ele se liberte das imagens dogmáticas que o convocam a reproduzir o já dito, o já pensado, as ideias prescritivas que fundaram o campo da Educação. Deleuze (1988), sobre a imagem dogmática do pensamento, afirma que ela é dotada de um pensamento natural, de modo que pensar diz respeito apenas a uma boa vontade do pensador. Essa imagem está atrelada ao verdadeiro, pressupondo que cada um saiba o que é pensar, o que por sua vez está ligado ao ideal do senso comum, cuja matriz-modelo envolve a reconhecimento e o decalque oriundo da representação.

Também no encontro com Félix Guattari, em *Mil Platôs*, nos anos oitenta, Deleuze (1997, p. 47) afirma que “o pensamento é como o vampiro, não tem imagem, nem para criar modelo, nem para fazer cópia”. Assim, na contramão da imagem dogmática do pensamento, os filósofos propõem um pensamento esvaziado de sentidos já decalcados, visto que, somente desse modo, torna-se possível criar novos sentidos e movimentos ao pensamento, distendendo os seus contornos, tornando-os nômades e fluidos. É nessa direção que, com Deleuze (1987), é possível defender a ideia de que somente se pensa porque se é forçado a pensar – movimento que só se efetua no e pelo encontro do pensamento com novas combinações de forças. Portanto, um pensamento sem imagem predefinida é sempre múltiplo, intempestivo, ético, de modo que, para Deleuze (2006, p. 193), “[...] só se pode começar, e sempre recomeçar a pensar, ao se libertar da imagem e dos postulados”. Em tal medida, é possível compreender o pensamento como um exercício de sensibilidade, de afetações, de abertura para inéditas experimentações, e, conforme Zourabihvill (2016, p. 9), “pleno de nomadismo, sempre imerso num elemento variável, inseparavelmente ético, estético e político”.

Por outra via, Gaston Bachelard, em sua obra *A psicanálise do fogo* (2008), também imerge no topos do pensamento e nos lembra que o exercício de pensar reivindica certa solidão, um espaço íntimo consigo mesmo, gesto feito, como diz Bachelard (2008, p. 4), “junto à lareira, na solidão, quando o fogo é brilhante, como uma consciência da solidão”. O autor refere-se a um homem pensativo, cujo exercício do pensar se opõe a um pensamento da objetividade, ao pensador científico em busca da produção de verdades. Para o referido autor (2008, p. 78) talvez fosse mesmo necessário um exercício de “pensar e ver a si próprio pensando” para que o pensamento pudesse expandir-se, deslocar-se de forma nômade e, ao mesmo tempo, ressituar-se, mesmo que provisoriamente, para singularizar-se. Trata-se de renúncia e deformação, ainda nos lembra Bachelard (2008a). Renúncia das ideias prontas que atravessam e preenchem o pensamento; deformação das formas estratificadas para provocar, em nós, movimentos criadores.

Diante de tal propósito, pensar não diz respeito a reconhecer as coisas, usar a inteligência para aplicar fórmulas, desvendar caminhos, encontrar soluções, mas a experimentar e conhecer as coisas na sua multiplicidade. Lançar-se a um mundo que não é feito, tão somente, de linhas molares, mas de sulcos e fluxos, de espaços ainda não preenchidos, planos não predeterminados. Para Carvalho (2010, p.283):

[...] o ato de pensar e a geração do pensamento como efeito de causa são derivados das ações que o objetivam de tal maneira, a ponto não apenas de bloquear as suas ações próprias como também, por suposição, gerar um refluxo capaz de estancar suas possibilidades de agir sobre si mesmo.

Dá a possibilidade de tomar uma aula em meio a um pensar que não está estratificado e não tem relação com o dispor de recursos que garantam o surgimento do pensamento ou de meios que conduzam à solução de problemas. Sob essa perspectiva de aula, o pensamento não é conjugado em uma lógica de

reconhecimento de postulados e reprodução de saberes, mas propõe-se a um embaralhamento de certezas que o fazem lançar-se ao desconhecido.

Sob esse prisma, se o exercício de pensar não está fundado em território seguro, mas exige um movimento nômade de transitar pelo mundo, o que talvez possamos fazer em uma aula é convidar aqueles que nos acompanham a abandonar os mapas e a nomadizar. Novamente, reportamo-nos a Deleuze (2006) quando diz que não se aprende como, mais com alguém. Alguém que oferece a possibilidade ao outro de aprender na insurgência de um encontro, que requer o abandono de mapas ou guias. Ou seja, não se aprende porque alguém nos conduz, mas porque alguém nos instiga ao exercício do pensar - esse exercício da experimentação e da solidão - tal qual lembra Bachelard (2008).

### 3 VIAGEM IMÓVEL

Como produzir uma aula capaz de nomadizar o pensamento em vez de enfraquecer o que impede a expansão da potência de pensar? Em defesa da ideia de que um pensamento nômade, segundo Deleuze; Guattari (2012, p. 225), é capaz de traçar, no território da aula, uma espécie de “linha mutante sem fora nem dentro, sem forma nem fundo, sem começo nem fim, tão viva quanto uma variação contínua”, tomamos a aula como uma viagem imóvel, viagem sem ponto definido de chegada, na qual cada trecho do terreno precisa ser decifrado. Tal aula funcionaria como um mapa aberto, extensivo ao infinito, des-hierarquizado em relação aos saberes, bifurcável quanto ao exercício do pensar.

Transitar entre os fluxos, produzir novos arranjos, processar combinações entre as matérias. Trair. Resistir. Escapar. Recusar. Embaralhar. Fissurar. Desejar. Alisar. Desterritorializar. Inventar. Criar. Mover-se entre linhas de criação. Linhas que movem o pensamento e transbordam. Segundo Freitas (2015, p. 92): “Um transbordar pode ocorrer de diferentes modos, sem que necessariamente tenhamos certezas de como ocorreu, mas podemos supor algumas possibilidades, como perguntas, esvaziamento de si e o desejo de esvaziar o outro”. O entrecruzamento de linhas na aula não para de mover-se, não se podem capturar seus movimentos e, nesse instante, nem se deseja fazê-lo, pois querer capturar o movimento de uma aula é visualizar o seu próprio aprisionamento. Desse modo, abrir possibilidades para tal aula é também criar o próprio movimento nela, de forma a construir a si mesmo, o outro, os processos intensivos que por ali transitam. Tal feito implica dispor-se a entrar no tempo da aula.

No entanto, o tempo da aula não pertence a uma cronologia, embora estejamos submetidos a ela – tempo linear, mensurável, produtivo. O tempo da aula nomadiza, na medida em que nomadiza a própria aula. E a aula é o espaço-tempo de experimentações do corpo, do pensar, dos devires, de criação de outros mundos. Portanto, o tempo fluido e incontrolável é o que regula essa aula.

Em meio a diferentes intensidades, movimentamo-nos nessa aula. Movimentar-se indica muito mais que sair de um lugar; significa dar sentido àquilo que nos move e afeta, mesmo que pareça quase impossível sair quando nos sentimos aprisionados, engessados, enraizados em alguém ou algo.

Por muitas vezes, encontramos-nos fixos em determinado lugar, quando não conseguimos encontrar possibilidades outras de intervenção e invenção; quando as ações se tornam naturalizadas e as rotinas são essenciais para o “bom andamento” de uma aula; quando o imprevisível se torna um problema, e não um atravessamento que poderá seguir em outras direções; quando as surpresas nos cutucam e tiram de nós alguns fios de cabelo, sem que ao menos possamos percebê-los caindo com sutileza sobre o chão.

Contudo, estar fixo em um determinado espaço não nos interessa muito, pois o que nos encanta é estar no movimento, na fluidez de um processo, na fissura daquilo que, por ora, parecia intacto. Para Deleuze e Parnet (1998, p. 147), a fissura faz-se presente no imperceptível, no indefinível, e dificilmente pode ser capturada.

Dessa vez, dir-se-ia que um prato racha. Mas é antes quando tudo vai bem, ou tudo vai melhor sobre a outra linha, que a fissura acontece sobre essa nova linha, secreta, imperceptível, marcando um limiar de diminuição de resistência ou aumento de um limiar de exigência: já não se suporta o que se suportava antes, ontem ainda.

Trata-se, assim, daquilo que não se pode explicar, mas que movimenta e fissura de tal modo, que a vida, a aula, o currículo, deixam de ser os mesmos, sem que, tampouco, se saiba como e quando foram modificados. Aos poucos ou com rapidez, vão perdendo suas formas e definições lineares para serem acompanhados por outros ritmos, atravessados por outros modos de estar e de movimentar-se no mundo.

A aula, então, adquire outros modos de atravessamento, desconectados das linearidades; abre-se às vidas em movimento, permeadas por diferentes linhas, como se pudéssemos viajar, embarcando nos fluxos dos acontecimentos. Viajar por entre os fluxos faz com que os nossos mapas de viagem não se transformem em meras ferramentas para o senso de direção, exatidão e rigor de indicações de uma aula. As bifurcações de linhas mostram-nos, por vezes de maneira quase imperceptível, onde nos encontramos, onde poderíamos estar, onde já estivemos e, sobretudo, a multiplicidade de lugares onde poderemos estar abarcando várias temporalidades em um mesmo tempo.

Assim, em uma aula, há linhas que se conectam e se distanciam umas das outras a todo instante. Levam-nos a viver de acordo com seus ritmos, empurram-nos a andar mais depressa, a diminuir as passadas ou a improvisar saltos. Linhas em demasia, linhas sem limites de desejos e transposições. Linhas múltiplas em si, em outrem, em nós. Linhas que rompem as segmentaridades que conduzem a determinados lugares e criam outros caminhos, experimentando a multiplicidade da própria invenção de uma aula.

## 4 TESTEMUNHOS DE UMA AULA

Desconfiamos, portanto, que uma aula seja dada *a priori*, que possamos saber antecipadamente o que ocorrerá no espaço-tempo de uma aula. Além disso, suspeitamos dos inícios e terminos, e especialmente de um espaço e um tempo previamente demarcados para que a aula aconteça. Ao afirmarmos que uma aula não está dada, nada nos resta a não ser inventar procedimentos capazes de, como diz Corazza (2012, p. 27): “desorganizar e deformar os dados de aplicação das forças, valoração dos valores, jogos de verdade, vontade de ser, saber e poder”.

Defendemos, portanto, uma aula que segue a linha mutante do nomadismo e que, por tal motivo, está na contramão dos Aparelhos de Estado, assim como da história contada pelos vencedores, que, por sua vez, bloqueiam o fluxo das forças ativas. Em prol de uma aula implicada nas práticas de experimentação do pensamento, que, sobretudo, faça funcionar uma máquina de guerra, a qual, segundo Deleuze; Guatari (2012, p. 59),

[...] mobiliza e libera uma formidável carga de nomadismo ou de desterritorialização absoluta. Dessa forma, cada aula será então singular, pela via dos nossos esforços voluntários [...], para tanto, precisamos experimentar antes o imaginário do que os fatos; incidir o desconhecido, suspeito, lacunar, ausente, sub-reptício, negado, interdito.

Por essa razão, afirmar onde uma aula começa e termina estabelecendo de antemão o espaço e o tempo para isso, parece-nos um esforço vão, para Corazza (2017, p. 1, texto digital), “diante da urgência de reinventá-la”.

De fato, não sabemos o que exatamente uma aula produz, tampouco temos condições de enunciar com exatidão os reais efeitos de uma aula. Talvez essa incerteza nos mobilize a pensar a aula por outro viés, que não o de buscar respostas que nos tranquilizem, mas que, ao contrário, possam mover ainda mais o nosso pensar. Ainda, é impossível dizer o que acontece em uma aula em relação aos corpos, aos afetos, às forças, pois uma aula tomada pelos nômades rejeita clausuras identitárias que se aliam ao Aparelho de Estado, que, por conseguinte, captura as forças desejanças, obstaculizando a circulação da máquina de guerra.

Cabe tomar a aula como um testemunho de uma prática potente do pensamento e, por isso, movente e obstinada a correr riscos. Trata-se de um movimento que subtrai para diferir. No que diz respeito à aula, essa movimentação é tomada pelos fluxos nômades, que enfraquecem as práticas calcadas na representação e apostam, sobremaneira, em movimentos imaginados, visto que, para Bachelard (2013, p. 18), “a imaginação inventa mais coisas e dramas; inventa vida nova, inventa mente nova; abre olhos que têm novos tipos de visão”. Portanto, testemunhar uma aula é, acima de tudo, valorizar o imaginário modulado, adulado por forças nômades do pensamento, e lançar mão de experimentá-lo. Nessa medida,

compreendemos que uma aula só poderá dizer da sua potência singular quando capturada por linhas que insistem em nomadizá-la, que assumem a necessidade de uma ação inventiva.

É bem verdade que, paralelamente aos fluxos nômades, existem pontos sedentários em uma aula. Impõe-se a necessidade de um pensamento interessado nas forças que emergem entre os movimentos constituídos por fluxos e pontos. De um modo ou de outro, esses movimentos evocam a experimentação de potência transgressora, capaz de reinventar as verdades que constituem a aula, desarticulando supostas crenças, que nada mais servem senão para paralisar a potência do movente. Isso porque, segundo Deleuze; Guattari (2011<sup>a</sup>, p. 49), grifo dos autores), o pensamento “entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal”.

Portanto, uma aula dá-se em um espaço liso de experimentação do pensamento atrelado a movimentos criadores, embora seja possível o atravessamento e, conseqüentemente, a retenção desse trânsito pelas forças sedentárias. Contudo, importa ressaltar que não basta a existência de um espaço liso capaz de promover a salvaguarda de uma aula capaz de reescrever uma nova geografia que abdique do território e permaneça no caos. (DELEUZE; GUATTARI, 2012a). Logo, interessa, ao pensamento, a mobilidade instaurada entre fluxos e pontos. Nessa medida, diz Aquino (2014, p. 183) podemos pensar “a aula como gesto fronteiro entre violência e celebração. Um ato feito a navalhas, enfim”.

Movida pela vontade e pelas forças potencialmente ativas, uma aula deseja expandir a sua capacidade infinita e interminável. Para a concretude de tal desejo, a aula sofre efeitos da macropolítica que estabelece pontos fixos de reprodução de modelos autoritários, visando a arruinar e obstaculizar a potência das forças nômades e, especialmente, inquirir o desejo. Essa política guarnecida pelas Leis forja modos de subjetivação, impõe valores, apreende as forças criadoras, que nada mais querem além de celebrar os movimentos. Trata-se de uma aula tomada pela possibilidade de imaginar outros mundos, pelos quais se torna possível sonhar aulas como ação de resistência em que, conforme Corazza (2017, p. 12, texto digital), “o professor pinta a aula com tinta sonhadora e a escreve com ar, terra, água e fogo, dependendo da pipa irreal voar em direção à lua ou ao sol”. (Sic).

Para Deleuze (2005, p. 33), mesmo “diante de tantas invenções perversas, tantos discursos cínicos, tantos horrores minuciosos” e das artimanhas, segundo Nietzsche (1998, p. 25), dos “mais terríveis inimigos” persistem os movimentos nômades, espaços desterritorializados, traços informais, máquinas abstratas infernais, por todos os lados, inclusive, no espaço de uma aula.

Uma aula que afirma a potência dos movimentos nômades inflexiona a criação de novos problemas, promove encontros vitais e intensivos que habitam as margens, localizadas em determinismos e incidentes. Essa imobilidade fronteira está à espreita de novos encontros, com o propósito de inventar um território que possa acolher e abrigar novas singularidades. Todavia, para Zourabichvili (2016, p. 65):

“encontrar não é reconhecer; é a prova do não-reconhecível, o que põe em xeque o mecanismo da reconhecimento”. Encontrar, portanto, tem o sentido de criar algo, de pensar o que ainda não pensamos, ou seja, o impensável. Segundo o referido autor (idem, p. 46), o pensamento “malogra necessariamente quando tenta apoderar-se do seu começo, talvez seja porque começar não dependa dele”, mas de um processo problemático que se impõe a ele.

Logo, assumimos a recusa de um modelo único de pensar a aula, pois uma aula, para nós, consiste em um ritual de celebração de linhas ativas, transformadoras, sobretudo éticas, em que os nômades desencadeiam seus desejos e suas necessidades. Nada mais desejamos a não ser uma aula máquina de guerra que, para Deleuze (2013, p. 47) “compõe, ocupa e propaga”. Linhas de fuga e devires criadores que, conforme Corazza (2017, p. 9, texto digital), “integram um pensamento dinâmico, antecipador e engajado, que une a racionalidade e a consciência imaginante para instaurar novas realidades. Portanto, nada melhor pensar que, em uma aula, as coisas existem e acontecem” de diferentes modos, sendo preciso refutar verdades reativas para, então, favorecer uma aula capaz de imaginar e de correr por linhas nômades fecundas de experimentação e de vontade de mais vida.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar nos problemas que uma aula produz no campo educacional, além daqueles que já conhecemos – como as ideias dogmáticas, a desvalorização social do trabalho do professor, o que inegavelmente atinge o currículo e a didática – é talvez se embrenhar em um paradoxo empenhado pelos discursos reativos que assolam o trabalho docente, mas que, por outro lado, se mostram como disparadores para que continuemos a problematizar o sentido da docência e, conseqüentemente, da aula.

Mesmo sabendo de tais problemas que constituem as práticas educacionais brasileiras e que nos incomodam sobremaneira, temos consciência de que muito já foi dito também sobre elas. Ademais, podemos afirmar que é da ordem do problemático o que nos move a pensar a aula de outra maneira, revidando e problematizando fundamentos aprisionados por uma linguagem fascista, que segundo Barthes (2013, p. 15), “não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer”.

Apesar disso, a aula continua, e é dela que nos ocupamos neste texto, a fim de produzir fissuras na imagem dogmática que a constitui e de criar estratégias para desarmar e combater a linguagem responsável pela solidificação das ações fascistas. Nessa medida, Diz Corazza (2017, p. 1, texto digital) justificamos nossa obstinação em defender uma aula da “perversão da meritocracia e a ineficácia do conteudismo; estatização de reformas e do currículo nacional nas entranhas de um ministério; [...] que produzem certezas conversadoras e verdades reativas”, pois uma aula é, antes de tudo, um espaço de

resistência à doxa, aos automatismos e aos discursos reativos. Esse papel transformador do presente, no qual se concentra o professor, conforme Barthes (2013, p. 61): é “uma demonstração subversiva de um discurso, por um trabalho de sapa levado a efeito em seu interior”.

Diante disso, impõem-se novas problemáticas, de forma que podemos pensar a aula hoje, o que requer, sem dúvida, uma luta constante e atenta em prol de um pensamento embebecido pelo desejo de inventar, de resistir e de nomadizar por linhas errantes de um pensamento que inventa nos interstícios daquilo que podemos dizer e daquilo que ainda não pensamos sobre a aula.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual**: uma plataforma para o *éthos* docente. São Paulo: Cortez, 2014.

BACHELARD, Gaston. **A psicanálise do fogo**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BACHELARD, Gaston. **Estudos**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008a.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaios sobre a imaginação da matéria. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução Leyla Perrone-Móises. São Paulo: Cultrix, 2013.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio. Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções para pensar e agir de outros modos na educação. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v. 12, n. 1, p.280-302, jul./dez. 2010

CORAZZA, Sandra Mara. Passos de aula. In: CORAZZA, Sandra Mara (org.). **Caderno de notas 3**: Didaticário de criação: aula cheia, UFRGS, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. O direito à poética na aula: sonhos de tinta. Trabalho encomendado GT24 Educação e Arte, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – **ANPED -38<sup>a</sup>** Reunião Anual 01 a 05/10/2017. São Luís do Maranhão, 2017.

COSTA, Cristiano Bedin da; MUNHOZ, Angélica Vier. Liberdade em movimento. **Revista Contemporânea de educação**, v. 10, n. 19, jan./jun. 2015.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DELEUZE, Gilles. **A lógica do sentido**. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Tradução Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 2. Ed. São Paulo: Editora 34, 2011a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 2 Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2. Ed. São Paulo: Editora 34, 2011b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2ª ed. Vol.5 Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. Rio de Janeiro: Editora. 34, 2012a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2ª ed. V. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik Rio de Janeiro: Editora 34, 2012b

FREITAS, Francine. De figuras que invento: movimentos de professores no currículo da Educação Infantil. **Dissertação de Mestrado em Ensino**. Programa de Pós-graduação em Ensino. Universidade do Vale do Taquari - Univates, 2015.

MUSIL, Robert. **O homem sem qualidades**. Tradução Lya Luft e Carlos Abbenseth. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. Tradução Luiz Benedicto Lacerda Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.

## COMO CITAR ESSE ARTIGO

MUNHOZ, Angélica Vier; OLEGÁRIO, Fabiane; FREITAS, Francine Nara. Aula, pensamento e criação. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 404-414, Set./Dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8939>. Acesso em: dd mmm. aaaa.