

Cocriações entre filosofia, artes, conhecimento nas escolas

Co-creations between philosophy, arts, knowledge in schools

Co-creaciones entre filosofía, artes, conocimiento en la escuela

Janete Magalhães Carvalho¹

Resumo: O texto enfoca a criação como multiplicidade, considerando que a filosofia, a arte e a ciência são diferenciais, mas não opostas. A cocriação vem a ser os possíveis de um ato de criação, envolvendo diferentes perspectivas correspondentes a diferentes áreas do saber em composição. O encontro da filosofia com a educação não visa uma *pedagogização* de conceitos filosóficos, assim como, o encontro da arte com a educação não visa uma estetização da existência ou uma relação entre estética e poder. O encontro entre filosofia, arte e educação teria a função de nos deixarmos afetar pelos encontros com a vida, com as forças que nos atravessam rotineiramente e nos arrastam para outros lugares, que instauram um caos interior que nos provoque de tal forma que seja insustentável o retorno para o lugar anterior, para o que se era.

Palavras-chave: Cocriação; Educação; Arte.

Abstract: The text focuses creation as multiplicity, considering that philosophy, art and science are differentials, but not opposites. Co-creation becomes the possible of an act of creation, involving different perspectives corresponding to different areas of knowledge in composition. The encounter between philosophy and education does not aim at a pedagogization of philosophical concepts, just as the encounter between art and education does not aim at an aestheticization of existence or a relationship between aesthetics and power. The encounter between philosophy, art and education would have the function of allowing ourselves to be affected by the encounters with life, with the forces that routinely cross us and drag us to other places, that establish an inner chaos that provokes us in such a way that it is unsustainable to return to the previous place, to what we were.

KeywordsPalabras claves: Co-creation; Education; Art.

Resumen: El texto se centra en la creación como multiplicidad, considerando que la filosofía, el arte y la ciencia son diferenciales, pero no opuestos. La co-creación se convierte en lo posible de un acto de creación, involucrando diferentes perspectivas correspondientes a diferentes áreas de conocimiento en la composición. El encuentro entre filosofía y educación no apunta a una pedagogía de los conceptos filosóficos, así como el encuentro entre arte y educación no apunta a una estetización de la existencia o a una relación entre estética y poder. El encuentro entre la filosofía, el arte y la educación tendría la función de dejarnos afectar por los encuentros con la vida, con las fuerzas que rutinariamente nos atraviesan y nos arrastran a otros lugares, que establecen un caos interior que nos provoca de tal manera que resulta insostenible volver al lugar anterior, a lo que fuimos.

Palabras claves: Co-creación; Educación; Arte.

A criação como multiplicidade

Deleuze (1999) narra como o diretor de cinema Robert Bresson (1901-1999) instituiu um tipo de espaço que fugia da ideia de um espaço de conjunto. Assim, o chamado espaço de

¹ Universidade Federal do Espírito Santo

Bresson constituiu no cinema um tipo de espaço com pequenos fragmentos desconexos, ou seja, pequenos fragmentos cuja conexão não era predeterminada.

A pergunta então é esta: esses pequenos fragmentos de espaço, no caso visual, cuja conexão não é dada previamente são conectados por meio de quê?

Para Deleuze (1974, p. 38), pelo conceito de multiplicidade porque ele evita o pensamento abstrato, combinando o uno e o múltiplo. Por exemplo, não seria suficiente integrar ambos os termos ontologicamente, afirmando que o uno passa no interior do múltiplo, pois o uno assim concebido seria geral demais e pouco concreto

Segundo o autor, o grande equívoco desse "movimento do conceito abstrato" é observar a produção do real em um devir muito geral, no qual se perdem os seus matizes, que por demais sutis e para as malhas da abstração. Sendo assim, Deleuze convida-nos a uma nova definição de devir que o tome como movimento do real e simultaneamente como movimento do ser.

A teoria de Deleuze das multiplicidades, por sua vez, aproxima-se da de Bergson (2006), ao observar a contribuição que o conceito filosófico de multiplicidade trouxe para a ciência, ao caracterizar o espaço como multiplicidade (Deleuze; Guattari, 1996; Deleuze, 1988).

Deleuze (1974) integra o espaço e a duração por intermédio de um princípio afeito à teoria das multiplicidades, resguardando a concepção de espaço como uma relação entre as coisas e entre as durações. Para o autor abordar a ontologia do ponto de vista das diferenças de grau no espaço seria uma ilusão que contaminaria não somente a filosofia como também a arte e a ciência. Assim, Deleuze convida-nos a compreender o espaço e todas as atualizações da duração como participantes das virtualidades do ser em suas diferenças de natureza.

Deleuze (1974, p. 103-105) denomina multiplicidade virtual aquela marcada pelo tempo universal ou duração, e multiplicidade atual aquela marcada por uma pluralidade de tempos, "[...] cada um correspondendo a uma linha de atualização, e cada tempo atual e um grau coexistente na unidade da duração, sendo o espaço o elemento que acolhe as variações da duração". Sendo assim, o atual e o virtual coexistem no tempo e no espaço.

Desse modo, desejamos afirmar a necessária conexão entre filosofia, ciência, arte, educação, política em espaços-tempos de multiplicidades e implicação recíproca e estabelecer outros registros da vida e da relação entre os seres

Nesse sentido, a cocriação vem a ser os possíveis de criar em conjunto com... e/ou criar com outrem envolvendo diferentes perspectivas extraídas de áreas de saber em composição. Difere de colaboração porque na cocriação a intenção é criar algo que não é conhecido

antecipadamente, assim como de inovação, pois significa compor novas ideias criativas não mensuráveis operacionalmente.

O encontro da filosofia e da arte com a educação

Cumpre destacar que a defesa do encontro da filosofia com a arte e a educação não tem, de nosso ponto de vista, a finalidade de utilizar a filosofia ou a arte com finalidade de educar e/ou melhorar o homem. Esse encontro não visa à “pedagogização”² de conceitos filosóficos ou da arte.

Alguns renomados autores (Eagleton, 1993; Ferry, 1994; Welsch, 1995; Jimenez, 1997; Trojan, 2005; entre outros) defendem a hipótese de que a pós-modernidade e o pós-estruturalismo trouxeram como pressuposto a estetização das relações entre educação e trabalho por meio das articulações que se estabelecem na estética como princípio axiológico.

Nesse sentido, os críticos da estetização tomam como ponto de partida a relação entre estética e ideologia e seus impactos nos âmbitos ético-político e cognitivo que se expressam por intermédio do processo de reestruturação produtiva, em que se explicitam: a especificidade da estética em sua relação com a construção das formações ideológicas necessárias para a sustentação das camadas dominantes; a ênfase no individualismo e no relativismo; a estetização, que se expande a todos os âmbitos da atividade humana, compactuando com o discurso pós- moderno, que substitui o modelo da qualificação pelo modelo das competências na formação que expressariam o caráterideológico da estética da sensibilidade definida como princípio curricular que contribui para a recomposição da ideologia liberal, necessária para a manutenção da hegemonia do capital.

Jimenez (1997, p. 95), por exemplo, afirma que esse modo de vida estetizado e aparentemente *desideologizado* estaria a serviço de “[...] um modelo econômico, político e cultural hábil em erigir o sujeito ‘liberal’ [...] em único mestre e administrador de seus prazeres”.

A crítica à estetização da existência pauta-se pela alocação da importância da estética da sensibilidade no desenvolvimento do capitalismo e na necessidade atual do capitalismo em substituir a padronização pela inovação, pois a decorrência seria a camuflagem da exploração do trabalhador pelo capital. Ademais, a verdade e o bem perdem

² Concebemos como pedagogização a disseminação de enunciados oriundos de determinados campos do conhecimento (arte, filosofia, ciência etc.) para outros domínios da vida humana, com intuito de melhorar o homem ou educá-lo.

espaço para uma estética da subjetividade individual, de sorte que, nesse lugar, a arte se tornaria uma máscara da opressão. Entretanto, como já afirmado a cocriação difere da inovação assim como a estética e a ética sempre devem caminhar juntas.

Contrariamente a essa perspectiva, concordamos, e esta é nossa hipótese, com Rancière, quando afirma que a relação entre estética e política nada teria com uma ideologia liberal aliada ao capital, visto que

[...] há, portanto, na base da política, uma ‘estética’ que não tem nada a ver com essa ‘estetização da política’, própria da ‘idade das massas’, de que fala Benjamin. Não devemos entender esta estética no sentido de uma captura perversa da política por uma vontade de arte, pelo pensamento do povo como obra de arte (Rancière, 2005, p. 13).

Para Rancière, a estética envolveria uma partilha do sensível, que constituiria o plano das condições da experiência, da ação e do pensamento, posta nas condições de possibilidade – relativas ao que é ou não visível, audível, imaginável – da experiência comum.

Quando se trata de pensar a relação de seu pensamento com o de Foucault, Rancière (2010, p. 165) afirma:

Não há dúvida de que a noção de partilha do sensível e a classificação dos regimes de identificação das artes devem bastante às noções de Foucault de ‘epistémè’ e de ‘a priori histórico’. Trata-se para mim, como para ele, de definir as condições de possibilidade de uma experiência que sejam formas de articulação entre as palavras e as coisas, entre as formas de enunciação e os modos de apresentação sensível dos objectos visados por essas enunciações [...]. A minha perspectiva distingue-se contudo da dele pelo facto de eu ser mais sensível ao que um regime de percepção e de pensamento permite do que ao que ele interdita, mais sensível ao que elereúne e põe a circular do que ao que ele exclui.

Controvérsias à parte, para ambos, não há um recorte entre modernidade e pós-modernidade, pois estão e/ou são coengendradas. Tanto para Foucault como para Rancière, “política” e “polícia” são partilhas antagônicas do sensível – a “polícia” é a regra e a “política” a exceção.

Devemos pois estimular a política e, nos encontros entre filosofia, ética, estética e educação, a arte passaria a ter a função de atenuar a dimensão de controle biopolítico sobre a vida e de reencantar a educação pela força que tem de disparar processos cognitivos, movimentar o pensamento, resgatar emoções e fazer os alunos em cocriação produzirem esteticamente a escola, desacomodando-a, pela desconstrução de olhares-clichê e de

proposições de composições como cocriações de outros espaços-tempo. “A arte propicia novas experiências e outros modos de viver, e nos livraria do presente, criando outros mundos diferentes” (Oliveira; Fonseca, 2006, p. 136).

Estetização ou estética da cocriação com arte, ética, política por outro modo de fazer educação?

Contrapondo-nos à perspectiva de uma estetização da vida social ideologizada, defendemos uma forma escolar em que a arte não estaria no currículo, mas seria parte de um conjunto de cocriação “[...] centros de vibrações, cada um em si mesmo e um em relação aos outros [...] que farão ressoar as vozes desejantes por um currículo e por outra educação” (Costa, 2011, p. 281)

Acreditamos que as normativas curriculares, em sua relação com as diretrizes curriculares para a educação básica e a formação de professores, não apresentam uma estética da sensibilidade social como princípio curricular. As normativas curriculares afirmam que, para aprendermos, é preciso fazermos um caminho único, profetizando a saída de todos de um mesmo labirinto na decodificação incessante dos códigos de comportamento para a aprendizagem universal e ideal.

As normativas curriculares apresentam a ideia de um corpo orgânico pronto para receber conhecimentos previamente definidos como necessários e importantes, por isso se proclama que todos precisam chegar ao mesmo resultado. Até se arrisca uma afirmativa de que os currículos e as culturas podem realizar uma “adaptação” ou mudar um pouco sua ordem e as crianças podem aprender à sua maneira, no respeito às suas diferenças. O real problema é que se espera, mesmo de formas muito diferentes, que todos os alunos saiam com, pelo menos, a conta do supermercado-escola dando mais ou menos o mesmo valor, pois deverão comprar produtos curriculares que se equiparem na conta final (Gonçalves, 2019)

Podemos até encontrar nos documentos textos e expressões que advogam o respeito às diferenças, todavia, nas entrelinhas, esperamos que os alunos atinjam, no fim de determinado ciclo, o mesmo tanto de conhecimento. Em outras palavras, cada aluno e cada professor até podem trilhar caminhos diferentes, produzir currículos, culturas, conhecimentos e linguagens de acordo com os movimentos criados e vividos, porém o ponto de chegada para todos deve ser o mesmo.

Em tempos de efetiva conexão entre contextos interpenetrados entre si, o *pensarfazer* educativo está direta e indiretamente conectado com as redes sociais de todo tipo, que se expandem de modo flexível e rizomaticamente, em contraposição ao modeloarbóreo do currículo e das práticas fechadas em si mesmas. Paradoxalmente, entretanto, verificamos, nas escolas e para além delas, uma aposta na transcendência de conteúdos curriculares tomados como “verdades universais”.

Constatamos que uma educação dos sentidos na educação formal e, de modo geral, no mundo que nos rodeia, está em amplo desenvolvimento, mas pelas mãos dos emissores da sensação e da notícia, em especial, pela *Internet*. A profusão exagerada dos estímulos produz um tédio sensorial e, paradoxalmente, uma sociedade excitada. Não se trata, portanto, simplesmente de abertura da porta dos sentidos, mas de uma operação fundamentalmente de discernimento, em suma, de um processo de educação (Turcke, 2010).

Nessa perspectiva, a dimensão do sensível social na educação deverá ser redescoberta, pois redescobrindo a dimensão sensível no educar e tomando o corpo e suas potencialidades sensíveis e expressivas como ponto de partida para a descoberta e a reinvenção da prática educativa, talvez possamos nos reconciliar com a palavra estética (*aisthesis*), indicativa da capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo.

Contudo, como os dados sensíveis nos podem convocar a pensar e sentir a nós e ao mundo, considerando que a dimensão do sensível envolve os aspectos cognitivo, cultural, ético-afetivo, estético e político?

Desse modo, falamos de uma educação que desloca o ato de compreender da dimensão meramente intelectual para o corpo e as suas experimentações. Nessa compreensão, que é corporal e afetiva, o sentir une-se à memória e à imaginação, agencia valores outros que conferem significado à experiência ético-estética-cultural-política, pois, a partir dela [experiência], a realidade vivida pode ser questionada e (re)significada. É possível aprender sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre como relacionar os saberes advindos da experiência estética.

A arte é feita por pessoas e para pessoas, um campo formado pelas subjetividades, pois as marcas deixadas pelo artista afloram tanto na produção quanto na contemplação de uma obra. A subjetividade potencializada permite viver com arte e sentir a partir do que o estritamente racional não permite, ou seja, que pulsa em cada pessoa pela sensibilidade e pelo estado de liberdade vivido no momento, porque a sensibilidade consegue ser transgressora e insurgente sem ser impositiva (Gomes; Carvalho, 2018).

Portanto, o existir no mundo é dinâmico e produz significações singulares sobre os objetos e fenômenos. Aporta na consideração de que não existem verdades únicas a serem seguidas universalmente. A fuga à rigorosa racionalidade está presente nas consciências criativas e produtivas, reprimidas pela proposta de uma identidade homogênea.

Atos estéticos são marcas, traços de experiências que potencializam novos modos de sentir e induzem novos modos de ação política que envolvem a fusão da filosofia, da arte e da educação com a vida. Para além da generalização do espetáculo e da imagem e/ou do desencantamento contemporâneo com relação às possibilidades de emancipação pela arte, trata-se de repensar a relação política, ética e estética: isto é, em primeiro lugar, elaborar o sentido mesmmodo que é designado pelo termo estética: não uma teoria da arte em geral ou uma teoria da arte que remeteria a seus efeitos sobre a sensibilidade, mas um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensar dessa relação entre arte e sensibilidade, assim como entre estética, ética e política.

Contra toda forma de poder individualizante e com o poder microfisicamente disseminado na vida, com sua intensa e limitada margem de criação, é preciso conjugarmos determinadas imposições de resistência aos poderes dominantes. Em um cenário de absoluta administração da vida, concluímos

[...] que o problema ao mesmo tempo político, ético, social e filosófico quese coloca para nós hoje não é o de experimentar liberar o indivíduo do Estado e suas instituições, mas o de nos liberar nós mesmos do Estado e do tipo de individualização que a ele se liga. Precisamos promover novas formas de subjetividade recusando o tipo de individualidade que nos impuseram durante vários séculos (Foucault, 2006, p. 232).

Haveria aqui um retorno ao sujeito identitário e portador de si?

Não! E isso porque Foucault (2006) afirma um processo que em nenhum sentido busca um retorno a um sujeito único, fechado em si, pois tal processo não é estático e se diferencia de outras formas próximas da individualidade ou subjetividade; buscamos, sim, uma transformação infinita da vida, um processo dinâmico no qual o sujeito, no uso corajoso da sua razão, critica seu tempo e a si próprio nesse tempo.

O sujeito nesse processo está em um trabalho constante sobre si próprio. Ele procura desenganchar-se, libertar-se e, a cada momento, atualizar onde e como vive. Assim, se há um “retorno ao sujeito”, temos a convocação de um sujeito cujo modo de ser é histórico e se encontra em uma modalidade determinada por uma ligação a si. Procuramos, então, entender a constituição do sujeito ético na direção prática de uma liberdade na qual, por uma luta de

resistência às relações de poder e um traçado no uso próprio da razão, ocorrerá a possibilidade de conjugar-comungar-partilhar a ética, a estética e a política com o Outro que está à sua volta.

Isso porque o comum é sempre construído por um reconhecimento do outro, por uma relação com o outro, com o mundo, que se desenvolve nessa realidade. Os processos educativos escolares são precisamente a intensificação desses contatos, das ampliações das realidades – ainda que nada tenham a ver com a tecnologia da realidade expandida tão ensejada pelo capital. É nas escolas – nas escolas públicas, principalmente – que encontramos as mais infinitas possibilidades de existência que, em contato com outras, aprendem a produzir redes de comum entre elas. Mas o problema não é simplesmente ser comum; o problema é construir comum, construir comumente, no comum, fazer a educação pública proliferar as possibilidades de existência e resistências em processo de cocriação (Carvalho, 2015).

Curriculos-arte em experimentação

Na contemporaneidade, a relação entre estética e política não se apresenta em termos de uma utopia estética no sentido da possibilidade de a arte operar uma transformação absoluta das condições da existência coletiva. A arte, assim, não é basicamente pensada como a instauração do mundo comum mediante a singularidade absoluta da forma, mas como a predisposição dos objetos e das imagens que constituem o mundo comum já dado, ou a criação de situações adequadas para modificar nossos olhares e nossas atitudes em relação à criação de um ambiente coletivo, ensejando novos modos de confrontação e departicipação” e reafirmando a função “comunitária” da arte: a de construir um espaço específico, uma forma inédita de partilha do mundo comum em cocriação (Rancière, 2005).

Sendo assim, a arte é política pelo tipo de tempo e de espaço que institui, pelo modo como recorta esse tempo e povoa esse espaço, ou seja, o atributo da arte seria operar um novo recorte do espaço material e simbólico e, nesse ponto, é que a arte tocaria a política e a ética pela configuração de um espaço específico, a partilha de uma esfera particular de experiência, de objetos considerados como comuns e originários de uma decisão comum de sujeitos reconhecidos como capazes de designar esses objetos e argumentar a respeito deles e, de modo partilhado, constituir um espaço coletivo comum em cocriação.

Essa distribuição e essa redistribuição dos lugares e das identidades, esse corte e recorte dos espaços e dos tempos, do visível e do invisível, do barulho e da palavra constituem, para Rancière (2010), uma relação que consiste em reconfigurar a partilha do sensível que define o

comum de uma comunidade, em nela introduzir novos sujeitos e objetos, em tornar visível o que não era visto e em fazer ouvir como falantes os que eram despercebidos, ignorados.

Para compreendermos de que modo esse princípio estético pode orientar as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas em ação, precisamos encontrar os fundamentos dessa nova estética. Assim, para aprofundarmos o conceito de estética, é necessário estabelecermos algumas relações entre os campos da ética, da política e da estética, na medida em que constituem uma totalidade: a estética da sensibilidade, da inventividade e da diferença; a política da igualdade, ou dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; e a ética da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum.

Também para Deleuze (2006) a estética pressupõe superar essa dualidade que atravessa os dois sentidos da estética: ora como uma “teoria do sensível”, ora como uma “teoria da arte”.

Uma materialidade artística, na literatura, no cinema, na música, na pintura seria aquela que em os dois sentidos da estética se encontram, “[...] se confundem a tal ponto que o ser do sensível se revela na obra de arte ao mesmo tempo que a obra de arte aparece como experimentação” (Deleuze, 2006, p. 108). Com isso, a estética não busca o fundo do objeto artístico, pois não se desejamos responder o que isso é, mas o que ela é capaz de mobilizar no corpo, na experiência, daí o caráter experimental imprescindível que Deleuze (1974, p. 262) insiste em afirmar: “[...] é necessário que as condições da experiência em geral se tornem condições de experiência real; a obra de arte, por outro lado, aparece realmente como experimentação”.

Assim, a educação que envolve a dimensão do sensível (como em um processo de sentir, experimentar) remete também a aspectos de subjetivação no envolvimento do sentir, do estar imerso aos signos, pelo qual o ato de pensar se desdobra em objeto de uma sensibilidade, o que levaria a outro modo de exercitar o aprender com o sensível. Nada de reproduzir, mas criar em estado de latência, em experimentação. Essa operação exige uma desmontagem do que parece dado e interpretado. É todo um trabalho de entrar no meio, fazer com e não como o outro, enfim experimentar e fazer em cocriação.

Enfim, o aprender como estética é um caso de experimentação, quando o corpo é afetado por forças, desejos e encontros capazes de mobilizar a cocriação de uma vida. Para Deleuze (1992), a experimentação é um processo vital regado pelos encontros e pelos afetos. Experimentar não é uma simples redução aos protocolos científicos, tampouco tocar um objeto,

empunhar pincéis e tintas sobre uma tela, dançar ao som de uma música, encenar um personagem...

Assim, importam os agenciamentos que rompam com os códigos relativamente estáveis de funcionamento reproduutor, que conformam fortemente os territórios escolas-currículos, abrindo-os para agenciamentos locais “moleculares” que permitam fugir do excesso de estratificação “molar”, possibilitando experimentações que invistam na potência de uma vida inventiva, em currículos nômades que fazem a diferença proliferar e criam modos menos massivos de estar escola.

É necessário, pois, um movimento de composição no plano de imanência dos currículos que conecte um desejo coletivo de um corpo grupal que apresente consistência num plano de composição de um comum plural e, assim, tornar mais comum o que é comum e constituir-se como uma “comunidade de desejos”. Para tanto, as comunidades educativas necessitam minimizar os fatores que induzem à passividade ou potência mínima grupal e estabelecer conexões e/ou modos de associação que possibilitem, na grupalidade, o compartilhamento de ideias e experiências, agenciando a potência máxima de realização, pondo em comum o que é comum, estar-em comum, estar-com, na diferença.

Se o estar em comum envolve um valor coletivo, torna-se necessário repensarmos a noção de comunidade, concebendo-a não em sua visão clássica, mas como uma comunidade múltipla, acentuada, baseada nas negociações entre as singularidades e o comum. Enfim, de um comum que se faça num plano de consistência e composição de uma comunidade de desejo coletivo de encontros entre corpos, multiplicidades em intensidades alegres. Isso porque existe uma alegria imanente ao desejo, como se ele [o desejo] se prenchesse de si mesmo, o que não implica impossibilidade ou falta alguma, que também não se equipara e não se mede pelo prazer, pois a educação e os currículos, como corpos sem órgãos, são campos de imanência do desejo que devem ser entendidos como processos de produção, experimentação, invenção de outros mundos possíveis.

Enfim, currículos como communalidades expansivas do desejo que façam e refaçam aprendizagens e o ensinar, ao caminhar, pois “[...] o desejo não é forma, mas processo, procedimento” (Deleuze; Guattari, 2014, p. 18) que deve se realizar nas escolas em cocriações aclopendo experimentações em movimentos de pensamento e de ações, envolvendo conceitos, perceptos, afectos e funções, pois experimentar é nos deixarmos afetar pelos encontros com a vida, com as forças que nos atravessam rotineiramente e nos arrastam para outros lugares, que instauram um caos interior que nos provoque de tal forma que seja insustentável retornarmos

para o lugar anterior, para o que se era. Experimentar é nos abrirmos aos encontros, deixarmos quealgo passe, repasse, transpasse... que faça a vida se abrir em multiplicidades, na diferença em processos de experimentação e cocriação.

Referências

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Trad. P. Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CARVALHO, Janete Magalhães. O “comunismo do desejo” no currículo. In: FERRAÇO, C. E. et al. (org.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis: DP et Alii, 2015, p. 79-98.

COSTA, Gilcilene Dias da. Curriculares: experimentações pós-críticas em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 270-293, jan./abr. 2011.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Trad. L. R. S. Fortes. São Paulo:Perspectiva, 1974.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. L. Orlandi e R. Machado. São Paulo: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. P. P. Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **O ato de criação**: Palestra de 1987. São Paulo: Folha de São Paulo, 27 de jun. 1999.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon**: lógica da sensação. Trad. R. Machado, A. Guerra Neto, B. L. Resende, O. Abreu, P. G. Albuquerque e T. S. Themudo. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Micropolítica e segmentariedade. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 3.Trad. S. Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1996, p. 83-115.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Trad. C. V. Silva e L. B. L. Orlandi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

EAGLETON, Terry. **A ideologia de estética**. Trad. M. S. R. Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

FERRY, Luc. **Homo aestheticus**: a invenção do gosto na era democrática. Trad. V. L. Reis. São Paulo: Ensaio, 1994

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso no Collège de France (1981- 1982).Trad. M. A. Fonseca e T. T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes,2006.

GOMES, Graciele Maria Coelho de Andrade; CARVALHO, Mário de Faria. Aesthetic education and sensitivity from the thought of Freidrich Schiller. **Art&Sensorium**, Curitiba,v. 5, n. 2, p. 125-135, jul./dez. 2018.

GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler. **As fabuloinvenções das crianças nos agenciamentos dos currículos**. 2019. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

JIMENEZ, Marc. Contra o esteticamente correto. **Porto Arte**, Porto Alegre, v.8, n. 15, p. 93-101, nov. 1997.

OLIVEIRA, Andréia; FONSECA, Tânia. Os devires do território-escola: trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 135-154, jul./dez. 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Trad. M. C. Netto. São Paulo: Editora 34, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. A estética como política. **Devires**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 14- 36, jul./dez. 2010.

TROJAN, Rose Meri. **Pedagogia das competências e diretrizes curriculares**: aestetização das relações entre trabalho e educação. 2005. 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2005. 279 p.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Campinas: Editora Unicamp, 2010.

WELSCH, Wolfgang. Estetização e estetização profunda ou a respeito da atualidade da estética nos dias de hoje. **Porto Arte**, Porto Alegre, v. 6, n. 9, p. 7-22, maio 1995.

Sobre a autora

Janete Magalhães Carvalho: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Pós-Doutora em Currículo pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Pós-Doutora em Sociologia da Vida Cotidiana pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS); Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES); Bolsista PQ – 1C do CNPq. Coordenadora do Grupo de Pesquisa cadastrado no Diretório do Grupo de Pesquisa (DGP) do CNPq: 1758693970709140
E-mail: janetemc@terra.com.br

Recebido em: 05 mar. 2025

Aprovado em: 07 jul. 2025