

Entre o inteligível e o sensível: *a potência dos agenciamentos éticos, estéticos e políticos em formação continuada de professores/as*

Between the intelligible and the sensible:
the power of ethical, aesthetic and political agencies in teachers' continuing education

Entre lo inteligible y lo sensible:
el poder de las agencias éticas, estéticas y políticas en la formación continua docente

📄 HOCIENE NOBRE PEREIRA WERNECK*

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, Brasil.

📄 CARLOS PEREIRA DE MELO**

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, Brasil.

📄 JANETE MAGALHÃES CARVALHO***

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, Brasil.

RESUMO: Este artigo problematiza as políticas meritocráticas que aliançam processos de formação continuada à progressão funcional de professores/as, dissociando-os de uma educação da sensibilidade. Argumenta-se a favor de uma formação baseada na relação entre o inteligível e o sensível – uma educação ampliada, envolvendo dimensões éticas, estéticas, políticas e movimentando o pensamento dos/das professores/as, fortalecendo um corpo docente coletivo, inventivo e desnaturalizando processos cristalizados. Metodologicamente,

* Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* <hociene@gmail.com>.

** Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* <carlosp.melo40@gmail.com>.

*** Doutora em Fundamentos da Educação. Professora do Departamento de Educação, Política e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* <janetemc@terra.com.br>.

utilizaram-se redes de conversações com os/as envolvidos/as no trabalho docente em uma escola de educação infantil em região periférica, durante um semestre. Os resultados indicaram a constituição de novos territórios de sentidos como abertura para outros modos de existência nos cotidianos escolares. Conclui-se que processos de formação continuada não podem ser reduzidos à transmissão de informações, pois são movidos por problematizações dos cotidianos escolares que dão sentido à própria formação.

Palavras-chave: Formação continuada. Políticas de meritocracia. Educação da sensibilidade. Coletividade.

ABSTRACT: This article problematizes meritocratic policies that combine continuing education processes with the functional progression of teachers, dissociating them from sensible education. This research is in favor of training based on the relationship between the intelligible and the sensible – an expanded education, involving ethical, aesthetic and political dimensions which challenge the thoughts of teachers, strengthen a collective, inventive teaching staff and denaturalizes crystallized processes. Methodologically, conversation networks were used with those involved in teaching work at an early childhood education school in a peripheral region during one semester. The results indicated the constitution of new territories of meaning as an opening to other modes of existence in school daily life. It is concluded that continuing education processes cannot be reduced to the transmission of information as they are driven by problematizations of everyday school life that give meaning to the training itself.

Keywords: Continuing education. Meritocracy policies. Sensible education. Collectivity.

RESUMEN: Este artículo problematiza las políticas meritocráticas que combinan procesos de formación continua con la progresión funcional de los/as docentes, desvinculándolos/as de una educación de la sensibilidade. Se argumenta a favor de una formación basada en la relación entre lo inteligible y lo sensible: una educación ampliada, que involucre dimensiones éticas, estéticas y políticas y moviendo el pensamiento docente, fortalecer un profesorado colectivo e inventivo y desnaturalizar los procesos cristalizados. Metodológicamente se utilizaron redes de conversación con actores de la labor docente en

una escuela de educación infantil de una región periférica, durante un semestre. Los resultados indicaron la constitución de nuevos territorios de significado como apertura a otros modos de existencia en el cotidiano escolar. Se concluye que los procesos de educación continua no pueden reducirse a la transmisión de información, ya que están impulsados por problematizaciones del cotidiano escolar que dan sentido a la formación misma.

Palabras clave: Formación continua. Políticas de meritocracia. Educación de la sensibilidad. Colectividad.

Introdução: formação continuada de professores/as e a lógica das políticas meritocráticas

Este artigo objetiva problematizar as políticas meritocráticas que aliançam os processos de formação continuada à progressão funcional de professores/as¹, dissociando-os e uma educação da sensibilidade. Para tanto, tomamos por objeto de problematização a Portaria nº 001/2010 da Secretaria de Educação do município da Serra-ES, que atrela a formação continuada de professores/as e principalmente os debates em nível de unidade de ensino, popularmente chamados de ‘grupos de estudos’, à progressão funcional de servidores/as estatutários/as da rede, conforme destaca o

Art. 8º. A Progressão por merecimento efetivar-se-á mediante aferição de mérito realizada pela Comissão de Desenvolvimento Funcional do Magistério, desde que *comprove:*

I- Participação em quaisquer modalidades de reuniões de estudos, encontros de reflexão, seminários, mesas redondas, congressos, *debates em nível de Unidade de Ensino*, debates em esfera Municipal, Estadual ou Federal, promovidas e/ou reconhecidas pela Secretaria Municipal de Educação da Serra (SERRA, 2010, p. 2, grifos nosso).

Embora a referida portaria enfatize procedimentos e normas propostos pelo sistema municipal de ensino para a elevação salarial de professores/as em periódicos bienais, isto é, a progressão funcional, convoca-nos a atenção o fato de aliançar a formação continuada nas escolas como requisito de uma catastrófica política meritocrática. Adjetivamos como catastrófica por não conseguirmos conceber de outro modo políticas que fomentem a produção de uma imagem reducionista de formação continuada que exclui de seu processo, ou pelo menos incentiva a excluir, profissionais que *não se fazem merecedores/as* e/ou não são estatutários/as.

“Então... como não sou efetiva e não tenho direito à progressão funcional, não preciso participar, né? Não preciso sofrer!” (REDES..., 2023) – perguntou, em tom afirmativo, uma professora em uma reunião para decidir as temáticas a serem estudadas nos encontros-formação durante o ano letivo. O enunciado da professora expõe a velha lógica do *conhecer para*, tal como o *estudar para a progressão funcional*, fomentada pela política de meritocracia do sistema municipal, a movimentar os processos de formação continuada, reduzindo-se ao mero cumprimento de formalidades com seu avassalador poder coercitivo. Se for um/uma profissional efetivo/a e estatutário/a deve participar das formações, sob o risco de perder o benefício da progressão funcional caso opte por não participar.

Essa discursividade competitiva, em que progride funcionalmente o/a profissional que atender às exigências legais, atravessa a formação continuada agenciando afetos tristes que diminuem a potência da ação docente, como percebemos no argumento de outra professora: “Ninguém precisa sofrer, menina! É só a gente elaborar o cronograma dos estudos e enviar pra Sedu. Quem vai dizer que não cumprimos? O que importa é mostrar o papel” (REDES..., 2023). Cumprimento de formalidades... sofrimento! Seria apenas esse o afeto produzido nas formações continuadas e/ou nos ‘grupos de estudos’ realizados na escola? Não. Mas é isso que produzem as formações verticalmente orientadas sob a ótica das meritocracias, isto é, encontros que diminuem a nossa potência de agir, maus encontros (SPINOZA, 2009).

Nesse paradigma da meritocracia, destacamos o individual que sobrepuja o coletivo e se agencia ao reconhecimento no mundo do trabalho, onde cada um/uma faz sua parte, assinalando como *cumprido* seu papel nesse processo, como evidencia o argumento de uma professora:

“Eu já conquistei todas as minhas progressões, já cumpri com minhas obrigações. Vou me aposentar daqui uns meses, estou só esperando o aval da prefeitura. Não tenho porque me gastar com formação, acho que já recebi informação demais. É hora de dar um tempo” (REDES DE CONVERSÇÕES COM PROFESSORES/AS EM ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2023).

Percebemos nesse argumento o efeito devastador e coercitivo da *responsabilização* do/da sujeito/a como profissional numa perspectiva de sentenciamento – cumpriu ou não cumpriu, mereceu ou não mereceu –, o que difere de *responsabilidade*, voltada para o compromisso coletivo. A formação continuada, nesse sentido, configura-se como um movimento do indivíduo e não mais um desejo coletivo. Resta-nos indagar: *Qual a concepção de formação engendrada por essa política? E qual o lugar do coletivo nessa perspectiva?*

Para Rosimeri de Oliveira Dias (2015) trata-se de um modelo tradicional e universalizante de fazer formação, que ocorre pela transmissão de informações, inundado por um amontoado de certezas apriorísticas que modelizam atitudes, silenciam vozes e condicionam o pensar. São as formações tecnicizadas, em que o conhecer, no centro de suas

políticas de cognição, advém das informações recebidas, conforme disse a professora ao afirmar que *já recebeu informações demais*.

Ao observarmos com Gilles Deleuze o conceito de informação, percebemos que o efeito desse modo de pensar/fazer os processos formativos só pode mesmo produzir afetos tristes, ou o *sofrimento*, como disse a professora, porque a informação intenciona o controle do pensamento: “uma informação é um conjunto de palavras de ordem. Quando nos informam, dizem-nos o que julgam que devemos crer. Em outros termos, informar é fazer circular uma palavra de ordem” (DELEUZE, 1999, p. 10). Esse caminhar linear segue na busca por soluções prontas para todos os problemas, nas quais se projetam as formações nos moldes tradicionais e universalizantes, inclusive das políticas de meritocracia, isto é, informando modelos ideais de currículo, de infância e de docência.

Nesse estado codificado de formação continuada, o inteligível e a dimensão do cognitivo se sobrepõem à dimensão do sensível. Os automatismos prescritivos das normativas instigam a aquisição de competências e habilidades para a solução de problemas no cotidiano escolar, como pontua a professora no momento de escolhas das temáticas a serem estudadas nos grupos de estudos: “*Bem que a gente poderia estudar sobre como elaborar as atividades para o caderno, atividades de ler e escrever, porque as crianças não conseguem pegar no lápis, gente! Depois vão para o ensino fundamental sem saber nada, e eu ainda saio como uma professora ruim*” (REDES..., 2023).

Ler, escrever, ensinar conteúdos sistematizados... Os processos cristalizados que penetram os projetos de formação continuada abarcados pelas políticas meritocráticas e agenciados por muitos/as professores/as fundamentam-se em ensinar regras e manuais de transmissão de conhecimentos lineares, representativos da realidade, pressupondo a perspectiva de um ideal de docência e educação na infância.

É o que propõe o parágrafo 2, inciso II, do art. 13 da Portaria N n.º 001/2010, que, ao tratar do objeto de avaliação e aferição de mérito, considera como garantia do desenvolvimento profissional, entre outros citados, o princípio da “*aplicação da teoria à prática pedagógica com ampla observância da realidade escolar e educacional*” (SERRA, 2010, grifo nosso). Essa premissa traz a ideia de que o objeto do conhecimento antecede a teoria, a qual se limitaria a representá-lo. Trata-se de uma concepção promotora do raciocínio de que docentes não ensinaram ou não souberam ensinar por *incompetência técnica*, conforme enfaticamente pontuou a professora ao solicitar temáticas de estudos que abordassem modelos de atividades para que não corresse o risco de ser considerada *uma professora ruim*, ao não saber fazê-las.

Assim, cabe à formação continuada investir na capacitação dos professores/as para que adquiram competências técnico-metodológicas que possibilitem o alcance das descrições fidedignas do objeto de conhecimento. Um mergulho na lógica da reprodução, da representação. Quanto mais os/as professores/as estiverem capacitados/as para executar a homogeneizante tarefa de *ensinar para*, tanto mais serão considerados/as aptos/as

ao desenvolvimento da docência e, portanto, merecedores/as de sua progressão funcional, como insinua a Portaria nº 001/2010 do município de Serra-ES. Por conseguinte, os/as que não representam esse modo de funcionamento, tais como os/as professores/as em designação temporária – DTs, os/as auxiliares de creche e tantos/as outros/as, são excluídos/as ou se excluem² desse processo.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores/as alcança a lógica da capacitação, com seus ideais de produção de um único mundo possível às docências, às infâncias e aos currículos; e ao consumir o projeto da meritocracia também se distingue como segregadora e excludente, segundo o diálogo entre auxiliares de creche:

“Eu gostaria muito de participar dos grupos de estudos, mas depois do horário de trabalho pra mim não dá. É uma pena, porque eu sei o quanto é importante. Eu ouço as professoras comentando o que aprenderam, as experiências que foram contadas... fico triste por perder esses momentos. Mas a gente é só auxiliar, não tem vez mesmo. Qual foi o dia que procuraram a gente para falar de algo importante? Nem se lembram!

Concordo! Mas não dá pra julgar a direção e a pedagoga. Tem a ver com o sistema. Eles não querem que a gente aprenda. Deve ser isso. Eu participo porque me dispus a ficar depois do horário, mas sei que muitas colegas não podem. A vontade de experimentar o que a pedagoga e as professoras dizem que fazem nos grupos de estudo me motivou a participar. É uma formação diferente, não é só leitura de texto. Estou gostando muito, é enriquecedor!” (REDES DE CONVERSACIONES COM AUXILIARES DE CRECHE, 2023).

O diálogo entre as auxiliares de creche também evidencia os bons afetos relativos aos processos formativos destacados nas palavras *importante*, *diferente* e *enriquecedor*, motivo que justifica o desejo de participarem dos encontros-formação, experimentando outras dinâmicas de sentidos.

Haveria, então, espaço para a experimentação do sensível nesses processos formativos em que o aprender se faz pela via dos sentidos e/ou das relações estabelecidas entre corpos, e não somente pela via do inteligível? Não que o inteligível seja desprezível. Não se trata disso, porque estamos a defender uma formação baseada na relação entre o inteligível e o sensível³, pensando uma educação ampliada que envolva as dimensões éticas, estéticas e políticas, uma educação das sensibilidades que rompa com a lógica do *ensinar para*.

Consideramos que, apesar de necessários, os aprendizados não se podem resumir à aquisição de informações previamente estabelecidas, seja em documentos curriculares, seja em normativos, entre outros – já que, segundo Deleuze (2003), aprender envolve a interpretação de signos, e esses, por serem plurais, apresentam diferentes mundos que se organizam de forma circular e, em algum momento, se cruzam. São redes heterogêneas articuladas como coletivo de forças a movimentar múltiplos sentidos na formação de professores/as.

Nessa perspectiva, acreditamos que sim, é possível experimentar o sensível e pensar a formação continuada para além da ótica do cumprimento legal, ou seja, pensá-la como oportunidade singular para problematizar as *verdades* estabelecidas nas concepções de formação em sua vertente linear e universal, para problematizar os currículos e

sacudir suas certezas. Experimentar o sensível é, portanto, estar atento/a a todos os movimentos produzidos nos encontros-formação, inclusive aqueles que nos potencializam e se constituem como forças coletivas e políticas, seja nas redes de conversações disparadas pelas curtas-metragens, pelas obras literárias, pelas poesias, pelas músicas e danças, pelas dramatizações encenadas por professores/as, enfim, pelos traços de afetos produzidos no encontro com os corpos.

Contudo, para tal, é preciso afirmar um princípio ético-estético-político que desarticule formação e capacitação e invista numa educação das sensibilidades para forjar outra maneira de habitar os espaços-tempos da formação. É preciso, antes de tudo, desaprender para (trans)formar, conforme sabiamente nos orienta Sandra Corazza (2005):

é preciso desaprender-perder-esquecer o dado e o feito, que nos legaram de herança, fazer deles uma coisa-nenhuma ou nenhum-dado, nenhum-feito. É preciso desaprender o aprendido para poder ser partícipe da força de transformação, transfiguração, procriação e criação da educação. Ser educador não é só acumular, guardar, conservar, usar, mas também abandonar, largar, gastar e, neste gasto, reacquirir, retomar, para poder se revitalizar (CORAZZA, 2005, p. 13).

À vista disso, tecemos um campo problemático que busca compreender: *De que modo uma formação baseada na relação entre o inteligível e o sensível movimentava o pensamento dos/das professores/as, fortalecendo a composição de um corpo docente coletivo e inventivo, para além da naturalização dos processos hierarquicamente fomentados, desnaturalizando processos cristalizados?*

Metodologicamente, foram criadas redes de conversações com todos/as os/as envolvidos/as, direta ou indiretamente, no trabalho docente de uma escola de educação infantil, localizada em região periférica do estado, durante um semestre letivo, no qual se delineou um diagrama de singularizações indicativo da constituição de novos territórios de sentidos como abertura perceptual para a proliferação e contágio de outros modos de existência das formações nos cotidianos escolares.

Segundo a leitura deleuziana de Michel Foucault (DELEUZE, 1988a), o diagrama é o plano em que operam diferentes forças em relação, sempre variáveis e mutantes. Portanto, a configuração desses esquemas de forças como máquinas abstratas a se compor de distintos modos atualiza-se em máquinas concretas, dando origem a diferentes formações sociais como estratos atualizados desse agenciamento de forças e relações de poder.

Assim, no efervescer de nossa problematização, desejamos afirmar a formação continuada de professores/as, em composição com uma educação das sensibilidades como um diagrama de forças – lugar de produção de vida, em que as problematizações e experimentações de professores/as compartilhadas em redes de conversações, na contramão dos discursos meritocráticos, evidenciam o primado das relações nos processos de aprendizagem, destacando como efeito a potência coletiva do corpo múltiplo escolar e a força de suas invenções curriculares.

Por uma outra lógica: a formação continuada de professores/as em composição com uma educação das sensibilidades

O que pode um corpo docente em movimento de formação continuada na/com a escola, ao experimentar o sensível? Na tentativa de movimentarmos o pensamento na direção de possíveis respostas a esse importante questionamento, consideramos ser fundamental tecermos algumas ideias sobre as noções de *corpo* e *sensível*. Começaremos pela segunda.

Destacamos que o sensível não se reduz à ideia de sentimentalismo, mas a tudo o que pode ser vivenciado e experimentado pelos sentidos e/ou pelo modo como somos afetados/as. Deleuze, em diálogo com Claire Parnet, afirma que “tudo o que é do entendimento vem dos sentidos” (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 45). E ao assegurar que o sensível não é um princípio abstrato, o filósofo ressalta a coexistência do inteligível e do sensível, trazendo à tona a relevância das *relações*, afirmando: “não é de modo algum a questão ‘será que o inteligível vem do sensível?’, mas uma questão bem diferente: a das relações” (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 45-46).

Para o filósofo, “as relações são exteriores aos seus termos” (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 46), o que significa dizer que não são os termos que se modificam, tais como os/as professores/as e os *grupos de estudos*, e sim as relações produzidas nesses encontros, as quais são variáveis *pelas ações, pelas circunstâncias, pelas paixões*, conforme destaca a fala de uma professora:

“O que mais gosto nas nossas formações é a oportunidade que temos de trocar experiências de uma forma bem leve. Naquele dia do teatro de sombras, por exemplo, parecia algo simples, mas me trouxe um monte de ideias na cabeça. A gente percebe o quanto essas trocas são importantes não só para o trabalho pedagógico, mas para a vida da gente. Na hora que vi a sombra da borboleta, pensei no quanto estamos presas ainda no casulo sem poder voar” (REDES DE CONVERSÇÕES COM PROFESSORES/AS EM ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2023).

Figura 1: Teatro de sombras na formação



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Enclausurados/as nos *casulos* das formações verticalmente orientadas pelas políticas meritocráticas, professores/as desejam outros modos de habitar os espaços formativos, outros modos de aprender, outras relações. Aprender com as borboletas e com a leveza do *algo simples*, como disse a professora, que atravessa os sentidos da formação e escapa às leituras mecanizadas e enfadonhas de textos pré-selecionados como metodologia única. Leveza que movimenta o pensamento dos/das professores/as, fortalecendo a composição de um corpo docente coletivo e inventivo, para além da naturalização dos processos hierarquicamente fomentados, desnaturalizando processos cristalizados.

Não se trata, portanto, de polarizar a aprendizagem produzida nesses encontros no domínio do inteligível ou no domínio do sensível, valorando um em detrimento do outro. Contudo, trata-se de engendramento, de coexistência, de *relações* com esses domínios de aprendizagem, pois “com efeito, se as relações são exteriores e irreduzíveis a seus termos, a diferença não pode ser entre o sensível e o inteligível, entre a experiência e o pensamento, entre as sensações e as ideias, mas, apenas, entre duas espécies de ideias, ou duas espécies de experiências, as dos termos e a das relações” (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 46), dos *casulos*, com a tentativa de enclausuramento da vida nos cotidianos escolares.

Com base no pensamento de Deleuze, podemos afirmar que as relações se constituem como potência numa formação continuada de professores/as e se faz em composição com uma educação do sensível, porque elas protestam contra os princípios controladores do pensar e se propõem a experimentar o que está no meio, visto que “as relações estão no meio e existem como tais” (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 46). Trata-se de experimentar o que violenta o pensamento, tal qual a sombra de uma borboleta projetada numa parede a atravessar o sensível, possibilitando a criação de *um monte de ideias*, de outras existências, de outros modos de formar, fazer e conhecer. Nessa perspectiva, numa formação como experimentação do sensível, os/as professores/as abrem-se às relações, aos múltiplos agenciamentos, tantos quanto o corpo for capaz de suportar.

Segundo Benedictus de Spinoza (2009), o que diferencia um corpo dos demais são suas relações de movimento e repouso, de rapidez e lentidão, e não propriamente sua substância. Nosso corpo é, então, composto por muitas partes de naturezas diversas que são afetadas de diferentes maneiras por corpos exteriores. Trata-se, portanto, de um corpo plural, múltiplo, que para se preservar necessita interagir com outros corpos. Conforme afirma o filósofo, “o corpo humano tem necessidade, para conservar-se, de muitos outros corpos, pelos quais ele é como que continuamente regenerado” (SPINOZA, 2009, p. 56). Percebemos que a interação ganha centralidade na filosofia de Spinoza, pois ela define o estado de um corpo em sua capacidade de ser afetado por corpos externos.

Juliana Merçon (2009), também se apoiando nas ideias de Spinoza, define nosso corpo como um *corpo relacional*, reafirmando a relevância das relações para sua preservação, pois “um corpo deixa de existir quando não pode manter entre suas partes a relação que

o caracteriza, o que também significa que deixa de existir quando é tornado completamente inapto para ser afetado de muitas formas” (MERÇON, 2009, p. 43).

Essa definição do corpo, em sua capacidade de afetar a relação com outros corpos e nela ser afetado, levou Deleuze (2017) a tecer a seguinte problemática: *O que pode um corpo?* Por meio de sua leitura spinozana, ele afirma que “não sabemos qual é essa potência de agir, nem como adquiri-la ou encontrá-la” (DELEUZE, 2017, p. 153), contudo, nos deixa uma grande lição ao indicar a experimentação como caminho para nos tornarmos ativos/as. Isso porque não sabemos o modo como seremos afetados/as, já que “um afeto qualquer de um indivíduo discrepa do afeto de um outro tanto quanto a essência de um difere da essência do outro” (SPINOZA, 2009, p. 124). Assim, entendemos que os corpos não são afetados pelas mesmas coisas ou da mesma maneira pelas mesmas coisas. Logo, as relações que os compõem também não são as mesmas.

Daí a importância de conhecermos nossas relações, a forma pela qual se compõem com outros corpos, pois dessa composição entre as relações que nos constituem decorre nossa potência de agir. Segundo Spinoza (2009), quando encontramos um corpo que não se compõe com o nosso, somos afetados/as por tristeza, e nossa potência de agir é diminuída, tal como nos relatou uma professora em um dos encontros formativos sobre a tentativa de a gestão pedagógica exigir a descrição de códigos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC no diário de classe e também nos relatórios avaliativos das crianças:

“Nem sei mais o que falar. Esse povo é fissurado em BNCC. Já estudamos tanto sobre isso, dessas tentativas de padronização e de controle do currículo que está na Base. Ora! Já sabemos fazer registros. Olha isso! Agora já está mandando mensagens no celular me chamando de ‘meu amor’ e dizendo que ‘me ama tanto’ e logo em seguida pede pra eu citar a BNCC nos relatórios pra fundamentar minha prática pedagógica. Isso desanima, viu! Mas não vou fazer, porque é como jogar fora tudo que a gente já discutiu” (REDES DE CONVERSÇÕES COM PROFESSORES EM ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2023).

Em conversa com as professoras, obtivemos a informação de que a própria Secretaria de Educação, em uma de suas formações para pedagogos/as, orientou que os registros em diário de classe fossem feitos de forma padronizada, com base nos códigos e campos de experiências descritos na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil – BNCC (2018), imposição que gerou desconfortos no coletivo docente, uma vez que já *sabiam fazer registros*, como disse a professora.

Inversamente, Spinoza (2009) também afirma que quando encontramos um corpo que se compõe com o nosso, somos afetados/as por alegria e nossa potência de agir é aumentada. A mesma professora nos aponta essa ideia, ao continuar a conversa: *“Pra mim, esse momento dos nossos grupos de estudo é um respiro, viu! É a hora que a gente tem para debater essas tensões e deixar claro o que a gente quer e o que não quer. Afinal, é um grupo falando, e não a ideia de uma professora sozinha”* (REDES..., 2023).

A variabilidade das potências provenientes das composições ou forças combinatórias nessas relações nos permite, segundo Merçon, “delinear a dinâmica das interações que promovem ou inibem a ação dos corpos e, subsequentemente, os aspectos que participam de um aprendizado afetivo” (MERÇON, 2009, p. 32), ou uma educação das sensibilidades, como desejamos afirmar.

Nessa composição com as noções de *corpo* e *sensível*, retornamos com a força de nosso questionamento inicial: *O que pode um corpo docente em movimento de formação continuada na/com a escola, ao experimentar o sensível?* Pode desnaturalizar processos cristalizados, desafiar-se a romper com imagens tradicionais de formação hegemonicamente fundamentadas na transmissão de informação, bem como na lógica da capacitação para a aquisição de méritos, e compor um corpo docente coletivo mais inventivo.

“Levanta, gente! Agora é hora de cantar. De pé é melhor para abrir os pulmões. Quem canta seus males espanta”(REDES... 2023) – incentivou a professora mediadora do estudo. Ao som da música *Primeiros Erros*, pela banda Capital Inicial, os/as professores/as soltaram a voz, fazendo ecoar o desejo contido nas letras: *Se o meu corpo virasse sol, minha mente virasse sol, mas só chove, chove, chove, chove....* De novo o corpo. Corpo docente que resiste em pensar as formações como *chubaradas* de informações. Corpo que deseja sentir, pensar diferente, *virar sol*.

Trata-se, nessa perspectiva, de afirmar os grupos de estudo realizados na escola como território de um outro modo de aprender, no qual a busca frenética por aquisição de habilidades e competências para ensinar encontra a resistência necessária para o aprender *pelo* e *com* o sensível, nas redes de conversações, enquanto arte de conversar e compartilhar experiências.

Uma formação assim se propõe a problematizar experiências advindas do plano de imanência dos cotidianos escolares como atos estéticos “que ensinam novos modos do sentir e induzem novas formas da subjetividade política” (RANCIÈRE, 2009, p. 11). É uma formação que se constitui da *fusão da arte com a vida*, em que a ideia de efetividade do pensamento emerge das problematizações de “um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade entre maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações” (RANCIÈRE, 2009, p. 13). Arte pela música, pelos teatros de sombras, arte das conversas.

A arte funciona, então, como motor de resistência produzindo espaço-tempo para a criação de outras maneiras de habitar o território da formação. É a força dessa dimensão ético-estético-política que nos faz defender a ideia de que a formação não apenas se reduz à transmissão de informações que visam dar forma ‘ao bom professor/à boa professora’, merecedor/a ou não de sua progressão funcional, mas também é movida por desconfortos e problematizações, emergidas do plano de imanência dos territórios escolares que dão sentido à própria formação.

Ao serem problematizadas nos processos formativos, as relações, bem como as maneiras de fazer (experimentações compartilhadas em redes de conversações), funcionam como conhecimentos vivos que forjam marcas sempre provisórias nas invenções cotidianas de professores/as, expressando diversas maneiras de ser, de conhecer e de pensar a própria escola.

Na esteira do pensamento de Jacques Rancière, podemos conceber essas experimentações como *práticas artísticas* que dizem “do lugar que ocupam, do que ‘fazem’ no que diz respeito ao comum. [...] são ‘maneiras de fazer’ que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade” (RANCIÈRE, 2009, p. 17).

Nesse *regime estético*, o que se faz relevante não tem a ver com a distinção de experimentações docentes, mas com a distinção de um modo de ser sensível próprio aos efeitos das experimentações, pois são elas que engendram em si a *partilha de espaços, tempos e tipos de atividades* que, segundo Rancière, se referem à *partilha do sensível*, isto é, “o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas” (RANCIÈRE, 2009, p. 17).

Por meio da *partilha do sensível*, podemos ver, por exemplo, “quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. [...] Define o fato de ser, ou não, visível num espaço comum, dotado de uma palavra comum, etc.” (RANCIÈRE, 2009, p. 16), como no caso das auxiliares de creche que evidenciaram afetos tristes por não poderem participar dos grupos de estudos em virtude de sua carga horária de trabalho.

Percebemos que uma *partilha do sensível* em encontros de formação continuada de professores/as expõe regimes políticos dominadores – como a exigência de uso descritivo dos códigos da BNCC nos diários de classe e nos relatórios avaliativos das crianças, com uma gestão pedagógica utilizando assédio em mensagens privadas no celular – bem como regimes políticos hierarquizadores e excludentes, que determinam “[...]quem tem competência para ver e qualidade para dizer” (RANCIÈRE, 2009, p. 17), conforme demonstra o questionamento da auxiliar de creche: “Mas a gente é só auxiliar, não tem vez mesmo. Qual foi o dia que procuraram a gente para falar de algo importante? Nem se lembram!” (REDES..., 2023).

Nos encontros também são expostas outras relações, que expressam formas de subjetividades políticas produtores de resistências, conforme explica a professora, ao afirmar que os grupos de estudos eram ‘*um respiro*’, ao se constituir como espaço para tensionar o estabelecido e a tomada de decisões, ou dito nas suas palavras, *para deixar claro o que a gente quer e o que não quer*.

Na perspectiva da construção de uma política cognitiva que investe na experiência compartilhada de formadores/as e formandos/as, Virgínia Kastrup (2005) defende a necessidade de encontrarmos estratégias contínuas que possibilitem a desconstrução da imagem do/da professor/a como aquele/a que transmite um saber, para que se torne

aquele/a que, ao agenciar práticas problematizadoras, caminha para um processo de produção de sentidos, fomentando a abertura de espaços-tempos na invenção de outras maneiras de lidar com os currículos. Daí a importância da manutenção das problematizações como potência nas formações, pois elas incitarão a produção de novas subjetividades, novos mundos (DIAS, 2011) e possibilitarão a tomada de decisões como *partilha do sensível*.

É necessário destacarmos que tanto as políticas cognitivas do aprender pela transmissão quanto o aprender como invenção de problemas (KASTRUP, 2005) coexistem nos momentos formativos de professores/as e fazem emergir gestos de existência ativos e/ou passivos. Não se trata, portanto, de negar a importância da transmissão, “mas de destacar a necessidade de problematizar sua hegemonia, afirmando a necessidade da coexistência de outras políticas cognitivas na formação de professores” (DIAS, 2011, p. 151). Para tanto, o saber transmitido deve ser seguido de repetidas problematizações que conduzam a invenção de problemas e produção de soluções, tendo por força as experimentações (KASTRUP, 1999), conforme aponta a experiência da professora relatada em um dos encontros para grupo de estudo:

“Essa semana resolvi trabalhar com as crianças a preservação das águas. Ensinei a letra A de ‘água’, assistimos a um documentário sobre os oceanos, lemos a história da ‘Gotinha Plim-Plim’, falamos sobre o ciclo da água, sobre o perigo do descarte inadequado do lixo na natureza..., mas, na hora de experimentarmos a água com brincadeiras na bacia, minha aluna autista resolveu entrar na bacia, molhou todo mundo e foi um sacrifício tirá-la de lá. Depois de conversar com a mãe, descobri que era o que ela mais gosta de fazer em casa e que isso a acalmava. Acho que vou fazer isso mais vezes (risos), principalmente quando ela estiver muito agitada” (REDES DE CONVERSÇÕES COM PROFESSORES/AS EM ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2023).

Percebemos que a experimentação com a água suscitou outros aprendizados para além do saber transmitido. A professora descobriu uma maneira de lidar com os momentos de agitação da criança autista que, até então, era para ela uma incógnita. Mas o compartilhar dessa experiência conectou outros agenciamentos, outras problematizações evidenciadas nas redes de conversações daquele encontro: “Estranho isso, não? Acho um desperdício de tempo e de água. Vê se eu vou arranjar problema pra mim? Depois fica só a bagunça pra gente arrumar” (REDES..., 2023) – sussurrou uma professora à colega ao lado.

Sensações de estranhamento são produzidas numa formação como experimentação do sensível. Talvez a comodidade de se sentarem enfileirados/as numa sala de aula, a realizar as atividades no caderno e/ou a cumprir os comandos da professora, espelhasse a organização desejada. Entretanto, é preciso irmos além da transmissão, é preciso *arranjar problemas*, (des)arrumar, (des)organizar para aprender. Cuidamos de afastar o próprio corpo do conhecimento dos dogmas instaurados pela dimensão do cognitivo e tomados como verdades absolutas e substituir a lógica do *conhecer para transformar* por *transformar para conhecer*.

É preciso compreender, como já indicaram Deleuze e Parnet (1998), que a aprendizagem ocorre na relação entre duas espécies de ideias, com o sensível e o inteligível. É

onde o pensamento, num regime específico do sensível, se torna ele próprio estranho a si mesmo (RANCIÈRE, 2009). Pensamento estético. Pensamento da diferença.

Ao se compor com o sensível, a formação propõe lidar com a diferença que se manifesta nos encontros formativos e que está em nós. Por quais signos da sensibilidade (DELEUZE, 1988b) o pensamento da diferença pode ser suscitado nos encontros de formação continuada de professores/as e nos grupos de estudos realizados na escola? O aprender com o pensamento da diferença implica permitir nos afetarmos pelas forças de nosso tempo, pois o pensar não está dado em dicionários, mas está nos encontros, nas relações, nos agenciamentos. Por isso, nunca sabemos de antemão como alguém vai aprender (DELEUZE, 1988b). É preciso experimentar.

“O que eu gosto nos nossos grupos de estudos é que a gente faz esse momento ser leve. Afinal, já saímos cansadas depois de um dia de trabalho. Mas tem conversa, risadas, bicos, cara amarrada... ah! e o melhor de tudo, comida! (risos)”.

“Isso é verdade! Na escola em que eu trabalho de manhã, esse momento é cansativo. A gente faz pra cumprir o cronograma. A pedagoga escolhe um texto qualquer e cada um lê um trecho. Depois que termina a leitura, a gente vai embora. Não tem discussão. Às vezes, a gente nem entende o que está lendo” (REDES DE CONVERSÇÕES COM PROFESSORES/AS EM ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2023).

As percepções das professoras sobre os grupos de estudos realizados na escola denotam a pertinência do aprender pela experimentação do sensível em composição com as redes de conversações, pois essas articulam vozes, assuntos e atividades criativas, de modo a manifestar a pluralidade e a polifonia de um *Eu* descentralizado – assim como enunciou a professora ao destacar a importância dos grupos de estudos na escola como momento de problematizações sobre questões que afetam diretamente corpos docentes e discentes e o modo como essas articulações possibilitam a criação de outros modos de estar coletivo: *“É a hora que a gente tem para debater essas tensões e deixar claro o que a gente quer e o que não quer. Afinal, é um grupo falando, e não a ideia de uma professora sozinha”* (REDES..., 2023).

Podemos dizer que esse aprender coletivo tensiona os currículos prescritos e as políticas de formação fundadas numa lógica meritocrática e se constitui no desafio para uma formação continuada de professores/as que se compõe com uma educação das sensibilidades.

Esse outro modo de pensar uma formação que se faz em agenciamentos com o sensível, em suas dimensões ético-estético-políticas, não está ligado a métodos pre-determinados por um modelo, pois *“não há métodos para encontrar tesouros ou para aprender”* (DELEUZE, 1988b, p. 161). O diagrama de singularizações composto nos encontros para grupos de estudo na escola indicou-nos a constituição de novos territórios de sentidos para a formação, conforme pontuou uma professora: *“Eu fico sempre nervosa quando é minha vez de mediar. Mas o bom é que todo mundo participa com as conversas, o que me deixa mais tranquila. A gente dança, faz dinâmicas, assiste curtas-metragens e... come! Quando percebe, a hora já passou e muito rápido”* (REDES..., 2023).

É interessante perceber como o momento do lanche também se destacava nos enunciados das professoras, como experimentação do sensível a fomentar a criação de vínculos afetivos, fortalecendo o coletivo.

Figura 2: Entre sombras e luzes emerge o afeto em redes de conversações dos lanches nas formações



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Os vínculos que se constituem no plano de imanência não cabem em planejamentos e regras imutáveis e inflexíveis. Os processos de problematização se movimentam nas dobras dos processos de diferenciação, pois entre as redes de poderes e de saberes existem linhas desejanças que escapam, abrindo fluxos para fazer passar os afetos e as intensidades, ficando as professoras tomadas pelos entrelugares dos cotidianos escolares, superando as amarras de algumas normatizações que acabam dificultando os processos de criação e de invenção. Pergunta, ainda, uma professora: *“o que são as sombras que nos puxam nas nossas docências e nas nossas vidas? O que vocês acham que, às vezes, funciona como sombra no nosso fazer docente? Fiquei pensando quando a sombra incomoda o outro. A sombra bate no compartimento e vai mexer no trabalho de outra pessoa”* (REDES..., 2023).

A problematização da professora fez o grupo questionar os dispositivos de poder que produzem uma docência dogmática. Possibilitou pensar as resistências inventivas e criativas de alunos/as e professores/as nas invenções cotidianas. Essas enunciações afetivas funcionam como um jogo de sombras e luzes que nos convidam a pensar e criar outros possíveis para a formação continuada de professores/as.

Assim, sobre a possibilidade do estabelecimento de vínculos numa formação de professores/as, como disse Deleuze (1988b), não há métodos para tal, há apenas experimentações. É isso. Há ensaios (DELEUZE, 2001). Se tomarmos a formação continuada de professores/as como uma aula no sentido deleuziano, veremos que uma aula é algo especial, na qual muita coisa pode acontecer, é um ensaio em que se busca inspiração, ou como diria o filósofo:

Uma aula é um cubo, ou seja, um espaço-tempo. Muitas coisas acontecem numa aula. Nunca gostei de conferências porque se trata de um espaço-tempo pequeno demais. *Uma aula é algo que se estende de uma semana a outra.* É um espaço e uma temporalidade muito especiais. Há uma sequência. Não podemos recuperar o que não conseguimos fazer. Mas há um desenvolvimento interior numa aula. E as pessoas mudam entre uma semana e outra. O público de uma aula é algo fascinante (DELEUZE, 2001, p. 80, grifo nosso).

Era assim, de uma semana a outra, que as conversas se reverberavam nos demais encontros que se seguiam, ensaiando outros modos de fazer formação: *“O que a gente vai fazer no nosso encontro? Vamos usar slides? A gente pode usar um vídeo. Eu acho que vou fazer um teatro de sombras para puxar a conversa. No nosso PL, a gente senta para combinar. Vamos encomendar a torta daquele pai?”* (REDES..., 2023). Slides e vídeos e teatros e conversas, e... e... experimentações do sensível a potencializar as forças do corpo coletivo docente.

Considerações finais: defendendo uma educação das sensibilidades como potência na composição de corpos coletivos outros em formação de professores/as

As reflexões e as considerações feitas neste artigo buscaram maior compreensão sobre as sensações que ainda podemos experimentar nos encontros de formação continuada, para além da naturalização dos processos hierarquicamente fomentados pelas políticas de meritocracias. Sensações adversas à paralisia do corpo impostas pelas normativas.

Portanto, nada melhor do que tecermos nossas considerações finais evocando a potência do corpo na experimentação do sensível em formação de professores/as. Afinal, o corpo é corpo com o outro, com o mundo, com a vida. O corpo é coletivo, o corpo é múltiplo (SPINOZA, 2009), pois “há sempre um coletivo mesmo se se está sozinho” (DELEUZE & GUATTARI, 2012, p. 15). É preciso, portanto, darmos a sentir para sabermos do que somos capazes, pois “o que pode um corpo é a natureza e os limites do seu poder de ser afetado” (DELEUZE, 2017, p. 147). É preciso experimentar o sensível.

Conforme destacamos, não se trata de expressar uma dicotomia entre as dimensões sensível e inteligível, ou de valorar o sensível em detrimento do inteligível. Mas trata-se das relações, da coexistência do inteligível e do sensível, que nos fazem argumentar a favor de um outro modo de habitar os espaços-tempos da formação, não reduzidos ao mero processamento de informações.

Defendemos que uma formação, ao se compor com uma educação das sensibilidades, envolvendo as dimensões éticas, estéticas e políticas, movimenta o pensamento dos/das professores/as na direção da composição de um corpo coletivo docente mais inventivo, portanto mais potente. Isso porque, ao se expressarem por meio das artes (do teatro de sombra e da música e das conversas e... e... e...), os/as professores/as produzem resistências

às políticas hegemônicas das meritocracias, fazendo da formação um território produtor de vida nos cotidianos escolares, bem como objeto de desejo de todos/as que se envolvem, direta ou indiretamente, no trabalho docente.

Dessa forma, pensar que uma formação baseada na relação entre o inteligível e o sensível pode possibilitar a criação de estratégias de expansão do corpo em direção à coletividade se configura, para nós, como motor de resistência ao individualismo e ao engessamento dos currículos nos cotidianos escolares fomentado pelas políticas de meritocracia que aliançam os processos formativos.

Com isso, também estamos defendendo outro modo *de estar* coletivo, em movimento, de formação continuada de professores/as, não apenas como ajuntamento de pessoas, mas como redes de intensidades imbricadas num plano de forças e fluxos, em que os encontros destacam processos interativos singulares entre elementos heterogêneos. Redes intensivas compostas de corpos múltiplos que, ao se afetarem de diferentes maneiras, produzem gestos ativos ou passivos de existência. Corpos de professores/as, de auxiliares de creche, de crianças, de borboletas, de lanches, corpos musicais, dançantes... corpos a ensinar uma docência coletivamente articulada.

Nessa perspectiva, uma formação continuada que se compõe com uma educação das sensibilidades propõe-se a experimentar os afetos como se fossem o sensível que atravessa corpos múltiplos no cotidiano escolar. Trata-se de um aprender na imanência que acolhe as singularidades, rejeita modelos e as imposições de um currículo prescrito, se nega a configurar-se como processo de informação e resiste em se constituir como requisito às políticas meritocráticas.

Ao diferir da formação codificada, uma formação que se propõe a experimentar o sensível toma as problematizações como força “de um coletivo que se forma pela criação de um tempo/espço de indagações, aproximação curiosa dos problemas em que interessa mais a exploração de caminhos do que a praticidade de encontrar soluções” (DIAS, 2012, p. 45), porque as respostas prontas ensinam um poder paralisante, um mundo fechado a outras possibilidades. Assim, no momento em que somos afetados pelas forças do sensível, nosso pensamento é violentado e põe-se a pensar, pois “sem algo que force a pensar, sem algo que violente o pensamento, este nada significa. Mais importante do que o pensamento é o que ‘dá que pensar’” (DELEUZE, 2003, p. 89). Tais problematizações emergidas do plano de imanência dos territórios escolares dão sentido à própria formação.

Portanto, sem a pretensão de forjarmos um ideal de formação continuada de professores/as, o que desejamos nessas linhas de escrita é provocar pensamentos que suscitem a criação de outros modos de lidar com as formações continuadas de professores/as, isto é, não como processamento de informações, muito menos como objeto de regulação das políticas meritocráticas, mas como experimentação do sensível nas múltiplas relações com outros corpos que atravessam os cotidianos escolares. Trata-se do desejo de criar, inventar, buscar outras saídas para uma formação mais ousada, livre das amarras da meritocracia. Formação em redes de conversações a expressar a *partilha do sensível* como força coletiva em ação.

Para Rancière, “na oposição escolar entre a arte pela arte e a arte engajada, devemos reconhecer a tensão originária e persistente das duas grandes políticas da estética” (RANCIÈRE, 2010, p. 36): a política da forma resistente e a política do devir-vida da arte. A primeira encerra a promessa política da experiência estética na própria separação da arte, na resistência de sua forma a qualquer transformação em modo de vida; a segunda identifica as formas da experiência com as formas de uma outra vida. Ela atribui à arte uma finalidade na construção de novas maneiras da vida comum.

Essas duas ‘políticas’ estão, de fato, implicadas nas próprias formas pelas quais identificamos a arte como objeto de uma experiência específica. Mais uma vez, não há arte sem uma forma específica de visibilidade e de discurso que a identifique como tal. Nada de arte sem uma certa partilha do sensível que a vincule a uma certa forma de política. A estética é essa partilha. A tensão entre as duas políticas ameaça o regime estético da arte, mas é também o que o faz funcionar. Destacar essas lógicas opostas e o ponto extremo no qual ambas se suprimem não nos leva, portanto, de modo algum, a declarar o fim da estética como outros/as declaram o fim da política. No entanto, isso pode nos ajudar a entender as coerções paradoxais que recaem sobre o projeto, aparentemente tão simples, ou seja, a confrontação entre o que o mundo é e aquilo que ele poderia ser (RANCIÈRE, 2010).

Recebido em: 21/07/2023; Aprovado em: 23/10/2023.

Notas

- 1 Convém destacar que o reconhecimento da relação entre valorização do magistério e estabelecimento de plano de carreira é feito em diversos dispositivos legais, como no atual Plano Nacional de Educação-PNE, com vigência para a década 2014-2024. Nele, a meta 18 visa assegurar a existência de planos de carreira para os/as profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino, tendo como referência o piso salarial nacional profissional. Segundo o PNE, fica a cargo dos entes federados, como no caso dos municípios, a aprovação de lei específica estabelecendo planos de carreira para os/as profissionais da educação; é o caso da Portaria nº 001/2010 da Secretaria de Educação do município da Serra-ES, a qual tomamos por objeto de problematização. Defendemos, portanto, que a formação continuada de professores deve estar vinculada à valorização profissional enquanto proposta de qualificação, concebendo-a como inerente ao fazer pedagógico e não com vistas a atender critérios de planos de carreira docente, pois, assim sendo, fomenta-se a hierarquização e a exclusão por aqueles/as que se pretendem mercedores/as ou não de sua progressão funcional.
- 2 Ao afirmamos que *se excluem*, não estamos criminalizando a atitude desses/as profissionais como *desinteressados/as*, mas antes evidenciando que são, de algum modo, forçados/as a não participar dos *grupos de estudos* em virtude de sua condição contratual de trabalho (seja por designação temporária, seja por não haver tempo previsto para estudos em sua carga horária de trabalho, como no caso das/dos auxiliares de creche e outros/as funcionários/as), embora apontem cotidianamente seus desejos de se incluírem nesses processos formativos.
- 3 Essa nossa aposta na aprendizagem que se faz entre o inteligível e o sensível, e que inspira o título desse artigo, provém do pensamento de Gilles Deleuze (1974) ao versar sobre as concepções filosóficas de Platão, tecendo críticas à separação da realidade em duas – mundo inteligível (mundo das ideias, das formas perfeitas) e mundo sensível (das sombras, do fundo da caverna). Para ele, essa distinção entre sensível e inteligível, que direciona o pensar ao nível da Ideia, do Modelo, objetiva selecionar linhagens, isto é, “[...] distinguir os

pretendentes, distinguir o puro e o impuro, o autêntico e o inautêntico” (DELEUZE, 1974, p. 260). Seleção que hierarquiza e exclui, tal como nos efeitos produzidos pelas políticas meritocráticas presente na carreira docente vinculadas à formação continuada dos/das professores/as.

Referências

- CORAZZA, Sandra Mara. *Uma vida de professora*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica dos sentidos*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988a.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988b.
- DELEUZE, Gilles. O ato de criação. *Caderno Mais*. Jornal Folha de São Paulo. 27 jun. 1999. p. 1-15.
- DELEUZE, Gilles. *L' ABÉCÉDAIRE de Gilles Deleuze*. Entrevista com Gilles Deleuze. Edição: Brasil, Ministério de Educação, TV Escola, 2001 / Paris: Éditions Montparnasse, 1997. 1 videocassete, VHS, cor. Transcrição traduzida disponível em: <<https://www.bibliotecanomade.com/2008/03/arquivo-para-download-o-abecedario-de.html>>. Acesso em: 23 jun. 2023.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. 2 ed. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles. *Espinosa e o problema da expressão*. São Paulo: Editora 34, 2017.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. 2 ed. São Paulo: Editora. 34, v. 3. 2012.
- DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução: Eloisa Araujo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. Pesquisa-Intervenção e Formação Inventiva de Professores / Intervention-Research and inventive teacher's formation. *Revista Polis e Psique*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 193-209, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/53949>>. Acesso em: 23 jun. 2023.
- KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papyrus, 1999.
- KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.
- MERÇON, Juliana. *Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação*. Campinas: Alínea, 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.

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

SERRA. *Portaria n.º 001/2010*. Define normas e procedimentos para a Progressão funcional dos integrantes do quadro efetivo do Magistério Público municipal da Serra/ES, 2010. Disponível em: <<http://www4.serra.es.gov.br/site/download/1558616252272-portaria-001-2010-assinada.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2023.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

WERNECK, Hociene Nobre Pereira. *Redes de conversações com professores/as em encontros de formação continuada*. Serra: [s.l.], 2023. 1 diário de bordo.