

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**EMERGÊNCIAS ESTÉTICAS: PISTAS PARA O REDESENHAR E
REPINTAR A FORMAÇÃO DOCENTE COMO DEVIR DA PANDEMIA**

CAXIAS DO SUL

2024



**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCILA GUEDES DE OLIVEIRA

**EMERGÊNCIAS ESTÉTICAS: PISTAS PARA O REDESENHAR E
REPINTAR A FORMAÇÃO DOCENTE COMO DEVIR DA PANDEMIA**

CAXIAS DO SUL

2024

LUCILA GUEDES DE OLIVEIRA

**EMERGÊNCIAS ESTÉTICAS: PISTAS PARA O REDESENHAR E
REPINTAR A FORMAÇÃO DOCENTE COMO DEVIR DA PANDEMIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade de Caxias do Sul para a obtenção do título de Doutora em Educação na Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa

CAXIAS DO SUL

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

O48e Oliveira, Lucila Guedes de
Emergências estéticas [recurso eletrônico] : pistas para o redesenhar e repintar a formação docente como devir da pandemia / Lucila Guedes de Oliveira. – 2024.

Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Orientação: Geraldo Antônio da Rosa.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Professores - Formação. 2. Educação. 3. Foucault, Michel - 1926-1984. I. Rosa, Geraldo Antônio da, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.011.3-051

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

“Emergências Estéticas: Pistas para o Redesenhar e Repintar a Formação Docente como devir da pandemia”

Lucila Guedes de Oliveira

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 23 de fevereiro de 2024.

Banca Examinadora:

Dr. Geraldo Antônio da Rosa (presidente – UCS)

Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares (UCS)

Dra. Cristiane Backes Welter (UCS)

Participação por videoconferência

Dr. Amarildo Luiz Trevisan (UFSM)

Participação por videoconferência

Dr. Valdo Barcelos (PUC)

Para minha mãe, Zaira Guedes de Oliveira, e irmã, Mari Ione Guedes de Oliveira (*in memoriam*), agora nas lembranças dos afetos. Para meu pai, minhas irmãs, meus irmãos, cunhadas/os) e sobrinhas (os). Aos professores que escreveram novas histórias pessoais e profissionais na pandemia, dedicando-se com afeto incansável, sem deixar de esperar a educação com os gestos sensíveis para os seus alunos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida por meio do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Particulares (PROSUC).

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), pelas interações, amorosidade e reinvenções durante as aulas feitas na plataforma do *Google Meet*, diálogos tão necessários à minha constituição pessoal e profissional.

Agradeço o rigor e a sensibilidade do meu orientador Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa, por suas artistagens como pesquisador, pelos momentos de escuta e estudos compartilhados.

Agradeço também pelas provocações intelectuais e importantes contribuições, aos membros da banca de qualificação, Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares (UCS) da Universidade de Caxias do Sul (UCS), Profa. Dra. Cristiane Backes Welter da UCS; Dr. Veiga-Neto da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e Dr. Amarildo Luiz Trevisan da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Às professoras pesquisadoras, pelo legado deixado à educação, e por ter tido a oportunidade de me tornar aluna e fazer as primeiras aproximações com os estudos Foucaultianos: Dra. Sandra Mara Corazza e Dra. Clarisse Traversini (UFRGS).

Agradeço à direção da Escola Padre Vicente Betoni e aos meus e minhas estudantes, que estiveram comigo frente aos desafios da Covid-19 para fazer das aulas de Arte, uma possibilidade de diálogo estético a partir das narrativas pessoais e materialidades presentes em suas casas. Em especial aos estudantes da etnia Kaingang da família Silva Soares: Maria, Vanessa, Priscila, Iago e Alexandre, pelas interlocuções dos saberes ancestrais dos Povos originários e pelo olhar estético de Marco Antônio Varela e Augusto Tomazini contribuindo para a criação do jogo de baralho como estratégias formativas desta pesquisa.

À professora Judithe Ló por fazer parte da minha formação profissional.

Aos colegas de caminhada de pesquisa e da escola, Diego Couto Lunelli, Claudia Fin, Fernanda Bertoldo, Janete Fassini Alves, Márcia Opilhar e Sandra Menti todo o meu afeto.

A minha família, que esteve sempre comigo; pelo apoio dos meus pais, pela convivência e cuidado à minha irmã, Luci Mari Guedes de Oliveira e a sobrinha Caroline Marques. E, também, à Mari Elem Farias, Maurício Guedes de Oliveira e Hugo Guedes de Oliveira, cunhadas/os pelo prestígio e demais sobrinhas/os pelo prestígio à minha vida acadêmica.



Eu sou porque fui e re-fui antes, de tal modo que eu serei e re-serei novamente.
FU-KIAU (1999)

RESUMO

Esta Tese foi realizada partindo do pressuposto de que é possível reinventar a formação docente pautada na Estética da Existência de Foucault (1926-1984) e que a interação com a Arte pode ser uma possibilidade para a estetização da docência na formação inicial e no exercício da profissão. Para delinear os caminhos metodológicos, assumi a posição de uma cartógrafa para estar atenta as estratégias da produção do desejo como fenômeno da existência humana. Alguns movimentos foram feitos na cartografia, tais como: Da construção dos dados da pesquisa construídos com base bibliográfica acerca da estética e da docência, da interlocução com o estado do conhecimento, investigando o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (de 2015 a 2020). Outro movimento trata da investigação acerca da promessa da formação estética nos currículos escolares presentes nos documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) e da Base Nacional Comum Curricular (2017), do mapeamento nos *sites* das Secretarias Municipais da Região da Serra Gaúcha, identificando a presença das empresas que ofertam a formação docente e que, na pós-pandemia, foi intensificada e massificada por meio das plataformas e mídias digitais, atentando para a produção dos planos de aulas disponibilizados nos portais das Secretarias da Educação durante os estudos domiciliares. Os deslocamentos favoreceram construir uma cartografia tecida por movimentos genealógico (Foucault, 2014, 2016, 2020) e rizomático (Deleuze; Guattari, 2011), e Rolnik (2016). Ao propor possíveis modos de vida docente que escapem dos assujeitamentos, busquei respostas que versassem sobre a estetização docente, a saber: *Que possíveis alternativas podem ser utilizadas no processo de redesenhar e repintar a formação docente, constituídos por modos pedagógicos de viver a Estética da Existência?* De caráter qualitativo, esta pesquisa contou ainda com os estudos de Agamben (2007-2009), Larossa (2018), Nadja Hermann (2010), Nóvoa (2015), Pereira (2016), Veiga-Neto (2007) e Rosa e Trevisan (2016). O desenho da Tese supõe uma intrínseca rede de afetos por constituir contornos dos lugares de um território incerto. O jogo entre subjetivação/dessubjetivação do ponto de vista da relação de poder foi explorado na dimensão, em que o “gesto” de dessubjetivação é concebido como ponto de corte do processo de captura dos sujeitos pelo sistema da produtividade. Com um olhar crítico, que se abre para as forças do desejo canalizado para os fins de uma educação de qualidade, busca-se caminhos possíveis de agenciamentos, liberando outras forças advindo do próprio desejo docente. Assim, como um possível resultado da investigação, foi elaborada a criação do baralho das 29 cartas para reinventar as experiências formativas, intitulada *Repintar e redesenhar a docência e apresenta-se* como um devir, uma forma de romper com a ideia de uma formação padronizada, reconhecendo as linhas de forças do controle e procedendo com a interpretação dos acontecimentos do passado, do corpo em arte em um jogo criativo, tramado às linhas de fuga e das fissuras das camadas para compor resistências.

Palavras-chave: Estética da existência. Docência. Cartografia. Mecanismos de Poder. Subjetivação. Dessubjetivação. Formação Docente.

ABSTRACT

This thesis explores the possibility of redesigning and repainting teacher training based on Foucault's Aesthetics of Existence. The author argues that interaction with art can help teachers to develop their own aesthetic of existence, which can lead to more creative and engaging teaching. To outline the methodological paths, I assume the position of a cartographer, identifying elements that will serve as a force for the research process: the teacher's autobiography (personal and professionally), the control devices. The data were constructed with bibliographical research on aesthetics and teaching, in the database of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (from 2015 to 2020), to situate the analysis procedures that deal with the basis of teacher training. I conducted a mapping identifying the presence of companies that offer teacher training and that, in the post-pandemic, was intensified, and massified through digital platforms and media. The displacements favor the genealogical movement (Foucault 2014, 2016, 2020) of cartographic (Deleuze; Guattari, 2011), and Rolnik (2016). When proposing ways of teaching life that escape from subjection, I sought answers that deal with training, namely: *What alternatives can be used in the process of redesigning and repainting teacher training, constituted by pedagogical ways of living Aesthetics of Existence?* Within a qualitative nature, this research also counted with the studies of Agamben (2007-2009), Larossa (2018), Nadja Hermann (2010), Nóvoa (2015), Pereira (2016), Veiga-Neto (2007), and Rosa and Trevisan (2016). As well as a possible result of the investigation, the creation of the card deck entitled "Repainting and Redesigning Teaching" was presented as a way of breaking with the idea of a standardized training, recognizing the forces of control and proceeding with the interpretation of past events.

Keywords: Aesthetics of Existence. Teaching. Cartography. Power Mechanisms. Subjectivation. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Caminhando	16
Figura 2 - Sumário Cartográfico.....	23
Figura 3: Movimentos da pesquisa.....	25
Figura 4: Enlace da ética e estética.....	27
Figura 5 - Platô formativo	28
Figura 6 - Rizoma.....	30
Figura 7 - Gestos da docência.....	33
Figura 8 - Linhas de força: o saber, o poder e a subjetividade	46
Figura 9 - Mulher-árvore	48
Figura 10 - Tempo espiralar docente.....	49
Figura 11 - Documentos históricos do Grupo Escolar Bernardino Ângelo.....	50
Figura 12 - Boletim escolar 1977	54
Figura 13 - Escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio Nossa Senhora do Horto.....	55
Figura 14 - Fluxo capital formativo.....	58
Figura 15 - Educação pela pedra	62
Figura 16 - Sala de aula	67
Figura 17 - Corpos dóceis.....	69
Figura 18 - Projeto Panótipo (1840).....	70
Figura 19 - Empresas parceiras das SMED 1 e SMED 2	80
Figura 20 - Gaiola, tecidos e linhas	81
Figura 21 - Saberes da arte	84
Figura 22 - Abordagem Triangular.....	87
Figura 23 - Retrato de Dorian Gray.....	90
Figura 24 - Quênia - Escola para jovens refugiados do Sul do Sudão, 1993	92
Figura 25 - Escola em um acampamento do Movimento dos Sem-terra (1996).....	92
Figura 26 - Pegadas	97
Figura 27 - As três linhas da vida.....	99
Figura 28 - Cabeçalho das atividades	100
Figura 29 - Tu me dá a tua palavra?	123
Figura 30 - Educativo da 33ª Bienal de São Paulo (2018).....	126
Figura 31 - Cartas Diálogos. Material Educativo da 13ª Bienal do Mercosul.....	127

Figura 32 - Design da carta para o Redesenhar	130
Figura 33 - Design da carta para o Repintar	131
Figura 34 - Design da Carta Curinga.....	131
Figura 35 - Experimentações.....	133
Figura 36- Devir formativo.....	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações: achados da pesquisa	35
Quadro 2 - Teses: achados da pesquisa	36
Quadro 3 - Modelo de Leitura do Processo de Profissionalização do professorado	75
Quadro 4 - SMED 1: Proposta de aula para as turmas dos 1º, 2º e 3º anos.....	101
Quadro 5 - SMED 1: Proposta de aula para as turmas dos 4º e 5º anos	104
Quadro 6 - Proposta de aula para as turmas do 6º ano	107
Quadro 7 - SMED 1: Proposta de aula para as turmas do 9º ano	111
Quadro 8 - SMED 2: Proposta de aula para as turmas do 1º ao 3º anos	114
Quadro 9 - Proposta de aula para as turmas de 4º e 5º anos	116
Quadro 10 - SMED 2: Proposta de aula para as turmas de 6º ano	118
Quadro 11 - SMED 2: Proposta de aula para as turmas de 7º a 9º anos	119

SUMÁRIO

1	DOS COMEÇOS E DISPOSIÇÕES	15
1.1	CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO	15
1.2	PROBLEMA E MOVIMENTOS DA PESQUISA	25
1.3	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	26
1.4	A METÁFORA DO GESTO	31
1.5	INTERLOCUÇÕES: ESTADO DO CONHECIMENTO	34
1.6	SOBRE GENEALOGIA E CARTOGRAFIA	44
2	GESTOS DA MINHA GENEALOGIA E CARTOGRÁFIA	48
2.1	MAPA 1: LUGARES, TEMPOS E COMPOSIÇÕES	48
2.2	MAPA 2: DEVIR DA PANDEMIA	56
2.3	MAPA 3: A EXPEDIÇÃO DA CARTÓGRAFA	58
3	EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE INCERTEZAS	62
3.1	DISPOSITIVOS DE CONTROLE	66
3.2	PISTAS HISTÓRICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE	73
3.3	SUBJETIVIDADE CAPITALISTA: ESVAZIAMENTO PEDAGÓGICO	78
3.4	À PROCURA DAS EVIDÊNCIAS ESTÉTICAS	81
3.4.1	Estetizar-se pela e com a arte	85
3.4.2	Leituras estéticas	89
3.4.3	Gestos estéticos da docência	91
4	PANORÂMICA DOS ACHADOS: UNIVERSOS DOS PLANOS ESCOLARES	97
4.1	A ARTE QUE ESTÁ NAS ESCOLAS	99
4.2	EMERGÊNCIAS	121
5	ESPAÇOS DAS HETEROTOPIAS: O REDESENHAR E O REPINTAR	123
5.1	PISTAS PARA O REDESENHAR E REPINTAR A DOCÊNCIA: UM JOGO POSSÍVEL	124
5.2	INSPIRAÇÕES ESTÉTICAS	126
5.3	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	129
5.3.1	Um convite para estetizar-se: modos de jogar	132
6	CONSIDERAÇÕES MOMENTÂNEAS: GESTOS DO INACABADO	134
	REFERÊNCIAS	138
	APÊNDICE A – PISTAS PARA O REDESENHAR	142
	APÊNDICE B - PISTAS PARA O REPINTAR	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGAE	Associação Gaúcha dos Arte-Educadores
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC	Base Nacional Comum de Formação de Professores
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UCS	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Centro Universitário de Farroupilha
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CTS	Ciências, Tecnologias e Sociedade.
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ESP	Projeto Escola Sem Partido
FAEB	Federação dos Arte-Educadores do Brasil
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GEBA	Grupo Escolar Bernardino Ângelo
IAE	Instituto Arte na Escola
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEPSO	Nossa Escola Pesquisa sua Opinião
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
QuERER	Qualificar a Educação para as Relações-Étnico Raciais
OMS	Organização Mundial da Saúde
PBA	Pesquisa Baseada em Arte
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação

PPP	Projeto Político Pedagógico
PUCRS	Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul
PROSUC	Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Particulares
RME	Rede Municipal da Educação
RS	Rio Grande do Sul
RCNE	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação.
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO®	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFSMU	Universidade Federal de Santa Maria
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
URCAMP	Universidade da Região Campanha
USP	Universidade de São Paulo

1 DOS COMEÇOS E DISPOSIÇÕES

Durante a escrita desta Tese, convivi com alguns lutos, em especial, a partida da minha amada mãe, amigos e pessoas conhecidas das relações cotidianas, além de personalidades dos setores artístico e acadêmico. Lidei com meus limites para seguir em frente e, sobretudo, caminhar nos trilhos da vida acadêmica. Busquei, nas bordas e nos desvios, o esperar dos meus sonhos, das rupturas e dos traumas para viver situações não imaginadas e nas possibilidades para construir e reconstruir diálogos comigo mesma. Os desenhos nesse período foram a minha ramificação, jogando com novas maneiras de acontecer e, assim, desenhei, desenhei...

O afeto que me atravessa vem de um tempo cartografado em saberes e que manifesta a natureza pedagógica, além de alicerçar o que assegura a minha paixão pela educação e pela arte, ambas diretamente vinculadas às possibilidades formativas pelo viés do cultural e do estético que, por privilégio, recebi dos meus pais, ainda na minha infância e adolescência. Por diversas vezes, frequentei os espaços da circulação da arte – assim fui me constituindo como professora, tecida pela convivência com exposições e leituras. É a partir desse movimento que anuncio a defesa da Tese de que o processo formativo docente por meio da arte é uma forma de iniciar reflexões sobre a dimensão estética da docência e de um possível governo de si. Agora, seguimos com a apresentação pessoal como professora/pesquisadora/cartógrafa a partir do diálogo com alguns acontecimentos vividos.

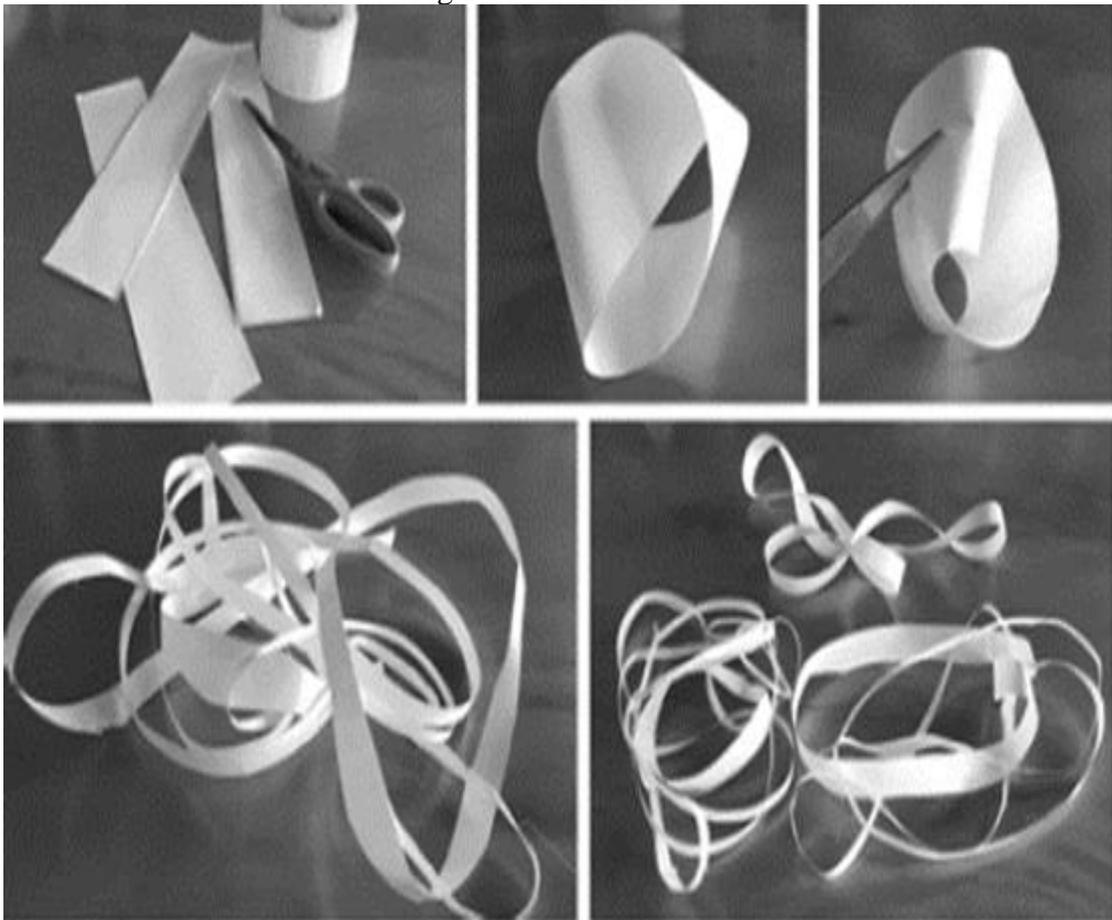
1.1 CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO

Para transitar sobre as discussões que cercam a docência e a formação, cada qual com suas especificidades, utilizarei a proposição da imagem da obra *Caminhando* (1963), da artista Lygia Clark¹ e dos movimentos dos gestos de ir e vir, em que o *fora* e o *dentro* se dobram e desdobram, o que nos leva a refletir sobre quais caminhos se evidenciam nos trajetos desenhados com a tesoura, evocando, por meio do movimento, um caminhar, um deslocamento das linhas, das marcas ou das imagens que se constroem em novas camadas tensionadas pelo trajeto feito com a tesoura, fazendo os cortes infinitos na superfície do papel, como uma fita de

¹ Lygia Clark foi uma artista brasileira, nascida em Belo Horizonte, em 1920, que se mudou para o Rio de Janeiro, em 1947, iniciou seu aprendizado artístico com Burle Marx (1909-1994). Entre 1950 e 1952, passou a viver em Paris, onde estudou com Fernand Léger (1881-1955), Arpad Szenes (1897-1985) e Isaac Dobrinsky (1891-1973). Informações sobre a obra está disponível no site: <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/6275/caminhando> acesso em 12 de fev de 2022.

Moébius². A Figura 1 mostra-nos um ensaio sobre o espaço, cuja obra se faz por meio da ação, dos gestos da artista que vai se descobrindo nas travessias do inusitado recorte, rompendo com o esquema conhecido da perspectiva, instaurando movimentos de transformação. É uma experiência de partida e chegada. Enquanto a artista recorta o papel, as escritas múltiplas configuradas nos cortes e recortes introduzem uma nova experiência, um novo espaço a conquistar.

Figura 1 - Caminhando



Fonte: Clarck (1963).

Essa é uma ideia que pode ser tensionada e atrelada aos processos formativos da docência como um desenho que se faz e desfaz. O primeiro corte constitui-se como ponto de partida, registrando um percurso labiríntico em que o movimento é circular, com diferentes

² A fita de Moebius foi criada pelo matemático alemão August Ferdinand Möbius (1790 – 1868). Möbius estudou matemática, astronomia e física na Universidade de Leipzig com Gauss. Em 1858 Möbius desenvolve o trabalho, explorando uma superfície bidimensional com apenas um lado. Esta fita tem o nome de Möbius, mas a primeira descrição desta fita é atribuída ao matemático alemão Johann Listing, também aluno de Gauss.

direções e entradas. O desenho vai se constituindo como múltiplo e com possibilidades entre linhas e curvas, compondo atos para cortar, entrar e caminhar como movimento e acontecimento.

É nesse contexto que as minhas andanças com a experiência do desenho buscam diálogos com as cenas que vêm de longe, junto com os fios do presente para fazer as tessituras da vida pedagógica e das entrelinhas com as mais preciosas lembranças vividas na vida pessoal e profissional. As histórias que moram em mim desde os tempos da infância com a descoberta do desenho lançam-me a encontros que reúnem tempo, sentimentos, conflitos, desafios, resistências, sonhos e afetos. Mais do que evocar a memória afetiva, a imagem do gesto que desenha se converte no movimento exploratório de um tempo distante e da expressão do presente frente aos meus anseios pessoais e profissionais.

Volto no tempo, especialmente no ano de 1977, na cidade de Dom Pedrito, interior do Rio Grande do Sul, lugar onde vivi até a fase adulta, concluindo os meus estudos na graduação. A memória equivale ao entrelaçamento das aprendizagens do passado e o sentido atribuído ao presente. A observação da vida sob o olhar estético requer o reconhecimento de si como autocriação. É por isso que, neste estudo, a metáfora dos gestos do repintar e do redesenhar introduzem diálogos com os laços afetivos para encontrar as minhas raízes.

O legado sobre o ato de desenhar vem da minha família, dos encontros do final de tarde, em que os desenhos nasciam de um jogo possível para inventar mundos. Sou a quinta filha de sete de Luiz Moura Oliveira e de Zaira Guedes de Oliveira. Ambos frequentaram a escola, e não concluíram os estudos. Minha mãe fez o Ensino Fundamental, e meu pai cursou, de forma incompleta, o Ensino Médio. O incentivo aos estudos me motivou para não perder o foco e não hesitar em fazer todas as etapas da escolaridade, me tornando pesquisadora e chegando ao Doutorado.

A casa simples e o amplo pátio para brincar, situados em um terreno de esquina, constituíram um repositório de lembranças e espaços com sabores, aromas e imagens. Da simplicidade da moradia, havia um cuidado afetivo para com os espaços internos e externos, sempre renovada a cada ano e especialmente próximo do Natal, tomada pela pintura com cores vivas e alegres. Aliás, todas as casas da vizinhança tinham um colorido especial nessa época do ano. As situações tecidas pelo cuidado com a aparência da casa me encantavam. Não se tratava apenas da renovação da pintura. Havia uma mobilização para o preparo, os gestos e as escolhas envolvidas no processo de repintar a casa a cada ano.

Nessa fase da minha vida, eu não sabia o que era Arte e sem nenhuma referência dos artistas. Contudo, a minha curiosidade para explorar as diferentes materialidades advindas da

observação do processo da mistura das tintas que seriam usadas na pintura da minha casa, constituiu nesse processo, o meu olhar investigativo e de encantamento que acompanhava a criação dos pigmentos no balde de tinta e, dessa mistura, nasciam novas tonalidades de cores, representando uma nova ideia. Essa nova ideia traduzia, de certo modo, o evento da reinvenção.

Ainda na infância, outra cena que me traz alegria em lembrar é a lembrança do colo da minha mãe, que me segurava em seus braços, cantando, dançando e coreografando na sala, e o meu olhar acompanhava as nossas sombras projetadas nas vidraças das janelas como algo mágico que acontecia naquele momento. Ludicamente, as sombras sempre capturaram a minha atenção, concebendo-as como elemento plástico, seja nas brincadeiras e nas projeções da luz que entravam pelas frestas da janela, sendo observadas durante o horário da sesta no período da tarde. Eram desenhos feitos pela luz, advindas da rua, tal qual a caixa obscura dos pressupostos da origem da fotografia. A experiência sucedia-se, mas os códigos afetivos eram portadores de conexões para significar os saberes, sem a explicação de o porquê de as imagens aparecerem de forma invertida nas paredes. Foram tantas perguntas oriundas da curiosidade acerca da realidade sobre as quais eu não tinha a formação dos conceitos naquele momento para respondê-la, mas que as guardava para um dia entendê-las durante a vida escolar.

Uma experiência que destaco na minha trajetória como estudante foi a primeira experiência cultural por meio da linguagem artística do Teatro, oportunizada por uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental (EF) em 1978. O evento na escola envolvia todas as turmas do turno da tarde, mas era preciso fazer um investimento para participar da atividade. Naquela tarde eu e mais dois colegas fomos à escola, acreditando que teríamos uma aula conforme nossas rotinas, porque eu não tinha comprado o ingresso, tendo em vista que a nossa situação financeira não dava conta do investimento para assistir a uma peça de Teatro. A professora, com a delicadeza de um gesto docente, nos segurou pela mão e anunciou que iríamos ao teatro, nos entregando um ingresso. Aqui, aparece a ideia de cartografia, considerando a atenção (*Zoom*) para a composição de tal prática e que a partir dessa cena eu a reproduzo com meus estudantes até os dias de hoje. As lembranças ficaram guardadas nas cenas vistas, do meu corpo vibrátil e de encantamento acerca da narrativa cênica, materializada pelos cenários, pelas performances e roupagens das personagens.

A não presença das imagens da Arte no currículo do EF e de todas as práticas voltavam-se para a epistemologia vigente (Tecnicista) e que se estendeu até o Ensino Médio (EM), no curso do Magistério (1988). Edificar tais momentos forjados no campo formativo fornecem subsídios para tecer algumas pistas dos acontecimentos vividos e que, por vezes, não foram compreendidas, significando-os, traçando um caminho que emerge dessa escrita.

Depois, o próximo marco repete-se com a experiência cultural à 22ª Bienal de Arte em São Paulo e a outros espaços culturais, na fase adulta, durante o curso de Licenciatura Curta em Arte na Universidade da Região Campanha (URCAMP), em Bagé (1991-1994). Ali, eu construí algumas impressões sobre o que poderia ser arte diante das obras de Picasso, Cézane, Gauguin, Van Gogh, Monet, Debret e do meu primeiro contato com os conceitos da arte Contemporânea. De lá para cá, visitei todas as Bienais de São Paulo; do Mercosul, em Porto Alegre; e as exposições de Arte realizadas nos Museus e Galerias durante minha formação acadêmica, e profissional, que me proporcionaram uma abertura para estabelecer as relações que há entre os saberes advindos dos diferentes campos dos saberes. De certa forma, a mudança para Caxias do Sul, no ano de 1996, me oportunizou seguir com os estudos no curso de Licenciatura Plena em Educação Artística na UCS, concluído em 2009. No universo da formação, realizei especialização em Arte-educação, Informática Educativa e Coordenação Pedagógica.

O início das primeiras experiências como docente foi com o EF e com o EM, por meio de um contrato emergencial viabilizado pelo edital da Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC) (1998-2007) e na Edificare Escola de Ensino Fundamental (2003-2019). Por conseguinte, realizei alguns deslocamentos profissionais por meio do concurso para a Rede de Farroupilha (2002-) e Caxias do Sul (2014-). É nesse horizonte que o meu primeiro envolvimento com a pesquisa acadêmica ocorreu através do Programa *Nossa Escola Pesquisa sua Opinião* (NEPSO)³, em 2009, com a pesquisa na escola desenvolvida por estudantes do EM na Edificare Escola, intitulado *Museu da Pessoa: histórias em todo canto*, promovido pelo Instituto Paulo Montenegro e pela UCS. A proposta rendeu aos estudantes a experiência da escuta das histórias orais, da produção das imagens fotográficas e da escrita do artigo gerado pelos estudantes.

Em 2013, apresentei a Dissertação de Mestrado intitulada *Leitura de narrativas visuais e verbo-visuais do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola* (PNBE, 2010), no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), dentro da Linha de Pesquisa de Linguagens, Tecnologias e Educação. Fui orientada pela Profa. Dra. Flávia Brochetto Ramos. A pesquisa proporcionou a compreensão dos pressupostos da leitura literária, construindo os saberes e diálogos entrelaçados pelas linguagens visual e verbal nas narrativas das obras do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), do sentido construído na leitura, da vazão ao pensamento imagético dos estudantes e para além de si mesmo. O estudo já enunciava o meu interesse pelo viés do estético por meio da Arte Literária.

A experiência ligada à pesquisa favoreceu a minha atuação como Assessora Pedagógica

³ IX Seminário Escola e Pesquisa: um Encontro Possível. Disponível em: https://www.upplay.com.br/restrito/nepso2010/etica_cidadania.html. Acesso em: 5 set. 2021.

do Núcleo de Estudos e Pesquisa da Secretaria Municipal da Educação em Caxias do Sul (SMED, 2018-2019), com o interesse nas formações docentes da Rede da Educação, desenvolvendo atenção à concepção epistemológica da Secretaria e da defesa da pesquisa como princípio pedagógico. Os reflexos dessa discussão culminaram no I Seminário de Pesquisa na Rede Municipal da Educação (RME) em parceria com a UCS. Nesse período, tínhamos presente o movimento da Base Nacional da Educação (2018-2019), sem perder de vista a possibilidade de driblar o reducionismo da padronização de um currículo, problematizando e respeitando as especificidades do território e considerando as múltiplas existências da população caxiense.

A partir dessa experiência, foi possível perceber certos mecanismos de controle no funcionamento da SMED e que, de certo modo, impediam de se avançar em discussões acerca do processo formativo docente, na perspectiva da pesquisa e do trabalho autoral, construído coletivamente para que fosse possível refletir sobre as práticas do cotidiano da escola. É fato que as normas estabelecidas pela SMED, por vezes, são instituídas e tendem a responder aos interesses da rede de mercado, já que são mecanismos invisíveis e de permanência no jogo econômico.

Do olhar para esse contexto nasceu o projeto de pesquisa para compor a Tese intitulada *Emergências estéticas: redesenhar e repintar a formação docente como devir da pandemia*, em 2020, seguindo a Linha de Pesquisa em História e Filosofia da Educação. Partindo do pressuposto de que a formação docente pode ser pautada na estética da existência, contribuindo para que as/os docentes escapem da dominação e do controle. Por isso, recuperei a leitura de documentos com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para encontrar marcadores de uma Educação estética, explorei os Portais das Secretarias de Educação da Região da Serra Gaúcha, encontrando alguns dados referentes à terceirização da formação para os professores e a produção dos planos de aula. A publicização desses dados foi suficiente para problematizar o delineamento das formações que, de forma crescente, têm sido oferecidas para as/os docentes na pandemia e pós-pandemia, no período do ano de 2020 a 2023. Ao acessar os *sites* das Secretarias, percebi que havia alguns planos de aula direcionados ao componente curricular de arte com atividades oferecidas aos professores para aplicarem durante o contexto das aulas não presenciais. As emergências dos documentos fizeram parte da pesquisa, sendo que, para não haver contaminação, considerando o movimento ético da investigação, realizei um sorteio de seleção para contemplar as etapas escolares de 1º a 9º ano, deixando de fora da seleção a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que não havia planos de aula para essas etapas de forma específica para o componente curricular.

Para dar conta das inquietações que envolvem a formação docente atravessada pelo contexto da pandemia e pós-pandemia, dediquei-me a compreender Foucault e, em 2021, matriculando-me no Seminário Especial Foucault e a Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ministrado por: Profa. Dra. Clarisse Traversini⁴ (1967-2021/UFRGS); Profa. Dra. Kamila Lokcmann⁵, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Profa. Dra. Dagmar Estermann e Dr. Veiga-Neto, da Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS); Dr. Silvio Gallo, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Dr. Alexandre Filordi de Carvalho, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Dr. Andrés Klaus, da *Universidad de Antioquia em Medellín*, na Colômbia; Dr. Diogo Sardinha, da *Université de Paris*; Dra. Ana Maria Valle, do Colégio de Pedagogia da *Universidad Nacional Autónoma de México*. O Seminário promoveu a pesquisa a partir das ferramentas de Foucault discutido por diferentes olhares, explicitados nos modos do funcionamento da vida. Entender como as diferentes pesquisas sobre Foucault foram perspectivadas no modo de pensar a vida frente ao campo das relações entre a historicidade e a emergência de dadas formas para problematizar a realidade. No mesmo ano, a qualificação do projeto de pesquisa foi sob a avaliação dos seguintes professores da banca: Dr. Veiga-Neto (UNISINOS); Dr. Amarildo Luiz Trevisan (UFSM), Dra. Cristiane Bakes Welter (UCS) e Dra. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares (UCS). Nesse momento, cada membro da banca validou e contribuiu de forma específica para a relevância da estetização docente, articulando o contexto pandêmico com as formulações foucaultianas como um caminho possível para trazer elementos do passado, favorecendo a compreensão dos acontecimentos do presente. A partir da qualificação foi necessário fazer algumas escolhas, sendo uma delas o caráter cartográfico da pesquisa, reconhecendo as forças internas e externas de dominação pedagógica que subjetivam e dessubjetivam a docência, construindo uma investigação autobiográfica, da emergência documental e criação de uma alternativa formativa.

Profissionalmente, em 2022, outros desafios foram me constituindo, como, por exemplo, a coordenação do Núcleo Técnico/Científico de Educação/Pesquisa e Comunicação da Diretoria de Museus e Memória de Caxias do Sul. A necessidade de me engajar na elaboração de um plano museológico para pluralizar o entendimento das existências que convivem na cidade de Caxias do Sul, elaborando narrativas Decoloniais e Antirracista promoveu a oportunidade de construir espaços que tendem a privilegiar o cultural, permeados de propostas formativas voltadas aos professores.

⁴ Foi Profa. titular e Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação, da UFRGS.

⁵ Foi Profa. titular e Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da FURG.

Em 2023, retornei à SMED de Caxias do Sul para compor o Núcleo para Qualificar a Educação para as Relações-Étnico Raciais (QuERER). Tais mudanças acarretaram novas posturas e reflexões acerca da minha subjetividade e a intersecção com a prática pedagógica, sob a perspectiva ética/estética e política. As experiências profissionais lançaram-me a discutir a pauta da *estetização da vida docente*, lidando simultaneamente com o conflito do assujeitamento e da resistência enquanto processualidade formativa.

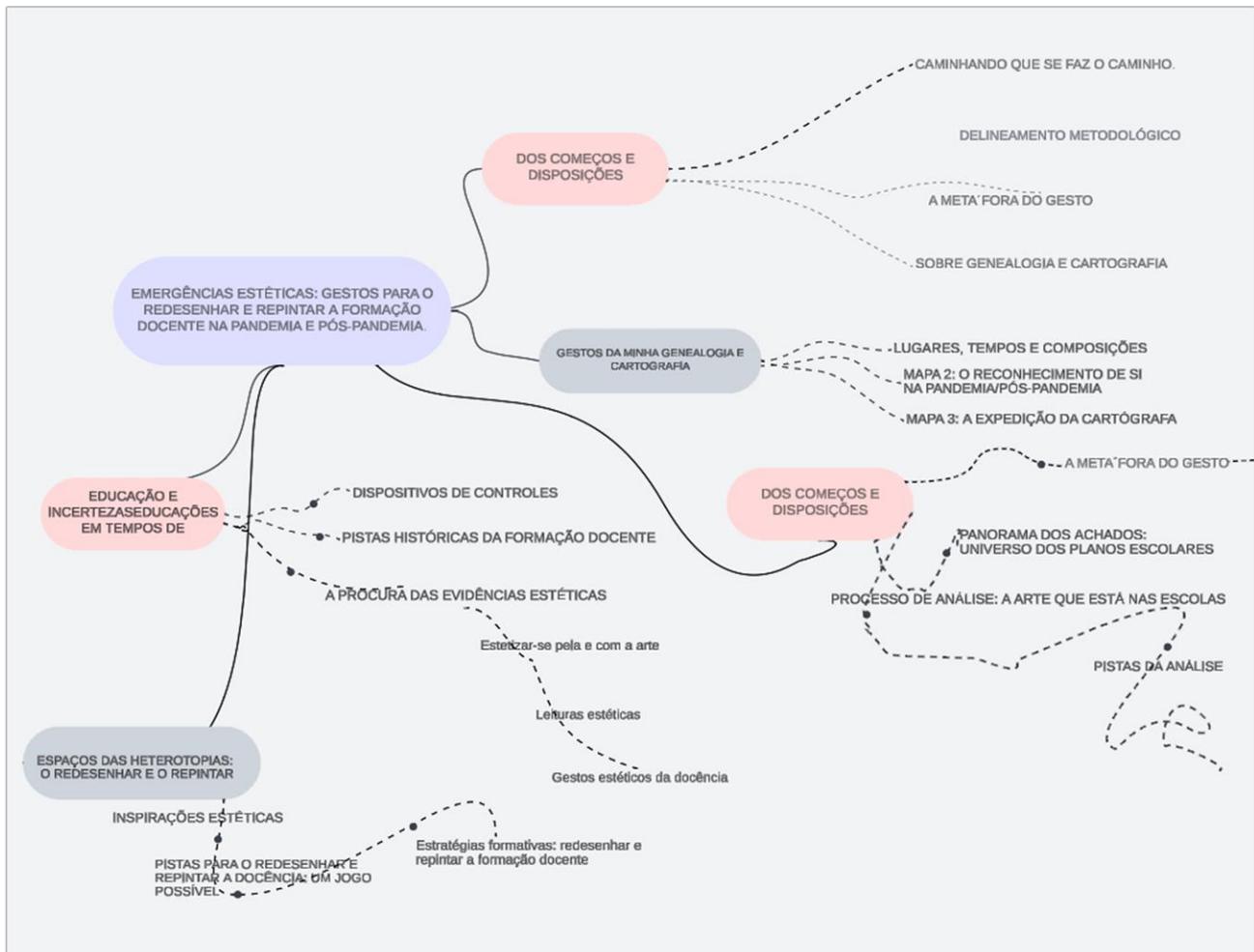
Foi a partir dessa perspectiva dediquei-me a tecer algumas escritas autobiográficas⁶ implicada pelos afetos e cartográfica; e, na Tese ao passo que explicito o percurso da pesquisa, vou traduzindo os caminhos, fabulando os meus anseios na conquista de um *desenho grafia*⁷ como formas estéticas de dizer. Para isso, foi necessário adentrar em cada cena desenho/escrita, descavar, aguçando a sensibilidade e os ecos.

Preferi, no horizonte cartográfico, tratar os capítulos do estudo como demarcações, tendo em vista o sentido da linguagem do processo de pesquisa cartográfica que subjaz a investigação. São considerados rizomas, movimentos, rotas que balizam o redesenhar e o repintar da formação docente inventiva pelo viés da Estética da Existência. A Figura 2 mostra-nos o sumário cartográfico para compreender as interligações como forma de relacionar as possibilidades teóricas, a partir de Deleuze e Guattari (2011), em uma perspectiva rizomática que destaca a multiplicidade do funcionamento dos acontecimentos expressando a potência que a constitui.

⁶ OLIVEIRA, Lucila (p. 81-90). A gaveta dos Guardados: Memórias de uma estudante *In*. SOUZA, José Edimar de (Org.). **Os grupos escolares: Memórias, trajetórias e culturas**. Jundiaí (SP): Paco, 2023.

⁷ Termo criado pela autora para conceber desenho e escrita de si.

Figura 2 - Sumário Cartográfico



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Dos começos e disposições, primeiro capítulo, apresenta-se como a minha andança a partir da revisitação dos fatos da narrativa formativa e da iniciação à pesquisa, refazendo os roteiros e rotas, aventurando-me a construir pistas de novos caminhos, remontando cenas que trazem o ontem e as lembranças do contexto formativo para redesenhar e repintar, em busca de novos caminhos. Há de se considerar a subjetividade como força viva no mundo, constitutiva das ligações entre o passado e o presente. O meu esperar a educação tem sido o motor propulsor no meu investimento formativo profissional e cultural. Do ponto de vista metodológico, explico os movimentos, o problema que guia a pesquisa e os elementos emergentes para a construção dos dados, investindo nos meus perfis genealógico e cartográfico.

Em *Gestos da minha genealogia e cartografia*, o redesenhar e o repintar abrem-se como possibilidade para estetizar a docência. É nesse jogo perceptivo e investigativo que desenho da pesquisa, inclui elementos para compor a cartografia, sensibilizando o meu olhar para os acontecimentos como movimento de algo observado, entregando-me aos riscos da criação. A

procura dos gestos da autocriação docente, a arte de viver por meio da estetização, podem ser a base da formação, como novos desenhos metodológicos e de atualização permanente no campo pessoal e profissional.

Há que se pontuar que o meu interesse para fundamentar o estudo a partir de Foucault problematiza o modo como nós docentes apreendemos a realidade e a necessidade de construirmos novos espaços, debates e pensamentos para compreender as forças que produzem os acontecimentos que se engendram no trabalho pedagógico. A metáfora do gesto que desenha e redesenha carrega em si todos os elementos dos objetos reais, psicológicos e, por vezes, com detalhes. A autobiografia desenhada na Tese ecoa na escrita, com tensões e com um deslocamento, além de pressupor o seguinte questionamento: *Quem sou eu? E como eu me tornei o que sou?* Cada momento da minha vida foi sendo concebido como um reconhecimento, como um movimento imprevisível de afetos e de desvios, sobretudo de desejo por mudanças e por possibilidades.

Em *Educação e educadores em tempos de incertezas*, exploro as ferramentas de Michel Foucault, focalizando a fase genealógica, dialogando com Deleuze e Guattari (2011), que fundam o movimento cartográfico, base deste estudo, utilizado como estratégia fundamental para compreender as paisagens e encontros. Na medida em que os deslocamentos foram constituindo rotas, por vezes foi necessário rever percursos, recuperando do arquivo pessoal, fatos e imagens como um conjunto expressivo de experiências. Reiterei algumas ideias iniciais e configurei outras para estruturar o pensamento sobre alternativas de uma reinvenção dos modelos formativos, interligados às individualidades e coletividades.

Em *O processo das emergências dos planos de aula*, tensionei as linhas de forças do plano cartográfico e a manifestação do desejo no corpo docente como captura da dominação. Os elementos constitutivos dos planos de aula foram discutidos a partir das significações dos conceitos, repertórios oferecidos nos documentos e as aproximações e distanciamentos da estetização que deverão iniciar ainda no início da vida escolar.

Os *Espaços das heterotopias: o redesenhar e o repintar* foram concebidos como um convite ético para adentrar em um jogo, em que não se sabe onde “vai dar”. Trata das estratégias propostas para o modo de viver e reinventar a formação docente por meio dos saberes da arte. Foram criadas 29 cartas configuradas com palavras e imagens que convidam os participantes a construir seus perfis pessoais e profissionais, tendo em vista a interpretação de tais pistas. O movimento do jogo supõe o distanciamento da padronização dos modelos de formação vigente, na educação, e serve para compreender como os mecanismos de controle funcionam e podem impedir o protagonismo da docência.

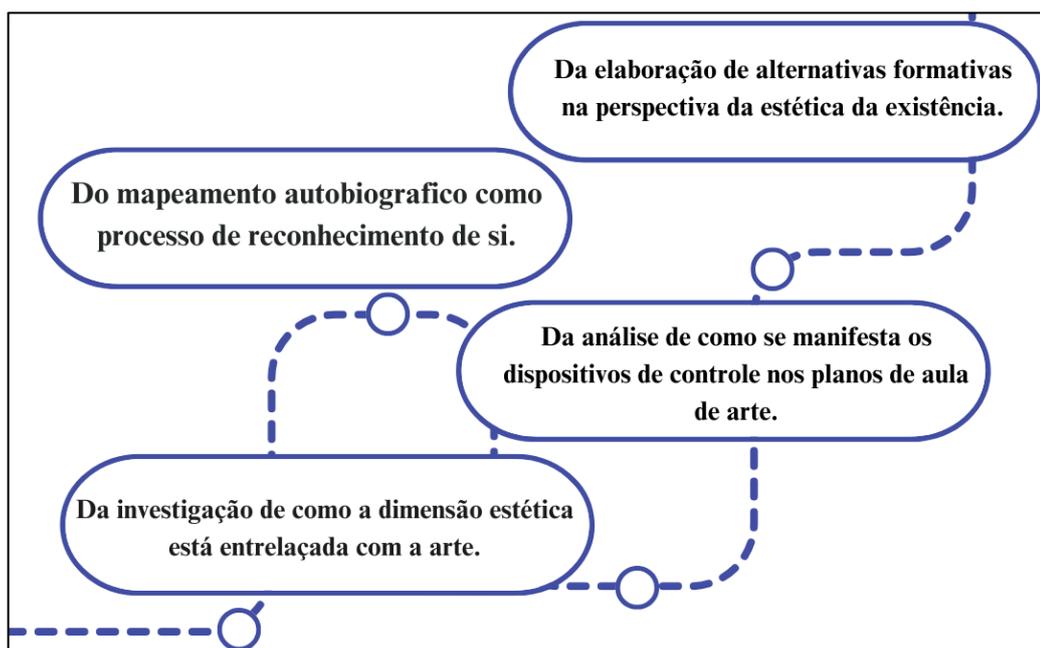
Considerações momentâneas: Gestos do inacabado sugerem um novo movimento,

palavras que não podem ser encerradas como considerações finais ou da ordem conclusiva para atentar à cartografia do redesenhar e do repintar a dimensão estética da docência, acerca dos processos como forma de situar os espaços simbólicos e de forças, e como configuração da produção dos sujeitos. Esta demarcação fala do devir como pista para conceber a docência como obra de arte, evidenciando a ética e a estética como força das discussões na pesquisa. E, como todo rizoma, não há considerações finais na pesquisa, mas a produção do desejo (criação) que intensifica e abala a subjetividade sentida no corpo em devir com seus resultados em construção contínua e que surge, a cada nova tentativa, a compor cartografias, concebidas na alternativa dos jogos de cartas intitulada *Redesenhar e Repintar a Formação Docente*, que ligam o passado e o presente. Durante a expedição, no percurso do jogo os participantes podem encontrar a reinvenção, uma ruptura, o luto, o sofrimento advindo da pandemia, mas também resistências e um esperançar.

1.2 PROBLEMA E MOVIMENTOS DA PESQUISA

Ao tomar a dimensão da linguagem do devir e da subjetividade, ou seja, da possibilidade de criar realidades, redesenho as linhas de fuga como algo que tenta fugir da estrutura, daquilo que é pré-estabelecido e que faz parte da vida. Da minha inquietação, desenha-se a pergunta: *Que possíveis alternativas podem ser utilizadas no processo de redesenhar e repintar a formação docente, constituídos pelo modo pedagógico de viver a Estética da Existência?*

Figura 3: Movimentos da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A Estética da Existência é concebida, aqui, a partir dos estudos de Michel Foucault (2009) como força e acontecimento para construir caminhos que consideram as singularidades e as transformações do indivíduo a partir do conhecimento de si de forma contínua e permanente. Faz sentido pensar o funcionamento das práticas da liberdade, estando intimamente ligado ao cuidado de si e à atenção ao outro. Nesse contexto, a trama do poder, do dispositivo (processo de construção e desconstrução) e da subjetividade sob o ângulo da produção do trabalho docente requer que os caminhos sejam revisitados, operando com a realidade, gerindo os impactos da consciência dos mecanismos de controle que atravessam a sua constituição.

Cada movimento (Figura 3) supõe deslocamento; recurvarem-se uns aos outros, surgindo singularidades. O docente, ao se conhecer, pode escapar das ditas formações pedagógicas com ênfase nos aspectos estruturais dos manuais, das técnicas de ensino ou de qualquer modismo. Essa trama das forças de controle do presente pode sofrer rupturas, até que não seja mais possível resistir à mutação.

Dessa formulação, a abordagem do estético não é pela via da perfeição, mas da ruptura da vida representada, que se insere no discurso da atitude frente ao cotidiano. Nessa linha, trata-se do resgate do movimento sensível como raiz da pedagogia de uma estética da existência, capaz de emancipar uma educação que enclausura as pessoas em carteiras na sala de aula, por normas e regras. Se insistirmos na (re)construção da liberdade como sentido da educação, abre-se o desenvolvimento de um sujeito histórico, em um movimento de encontro consigo mesmo.

Nesse ponto, a cartografia será revestida de uma ética e relacionada diretamente à compreensão dos fenômenos como um deslocamento que sugere voltar à própria origem, olhar para si, observando diferentes situações. Portanto, o deslocamento é interrogar-se e recriar-se. É importante frisar que o processo interpretativo que ocorre nessa conexão promove novas possibilidades para os múltiplos entendimentos e testemunhos contemporâneos.

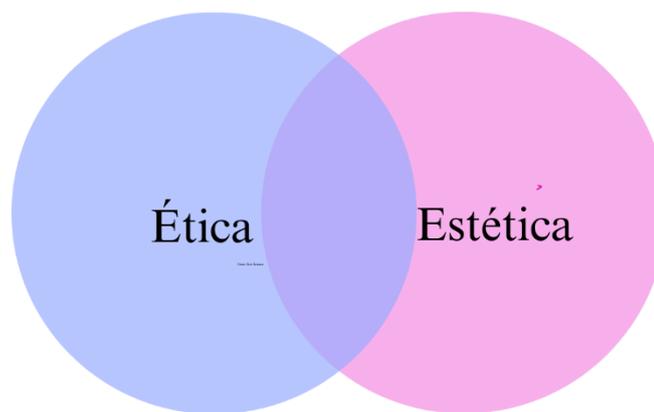
O percurso da pesquisa envolve a autocriação e traz as proposições da metáfora do gesto que desenha como vida que se enreda nos fios de um saber visual, conversando por meio das imagens da arte e movendo-se no terreno da inquietude. Os desenhos criados por mim tornam-se experiências de investigação e de olhar sobre as linhas que se deslocam, combinando-se no espaço e metamorfoseando-se para tocar a realidade.

1.3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Discorrer sobre a *formação docente* indissociável da ética e da estética (Figura 4), como forças constitutivas do docente, no contexto da pós-pandemia, exige a atenção para incertezas e para as promessas às respostas aos processos educativos. As tensões e crises acerca das

abordagens pedagógicas vigentes têm oferecido possibilidades de alerta para a necessidade de uma educação que considere diferentes caminhos. Dar atenção às individualidades e às coletividades favorece a força da linguagem, percebendo o lugar do outro, promovendo a alteridade e novas formas de narrar o vivido. O critério da avaliação da cartógrafa requer perguntar-se: Como a formação docente poderia transgredir para desencadear um cenário educacional constituído pela estética da existência?

Figura 4: Enlace da ética e estética



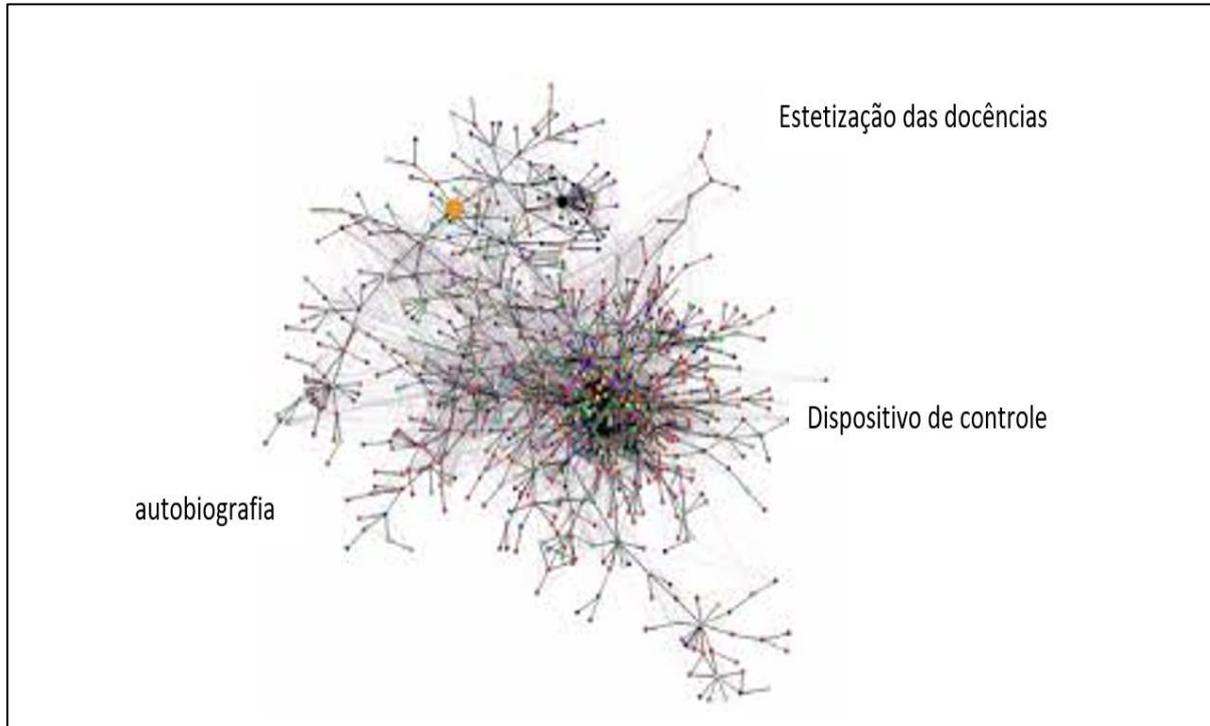
Fonte: Elaborada pela autora (2023).

O caráter político é fundamentalmente ético e tem a ver com um rasurar como movimento de criação, tornando-se pontos de um mapa que mostra as possibilidades da experiência pedagógica observada, acompanhando os movimentos que surgem e que se abrem a questionamentos sobre si próprio. Assim, redesenhar a formação docente é trazer, em primeiro plano, a dimensão de retornar à própria história. Renuncia-se a uma única resolução, propondo infinitas interações, de escuta e sentido, além de outros caminhos de experimentação, deslocando olhares para as bordas da realidade e das relações de força acerca do poder, do simbólico e das sujeições docentes e discentes.

A formação docente discutida pelo viés das práticas do *cuidado de si* anuncia-se como um trabalho que precisa ser realizado acerca do funcionamento daquilo que se efetiva, delineando lugares e composições. Interessa-me sublinhar os movimentos que o *platô* metodológico procura traduzir: *do autobiográfico; dos dispositivos de controle e da estetização docente*, concebendo-os como linhas interligadas e que tensionam o *eu*, subjetivado pela realidade educacional e pelo cenário artístico e dotado de possíveis transformações. O processo

de recuperação de forças exige de mim, como cartógrafa, certos retornos, experimentações, e delineando as impressões na investigação. Essa rede pode ser assim explicitada (Figura 5):

Figura 5 - Platô formativo



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A cartografia, anunciada nas obras *Diálogos*, escrita por Gilles Deleuze Claire Parnet (1996), e *Mil Platôs*, por Deleuze e Guattari, compreendida como prática complexa, para acompanhar processos, desvincula-se da ideia de representar uma realidade, afasta-se de regras pré-estabelecidas e da definição de objetivos para atingir um fim. Nesse horizonte, a experiência cartográfica é um exercício com diferentes formas de ver o mundo e como força constituída por linhas. As articulações com Rolnik⁸ conferem ao jogo forças envolvidas na experiência de cartografar. A cartografia tem a ver com rizoma:

Oposto à árvore, o rizoma não é um objeto de reprodução: nem reprodução externa como árvore-imagem, nem reprodução interna como a estrutura-árvore. O rizoma é uma antigenealogia. É uma memória curta ou antimemória. O rizoma procede por variação, expansão, captura, picada. Oposto ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas e fuga. (Deleuze; Guattari, 2011, p. 43).

⁸ Suely Rolnik (São Paulo, 16 de junho de 1948) é filósofa, escritora, psicanalista, curadora, crítica de arte e da cultura e professora universitária. Perseguida pelo regime militar, viveu exilada na França entre 1970 e 1979.

O que está intimamente ligado ao rizoma é a multiplicidade e a conexão com a realidade, como processo, composto por agenciamentos, produção e (re)invenção. A cartografia caracteriza-se como um rizoma que se faz em múltiplas direções, entrecruzando raízes, produzindo deslocamentos e experimentações. Cartografar uma paisagem formativa docente gera um encontro consigo mesmo, ético e estético: “[Para] não chegar ao ponto em que não diz mais Eu, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer Eu. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 17). A complexidade do conceito demanda concebê-lo a partir de alguns princípios, os quais servirão para criar outros conceitos, sendo possível analisá-los na perspectiva formativa.

Os princípios de conexão e de heterogeneidade referem-se aos pontos de um rizoma que podem e devem se conectar a qualquer outro ponto. Deleuze e Guattari afirmam que “É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem” (2011, p. 22). Os acontecimentos relacionam-se em amplitude e complexidade dos saberes interligando-se por meio de afetos, sentido, sentimentos e percepções. A forma rizomática de compreender a realidade deve ser percebida como movimento e como espaço de múltiplos de criação que ela apresenta, fugindo da forma tradicional (arborescência). “Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis crescem então com a multiplicidade)” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 23).

É nesta linha que destaco a necessidade de superar modelos prontos de formação docente e reducionista, concebendo o campo de estudo para a perspectiva ética e estética. Assim como o rizoma, a estética tem um caráter relacional, porque é inventiva com deslocamentos. “[...] um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 25). “[...] um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda” (p. 29). Convém afirmar que o rizoma se constitui como esboço incompleto e que se expressa como algo por vir, um devir. O rizoma que está sendo desenhado na Figura 6 apresenta-se como uma imagem que ainda tem aspectos de inacabado para explicitar acerca da escolha das linhas e tramas que a constituem, e não necessariamente com enraizamentos, o que faz o brotar de uma árvore, uma vez que não existe um ponto central da sua origem.

Figura 6 - Rizoma



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Para Rolnik (2009), a cartografia:

[...] é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos. (Rolnik, 2009, p. 23).

As conexões e os movimentos transformativos das realidades investigadas constituem os modos de ser, ético e estético, advindos do mundo social e cultural, que se abrem a novos arranjos, implicando movimentos processuais e subjetivados pelas relações de poder. Como bem afirma Gallo:

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiflora e de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazena tícios, colocando

em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há *um* rizoma, mas rizomas, na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos. (Gallo, 2008, p. 76).

É sobre novos pensamentos que a metáfora do rizoma trilha caminhos e se torna viável no encontro com o outro, confrontando a potência estética com as questões de novas pontes entre passado e presente. Desse entendimento, as pistas aparecem a partir da atuação do cartógrafo frente ao funcionamento do trabalho de campo. Pode-se afirmar que não há coleta de dados, mas produção de dados, ressaltando a atenção como elemento primordial para o tratamento e a leitura dos acontecimentos selecionados para serem examinados, sem a intenção da preparação de representação da realidade.

A atitude frente à pesquisa está comprometida com o acompanhamento da realidade constituída pelas linhas provisórias, concebidas como linhas de forças⁹. Trata-se de uma atenção ativa, de um olhar praticado para identificar o funcionamento e que produzem pontos singulares. Esse ponto entra em primeiro plano, em relevo, desencadeando uma sensação e uma inquietação. O olho tateia, explora, rastreia e pousa em algo nessa escala, ressaltando o território de observação que se reconfigura. A noção de território aqui é entendida na perspectiva cartográfica a saber,

O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (Guattari; Rolnik, 1986, p. 323).

Território é concebido como agenciamento, constituído pelo aspecto sensorial do gesto do tato e que considera múltiplas entradas, constituindo-se pela imprevisibilidade no processo de reconhecimento, cumprindo com a exigência e o rigor frente à investigação do entendimento do funcionamento das formas instituídas, dos atravessamentos implicados no traçado do plano ou das linhas de forças que o constituem.

1.4 A METÁFORA DO GESTO

Quantos gestos são desenhados pelos professores por diferentes movimentos no fazer a

⁹ As linhas de forças são abordadas no percurso da pesquisa e caracterizadas no tópico do Panorama dos achados: universos dos panos escolares.

aula? Gestos que conjugam diferentes verbos: apontar, apreender, segurar, tocar, afagar. Criam-se trajetórias e desvios, oscilando entre o automatismo e o afetivo. É no cotidiano da sala de aula que os gestos docentes se desenham, expressando discursos sobre a concepção com o espaço de atuação e que se funda como agente da experiência de si e do cuidado com o outro. Outra pergunta ainda pode ser feita: Quais forças de controle estariam operando sobre os gestos criadores da docência?

O gesto, como especulador, assegura o lápis que trilha sobre o papel que opera, ora para o desenho, ora para alguma palavra traçada no espaço e que não permite ser digerida facilmente pelos pensamentos entregues ao hábito de conhecer. Mas o que significa o gesto? Da possibilidade de dizer algo, o gesto é de ir e não se limita a um ato comunicativo.

A condição da existência do gesto o concebe como um ato que não se opõe à ação ou a um propósito. No entanto, condiciona o movimento na sua direção e sem um fim. Para Agamben (2008), a força do gesto, por vezes, é inexplicável, e não condiz com regras morais ou com o que se é esperado na conduta.

O gesto, como corpo político, pode ocupar uma posição, deslocar-se e transformar-se, como algo que percorre espaços, que detalha, toca a realidade nas tessituras do inacabado à procura de eventos de nós mesmos, de um acontecimento, de um pensar na ação. Para Agamben (2008),

Os gestos, como parte do corpo, são expressos pela experiência e curiosidade ainda na infância, sendo inevitável conceber a linha como linguagem comunicacional que se ramifica, tal como é a linha desenhante e transformadora. A mão que apreende o material riscante e reinventa os espaços, em uma relação de interdependência, cujos saberes são tecidos pela visualidade tensionada pelo conflito do olho com a mão e da linguagem que enuncia e que pousa nas superfícies. A mão firme, delicada, equilibrada que desenha/pinta anda sobre as linhas, frente à posição e escuta, abre possibilidade para uma gama de linhas que contornam novos horizontes de intensidades do corpo nos espaços múltiplos do emaranhado das linhas. “O gesto é, neste sentido, comunicação de uma comunicabilidade.” (Agamben, 2008, p. 13).

Em sintonia com as palavras de Agamben, Larossa (2018, p. 75) alerta que, os “gestos constituem (ou constituíam) e, simultaneamente, expressam a relação entre um saber-fazer, um saber-viver e um viver-juntos que vai mais além da funcionalidade porque ocorre em formas (em formas-de-fazer e em formas-de-viver) e, portanto, em beleza.”

Parece importante relacionarmos a prática docente à vida cultural, com o acesso à Arte, além dos diálogos construídos em um tempo processual de deslocamentos passíveis de sofrer rupturas pelo modo como se abrem para o mundo, suportando o mal-estar que poderá lhes afetar. Iremos olhar para a dimensão estética da constituição docente, admitindo que o corpo

docente tem seus cansaços, resistências, incertezas, conquistas e esperanças.

Para ilustrar os diferentes modos de o gesto se configurar no cotidiano da sala de aula, apresento, a seguir, alguns desenhos (Figura 7):

Figura 7 - Gestos da docência



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

O gesto constitui-se como forma da estetização da vida e equivale a um movimento de transformação, emergindo de uma vontade que não deseja ser mais governada. Trata-se, aqui, de averiguar quais são os gestos que nos determinam, autorizam, libertam e sensibilizam, além de todas as relações as quais são possíveis para construir novos afetos. Enfim, surge a tarefa de se pensar a estética como reconhecimento de si, para compor novas atitudes éticas e para resistir à sujeição ligada a uma identidade sabida e repetida.

1.5 INTERLOCUÇÕES: ESTADO DO CONHECIMENTO

Quais são as possibilidades estéticas que podem ser pensadas e praticadas nos espaços da formação docente? O questionamento oriundo de um tempo histórico pode ser de grande valia, e essa pergunta torna-se relevante para mapear as pesquisas denominadas “estado do conhecimento” para trazer à tona um assunto que vem sendo pouco destacado na educação e que, neste período pós-pandêmico, é oportuno inventariar: a “dimensão estética da formação docente”. Para tanto, na medida do possível, foram observados, nas pesquisas, elementos que pudessem produzir um novo modo de viver o processo formativo docente, estabelecendo conexões com a contemporaneidade, bem como a fabricação de sujeitos dentro do discurso pedagógico: “[...] as práticas discursivas moldam nossas maneiras de construir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele. E, ainda que uma prática discursiva dependa da nossa vontade, essa não é suficiente para gerá-la e fazê-la funcionar.” (Veiga-Neto, 2007, p. 93).

Foram recuperadas algumas pesquisas no portal da Capes, auxiliando na percepção acerca dos modos de viver a vida educacional e os problemas que habitam a escola, a saber: o currículo, a relação dos indivíduos, a profissão docente e a formação a partir da dimensão estética. O investimento acerca das buscas das pesquisas cria uma rede para romper com as didáticas prescritivas das expectativas de respostas imediatistas e de resoluções universais, desenhando as linguagens e os gestos da docência, suas formas de ser e de estar no mundo. A investigação apresenta um recorte possível sobre estudos que cercam a Estética da Existência no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Em 15 de setembro de 2021, foi acessado o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes para conhecer como o tema “Estética da Existência” tem mobilizado pesquisadores a investir no movimento de autoconhecimento e na transformação de si. Inicialmente, foram aplicadas, no campo de busca de pesquisa, as expressões “Estética da Existência” e “formação docente”, sem delimitação por área, com o intervalo temporal dos anos de 2015 a 2020. Ao todo, foram encontradas 1.297.634 pesquisas entre mestrado e doutorado.

As pesquisas desenvolvidas no mestrado foram 3.995 e, no doutorado, 1.675. Na sequência, usamos apenas a expressão-chave “Estética da Existência”, reduzindo a visualização para 191 pesquisas, sendo 131 no mestrado e 61 no doutorado. Para o mestrado, encontramos os estudos com estes temas: Grande área do conhecimento: Ciências Humanas (2); Área de conhecimento: Educação (1); Área de avaliação: Educação (1); Área de concentração: Educação (1). O Quadro 1 mostra as dissertações pesquisadas.

Quadro 1 - Dissertações: achados da pesquisa

<p>SCRIMIM, Nayara Dias. <i>A influência das redes sociais na subjetividade dos sujeitos contemporâneos</i>. 18/02/2019. 127 f. Mestrado em Educação. Instituição de ensino: Universidade Estadual de Campinas. Campinas. Biblioteca Depositária: Central da Unicamp. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7687588. Acesso em: 12 nov. 2021.</p>
<p>SCHNORR, Samuel Molina. <i>Ciência, tecnologia e sociedade na contemporaneidade: implicações educacionais tramadas ao pós-estruturalismo</i>. 27/04/2015. 121 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do <i>Campus</i> das Ciências Sociais. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2409059. Acesso em: 10 nov. 2020.</p>
<p>LUNA, Francisco Demontiei. <i>Educação, extensão e exclusão social: um estudo de caso sobre o Projeto de Recuperação de Jovens a partir da Ética do Cuidado de Si</i>. 20/02/2017. 110 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNICAMP. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5029671. Acesso em: 10 nov. 2020.</p>
<p>SELBACH, Simone. <i>A constituição da docência em blogs do PIBID: um estudo sobre os modos de escrita de si</i>. 09/03/2016. 112 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UCS. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3608580. Acesso em: 11 nov. 2021.</p>
<p>STORCK, Karine. <i>Como viver na escola: Relações entre arte, educação e docência</i>. 28/07/2015. 152 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Biblioteca Depositária: <i>undefined</i>. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=266756. Acesso em: 16 nov. 2021.</p>
<p>BREMM, Alessandra Baldissarelli. <i>Habitar a escola: minúcias de encontros entre arte e educação</i>. 14/07/2017. 205 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Biblioteca Depositária: Central da UFRGS. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5031352. Acesso em: 11 nov. 2021.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para a busca do doutorado, encontramos cinco estudos na Área de conhecimento: Ciências humanas (1); Área de conhecimento: Educação (2); Área de avaliação: Educação (1); e Área de concentração: Educação (1). O Quadro 2 nos mostra as Teses encontradas.

Quadro 2 - Teses: achados da pesquisa

<p>DIEDERICHSEN, Maria Cristina Ratto. <i>Pesquisar com a Arte: devir-pesquisa, devir arte</i>. 26/02/2018. 323 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Biblioteca Depositária: B. U. UFSC. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6313401. Acesso em: 14 ago. 2021.</p>
<p>SILVA, Tatielle Rita Souza da. <i>Poéticas do aprender: modos de inscrever a si mesmo no mundo</i>. 25/02/2015. 267 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Biblioteca Depositária: Central da UFRGS. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2665122. Acesso em: 15 ago. 2021.</p>
<p>CORRÊA, Jordana da Silva. <i>A Estética da Existência nos romances de formação: o personagem Zezé, de José Mauro de Vasconcelos</i>. 13/12/2019. 105 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. Biblioteca Depositária: Setorial. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8219977. Acesso em: 19 ago. 2021.</p>
<p>SCHNEIDER, Daniela da Cruz. <i>Da feitura de si: por um gesto artístico na formação</i>. 29/06/2018. 77 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6757096. Acesso em: 20 ago. 2021.</p>
<p>GOMES FILHO, Miguel. <i>O cuidado de si: práticas de liberdades nos processos de subjetivações</i>. 13/03/2015. 168 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. Biblioteca Depositária: UFMS. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2360700. Acesso em: 21 ago. 2021.</p>
<p>SANTOS, Dario Azevedo dos. <i>Vias e trajetórias de escolarização de sujeitos homoafetivos velhos na cidade de Belém</i>. 08/05/2015. <i>undefined</i> f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém. Biblioteca Depositária: <i>undefined</i>. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2680616. Acesso em: 22 ago. 2021.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na investigação de Scrimim (2019), propõe-se a analisar como as redes sociais digitais afetam o processo de subjetivação dos sujeitos, como algo que produz o assujeitamento pelo “controle e dependência” e que permite ao usuário construir a si mesmo. Seguindo os estudos foucaultianos, foi selecionada uma rede de palavras constituída por: “disciplinar”, “biopoder” e “Estética da Existência”. A autora apresenta a linguagem imagética, considerando as textualidades e a produção de sentido por si mesmo. Por isso, ela utiliza imagens dos artistas

que circulam nas redes sociais e que produzem efeitos na vida cotidiana, como: Angel Bòligan, Jean Jullien, Pawel Kuczynski e John Holcroft, como também *prints*, memes e *tweets*.

Nessa pesquisa, há pontos e contrapontos acerca de como as redes sociais podem ser um canal de aprendizagens: Facebook[®]; para bate-papos: WhatsApp[®] e Telegram[®]; para fazer *networking*: LinkedIn[®]; para flertar: Tinder[®], Happn[®], AdoteUmCara[®], Grindr[®]; para interagir com os vídeos de amigos: Snapchat[®]. Para delinear o percurso da pesquisa, Scrimim problematiza tais efeitos a partir do questionamento de como ocorre, de diferentes modos, o tornar-se sujeito ao longo da história, como bem evidenciado em *O Sujeito e Poder*.

Outra questão é a lei da ideologia da escola sem partido, pautada no Projeto de Lei nº PL 258/201952, mais conhecido pelo nome estratégico de Projeto Escola Sem Partido (ESP), objetivando combater a doutrinação política e ideológica. Nesse contexto, os relatos de experiências permitem analisar as subjetividades dos sujeitos e dos espaços regulados pelo disciplinamento. Os professores são impedidos de abordar, em sala de aula, assuntos que circulam na vida. As investigações das experiências e das redes sociais expressam como os sujeitos são produzidos por mecanismos de poder e, de forma imperceptível, agem na sociedade. Sobressai, aqui, o ativismo político virtual para dar conta da temática da pesquisa, como o movimento “Primavera estudantil”, que é constituída por meio das redes sociais, ao se reconhecer os problemas sociais discutidos *online*.

A pesquisa intitulada *Ciência, tecnologia e sociedade na contemporaneidade: implicações educacionais tramadas ao pós-estruturalismo* é um estudo que trata dos estados dos modos de ser e fazer enquanto professor de Biologia. A proposta do estudo de Schnorr (2015) deu ênfase à educação para a cidadania, apoiando-se em três elementos: Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). A partir dos estudos de Foucault (1987) e Deleuze (1992), promoveram-se entendimentos acerca das problemáticas educacionais e dos diferentes modos de estudar as verdades já consolidadas. Schnorr (2015) menciona Paulo Freire, citado nos artigos de Santos (2008), de Nascimento e Linsingen (2006), discutindo princípios a serem incorporados ao ensino de CTS, resgatando o caráter político, as congruências e as divergências dessa abordagem educacional.

Nesse estudo, há a construção de uma educação humanística com atravessamentos na temática e que reivindica “o cuidado de si” em um tempo em que há a necessidade de revoluções políticas e culturais. O pensamento crítico atrelado à Educação CTS reverbera na Tecnologia que considera o *eu* e que está inserida na ética e na Estética da Existência, na imanência, na multiplicidade, no singular, e que procura mobilizar o pensamento diante das resistências em que se é experimentado.

Assim, seguimos o rastro das perguntas: Como a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade estão tramadas no cenário neoliberal da contemporaneidade? A CTS pode ser pensada com

conceitos e movimentos da teoria pós-estruturalista? Conforme o pesquisador Schorr (2015), o estudo situado na grande área da Educação especifica-se na temática do ensino de Ciências em CTS nas seguintes bibliografias on-line: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO[®]) e Google Acadêmico[®]. Foram pesquisados 34 artigos.

A dissertação desenvolvida por Luna (2017), intitulada *Educação, extensão e exclusão social: um estudo de caso sobre o Projeto de Recuperação de jovens a partir da Ética do Cuidado de Si*, vai se atentar às possibilidades do “cuidado de si” no campo da Educação e da recuperação dos indivíduos em estado de vulnerabilidade. Torna-se necessária a premissa em conceber a vida como uma obra de arte, em uma perspectiva de uma educação que precisa ser reinventada e repensada frente aos modos de vida do disciplinamento e do controle. O estudo tem como arcabouço as teorizações de Foucault (1972, 1994, 1996, 2002, 2004, 2006), seguido de Veiga-Neto (2004), Gentili (2001) e Gallo (2006, 2013), que contribuem para problematizar a importância da dimensão da ética e da estética no devir do sujeito e que propiciam reflexões que ultrapassam os limites meramente acadêmicos e que clamam por aplicação.

A parte empírica da pesquisa contou com a investigação de indivíduos que participam do Centro de Recuperação Francisco Luna. Os processos tiveram como foco a orientação psicológica e o auxílio de toda a comunidade da Zona Sul de São Paulo. Os testemunhos nasceram da escuta dos indivíduos investigados e dos familiares, e foram se constituindo pela escuta em uma reunião. Nos encontros, o foco principal da recuperação do dependente químico passa pela conscientização, pela reconciliação consigo mesmo e pela mudança de comportamento. Frente a esse entendimento, Luna (2017) cita Charbonneau (1983, p. 82), que afirma que “Existe uma relação direta entre a imersão do jovem na droga e a qualidade da vida familiar que se vive. Não hesito em dizer que se o nosso tempo é o tempo da droga é porque a qualidade da vida familiar se diluiu.”

O método grupal conta com a posição do agente terapêutico para problematizar as práticas, interligando os diferentes elementos que vão surgindo ou como combinação de vários deles, a exemplo dos Fundamentos do Psicodrama, do autor Jacob Levi Moreno. Ainda é possível afirmar que um dos fatores importantes na metodologia de recuperação é a manutenção da individualidade. Luna (2017, p. 102) afirma que “[...] quando o sujeito ético e estético se põe a cuidar de si, abre espaço para a soberania da vida e qualifica a originalidade de toda escolha, o que torna a construção de si um apelo, um projeto que supera toda transcendência e imanência determinista.” Dito de outro modo, na reparação da vida, as catarses possibilitam a ideia de retomada de si em um diálogo, ou seja, em uma vida saudável.

A dissertação *A constituição da docência em blog do PIBD: um estudo sobre os modos de escrita de si*, de Selbach (2016), investiga a escrita digital em *blogs* como técnica de si e como a docência é subjetivada. São feitos recortes acerca das produções escriturais construídas

pelos licenciandos do curso de Pedagogia. Foram investigados três *blogs* produzidos por participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em Instituições de Educação Superior no Estado do RS, do curso de Pedagogia e que datam entre 2010 e 2015.

O estudo toma como aporte metodológico a “Genealogia e Subjetivação”, seguindo astorizações acerca do cuidado de si, da escrita de si e da subjetivação, para a criação de Estética da Existência de Foucault, reverberando o conceito de docência artista, das escritas confessionais, das escritas poéticas, literárias, artísticas, escritas que problematizam o pensamento. Selbach (2016) encontrou o relatório no *site* da Capes (2014), que apresenta uma planilha no formato Excel[®], com a apresentação de 313 Instituições de Ensino Superior (IES). Foram encontradas 32 IES do RS. Dessas, duas delas não tinham o programa de PIBID vinculado à Licenciatura em Pedagogia, aspecto considerado relevante.

Buscando a abrangência, Selbach (2016) realizou um maior recorte na empiria, considerando a natureza das IES particulares, federais, estaduais e comunitárias; foi necessário perceber a localização geográfica das diversas regiões. Foram organizados os sentidos de docência em três arranjos preliminares: pedagógico, político e artístico. Os resultados das análises evidenciaram três sentidos da docência vistos na escrita dos *blogs*. O primeiro traz palavras, como “teoria”, “prática”, “reflexão”, “aplicabilidade” e “experimentação”. O segundo, com características mais políticas, é fundamentado em “diálogo” e “qualidade”. E o terceiro, em uma perspectiva de docência artista, as palavras ou expressão-conceito giram em torno de “criação”, “transformação” e “invenção de si”. Essa pesquisa aponta para possibilidades de conceber o ser docente como um processo demorado, que acontece lentamente.

Por fim, a pesquisa intitulada *Habitar a escola: minúcias de encontros entre a arte e educação*, de Bremm (2017), relaciona os processos artísticos à docência e aos conceitos de vida de Arte concebida por Nietzsche (2012) e a Estética da Existência (Foucault, 2004b). O estudo problematizou as emergências dos encontros entre arte e escola, a partir da seguinte pergunta: De que modo uma residência artística pode vir a problematizar os tempos e os espaços da escola, a partir dos encontros entre arte e educação?

Um dos pontos-chave a ser revisto parece consistir nas questões relacionadas ao cotidiano escolar, à docência e a seus desafios na contemporaneidade como, por exemplo, a familiaridade com a escola e a estrangeiridade com o espaço da sala de aula. A metodologia situa a residência artística e a interação com as diferentes linguagens no espaço da escola, desenvolvido com estudantes da Educação Básica. A pesquisadora, por meio da residência pedagógica, organizou os tempos e espaços da escola em oficinas destinadas a estudantes da escola, com diferentes experimentações com a materialidade para desencadear o processo de

criação de si.

As linhas de forças da Arte, da escola e da pesquisa, em sentido expandido, são expressas com posturas frente aos referenciais teóricos e às questões emergentes neste trabalho, uma vez que entendemos que a pesquisa é, também, um processo de criação contínuo. Um dos achados destacados foi a lista de possibilidades de trabalho durante a residência, que não foi esgotada, apontando para modos possíveis de pensar a docência e o impacto na reconfiguração de algumas salas de aula. A concepção que o estudo propõe procura transformar o processo de criação, atrelado à pesquisa e à docência.

No dia 16 de novembro de 2021, foi acessado novamente o *site* da Capes para serem sistematizadas as informações feitas nas leituras acerca da busca das Teses, realizando os procedimentos de pesquisa com os descritores já mencionados. A Tese intitulada *Pesquisa com a Arte: devir-pesquisa; devir-arte*, de Diederichsen (2018), tem como objetivo o pensar sobre a Arte como pesquisa acadêmica, constituindo-se pela criação e experiência como elementos centrais do processo investigativo. Essa pesquisa assume perspectiva ensaística, constituindo-se como a Tese-parangolê e que explora elementos como bricoladores e lúdicos, visando a produzir deslocamentos e intensificações a partir de estudos acerca dos procedimentos teóricos, em Jan Jagodzinski e Jason Wallin (2013), além dos pensamentos transgressores de Nietzsche (1973, 2003, 2005, 2007, 2012, 2013), situando a Arte no centro da vida pelos processos de subjetividade em Foucault (1979, 1987, 1988, 1995, 2006, 2015), desdobrando-se em liberdade e das práticas de si. A autora ainda apresenta reverberações em Agamben (2005, 2007), Blanchot (1987, 1997, 2010), Deleuze (1996, 1992, 1997, 2002, 2003, 2006, 2010), e Deleuze, Guattari (1992, 1995, 1996, 2003), com as propostas dos pesquisadores baseados em Arte para problematizar a maneira que vemos, pensamos e vivemos. A Pesquisa Baseada em Arte (PBA) tem força para outros campos dos saberes e da vida.

Diederichsen (2018) explora a Arte Contemporânea, propõe navegações poéticas de encontros consigo e com o outro, conferindo legitimidade epistemológica da pesquisa com a Arte. A tese aponta para as seguintes questões: Como transmitir o sal das palavras? De que forma é possível fazer do ensino o veículo de transmissão de um gosto? Como se restabelece o encontro protagonizado na relação do ensinante e aprendiz, mestre e discípulo, o liame etimológico entre sabedoria e saber, desde sempre perdido nos processos normativos de escolarização moderna? Em face às cenas escolares e literárias trabalhadas, que se mostram em diálogo profícuo, atenta-se ao compromisso de um ensino atrelado à criação, sublinhando a importância da Arte na formação de pesquisadores e na efetivação de uma educação enquanto um devir.

A pesquisa intitulada *A Estética da Existência nos romances de formação: o personagem Zezé*, de José Mauro de Vasconcelos apresenta a coleção de uma série de questões

que servem para problematizar e estimular novas formulações e atitudes frente à vida da autora Silva Corrêa (2019), que parte do pressuposto de que a educação transforma e transita nas fronteiras da formação humana ao integrar e reunir o pensamento foucaultiano com os romances de formação. A escolha da matéria-prima são os romances de José Mauro de Vasconcelos (1920-1984), em que aparece o personagem Zezé como protagonista: *O meu pé de laranja lima* (1968), *Vamos aquecer o sol* (1974) e *Doidão* (1963), que são histórias que narram a formação do menino, dos 5 aos 20 anos, e com rápidas aparições em seus 48 anos.

Essa investigação trata da interrelação entre a formação humana e a literatura, além de apresentar a importância da interdisciplinaridade e as discussões sobre *Bildung*¹⁰ e romances de formação. A pesquisa bibliográfica aborda o tema do cuidado de si e da Estética da Existência, investigando os modos de viver das personagens a partir dos horizontes da literatura, valorizando o relacionamento de si e com o outro, visando a transformação do sujeito como um processo de aprimoramento e construído a cada dia. Dessa forma, como devir-pesquisa e como devir-arte, a tese entende a Arte como processo de formação de pesquisadores, com força efetiva na transformação da educação.

A pesquisa *Da feitura de si como processo de formação de si*, de Schneider (2018), propõe um gesto artístico na constituição de si na formação docente, expressando como o olhar para a própria formação favorece a percepção acerca do modo como a formação é concebida como um cuidado de si. A autora concebe a docência em uma composição de matérias oriundas de estudos conceituais na interlocução com quatro gestos artísticos apresentados da seguinte forma: salto para vazio, de Klein (1990), propondo a experimentação de si como modo de processo formativo que se aproxima dos processos de trabalho da Arte; a performance de Marina Abramovic e Ulay, *Imponderabilia*, como disparadores para afirmar o *si* como corpo; *Asterism*, de Gabriel Orozco, que exercita a atitude de tomada de posse de si mesmo, de constituir-se senhor das próprias experiências; *Sistema Produtivo*, de Lia Menna Barreto, que conduz para um *si* que se constitui artisticamente, por meio da noção de cultivo e da formação como alargamento de *si* (Cruz, 2018). O quadro de atitudes pautadas no pensamento de Foucault (1984, 1990, 1995, 2010, 2014) busca pistas para propor a estetização de si, fundamentado por uma Estética da Existência.

O cuidado de si: práticas de liberdades nos processos de subjetivações, de Gomes Filho (2015), objetiva mostrar os discursos de verdade sobre a (homo)sexualidade e a relação

¹⁰ “[...] em formação (*Bildung*) encontra-se a palavra ‘imagem’ (*Bild*). O conceito de forma fica por trás da misteriosa duplicidade, com a qual a palavra ‘Imagem’ (*Bild*), abrange-se ao mesmo tempo cópia (*Nachbild*) e ‘modelo’ (*Vobild*). Corresponde, no entanto, a uma frequente transparência do devir para o ser, o fato de que a formação (*bulding*) (assim também a palavra ‘*Formation*’, dos nossos dias) designa mais o resultado desse processo de devir do que o próprio processo. A transferência aqui é bastante compreensível, porque o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interno de constituição e de formação e, por isso, permanece em constante evolução e aperfeiçoamento” (Agamben, 1997, p. 49-50).

com os discursos produzidos pelos homossexuais professores, no município de Campo Grande (MS), destacando as condições de possibilidade da constituição da sexualidade como forma de manifestação de desejos, modo de vida e Estética da Existência, além de analisar o contraponto entre a normalização e o espaço de liberdade existentes nas práticas de governo de si. Esse estudo propõe a análise das teorizações foucaultianas, que não pressupõem uma metodologia *a priori*, mas que apontam alguns passos por meio dos quais podemos analisar as práticas discursivas.

As fontes bibliográficas, documentais e empíricas, utilizando os procedimentos da abordagem qualitativa em relação à construção dos dados advindos das respostas abertas, de livre manifestação dos homossexuais professores participantes do estudo, traz a confirmação de que as práticas oriundas do cuidado de si se constituem como espaços de liberdade de escolhas de um tempo irreduzível do sujeito nas suas relações consigo mesmo, nos quais residem as condições de possibilidades para (re)criações de si a partir da resistência aos poderes normalizadores.

A Tese *Vias e trajetórias de escolarização de sujeitos homoafetivos velhos na cidade de Belém* tem como objetivo investigar as problemáticas referentes às práticas discursivas sobre as homossexualidades vivenciadas em espaços escolares, para entender as marcas registradas de preconceitos, de discriminações e das estratégias de resistências e transgressões vividas nesses percursos de escolarização ocorridas nos ambientes de ensino-aprendizagem nas áreas urbanas de Belém. Santos (2015) debruça-se a identificar narrativas e episódios que revelam como os homossexuais velhos reinventam, analisam e problematizam os acontecimentos de escolarização que aproximam passado e presente de suas perspectivas homoafetivas na atualidade enquanto cidadãos de direito, acerca das relações de saber/poder na sociedade.

Tal estudo foi marcado por perguntas com alguns pontos de deslocamentos, como: Qual a orientação de ordem discursiva que deu sentido e significado aos tempos vividos de escolarização aos sujeitos homoafetivos velhos? Como foi possível a invenção de estratégia no espaço escolar que se pudesse alterar as normativas disciplinares impostas coletivamente nas instituições sociais para fins de controle, regulação e silenciamentos? Nesse contexto, os estudos foucaultianos serviram de base aos procedimentos metodológicos que nortearam a construção dos dados e a análise dos discursos presentes na construção das narrativas e enunciações dos interlocutores da pesquisa, entre eles, sujeitos homoafetivos velhos.

O pesquisador utilizou recursos técnicos, como a análise documental, entrevistas abertas, produção de um vídeo-documentário intitulado *Velhos sujeitos outros transgressivos*, além do pronunciamento de professores pesquisadores. O processo de análise teve como base a incursão de estudos de gênero, de filosofia da diferença e de subjetividades no campo de saberes socioeducacionais. Por fim, a pesquisa aponta para a reinvenção e a ressignificação

sociocultural e política dos espaços de escolarização e a inserção de outras percepções acerca do respeito à diferença no contexto de produção dos sujeitos e da (re)invenção da sexualidade e do envelhecimento, por meio da utilização de ferramentas que possibilitam práticas educativas que respeitem as diversidades (Santos, 2015).

Por fim, a partir dos pontos de ligação entre dissertações e teses encontradas no banco da Capes, foi possível observar que existe um consenso de que a Estética da Existência possibilita um saber consigo mesmo, reverberando em diálogos com o outro e com o mundo. Essa abordagem abre caminhos para as práticas de si, resistindo aos mecanismos de controle, hegemônico e de exclusão. Como propõe Foucault (2016):

[...] está em causa recolocar o imperativo do “conhecer a si mesmo, que nos parece tão característico de nossa civilização, na interrogação mais ampla e que lhe serve de contexto mais ou menos explícito: o que fazer de si mesmo? Que trabalho operar sobre si? Como o indivíduo governa-se? Exercendo ações (das quais) ele mesmo é o objetivo, o campo em que elas se aplicam, o instrumento a que recorrem e o sujeito que age? (Foucault, 2016, p. 267).

A preocupação da ordem do conhecer a si, se ocupa da alteridade e amplia a reflexão sobre a realidade. No dia 15 de novembro de 2021, a plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi utilizada para a busca da “Estética da Existência”, sem delimitação do período. Foram encontradas 625 dissertações e 387 teses. Logo, refinou-se a busca, selecionando o campo que indica esse resgate em Programas de Pós-Graduação em Educação. Foram localizados 4 resultados, sendo 1 dissertação e 3 teses, sobre os quais é importante considerar que já foram mencionadas na busca da Capes anteriormente. Assim, destacamos os seguintes trabalhos: a) Dissertação: LUNA, Francisco Demontie. *Educação, extensão e exclusão social: um estudo de caso sobre o Projeto de Recuperação de Jovens a partir da Ética do Cuidado de Si* (20/02/2017); b) Teses:

- i) CORRÊA, Jordana da Silva. *A Estética da Existência nos romances de formação: o personagem Zezé, de José Mauro de Vasconcelos* (13/12/2019);
- ii) SCHNEIDER, Daniela da Cruz. *Da feitura de si: por um gesto artístico na formação* (29/06/2018);
- iii) SANTOS, Dario Azevedo dos. *Vias e trajetos de escolarização de sujeitos homoafetivos velhos na cidade de Belém* (08/05/2015).

A partir das diferentes contribuições, a estética da existência passa a significar as possibilidades e a pretensão para a construção de uma proposta formativa docente que ressalta a Arte como uma abertura para a compreensão da complexa realidade. De modo geral, os estudos abalizam a importância da estética na formação docente, tornando-se necessária a produção de um *ethos* sensível, da alteridade e dos limites frente ao conhecimento de si e do

outro.

Na perspectiva da educação, a dimensão estética é criação de espaços da diferença e uma forma de ser e estar no mundo. Nesse sentido, a arte joga com o controle social e econômico do indivíduo, constituindo-o como um sujeito de uma possível ruptura com o modo de regulação.

Por que propor uma pedagogia pautada na Estética da Existência? Os estudos são unânimes em apontar a relevância da estética da existência, entrelaçando passado e presente como forças criadoras de uma nova sensibilidade. É desse horizonte que o meu interesse pressupõe a indicação de alternativas formativas pelo viés da arte para a defesa da Tese, em que a Estética da Existência produz autoconhecimento e pode repintar e redesenhar alternativas formativas da docência.

1.6 SOBRE GENEALOGIA E CARTOGRAFIA

Quais os limites para redesenhar e repintar os processos formativos da docência? O movimento genealógico e cartográfico enunciado demarcam, aqui, a ideia das diferentes brechas para compreender as transformações ocorridas, constituídas por força de complementaridade, sem homogeneizá-las.

Nesse sentido, uma das preocupações centrais deste tópico são as relações entre educação e docência, e suas dimensões ética e estética. Devemos lembrar, também, que há uma crise constante que cerca a ineficiência da formação oferecida de modo verticalizado aos professores, e que provém de modelos padronizados, terceirizados e que se afastam das necessidades. Por ora, movendo-me pelo terreno da inquietude, da percepção e das experiências, busco o entendimento de como os docentes carregam os vícios pedagógicos na sala de aula. Em todo o caso, os discursos apresentam-se contextualizados pelo entendimento sobre indivíduos, época e sociedade e, ainda, sobre o que se pode pensar sobre educação. Como já observado por Paviani (2010),

O importante é saber que não somos totalmente livres para termos a educação que queremos, pois nosso querer, desde que nascemos, vem sendo educado por ideias e comportamentos que ultrapassam nossa consciência das coisas. Sob uma educação formal que nos é transmitida, existe uma educação invisível cuja força nem sempre é levada em conta em nossos estudos. A escola como aparelhos doutrinários certamente exerce influência, mas também recebe influência da educação informal que transmite por meio dos grupos sociais, meios de comunicação, organizações sociais sindicais etc. E é exatamente nesse entrecruzamento do espaço cultural, repartido ou superpostos através da noção de *popular*, de massa ou de *elite*, que as relações e as funções da ciência, da educação e da escola adquirem significações justificando os papéis do aluno e do professor e explica as ações coesivas e a estrutura hierárquica que existe na escola. (Paviani, 2010, p. 11).

De fato, o discurso escolar supõe o discurso sobre a formação de um indivíduo, datado, localizado e ritualiza as possibilidades de conservação e transformação e envolve a todos e tudo. A questão da escolha pela genealogia não é sobre o retorno às origens, mas de contrapô-la, interrogando determinadas práticas, ativando as memórias locais e atentando às marcas da constituição dos acontecimentos e dos assujeitamentos. Supõe-se a busca de espaços éticos como um fenômeno das condições dos modos de viver a docência. A ética será discutida como prática da liberdade, como um *éthos* que se forma como um trabalho de si sobre si mesmo e de cuidado com o outro. “Ethos era a maneira de ser e de se conduzir.” (Foucault, 2004b, p. 270). Na perspectiva da genealogia do poder, a ética assume um outro entendimento, já que foi fundada em uma Estética da Existência, considerando o tempo vivido.

A leitura do fenômeno da formação docente, reorganizada e apreendida como forma de reconstrução crítica e epistemológica, problematiza elementos oriundos dos discursos hegemônicos e de dominação. Essas considerações nos conduzem a conhecer as conexões e emergências produzidas sempre a partir de um jogo com a história. Seria um equívoco acreditar que não é possível mudar a lógica da dominação, mas aprender a lidar com diferentes interpretações. “A emergência é sempre um estado das forças” (Foucault, 2018, p. 66).

Foucault, ao utilizar os termos “si” e “subjetivação”, trata da possibilidade de recriar a vida incessantemente. Não se deve fazer passar o cuidado dos outros na frente do cuidado de si. O cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar, na medida em que a relação consigo mesmo é ontologicamente primária (Foucault, 2004a, p. 271).

Construir diálogos com Deleuze e Guattari por meio da genealogia e a cartografia é buscar também o si e o outro e seus devires, demarcando cada passo do percurso construído, evidenciando os estratos e as positivities na história vivida e resistências. Exercitar a reflexão da ação de si, a partir dos autores supracitados, cria movimentos que se entrelaçam evidenciando as técnicas do cuidado de si e os devires, porque as experiências de aprendizagem jamais resultaram em realidades fechadas, prontas ou definidas. Elas manter-se-ão em contínua revisão, em conversação ininterrupta, como desenhos esboçados na tentativa de encontrar novas fronteiras educacionais.

Na perspectiva Foucaultiana, o cuidado de si escapa das sujeições e questiona as próprias trajetórias com sentidos múltiplos, colocando, em primeiro plano, a biografia dos indivíduos, desenhada como linhas e tramas, e de forma inacabada. Dessa forma, a docência assume um papel de controle social, que acontece em várias situações, as quais serão explicitadas nesta pesquisa, como mecanismo da disciplinarização.

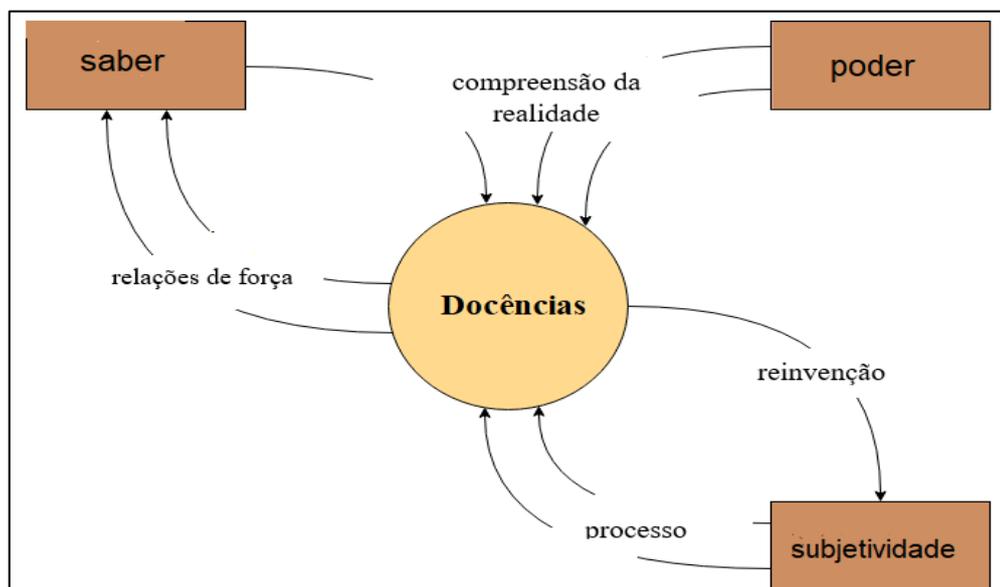
A abertura para uma invenção de uma nova forma de viver a docência requer uma composição de um mundo atualizado e que não se pode dominar. As sutilezas, os indícios e as

forças que compõem o objeto e a sua configuração demandam a investigação das singularidades e da heterogeneidade. É incessante a pergunta, nesta pesquisa, de como a docência tornou-se objeto de poder.

A escolha a favor da cartografia afirma a interligação do delineamento teórico de uma pesquisa-intervenção criativa, desenhada inicialmente como uma compreensão rizomática da realidade. O que está intimamente ligado ao rizoma é a multiplicidade e a conexão com a realidade e com o processo, composto por agenciamentos, produção e (re)invenção. Deleuze e Guattari (2011) caracterizam a cartografia como um rizoma que se faz em múltiplas direções, entrecruzando raízes, produzindo deslocamentos e experimentações. O agenciamento para os autores é concretizado por máquinas de corpos de indivíduos produzindo realidades.

Nessa perspectiva, o meu eu cartógrafo requer atenção para o processo complexo e dos diferentes funcionamentos dos agenciamentos concebidos como acontecimentos. A Figura 8 mostra-nos a abordagem ressalta as linhas de força tensionadas pela noção de emergência e descontinuidade presente na genealogia, a saber: o saber, o poder e a subjetividade como elementos contextualizados no tempo e no espaço e o modo como eles atuam na produção das docências.

Figura 8 - Linhas de força: o saber, o poder e a subjetividade



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Faz sentido dispensar a ideia de que a genealogia é uma organização cronológica de fatos, mas a designação ininterrupta dos acontecimentos. Foucault (2018) afirmou que:

As forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao caso da luta. Elas não se manifestam como formas

sucessivas de uma intenção primordial; como também não têm aspecto de um resultado. Elas aparecem sempre na área singular do acontecimento. (Foucault, 2018, p. 73).

Cartografar uma paisagem formativa docente gera um encontro ético e estético, para “[...] não chegar ao ponto em que não diz mais o Eu, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer eu. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 17).

Um rizoma é constituído por linhas e tramas, não necessariamente com enraizamentos, o que faz brotar uma árvore, uma vez que não existe um ponto central da sua origem. As conexões e os movimentos transformativos das realidades investigadas destacam a atitude ética e estética dos participantes. A constituição de modos de ser, advinda do mundo social e cultural, abre-se a novos arranjos, implicando em movimentos processuais e subjetivados pelas relações de poder.

A interpretação da realidade por meio da cartografia demanda um olhar que acompanha os processos e opera sobre um coletivo de forças, constitui-se como prática complexa, desvinculando-se da ideia de representar uma realidade, afastando-se de regras pré-estabelecidas e definindo objetivos para atingir um fim, na perspectiva construtivista, que é concebida como construção de dados. No entanto, há uma intenção, constituída por pistas a serem experimentadas, considerando a singularidade e as coletividades. Para Rolnik (2009),

[A cartografia] é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos. (Rolnik, 2009, p. 23).

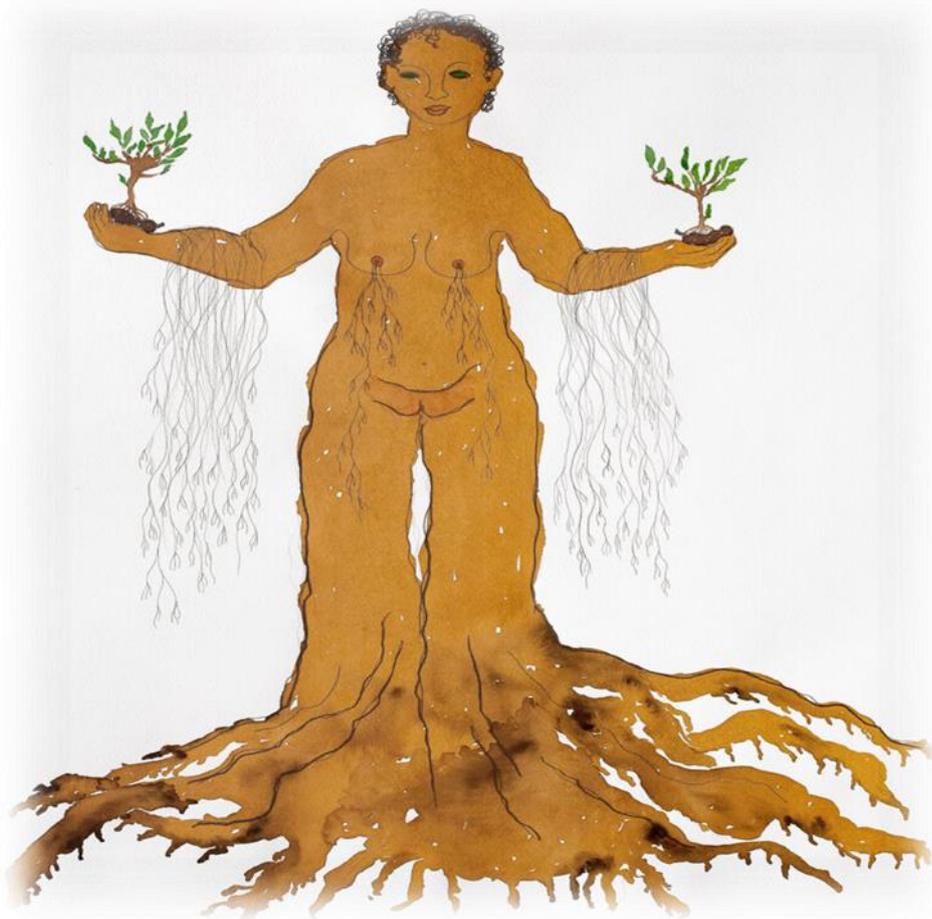
Diante do caráter processual e que não tem como o foco o produto, a cartografia como método de pesquisa qualitativa é construída por pistas e tem como pressuposto a discussão e a atenção do cartógrafo frente ao funcionamento do trabalho de campo. Não há coleta de dados, mas uma produção de dados, ressaltando a atenção como elemento primordial para o desencadeamento das informações selecionadas a serem examinadas, sem a intenção da preparação de representação da realidade.

2 GESTOS DA MINHA GENEALOGIA E CARTOGRÁFIA

Como cartógrafa em deslocamento, começo com a seguinte pergunta: Como o contato com a Arte pode indicar caminhos à liberdade no campo ético e estético? Retroceder e movimentar em relação aos desejos provisórios de um tempo espiralar. Os passos marcados nesta cartografia dos fios do passado entrelaçam-se e dão sentido ao presente, para descobrir novas e desconhecidas experiências, capazes de mudar os movimentos de aprendizagens. Desenhografar os saberes, para observar os espaços, para inventar e praticar e imaginar futuros. Refletir sobre o próprio processo, um caminho importante na revisão de nossos traumas e na produção de novas narrativas.

2.1 MAPA 1: LUGARES, TEMPOS E COMPOSIÇÕES

Figura 9 - Mulher-árvore

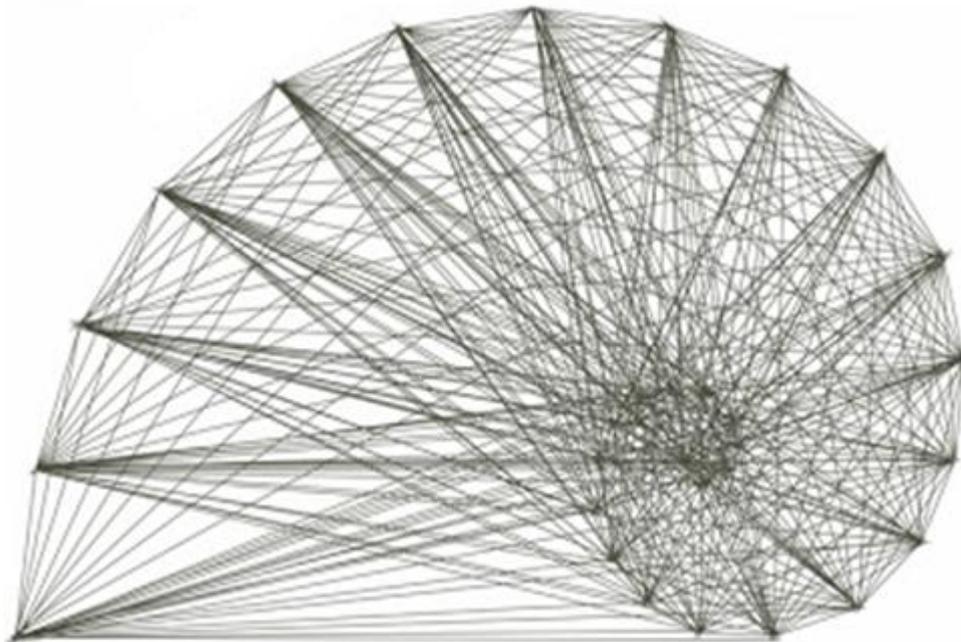


Fonte: Paulino (2019).

A obra *mulher-árvore*, da série *Jatobá* de Paulino (Figura 9), suscita a emergência para novas práticas sociais e estéticas como potência do pensamento sensível que busca escapar da dominação que, ao longo do tempo, me produziu. Quando escuto as vozes da minha história, reconheço as armadilhas pedagógicas e formativas. A nova imagem da mulher-árvore que se contrapõe à imagem perpetuada pela imagem colonial, borra, rasura os limites da cultura e faz emergir novas plantas como um exercício da descolonização e das forças reprimidas, revelando as forças criativas da vida. *Jatobá* constitui-se como um convite para a reconexão à potência criativa de compor a teia à qual faz parte.

Ao rememorar os espaços e tempos vividos na escola, jogarei com a ideia do tempo múltiplo. O movimento será associado a um espiral (Figura 10), como um desenho que se constitui por processos, voltados para os acontecimentos, com retornos, desvios e avanços. É na infância que realizei os exercícios de sentar-se embaixo das árvores, cuidar, criar com a natureza, sem nomeá-la a uma experiência estética, evidenciando um deslocamento epistêmico. É a partir desse fio de conversa que enuncio a minha professoralidade. “Um corpo, um tempo, um gesto da memória” (Martins, 2023, p. 213).

Figura 10 - Tempo espiralar docente



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Dessas questões, ambas interligadas, eu gostaria de tentar seguir as pistas simbólicas do tempo e espaço, a partir das experiências encontradas com certas estruturas, as quais carregam a marca de um arquivo que evoca o pensamento de um itinerário que traz de volta algumas

paradas e que considero obrigatórias. Perceber que existe relação entre os diferentes acontecimentos vividos em épocas diferentes leva-nos a identificar certos valores e modos de agir.

Conceber as práticas pedagógicas como modos de existência é uma forma de descoberta do ponto do surgimento no passado, sem esquecer que os contextos das discussões são diferenciados do que acontece no presente, mas significando o lugar de onde vieram tais ideias e conceitos. O tempo espiral carrega em si linhas que se curvam para frente e para trás, em ampliação que não se fecha, e sem julgamentos.

A primeira cena que trago do passado é a imagem da escola, do prédio imponente e da fachada, do arranjo arquitetônico constituído com o lance de escadas que levam à porta central, rodeada por duas colunas, inspiradas no estilo greco-românico, com um frontão contendo o Brasão do Rio Grande do Sul e os dizeres em latim: *Labor Omnia Vincit* (O trabalho vence tudo), nomeado pelo decreto nº 110, de 08/07/1940. Mais tarde, a escola recebeu a denominação de Grupo Escolar Bernardino Ângelo¹¹ (Geba) (Figura 11).

Figura 11 - Documentos históricos do Grupo Escolar Bernardino Ângelo



Fonte: Unipampa¹².

¹¹ A escola fica localizada na cidade de Dom Pedrito - RS.

¹² Unipampa. Disponível em: dossie-socio-antropologico-bernardino-angelo-1.pdf (unipampa.edu.br). Acesso em: 22 dez. 2022.

O prédio configurado em dois andares, de amplo pátio, com delimitações de muros e pinheiros perfilados no entorno do terreno, denotam os limites dos espaços. A lembrança do prédio inicia um caminho que leva à emergência do poder disciplinar mediante o mecanismo de regulação. Ao entrar na escola, a primeira sala a ser vista é a da Direção, situada no centro, com as demais salas que ficavam na sequência dos extensos corredores com os banheiros, a biblioteca e a cozinha. No primeiro piso, havia duas escadas no final de cada corredor, possibilitando diferentes acessos para o 2º piso. Em anexo, havia um pequeno prédio no formato de uma casa no mesmo terreno destinado às crianças pequenas do Jardim de Infância *Criança Feliz*, idealizado e concretizado pela diretoria do Clube das Mães. Aliás, eu não frequentei o Jardim da Infância, tendo em vista a condição financeira, vista como um dispositivo limitador de acesso para frequentar a primeira etapa da vida escolar – e não obrigatória – na década de 1970.

A nostalgia que me afeta, não somente porque estou a descrever o lugar onde estudei, mas a atenção para a configuração da escola, dos modelos das minhas primeiras professoras e dos seus discursos. Compreendi que o modo de ser das professoras situam tais corpos como inscrição de acontecimentos. Essa perspectiva de acontecimento concebe a genealogia como uma forma para “[...] mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo” (Foucault, 2018, p. 65). O exercício crítico acerca da formação anterior do indivíduo pode ser experimentado de forma singular e intransferível, refletindo sobre a natureza de um agir. A questão que me atravessa é sobre o entendimento acerca do que me causou e causa a ruína pedagógica.

Outra cena selecionada se refere à imagem da separação das carteiras na sala de aula por classificação frente às intelectualidades dos estudantes, julgadas segundo a concepção da professora, especialmente no primeiro ano do EF. A categorização dos indivíduos demarcava certos traumas, manifestados no silêncio, nas posturas e nos sintomas do vazio instaurado para a formulação da pergunta, na transpiração das mãos inseguras para transpor à escrita. As pernas tremiam para caminhar até o quadro para interagir fazendo as atividades. Conforme Foucault (2014), a interpretação possibilita atentar que as

[...] disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais, pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois que projetam sobre a organização caracterizações, estimativas e hierarquias (Foucault, 2014, p. 1450).

Assim, prossigo afirmando que os mecanismos de poder abrangem aquilo que pertence necessariamente ao que é articulado pela estrutura posta ao modo de vida contextualizada por um tempo e espaço. Por decorrência de um contexto, pensamos e agimos de determinada forma. É a partir da sua atualização que algo se torna compreensível, como algo circular que possibilita que o sentido daquilo que é apreendido possa ser articulado, expressado em significações, entrelaçando os discursos do passado e do presente.

A reflexão nasce de onde explode o sentido em significações como os caminhos percorridos para chegar à escola, e os sentidos vão sendo redesenhados por meio das cenas das paisagens por onde passei, das conversas com os colegas e das descobertas advindas da curiosidade, própria da infância. Tais acontecimentos suscitam perturbações dos reencontros visualizados em alguns episódios constitutivos das cenas vivenciadas no pátio da escola, enunciadas pelo toque da campainha, pela organização do currículo, pelo calendário escolar, entre outras ações.

Um tempo que nos captura na malha do controle, um tempo escolar que me atravessou, e que, muitas vezes, abdiquei de vivê-lo com intensidade, motivada para assumir os compromissos da vida escolar. A esse respeito importa mencionar os tempos disciplinares do ponto de vista foucaultianos, que serão tomados pelas relações discursivas constituídas pela vigilância, pela hierarquia, documentação e também pela produção de saberes dos indivíduos. “Não se trata de colocar tudo num certo plano, que seria do acontecimento, mas de considerar que existe todo um escalonamento de tipos de acontecimentos diferentes que não têm o mesmo alcance, a mesma amplitude cronológica, nem a mesma capacidade de produzir efeitos” (Foucault, 2018, p. 41).

O campo de força que emana das relações de controle aponta para as diferenciações e dos fios que ligam tais acontecimentos, concebidos como rede e que desafiam a lógica e a razão. É no tempo múltiplo que reside o plano de imanência e que tem como fundamento a possibilidade de reencontrar os fatos soterrados ao longo dos anos da escolarização e que, grosso modo, fui as aceitando e me submetendo a elas, como os castigos, as agressões verbais e físicas, muitas vezes expressas por violência corporal, como os puxões de orelhas aos meus colegas, expressando o autoritarismo da professora.

Torna-se difícil apartar a compreensão dos saberes que se estabelecem no processo formativo de um indivíduo e suas escolhas a partir do modo como foi produzido no passado. Legitimar a existência da escola e suas nuances para referir-se aos fatos do passado possibilita novos olhares para os acontecimentos e registros da realidade. Sei que a interpretação da minha

própria história dinamiza a minha subjetividade, porque cada descoberta não é linear, mas cria e recria-se de forma sinuosa. Buscar a minha genealogia leva em consideração a inversão de forças tensionadas pela dominação e de uma possível liberdade a desbravar em outros corpos docentes.

Outro ritual enunciado como controle foram os sons fortes da sineta que soava pela mão da diretora, que a segurava, balançando de um lado para o outro, indicando a necessidade de formação de fila para entrar na sala de aula. Ela nos alertava que era preciso apressar a caminhada. A exibição da cena é a de os estudantes correndo de um lado para o outro até chegarem aos seus devidos lugares. O horário dividido em períodos demarcava e autorizava a ocupação dos diferentes espaços. “[...] quando se sai para o pátio, corre-se, quando se entra na sala de aula, faz-se fila (não deixa de ser interessante que se ‘saia’ do pátio e que, ao contrário, se ‘entre’ na sala de aula)” (Larossa, 2018, p. 28).

Talvez seja interessante frisar que as linhas disciplinadoras e de controle evidenciaram-se a partir da organização da fila e até mesmo pelo som da sineta, sinalizando a separação das meninas e dos meninos, os momentos para brincar e para estudar. Havia o uso obrigatório de um avental branco com as iniciais do nome da escola, pintado na cor azul marinho no bolso do lado esquerdo, buscando a igualdade entre os estudantes. Na escola há diferentes cenas tensionadas pelas relações, seja na sala de aula ou no pátio. Lembremos da cena do recreio como o momento do descanso, do brincar, como um lugar suspenso, em que ninguém pede silêncio. Larossa (2018) refere-se à palavra “recreio” como a que

[...] deriva do verbo recrear ou recrear-se. Etimologicamente, esse verbo vem do latim *recreare*, que além de significar criar de novo, significa fazer reviver, reanimar ou vivificar os ânimos ou as forças. Assim, pois, o recreio é tudo aquilo que nos vivifica e reanima, porque nos separa do trabalho. Nos diverte e nos deleita (Larossa, 2018, p. 31).

A diversão com os colegas oportunizava a reinvenção de mundos, porque o recreio não normatizava, mas instaurava a criação por conta própria, construída pelo movimento físico e por diferentes ritmos. As paredes da sala de aula eram tomadas por cartazes confeccionados pela professora, explorando cada conteúdo ensinado, deixando-os pendurados na parede por algum tempo com a intenção de que os estudantes pudessem memorizá-los. Os extratos na história vivida e dos devires significam um voltar à própria origem, olhar para si mesmo, observando os diferentes ângulos.

A alfabetização trouxe novas experiências, como, por exemplo, a leitura e a resolução das atividades planejadas com os saberes dos diferentes campos do conhecimento e que me

conduzia a decorar a tabuada, passar por cada vogal, para a escrita das sílabas e, por fim, as palavras aprendidas, a organização da turma por diferentes níveis, como: os que sabiam mais, os que sabiam menos e os “mais ou menos”.

O boletim amarelado com as marcas do tempo desde 1977 categoriza o sucesso ou insucesso na vida escolar, oriundo das observações da professora e do peso da responsabilidade frente a minha aprendizagem em resposta ao tempo para ler e escrever, bem como os insucessos oriundos desses fatos. Falar sobre a minha vida escolar não é uma tarefa muito fácil. Tive professores exigentes, amorosos e alguns excludentes. Todas as atividades eram feitas no caderno, como: pintar, completar, escrever, enumerar, repetidas diariamente e corrigidas com caneta vermelha. O modelo do boletim de 1977 (Figura 12), ilustrado com os desenhos dos rostos estereotipados de meninos e de meninas expressam tristeza, preocupação e alegria frente ao sucesso ou fracasso escolar, o que denunciava a epistemologia vigente.

Figura 12 - Boletim escolar 1977

Significado dos termos usados neste boletim

MB
Por ter participado ativamente em todas as atividades demonstrando interesse e habilidade na realização das mesmas, apresentando ótimo relacionamento com os professores e colegas e tendo atingido todos os objetivos propostos para o mês.

B
Por ter participado satisfatoriamente em quase todas as atividades demonstrando interesse e habilidade na realização das mesmas apresentando bom relacionamento com os professores e colegas e tendo atingido quase todos os objetivos propostos para o mês.

S
Por ter mantido apenas participação, interesse e habilidade na realização das atividades propostas demonstrando problemas de relacionamento com os professores e colegas e não atingido o mesmo dos objetivos propostos para o mês.

ER
Por ter demonstrado total falta de participação, interesse e habilidade nas atividades propostas demonstrando um relacionamento ruim com os professores e não atingido o mesmo dos objetivos propostos para o mês.

— BOLETIM —

Escola: G. E. Bernardino Rangel
 Aluno: Lucila Queiroz de Oliveira
 Série: 1º
 Município: Dezesseis de Novembro
 Professor: Nilda Leal Zambonato
 Diretor: Waldemar

Querido Aluno:
 És esperança do futuro deste Brasil que te espera para que deixes nele tua semente construtora e criadora.

— 1977 —

Fonte: Acervo da autora.

As marcas acerca das impressões de controle e da disciplina tornam-se o fio condutor para fornecer as evidências a respeito do modelo pedagógico da escola e dos dispositivos que corroboram quando a história de vida propicia a reflexão e a transformação do próprio indivíduo que dela participa. No EM, na década de 1980, fui matriculada em uma escola privada com

caráter religioso e de exigências aos comportamentos padronizados, em que o controle era explícito e doutrinador. A arquitetura do prédio remetia às criações europeias, com uma das duas torres que lembram o estilo Românico e com vitrais com narrativa religiosa, incluindo a planta da capela anexa à escola.

Figura 13 - Escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio Nossa Senhora do Horto



Fonte: Rede Horto.¹³

O ponto crucial para formar-se professora no Curso do Magistério deveria contemplar o domínio dos conteúdos e do manejo de classe. O disciplinamento tem enfoque na formação que se voltaria ao exercício da docência tecida pela constituição de uma visão tecnicista em todos os campos de conhecimento.

O percurso das reminiscências pessoais, através da perspectiva de um memorial, torna-se relevante porque essa perspectiva considera a recordação de um acontecimento autobiográfico, engendrado a outros acontecimentos escolares e de possíveis rupturas. Que modelo de professora posso ter absorvido e me tornado a partir dessa concepção formativa no curso de Magistério? Dessa forma, a condução dessa escritura pautou-se no encontro entre a narrativa fruto da relação de saber com a memória escolar, que vai enunciar modos de produzir a minha docência e seu funcionamento.

¹³ Rede Horto. Disponível em: <https://redehorto.com.br/>. Acesso em: 13 fev. 2023.

2.2 MAPA 2: DEVIR DA PANDEMIA

Qual é o docente que não tem um trauma para narrar na pandemia do século XXI, especialmente quando se trata de um mergulho no plano da experiência da busca de si, da empatia pelo outro ou do desconforto acerca das dores humanas. Temos aí, por conseguinte, duas atitudes: a de reconhecimento e a da ruptura que, em um certo sentido, se revelam como aspectos de uma possível mudança no modo de vida na pandemia e pós-pandemia, no que diz respeito à noção de subjetividade. Para Foucault (2018), é em relação à posição de si e do outro que é,

[...] preciso saber reconhecer os acontecimentos da história, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal digeridas, que dão conta dos atavismos e das hereditariedades; da mesma forma que é preciso saber diagnosticar as doenças do corpo, os estados de fraqueza e de energias, suas rachaduras e suas resistências para avaliar o que é um discurso filosófico. A história, com suas intensidades, seus desfalecimentos, seus furores secretos, suas grandes agitações febris como suas síncope, é o próprio corpo do devir (Foucault, 2018, p. 61).

As restrições do convívio social, sobretudo o sentido que lhe é tomado enquanto experiência, podem ocorrer com a esperança de encontrar alguma resposta ou voltar um pouco atrás. Ora, visto sob esse prisma, para se reconhecerem e, antes de mais nada, é preciso construir a dimensão temporal de seu devir e da presença de si para o outro. O modo como os professores foram orientados sobre o isolamento social nos leva imediatamente ao problema do modo de viver, conviver e produzir. As escolas foram mantidas fechadas e por tempo indeterminado. E, conforme a lista de cuidados previstos pela vigilância sanitária aumentava, os dias passavam, instaurando preocupações frente ao contexto.

Naquele momento, a preocupação dos gestores das Secretarias da Educação voltou-se para a vida funcional dos professores e para a contagem do ano letivo. A discussão pedagógica surgiu pela via do desempenho, com o excesso de trabalho e pela fadiga, viabilizada pelo acúmulo de muitas atividades. O cansaço ocasionado pela produtividade obscureceu a possibilidade de criar novas formas de viver a docência. A comunicação e a interação por meio dos grupos de WhatsApp® desconsiderou os horários de trabalho do dia, gerando cansaço institucionalizado, controle e disciplina. Han (2015) nos alerta que

[...] o inconsciente social do dever troca de registro para o registro do poder. O sujeito de desempenho é mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência. O poder, porém, cancela o dever. O sujeito do desempenho continua disciplinado. Ele tem atrás de si o estágio disciplinar. O poder eleva o nível de produtividade que é intencionado através da técnica disciplinar, o imperativo do dever. Mas em relação à elevação da produtividade não há qualquer ruptura; há apenas continuidade. (Han, 2015, p. 26).

A exigência para a realização do desempenho desencadeou certas obediências e autoexploração. A vida docente pandêmica foi sendo controlada por planilhas para registros das atividades propostas para os estudantes e para o planejamento. Em muitos momentos eu me questionava acerca da importância do diálogo e da falta de leitura da realidade. As aulas planejadas tornaram-se um evidente mecanismo de controle na vida dos estudantes – e até de nós mesmos. Possivelmente, sempre foi assim e não se tinha consciência de tal situação.

Novas rotinas foram sendo atravessadas, com aulas escritas e gravadas, com tabelas de controle entre outros documentos produzidos. A ordem era a de registrar para validar o trabalho pedagógico em um ano inusitado. A experimentação das plataformas digitais, entre outras tecnologias, dava a sensação de novidade e de acesso.

A narrativa pandêmica problematizou a experiência e a criação, em que a percepção do fenômeno vivido no mundo denotou a ausência do coletivo e do estar junto. O excesso de positivismo tornou-se uma violência sistêmica. O sujeito do desempenho silenciava frente ao trabalho fragmentado e capturado pela liberdade coerciva frente à verdade. Segundo Foucault (2016), o que opera é a

Relação com os outros pela aprendizagem, relação com a verdade pela reflexão permanente e, por fim, relação consigo (é o terceiro elemento desse trabalho próprio da arte de viver), que implica toda uma ascese, toda uma série de exercícios. Tentativas de fazer determinada coisa, controle do que fizemos, exame de nós mesmos, exame dos erros que possamos ter cometido nesse dia, exame do que devemos fazer se quisermos chegar a determinado resultado, tentativas progressivas cada vez mais difíceis, até que por fim, através de toda essa série de provas, acabemos por reconhecer que efetivamente alcançamos o status ontológico que buscamos, que realmente assumimos a qualidade de ser a que usávamos. Tudo isso constitui o elemento da ascese de si, do exercício, do trabalho de si sobre si (Foucault, 2016, p. 32).

Podemos afirmar que a possibilidade de modificar o modo de viver diz respeito ao que podemos fazer com a qualidade de ser. De certo modo, a escola tinha se tornado um instrumento, como se fosse uma prestadora de serviços, e os professores, com suas performances de obediências. A estrutura do pensamento ainda não possibilitou a reinvenção pedagógica, seja virtual ou presencial. De acordo com Foucault (2018), a dominação da escola, configurada por regras e procedimentos, retorna com forças, apresentando-se como um novo campo fechado.

Chegamos à possibilidade de repensar como o modelo da aula vivida na pandemia permitiu o controle e a vigilância provenientes da clausura das telas e do isolamento social. Foucault (2018) faz a seguinte provocação:

O grande jogo da história será de quem se apoderar das regras, de quem tomar o lugar daqueles que as utilizam, de quem se disfarçar para pervertê-las, utilizá-las ao inverso e voltá-las contra aqueles que as tinham imposto; de quem, se introduzindo no

aparelho complexo, o fizer funcionar de tal modo que os dominadores encontrar-se-ão dominados por suas próprias regras (Foucault, 2018, p. 69-70).

A perspectiva do isolamento pedagógico, centrada no cansaço do professor, faz referência ao esforço da busca de uma escola de qualidade. Tal discurso traz à tona a retórica conservadora da educação. Em suma, a mercantilização concebida do lugar da escola prestadora de serviço e de professores e seu desempenho introduzem a necessidade de esboçar, em vários momentos, movimentos de liberdade, para gerar contextos éticos. A Figura 14, por sua vez, expressa o fluxo capital na produção dos processos formativos docentes.

Figura 14 - Fluxo capital formativo



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Por meio do diagrama acima, podemos compreender a trama que envolveu os docentes e os discentes frente ao fluxo da realidade pandêmica e pós-pandêmica no contexto histórico-social. A dinâmica expressa o deslocamento das relações, perpassando o processo de subjetivação constitutiva de uma pedagogia não mais do disciplinamento, mas da positividade e do desempenho.

2.3 MAPA 3: A EXPEDIÇÃO DA CARTÓGRAFA

Adentrar em uma exposição de arte envolve um movimento para conceber-se como uma cartógrafa. O mais óbvio refere-se a uma espécie de reconhecimento de si, dos afetos, dos destinos e das lembranças das impressões quando estive pela primeira vez com a Arte. De modo

geral, pode-se afirmar, com Hermann (2010, p. 61), que a “[...] emergência da estética mostra que as forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções teriam maior efetividade para o agir do que a formulação de princípios abstratos, do que qualquer fundamentação teórica da moral”. O debate resgata “[...] uma provocativa rasura nos limites entre arte e não arte, que aparece nos *ready-made*¹⁴ e nas instalações pós-modernas, rompendo com todas as expectativas habituais num incansável movimento de inovação” (Hermann, 2010, p. 65).

Conduzir os professores para os espaços onde a arte circula perpassa a ideia de uma experiência com nuances e variações frente à educação do olhar para a arte e para a vida. De imediato, é possível perceber o que acontece com o corpo dos docentes quando frequentamos espaços culturais. Os diferentes gestos de cada docente diante de uma obra artística distancia-se do poder que tem a ver com a soberania, já que o caráter é ético e político. A prática do meu olhar como cartógrafa, na posição de formadora, tem a ver com a perplexidade que enuncia de todo um corpo que se transforma ao dedicar tempo administrando o processo de leitura dos enigmas que advêm dos diálogos com a arte. “O que tinha sentido, desde o início (agora ele sabe), era aquele fogo do artifício ardendo em seu desejo: ele acaba de encontrar nada mais nada menos do que o outro dos anos dourados” (Rolnik, 2016, p. 89).

A observação da arte repensa as relações promovidas pela construção de sentido do início de conversa: O que estou vendo? Como eu vejo o que eu estou vendo? Que elementos compõem essa arte? Que paralelo, do ponto de vista temático, eu consigo estabelecer com outras obras? Que sensações a obra me provoca? O que a cor e a forma enunciam como criação?

O tempo que disponibilizei à leitura e à atenção à imagem da arte desencadeou uma performance acerca da aproximação com a obra. Olhar de perto a criação artística, sem pressa e respondendo às perguntas que a obra suscita, favorece algumas reflexões com surpresas e entusiasmos, construindo conexões com outras referências que fazem parte do meu repertório e, também, com as criações dos estudantes, que me causaram espanto e admiração.

Tais sinais, por vezes, trazem incertezas e balizam, a partir do exercício do olhar, um espaço onde a diferença é celebrada no encontro consigo e com o outro. A memória do encontro com a arte ganha um peso, tramado por movimentos imperceptíveis e de autocriação. Quando o eu cartógrafa participa de uma exposição de arte, algo acontece; e nesse evento de investigação, durante a expedição cultural, procura montar um mapa, com alguns critérios em cada movimento da expedição:

1º) que a convivência com a arte pode alterar o modo de viver a formação docente;

¹⁴ Pré-prontos – tradução da autora.

2º) que a experiência educativa nos museus é um estímulo à escola que queremos construir;

3º) que o espaço da arte faz pensar sobre si e sobre a coletividade.

No processo de procura do reconhecimento, o governo de si passa a submeter-se a novas regras de significação a partir do funcionamento dos regimes instaurados pelas propostas curatoriais dos espaços expositivos artísticos. “É nessa busca que se tecem enredos, figuras e destinos” (Ronik, 2016, p. 100).

Todavia, os projetos educativos que advêm das Bienais de São Paulo e do Mercosul, bem como dos Museus, têm a tarefa de propor elementos pedagógicos, sociológicos e filosóficos para uma educação que se opõe ao controle. Demarcam-se, aqui, as possibilidades para a estetização docente construída pelos canais de um funcionamento que convoca o corpo a construir sentido. O desejo aqui é atravessado pela pergunta: Como transformar visitas às exposições em experiências formativas? Como instigar olhares investigativos dos professores visitantes, propondo a visita como modo de autocriação?

A conexão com a narrativa tecida pela curadoria, viabilizada por diferentes materialidades, tende a responder às intencionalidades e perguntas feitas através das criações dos artistas, e que vão se delineando como esboços a partir de um ponto de vista dos múltiplos olhares. “Cada pergunta nos remete a uma resposta que põe uma nova pergunta e essa é a estrutura da comunicação humana” (Hermann, 2010, p. 53).

Certamente que os espaços da circulação da arte, por determinado tempo, também passaram por um processo de mudança, incluindo diferentes formas de mobilizar os professores por meio da formação e da produção de materiais voltados para inspirar as práticas pedagógicas. Nesse jogo, os artistas precisavam que a sua arte fosse democratizada e alcançasse o público escolar, para fazer parte dos livros didáticos atrelados ao mercado editorial. Especula-se que o objeto livro é portador da voz dos artistas para adentrarem nos espaços da circulação da Arte. A questão é o modo como jogamos com tais possibilidades que se abrem a partir das oportunidades para conviver com a arte.

À medida em que a experiência da subjetivação cumpre um papel formativo, aponta-se para uma ética e estética como premissa. A performance e os gestos dos professores frente à leitura de arte vão sendo coreografados nos espaços, com repertórios culturais e de saberes. O docente, como um ser em formação, é subjetivado pelas experiências, em um percurso poético por meio da escuta, da conversação e da condição interrogativa consigo mesmo e em devir. “O cartógrafo acredita que suas forças ativas estejam compondo variações infinitas de acordes e acordos, infinitas maneiras de lidar com dissonâncias e desacordos. Novos territórios parecem estar se criando” (Rolnik, 2016, p. 2015). A multiplicidade tecida pela arte contemporânea

aparece como um contágio, um efeito que se passa entre e é apreendida pela exterioridade, nos acontecimentos imprevisíveis e incontroláveis. Trata-se do remanejamento da coletividade para a individualidade, que se movimenta para o processo de composição coletiva. Eis o registro do momento da suposta estetização dos movimentos por meio da experiência estética de leitura da arte.

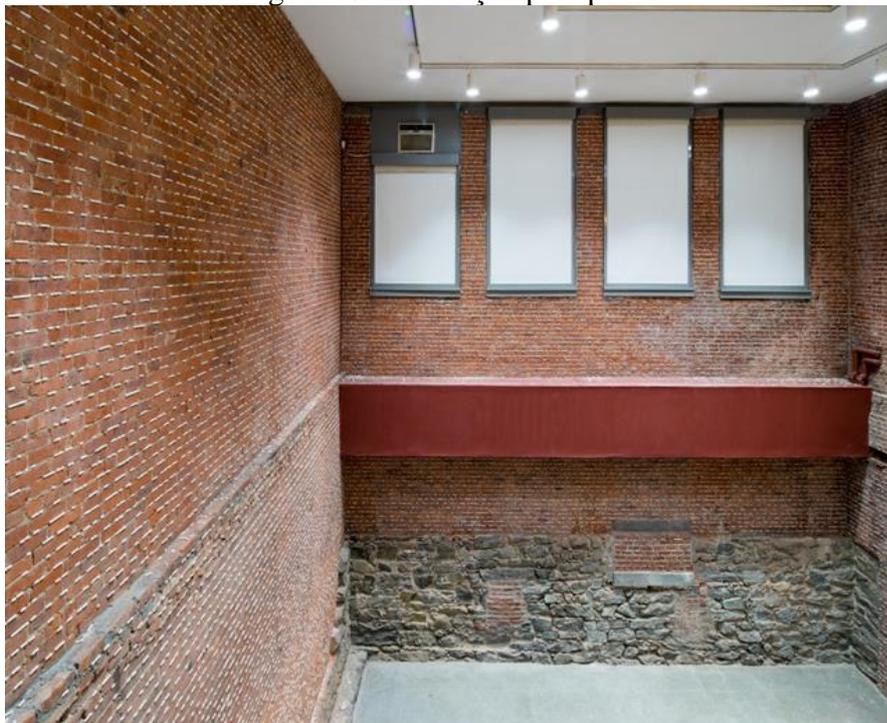
Sinalizam-se possibilidades para que a prática da cartógrafa seja reconhecida como parte de uma cena imersa em sentimentos, sinais de calma e de desejos na aventura e, talvez, deduza que esse diálogo pode ser a força motriz para a estetização.

3 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE INCERTEZAS

Quem não lembra do quadro de giz ou do pó utilizados pelos professores para desenvolver atividades escolares? Essa materialidade resiste nos espaços da escola contemporânea? Essas questões dialogam com a obra *Educação pela pedra* (Figura 15), da artista Cintia Marcelle, constituindo-se como um convite a problematizar a necessidade de entender como, na escola, há dispositivos que regulam as relações e o modo de agir dos indivíduos e que, por vezes, interferem nas individualidades e coletividades.

As linhas que nascem de tais relações geometrizam posições provisórias, com diferentes direções, velocidades e tensões, que vão se constituindo em um desenho como uma escrita, construído por experiências traçadas com ritmos diversos. Quando atribuímos sentidos à singularidade e à pluralidade, entendemos que é necessário considerar o modo de vida dos indivíduos e o seu dia a dia.

Figura 15 - Educação pela pedra



Fonte: Marcelle¹⁵ (2020).

O olhar para si pode ser o primeiro movimento para as reinvenções e para a percepção da forte presença dos dispositivos de controle, oriundos da racionalidade que impera neste

¹⁵ Cinthia Marcelle nasceu em Belo Horizonte, em 1974. Atualmente, mora em São Paulo. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/>. Acesso em: 13 jan. 2024.

tempo e que se naturalizam no cenário escolar. A escola, concebida como lugar de encontro, é o lugar onde os acontecimentos se tramam às diversas performances que fundam o ser docente no tempo e no espaço. Ao flexionar o termo Educação para o plural, considero que a discussão aborda as relações de tempo, de alteridade e das diferentes aprendizagens que acontecem no plano das linguagens e da coletividade.

Um caminho que me parece profícuo seria o de se explorarem os caracteres macropolítico e micropolítico que atravessam a educação, tendo em vista as articulações que há entre esses dois modos de conceber os acontecimentos – a macropolítica opera por meio de uma organização classificatória das decisões; e a micropolítica opera no detalhe, por meio de fluxos de intensidades e da imprevisibilidade, e pode se configurar no conjunto do corpo social. As micropolíticas são um composto heterogêneo de “crenças e desejos” que compõe o “fundo da sociedade” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 98), operando no detalhe das percepções, afecções, conversas etc.

Para Guattari, o objetivo é promover “uma analítica das formações de desejo no campo social” (Guattari; Rolnik, 1986, p. 127), garantindo o entrelaçamento analítico entre molar e molecular, micro e macro. Foucault ocupou-se das micropolíticas do poder, suas hierarquias, alertando-nos que a perspectiva do adestramento e da docilização dos corpos em formação tem um registro mais eficaz e sutil na gestão da vida, pode ser capturado por um pensamento da produtividade. De posse dessas informações, começarei a aventura com a atenção voltada ao contexto pandêmico e para o que ainda há de se compreender no campo dos processos formativos educativos.

O primeiro deslocamento é em relação à pandemia do Coronavírus, a doença do século XXI, que instalou mundialmente o isolamento social e certas medidas restritivas orientadas pelas autoridades públicas e pela Organização Mundial da Saúde (OMS). O sentimento de medo do vírus gripal, depois de décadas, voltou ao cenário contemporâneo e colocou o discurso biológico e social como um fenômeno na luta em relação à pandemia, em defesa de vidas. Entramos, dessa forma, em uma perspectiva histórica, em um esforço de compreender essa nova realidade, com uma rotina de afazeres pedagógicos que deram espaço à memória, aos afetos, ao desejo e aos atos solidários. Rosa e Trevisan (2016) apontam para a fragilidade das políticas públicas, mesmo antes do contexto da Pandemia e, neste momento, apresentam-se como força.

[...] significativo número de pesquisas não consegue pensar as políticas que normatizam o cotidiano das instituições de ensino, ficando restritas às academias, enquanto outras são aplicadas de forma descontextualizadas, ocasionando modismos num universo que precisaria de mais consistência e objetividade. O que se observa,

em termos de referenciais teóricos das políticas públicas, é de que ainda se busca praticar certa “alquimia” redentora da educação brasileira (Rosa; Trevisan, 2016, p. 1-2).

Os equívocos pedagógicos atravessados pelo modelo da seriação e das especulações privilegiam o controle e a hegemonia dos saberes. O novo tempo exige da educação a necessidade de criar um estilo particular de ser, superando os limites do pensamento e das práticas burocratizadas e neoliberais, enfraquecendo a precarização da educação e que, em certas realidades, têm os desencantos e o adoecimento de muitos docentes, diante do mal-estar frente à barbárie que tem atravessado a docência.

Se é algo que se pode afirmar neste contexto, é que estamos ainda nos reconhecendo acerca dos tensionamentos gerados pelos lutos vividos e pelos modos de operar com os traumas pessoais e profissionais. O importante é esboçar o dispositivo como elemento constitutivo dos encontros aleatórios e que constroem espaços e relações. As ideias deslocam-se para frisar que os discursos das organizações arquitetônicas, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, concebidos como práticas discursivas e não-discursivas, fazem a manutenção do dispositivo. Portanto, é possível afirmar, ainda, que o conceito de dispositivo, de Foucault (2018), reúne as instâncias do “poder e [do] saber”. O poder e o saber são dispositivos presentes e que funcionam de acordo com as diferentes formas de submissão, atendendo a interesses da sua eficiência. Já Deleuze (1999) considera dispositivo como um conceito operatório multilinear, alicerçado em três grandes eixos que, a partir de uma aproximação conceitual, é possível relacionar às três ferramentas que Foucault distingue, sucessivamente: ser, saber e poder.

O retorno do dispositivo imunológico contribuiu para a produção desse docente, sendo crucial que se reconheça que, no contexto viral, a educação precisou se adaptar e lidar com muitas incertezas. Importa problematizar a palavra “adaptação”, bastante comentada para valorizar o desempenho dos professores para o cumprimento da agenda educacional no ano letivo de 2020.

Dentre as medidas apontadas pelo Governo Federal, houve o fechamento das Instituições Escolares, que se tornaram um espaço de silêncio, e os professores, com sua capacidade de adaptação, encontraram, nas plataformas digitais, alternativas para o desenvolvimento das aulas. Para tanto, foram adotadas algumas estratégias, a fim de implementar um conjunto de ações, viabilizando diferentes canais para disponibilizar aos estudantes a oportunidade de acesso a atividades escolares não presenciais no período de distanciamento social e algumas soluções diversificadas de amplo e fácil acesso à comunidade.

O contexto reafirmava as insuficiências da educação no Brasil, como a formação para professores e o precário acesso da comunidade escolar a recursos tecnológicos, tais como

computadores e internet. Inicialmente, a preocupação dos gestores sinalizava para o cumprimento dos 200 dias letivos e das 800 horas do calendário escolar, o que demandou a criação de novos decretos fundamentados pela legislação educacional para garantir o ano letivo.

Importa lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 93/94/1996) prevê adaptações do calendário frente a situações de catástrofes naturais e epidemias infectocontagiosas, como a gripe suína, sendo que, minimamente, os 200 dias poderão não ser cumpridos. O Ministério da Educação (MEC) publicou a portaria n.º 343/2020, para que as instituições particulares e privadas suspendessem as aulas presenciais e recebessem autorização para realizarem atividades remotas e aulas por plataformas digitais durante a pandemia ou outras alternativas, de acordo com a realidade de cada instituição.

O decreto do MEC considerou a pandemia um acontecimento inesperado e levou muitas instituições a aderirem às atividades remotas e aulas a distância, a saber: Universidades Federais; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, além da rede privada. Tais instituições iniciaram o trabalho pedagógico de modo on-line desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Ensino Superior e Pós-graduações. Dessa forma, a reorganização do calendário consolidou-se, conforme previsto na Resolução CNE/CP n.º 2, de dezembro de 2020, que dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais¹⁶.

A situação da presença maciça das tecnologias como fenômeno, e concebida como práticas inovadoras, confere ao campo da discussão a frágil ideia de uma mudança significativa dos modelos formativos vigentes. No entanto, o que vivemos ainda está atrelado à transmissão dos saberes, dos meios de reprodução e sua exigência para o mundo do trabalho, acionando a produção de subjetividade dos indivíduos.

Aos poucos foram aparecendo problemas estruturais e de acessibilidade, configurando o cotidiano da escola, como a arquitetura e toda a materialidade presente no seu interior, desfavorecendo o distanciamento dos estudantes. Além disso, havia a construção de um currículo, menos conteudista e outras questões de natureza social e pedagógica. É fato que algumas práticas pedagógicas vigentes e sua visão mecânica, no que diz respeito à concepção do pensar e fazer as aulas, já sinalizavam certo esgotamento, entrando em choque com a real necessidade e a realidade dos estudantes.

As Secretarias de Educação, perplexas e quase sem protagonismo, silenciaram-se por um período, tentando compreender o contexto da pandemia para a tomada de decisão. No primeiro momento, debateram-se com o funcionamento da vida profissional dos professores.

¹⁶ A Resolução teve por objeto a definição de Diretrizes Nacionais orientadoras dos sistemas de ensino para a implementação do disposto na Lei n.º 14.040/2020 pelas instituições e redes escolares de Educação Básica e Instituições de Educação Superior, públicas, privadas, comunitárias e confessionais. (Brasil, 2020, Art. 1).

Depois, as decisões recaíram em como seria feita a aproximação com os estudantes no novo formato das aulas, alterando o modo presencial para atendimento domiciliar, tendo em vista a importância de conter o contágio do vírus por meio do isolamento social.

Semelhantemente ao processo educacional, os professores foram se constituindo e se destacando com ações marcadas pela sensação das doses de heroísmo, incertezas, erros e acertos. Não como demérito, mas como realidade da formação, em um cenário nunca vivido. Também vieram a identificar as tecnologias como aliadas, ficando atreladas aos planejamentos e se tornaram uma via de novidades e de possibilidades para o oferecimento das aulas.

As tecnologias, não acessíveis a todos, tornaram-se uma possibilidade para que os estudantes conseguissem realizar os estudos domiciliares, além de contarem com a opção do material impresso. A sensação de uma suposta mudança convenceu e seduziu a todos no cenário escolar, e os modismos metodológicos que entraram em cena via discurso das metodologias ativas.

Entendo metodologias ativas como uma estratégia educativa, fundada nos problemas da realidade, interagindo com os objetos de saberes das diferentes áreas que compõe o currículo escolar e que segue a ideia de ampliação de saberes. Portanto, a falta de debate acerca das supostas mudanças pedagógicas foi se constituindo como uma novidade convertida em um vazio. Esse contexto deflagrou na Educação Básica o mercado das plataformas digitais para a realização das videoconferências, como *Google Meet*[®], *Zoom*[®], *Microsoft Teams*[®], sendo que esses recursos não foram explorados por todos os estudantes, por falta de recursos econômicos.

Contudo, em uma educação em que as ferramentas disponíveis partem da ação dos indivíduos, é possível perceber o quanto o acesso aos diferentes saberes e linguagens ainda está longe de considerar o processo educativo como um processo social e socializador. A perspectiva traçada aqui requer o reconhecimento de um projeto educacional que versa sobre a emergência da relação com o saber estético, rompendo com a lógica empresarial.

3.1 DISPOSITIVOS DE CONTROLE

Que formação docente queremos insurgir para promover a emancipação dos indivíduos? Como romper a dominação pedagógica que atravessa os docentes, para renunciar posturas de conformismos? Para refletir sobre tais questões, retorno à representação da fotografia (Figura 16), intitulada *Sala de aula*, criada pelo artista Eduardo Srur e que relata a escola como espaço com dificuldades de atualização, e sobre o que ainda restou dela frente a sua materialidade como elemento simbólico da circunstância que altera a escola como espaço de circulação dos indivíduos em formação.

Figura 16 - Sala de aula



Fonte: Srur¹⁷ (1998).

A cena construída com o mobiliário alerta-nos sobre o lugar da formação do docente e do discente frente a essa deterioração. Essa imagem, mesmo sendo manipulada, é uma crítica acerca da escola obscurecida na poeira, e que possui o controle como força invisível, de assujeitamento dos professores frente aos saberes regulados pelo cronograma curricular, bem como pela disposição do mobiliário e da arquitetura.

Problematizar as linhas de forças que atravessam o docente resgata a perspectiva do humano, da experiência criadora, da vivência da sensibilidade coletiva, do desejo da participação em relação à consciência do processo identitário, para a compreensão dos mecanismos que articulam as ideias sobre o que é ser disciplinado e como se deve ser disciplinado. Desse modo, o entendimento das condições de seus funcionamentos são peças mestras e indissociáveis para serem pensadas pelo viés da transformação social e como força permanente de resistência.

Compreender o funcionamento dessa resistência lida com algo que pode ser indagado para produzir significações. Supõe-se que a estetização, em uma dimensão existencial, não se reduz apenas em um único sentido, sendo seu acabamento provisório. Para Rolnik (2016),

As pessoas estão, como nunca, expostas a encontros aleatórios, a afetar e serem afetadas de todos os lados e de todas as maneiras: a se desterritorializarem. E as intensidades que surgem desses movimentos dispõem de uma variedade incrível da matéria de expressão para simular-se. (Rolnik, 2016, p. 90-91).

¹⁷ Eduardo Srur, artista visual. Estudou na Faculdade de Artes Plásticas da Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), onde teve aulas com o artista Nelson Leirner e o fotógrafo Eduardo Brandão. Disponível: <https://www.eduardosrur.com.br/oartista/biografia>. Acesso em: 13 jan. 2024.

Se o movimento produzido em relação ao poder é de rede e captura, parece que a genealogia do poder foucaultiana indica caminhos para examinar os novos discursos que advêm do controle e da regulação. Como podemos transformar o poder nas instituições educacionais contemporâneas? A genealogia do poder foucaultiana busca compreender o porquê de certas forças dos discursos que se constituem como dispositivos, que subjetivam o indivíduo. O poder, de acordo com Foucault (2007),

[...] funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão (Foucault, 2007, p. 285).

No jogo das relações com o poder, há deslocamentos e rompimentos para renovar-se como na dinâmica dos modelos de poder – a exemplo, o poder soberano que dispunha do direito de vida e de morte sobre os súditos e operava pelo fazer morrer e pelo deixar viver. O soberano tinha o direito e o poder que decide sobre quem deve viver e quem deve morrer, com rituais e cerimônias exercidos sobre o suplício dos corpos dos súditos em praças públicas, reativando o poder soberano e produzindo a morte.

Os corpos vão se disciplinando e se constituindo por concepções e escolhas. O investimento neste movimento é a vida, concebendo-o como o poder que organiza, que induz comportamentos desejáveis e com vistas à produtividade. Aqui, podemos pensar sobre a vigilância e o controle que se manifestam por meio da padronização das didáticas presentes nos modelos de formação docente, com o foco no funcionamento eficaz e na punição.

Foucault reconhece a utilidade do homem para articular a máquina econômica, diminuindo a força política frente a qualquer decisão e escolha. Por isso, seguimos pensando que o poder está na pauta da vida e que se constitui, por vezes, de modo invisível, e pela instrumentalização da força. Um exemplo, na história, é o modo de viver do neoliberalismo, como define Rolnik (2016), na apresentação da obra *Cartografia sentimental*,

O neoliberalismo se apresenta aí não só como o regime que acolhe o princípio de produção de subjetividade e cultura dos movimentos dos anos 1960/70 – como nos EUA e nos países da Europa Ocidental -, mas neste contexto ele é vivido igualmente como o salvador que vem libertar a energia de criação de seu jogo, curá-la de seu estado debilitado, permitindo-lhe reativar-se e voltar a se manifestar (Rolnik, 2016, p. 19).

Figura 17 - Corpos dóceis



Fonte: Foucault (2014, p. 39).

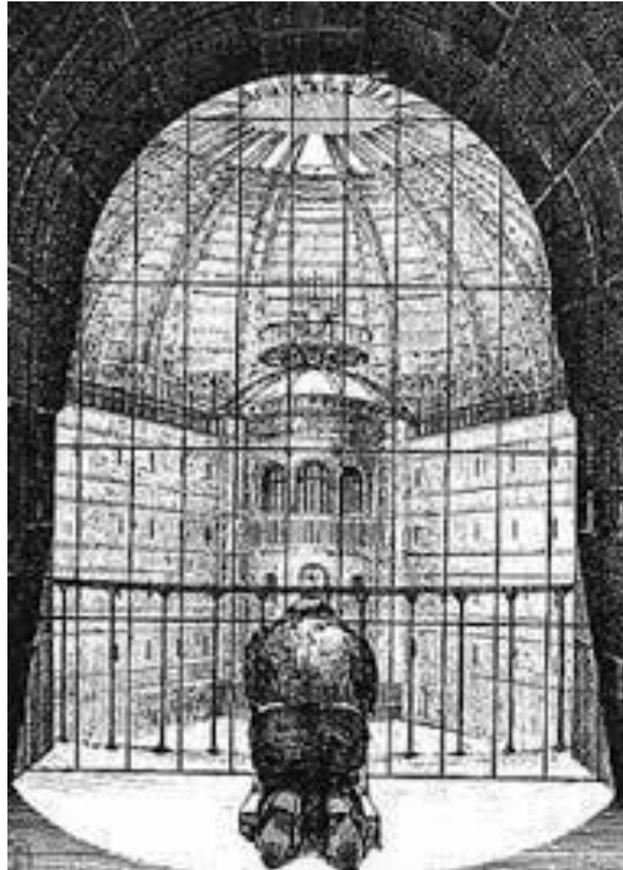
O que está em jogo é o instrumento vetor do controle sobre o corpo, e que tem a ver com a arquitetura das escolas e demais instituições formadoras dos indivíduos. De fato, trata das materialidades com as quais convivemos diariamente, especialmente na escola, e que vão produzindo modos de ser e conviver. Essa discussão me remete aos cadernos de registros disciplinares feitos nas agendas ou nos cadernos de turmas; inclusive, tais cadernos, por vezes, são validados nos Regimentos Escolares. Aliás, alguns dos documentos normativos na escola tratam das relações a partir da obediência e do disciplinamento, como as Atas que funcionam como uma ameaça ao corpo discente e docente, mascarada por uma narrativa de garantia de um fazer.

A exigência equivale ao assujeitamento de ambos, deixando o rastro do autoritarismo, do controle e da obediência. Na pandemia, a vigilância predominante do contexto da docência intensifica-se, de forma que retorna o debate do disciplinamento e do panotismo. Essas duas inovações da modernidade, e de caráter indissociável no plano dos indivíduos, corroboram o

poder disciplinar e, no plano coletivo, a sociedade estatal.

Convém lembrar que o Projeto Panóptico, de Bentham (1748-1832), tem a disciplina materializada no espaço arquitetônico circular de uma penitenciária ideal. É possível visualizar um fragmento da cena representando o Projeto Panóptico de Bentham, ilustrado na Figura 18: “Um detento rezando em sua cela diante da torre central da vigilância” (Foucault, 2014, p. 48).

Figura 18 - Projeto Panótipo (1840)



Fonte: Foucault (2014, p. 41).

A construção do Panóptico produz a sujeição e a autossujeição, intensificando o poder disciplinar. Esse sistema não é apenas prisional, mas engloba um plano de vigilância da vida, disciplinando o corpo, a alma e, assim, nos docilizamos. Nas palavras de Müller (2008), o dispositivo Panóptico:

É um princípio geral de construção, o dispositivo polivalente da vigilância, a máquina óptica universal das concentrações humanas. É bem assim que Bentham o entende: com apenas algumas adaptações de detalhe, a configuração panóptica servirá tanto para prisões quanto para escolas, para as usinas e os asilos, para os hospitais e as *workhouses*. Ela não tem uma destinação única: é a casa dos habitantes involuntários, reticentes ou constrangidos. (Müller, 2008, p. 77).

A formação de uma sociedade disciplinar, nos séculos XVIII e XIX, é fruto de

transformações, que se expandiu até o início do século XX, sendo uma sociedade controlada pela força do olhar, uma vez que, no poder Panóptico, o observador está permanentemente presente a observar e a vigiar os indivíduos. Veiga-Neto (2011, p. 62) afirma que o poder não é visto como um objeto a ser estudado, mas como “um dispositivo capaz de explicar como nos subjetivamos imersos em suas redes.” Como a educação pode conduzir segundo os interesses do poder? Como organizá-lo? Os processos relacionados à vida humana começam a considerar as mudanças ocasionadas nos mecanismos de poder e de saber. Para Rosa e Trevisan (2016), cabe afirmar que o que se busca

[...] por parte do poder e dos micropoderes é a governamentalidade da vida dentro dos interesses econômicos, ou seja, agora não se busca mais estritamente o direito de matar, mas se faz um processo de “gestão da vida”, em que se abre um novo período denominado de “era de um biopoder. (Rosa; Trevisan, 2016, p. 5).

A dominação e o controle são imprescindíveis para a preservação através de padrões inquebráveis e de uniformização. O que estamos tentando mostrar é que as instituições escolares são um dos mecanismos tradicionais de consolidação do poder sobre a vida. A ação dessa força invisível do poder, que circula no espaço escolar, especificamente sobre a formação de docentes, é compreendida como agente de preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho.

Um dos pontos-chave a ser considerado parece consistir nas políticas públicas que podem regular o comportamento dos indivíduos, definindo as competências e as habilidades necessárias para as demandas do mercado econômico por meio das ferramentas de inclusão ou exclusão em um sistema constituído pelo poder. Estamos enredados nos fios de um modo de vida quase confrontado com nossa vontade, em que o capitalismo investe nos corpos para torná-los objetos de manipulação cultural e de instrumentalização econômica. Esse investimento que constitui meios de dominação e de exclusão nos conduz à urgência da ética, tarefa de constituição histórica da atualidade e que passa pela indagação acerca do cuidado sobre si mesmo. Consciente ou inconscientemente, isso é constituído de condições históricas a serem transformadas. De acordo com Foucault (2020),

[...] a sociedade “burguesa” do século XIX e, sem dúvida, a do XX, ainda é uma sociedade perversa explosiva e fragmentada. Isso não de maneira hipócrita, pois nada foi mais manifesto e prolixo nem mais abertamente assumido pelos discursos e instituições. Não porque, ao querer erguer uma barreira demasiada rigorosa ou geral contra sexualidade, tivesse, a contragosto, possibilitando toda uma germinação perversa e uma séria patologia do instituto sexual. Trata-se do poder que exerceu sobre o corpo e o sexo, um poder que justamente, não tem a forma da lei nem os efeitos da interdição: ao contrário, que procede mediante a redução das sexualidades singulares (Foucault, 2020, p. 52).

Tal como é produzida por uma rede de saberes e poderes que agem sobre o corpo

individual e social, a sexualidade tornou-se pauta de investigação para a produção da individualidade e da coletividade. A investigação dos modos de operar sobre o corpo e a vida dos indivíduos, não apenas no biopoder, mas também na biopolítica, criam enunciados de respeito à vida, esclarecendo de forma visionária o legado de Foucault (2002), que aponta para as economias de mercado influenciadas pelo neoliberalismo econômico. O *homo oeconomicus* produz homem que responde à sociedade capitalista e aos estímulos de troca.

A sociedade regulada com base no mercado em que pensam os neoliberais e uma sociedade na qual o que deve constituir o princípio regulador não é tanto a troca das mercadorias quanto aos mecanismos da concorrência. São esses mecanismos que devem ter o máximo de superfície e de espessura possível, que também devem ocupar o maior volume possível na sociedade. Vale dizer que o que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria, e uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial. Não uma sociedade de supermercado - uma sociedade empresarial. O *homo oeconomicus* que se quer reconstituir não é o homem da troca, não é homem consumidor, é o homem da empresa e da produção (Foucault, 2002, p. 204).

Governar para o mercado sugere que o *homo oeconomicus* controlará as capacidades e habilidades e, ao mesmo tempo, a saúde do corpo, que poderá implicar mercado competitivo e desfavorável à própria vida (Foucault, 2010). De todo modo, caberia pensar como os currículos da formação docente podem escapar do jogo regido por competências e habilidades, produzindo outros modos de viver a docência. A promessa de converter a docência em uma máquina de competência e habilidade a partir de instâncias fragmentadas e efêmeras inscrita nos obstáculos do cotidiano escolar cumpre um complexo e alienante desejo de torná-los apenas cognitivos. A governamentalidade é um domínio da produção das subjetividades construídas pelos diferentes modos de vida no cotidiano. Conforme Veiga-Neto (2007),

A população é esse novo corpo; corpo múltiplo; corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável. E para compreender e conhecer melhor esse corpo, é preciso não apenas descrevê-lo e quantificá-lo – por exemplo: em termos de nascimentos e mortes, fecundidade, morbidade, longevidade, migração, criminalidade etc. –, mas, também, jogar com tais descrições e quantidades, combinando-as, comparando-as e, sempre que possível, prevendo seu futuro a partir do século passado (Veiga-Neto, 2007, p. 73).

Frente a esse pensamento de Veiga-Neto (2007), cabe nos questionarmos acerca das condições que favorecem ou desfavorecem o modo como acontece a criação do espaço destinado à compreensão dos processos formativos docentes articulados à legislação das políticas de formação de professores do Brasil e como esse espaço se constituiu.

3.2 PISTAS HISTÓRICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Para construir uma estética da existência, é preciso questionar sobre como se manifestam os saberes advindos das formações oferecidas aos professores. A discussão é submetida e vinculada às mudanças da sociedade contemporânea, entendida a partir da ótica do progresso e vinculada ao mundo do trabalho. No entanto, a precariedade das condições de trabalho dos professores e o modo como a contratação de professores tem ocorrido de forma aligeirada e sem a formação específica para lecionar determinado campo de saber.

As relações de trabalho impactam nas performances e no investimento acerca das aulas ministradas e contabilizadas no plano de carreira dos professores nomeados e contratados. Essa situação fragiliza a capacidade política dos professores acerca de uma reflexão crítica da própria prática pedagógica. Nas palavras de Saviani, “A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (Duarte, 1986, p. 65-66).”(Saviani, 2009, p.1)

É crucial explicitar essas diferentes tendências formativas que estão se constituindo frente à precarização social do trabalho dos professores. A docência produzida em um tempo e espaço a partir das interrogações que se inscreve como campo profissional, subjetivado e que ocorrem em determinados lugares e composições forjados pela vida, esboça-se a partir do perfil de um docente ideal, categorizado, linear e que tem a ver com a ideia de um indivíduo inscrito no tempo ocidental e do pensamento moderno, expandindo-se para os debates dos modos operantes das práticas e das normas utilizadas como abordagem das práticas pedagógicas. Na Europa, na segunda metade do século XVIII, surgiram os cursos de formação e de implementação em outros países. Os estados instituíram uma estatização e secularização da educação de forma rigorosa, submetendo docentes às disciplinas do Estado. Trata-se de um movimento histórico,

Mas a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores (Saviani, 2009, p. 2).

Nóvoa amplia as ideias de Saviani com as seguintes ideias:

As escolas normais representam uma conquista importante do professorado, que não mais deixará de se bater pela dignificação e prestígio destes estabelecimentos: maiores exigências de entrada, prolongamento do currículo e melhoria do nível acadêmico são

algumas das reivindicações inscritas nas lutas associativas dos séculos XIX e XX. As escolas normais estão na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: “o velho” mestre-escola é definitivamente substituído pelo “novo” professor de instituição primária (Nóvoa, 1999, p. 18).

O recorte específico estabelece alguns pontos do passado e que podem determinar os fundamentos do trabalho pedagógico no presente; além disso, guardam elementos intrínsecos das suas finalidades, como, por exemplo, os efeitos do preparo instrumental em resposta à sociedade globalizada. Tais implicações desenham a formação docente dos diversos campos de saberes no cenário brasileiro, em que se inscreveram os estudos propostos, constituindo um campo de consolidação, a saber: “No Brasil a questão do preparo de professores emerge após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular” (Saviani, 2005, p. 12).

Retornando aos anos de 1827 a 1890, quando foi criada a Lei das Escolas de Primeiras Letras, houve o momento em que os professores passaram por treinamentos e foram obrigados a utilizarem o método do ensino mútuo. Essa tentativa estendeu-se até 1890, prevalecendo o modelo educacional das Escolas Normais. Progressivamente, a atenção focalizou alguns episódios que tencionaram a pedagogia e a didática. O caminho conduzia a um corpo controlado ao longo da sua história, submetido ao Estado, como nos lembra Saviani (2005) acerca de alguns eventos:

1. a padronização das Escolas Normais;
2. Anísio Teixeira (1932), no Distrito Federal, e Fernando Azevedo (1933), em São Paulo, criam reformas enunciando marcos para a organização dos Institutos de Educação (1931-1939);
3. a implementação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura, que possibilitam a consolidação dos Modelos das Escolas Normais (1939-1971). Vários estados adotaram o modelo formativo Europeu, na seguinte ordem: Bahia (1836); Mato Grosso (1824); São Paulo (1846); Piauí (1864); Rio Grande do Sul (1869); Paraná e Sergipe (1870); Espírito Santo e Rio grande do Norte (1873); Paraíba (1879); Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina (1880); goiás (1848); Ceará (1885) e Maranhão (1890);
4. o novo contexto redesenha a Escola Normal, substituído pela Habilitação de Magistério (1971);
5. de 1996 a 2006, nascem os Institutos Superiores, as Escolas Normais e os Cursos de Pedagogia de forma renovada.

É nesse rastro que seguiremos para entender as camadas que estão soterradas, decifrando os efeitos da subjetivação do poder e da anulação dos corpos docentes. É preciso retornar

especialmente à década de 1990, observando a proliferação de projetos elaborados por iniciativas privadas, concebidos como parcerias ligadas ao campo da educação. Tal período refere-se às reformas na educação brasileira, embasadas por documentos oficiais com recomendações que advinham de algumas instituições internacionais e nacionais, entre as quais destacamos: o Banco Mundial (1944), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1945), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 1946), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 1948) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 1965).

“A escola e a instrução incarnam o progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente” (Nóvoa, 1999, p. 19). Nóvoa (1999) sistematizou a natureza do saber pedagógico e a relação dos professores com o saber, constituindo um modelo de investigação do processo histórico de profissionalização do professorado em torno de quatro etapas, de duas dimensões e de um eixo estruturante, que pode ser visto no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Modelo de análise do Processo de Profissionalização do professorado



Fonte: Nóvoa (1999, p. 20).

As informações contidas no Quadro 3, acima, permitem a interpretação da produção da profissão docente atrelada a outros fatores que atravessam a formação de professores nos anos de 1920, repleta de lutas e conflitos. A emergência da economia como princípio limitador e a lógica estatal da educação fizeram com que os saberes e as técnicas de ensino fossem produzidos e administrados pelo governo. Exprime-se, também, a busca do serviço de qualidade do docente, caindo na lógica da avaliação reguladora perante os dispositivos do esvaziamento

de um Liberalismo. Segundo Foucault (2008),

É necessário assinalar que a forma de racionalidade que impõe a prática governamental (razão de Estado) apoia-se em situações oriundas da autolimitação. Nessa perspectiva, a reflexão não parte da existência do Estado, encontrando o meio de alcançar esse fim que ele seria para si mesmo; mas de sociedade, que está em uma relação complexa de exterioridade e de interioridade com o Estado (Foucault, 2008, p. 433-434).

As exigências aos docentes, por vezes, responderam a um modelo emergencial de um modismo pedagógico, promovendo os empreendimentos didáticos e metodológicos. É notável que a proposta está alicerçada em modelos pedagógicos superados, descaracterizando a formação de professores em seus princípios fundamentais, como: sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria-prática, gestão democrática e a formação inicial e continuada, articulada ao compromisso social da universidade com o ensino, pesquisa e extensão e a construção de projeto institucional de formação, como propõe a Resolução 01/2015. Frigotto (1997) afirma que

[...] a investida para se implantar os critérios empresariais de eficiência, de “qualidade total”, de competitividade em áreas incompatíveis com os mesmos, como educação e saúde, desenvolve-se hoje dentro do setor “público”. O que é, sem dúvida, profundamente problemática é a pressão da perspectiva neoconservadora para que a escola pública e a Universidade em particular e a área da saúde se estruturam e sejam avaliadas dentro dos parâmetros da produtividade e eficiência empresarial (Frigotto, 1997, p. 49).

A implantação de processos de avaliação em larga escala na educação já despontava no ano de 1988, sendo oficializada em 1994. Iniciava o movimento da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), desencadeando o fortalecimento do processo de Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Frigotto (1997) afirma que

[...] confrontar os processos históricos específicos com estas profecias, surpreender traços de uma espécie de jogo de truco, onde o blefe é uma tática singular, nem perceber um elevado grau de cinismo. Mais explícito isto pode tornar-se quando analisarmos as perspectivas de educação e formação humana postuladas pelos homens de negócio ou pelos seus mentores intelectuais, assessores, consultores, em realidades culturais como a brasileira onde a burguesia se constitui mediante uma metamorfose das oligarquias (Frigotto, 1997, p. 35).

A educação, sutilmente controlada pelos testes padronizados, joga com o discurso da busca da qualidade total na educação, evidenciada pelas limitações que cercam a concepção de capital, impactando o pensamento da sociedade, a partir da narrativa de que a educação garante o acesso e condições de permanência e sucesso das crianças e jovens, além do compromisso dos educadores. Os critérios empresariais de eficiência dentro dos parâmetros de produtividade

vão sendo implementados a partir do saber e do trabalho que reúne os dados estatísticos em âmbito nacional na educação básica do território nacional com o ajuste neoliberal, forjando um profissional que garanta os objetivos da educação como empresa.

Nóvoa (2015) sublinha os anos 1990, entendidos sob a luz do movimento reformador inscrito na agenda política da lógica de mercado e da depreciação do saber docente. Entretanto,

[...] a ideia de uma educação ao "serviço os clientes" parece consensual; mas quando se olha para a ambiguidade do conceito, percebe-se que há sobretudo a vontade de pautar o ritmo educativo por uma lógica do mercado e de impor critérios eficiências que não levam em linha de conta a especificidade do trabalho pedagógico (Nóvoa, 1999, p. 09)

Dessa forma, é preciso compreender as condições que, na natureza reguladora, se apresenta como fenômeno em relação à qualificação das performances docentes mediante a posição do desempenho profissional. Pois bem, para isso não bastará que os indivíduos saibam da importância de um investimento formativo para manter-se na profissão, trata-se de um movimento para identificar as forças reguladoras, sem renunciar à própria identidade. Assim, sendo:

Se os próprios professores não se investirem neste projeto é evidente que outras instâncias (Estado, Universidades, etc.) ocuparão o território deixado livre, reivindicando uma qualquer legitimidade de pilotagem da profissão docente (Nóvoa, 1999, p. 29)

Haja vista a educação com o foco na qualidade, impõe-se seu *modus operandi*, intensificando o capital na fabricação de professores. A visão contemporânea sobre a formação dos professores se reveste de uma visão que revela uma crise e toda a complexidade do problema de um modelo formativo associado às ideologias políticas e econômicas.

É fato que a BNCC (2017) serviu para a criação de uma série de políticas e de modelos formativos padronizados, especialmente para a Educação Básica, impregnados por esquemas estratégicos e que fazem a manutenção das relações de poder, do ponto de vista da dominação. Os eventos que foram constituindo as mudanças do processo da formação docente nas últimas décadas apresentam-se como marcos da produção profissional da docência, influenciada pelos contextos sociais. Escapar da desvalorização da formação docente controlada, regida pelo capital e produzida a serviço de um sistema, requer questionar o que se tornou sacralizado em decorrência da perspectiva do controle do poder? Compreender aquilo a que estamos fadados significa operar no mundo de maneira engajada, assegurando as escolhas no percurso profissional.

3.3 SUBJETIVIDADE CAPITALISTA: Esvaziamento Pedagógico

A subjetividade capitalista constitui-se por novas formas de gerenciamento e organização pautadas nos diálogos das negociações e interesses políticos e econômicos. Tomando a formação docente como qualificação profissional, demarca-se a ideia de um profissional que se diferencia dos demais, satisfazendo a máquina produtiva. No entanto, o acúmulo de certificados ou títulos não é garantia para implementar uma política educacional no contexto adequado às necessidades de professores e de discentes. Vale pensar sobre: o que nos move no processo formativo?

Tudo que é produzido pela subjetivação capitalística – tudo o que nos chega pela linguagem, pela família, e pelos equipamentos que nos rodeiam – não é apenas uma questão de ideia, não é apenas uma transmissão de significações por meio de enunciados significantes. Tampouco se reduz a modelos de identidade, ou a identificações com polos maternos, paternos, etc. Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo (Guattari; Rolnik, 1996, p. 27)

Se pensarmos sobre o desenho do território formativo agenciado pelas máquinas subjetivas, o território ganha força e contornos, por conta dos agenciamentos de previsão e dos fluxos codificados. Para exemplificar a manifestação dos agenciamentos de controle, identifiquei o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como produção capitalista. Os dados IDEB são tratados com base nas aprendizagens dos estudantes em Português e Matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). As avaliações dão conta da conservação de um território que mantém os esquemas de segmentação na formação na vida escolar dos estudantes, priorizando dois campos de saberes: da Matemática e da Língua Portuguesa. A hierarquia criada entre os campos dos saberes a partir da classificação das habilidades e competências acabam por assujeitar os indivíduos, os docentes e os discentes nos processos educativos.

A fragmentação dos saberes e seus modos de valorização e finalidades consistem “[...] unicamente numa produção de poder para controlar as relações sociais e as relações de produção. A produção de subjetividade [...] constitui matéria-prima de qualquer produto” (Guattari; Rolnik, 1996, p. 27).

Nesse cenário, a/o docente, submetido/a à lógica da produção, vai, de certo modo, sendo tomada/o por um desejo de projeção pela visibilidade do próprio trabalho pedagógico. O fato é que o direito à educação das/os estudantes passa a ter uma concepção reducionista, tendo em vista os critérios de números e projeções voltados aos parâmetros estabelecidos de acesso e

permanência e, ainda, como um potencial de investimento advindo de outros países.

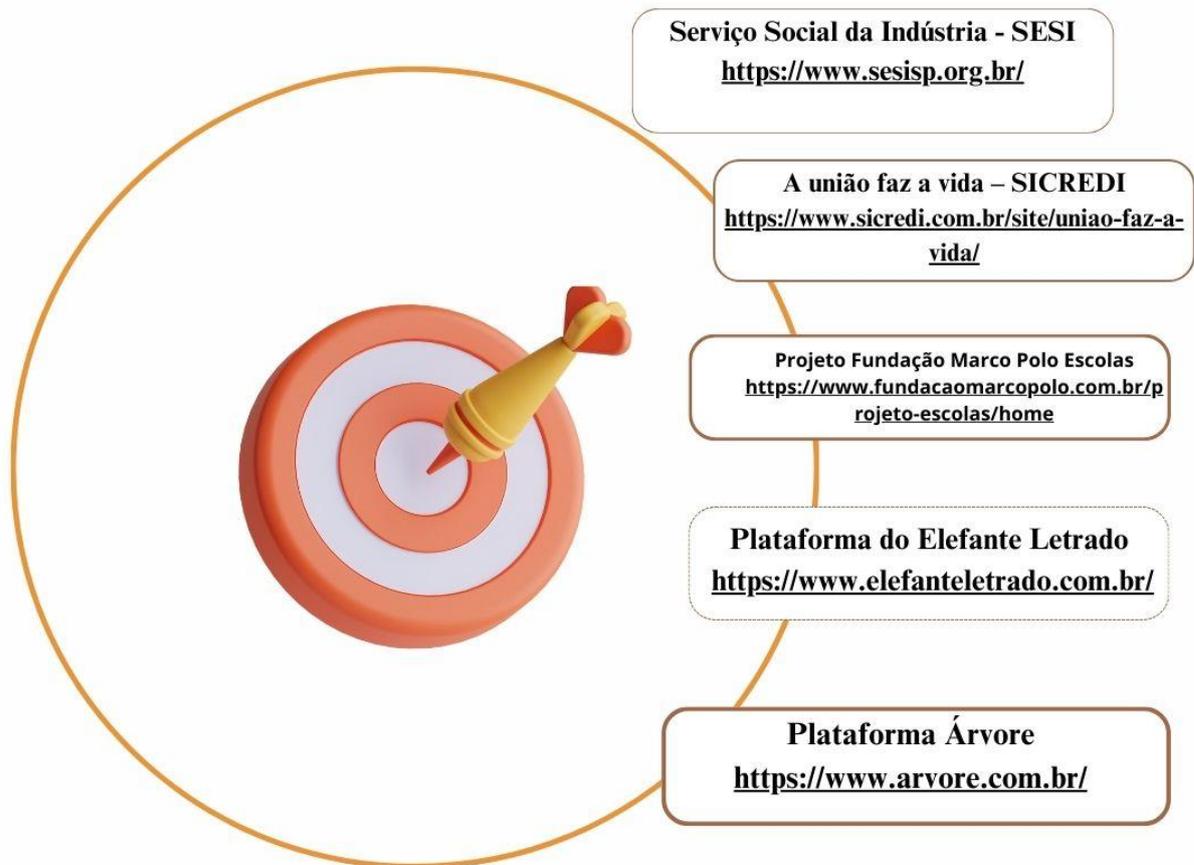
Essa situação torna-se alvo das ofertas de formação continuada para os professores, impactando sobre a ideia de uma educação de resultados e de qualidade. Importa questionar: Que perfis docentes estão emergindo desse contexto e que têm como foco a economia?

É muito comum imaginar que uma educação de qualidade é aquela que tem boa estrutura e que dispõe de um bom índice de IDEB. Talvez esse contexto seja mais uma crise a se somar às que se acumularam ao longo dos anos na educação, impactando nos contrastes sociais e no esvaziamento pedagógico.

Na tentativa de encontrar a voz pedagógica para construir mudanças, surge a questão de investimentos em capital e qualidade, para instrumentalizar a educação e fazer a manutenção das aprendizagens das/os estudantes. É como se “[...] a função da qualificação viesse à tona o olhar para a educação a partir de uma perspectiva econômica, enquanto a socialização (e o processo de integração em normas e valores sociais) é o termo central quando se olha através de lentes sociológicas” (Larossa, 2018, p. 52).

Seguimos na perspectiva das pistas formativas de controle. Procurei, nos *sites* das 47 Secretarias dos municípios da região da Serra Gaúcha, a identificação de empresas que integram o trabalho pedagógico de duas Secretarias da Educação nos últimos três anos, de 2020 a 2023. Reconheci em dois municípios as mesmas empresas que integram o processo formativo dos docentes e parcerias com as secretarias identificadas SMED 1 e SMED 2, sendo que as demais não publicaram o acesso das evidências.

Figura 19 - Empresas parceiras das SMED 1 e SMED 2



Fonte: SMED 1 e 2 (2020).

A formação docente, quando terceirizada, torna-se um trabalho fragmentado e desvinculado de temas contemporâneos, afastando-se das intenções e da promessa do Projeto Político Pedagógico de cada território escolar. É possível apontar que pode ocorrer uma alteração semestral e anual de contrato com as empresas que realizaram formação na Rede Municipal da Educação. Temos aí um conflito acerca da renovação pedagógica, tendo em vista que o processo de criação do docente, nessa perspectiva, é desconsiderado. Nóvoa afirma que o professor necessita de um sistema educativo de apoio, um sistema em que a “sua criatividade seja respeitada e encorajada” (Nóvoa, 1999, p. 148).

Por esse contexto, continuamos enredados e cada vez mais distantes da realidade dos pressupostos filosóficos, epistemológicos, teórico-metodológicos, e sua inserção e relações com a comunidade, o que requer assumir a dimensão política, ética e estética na formação dos indivíduos.

3.4 À PROCURA DAS EVIDÊNCIAS ESTÉTICAS

Gaiola, tecidos e linhas (2010), da artista mineira Sônia Gomes, constituem-se de um pequeno território de memória e resistência. Uma composição com diferentes materialidades, arame, tecidos e fios, oferecem um movimento de escuta aos materiais, como se pudéssemos questionar para onde ele quer ir e o que quer ser e da liberdade que deseja conquistar (Gomes, 2010). A obra pode ser concebida como instalação, como uma escultura, ora como um desenho geometrizando o espaço com texturas, formas e volumes.

A artista processa o sensível encontro entre obra e leitor e, na espreita, almeja a experiência estética, porque nesse confronto artístico, “[...] há em nós uma sensibilidade vigente que atenta também para o que é imprevisível, que nos conduz ao aproveitamento dos acasos, incorporando-os ao processo de criação, tanto no sentido de acréscimo como se ruptura de novas possibilidades no fazer artístico” (Martins; Picosque; Guerra, 2009, p. 51).

Figura 20 - Gaiola, tecidos e linhas



Fonte: Gomes, Sônia (2020).

Continuamos questionando que forças movimentam o território existencial da prática pedagógica do docente que atua com o componente curricular de Arte. Na impossibilidade de oferecer um caminho seguro, fornecerei alguns elementos para interpretar os efeitos das forças externas e internas, as quais operam nos documentos analisados, concebidos como plano de aula direcionado às aulas de Arte. Em diferentes situações, procuro com prudência a identificação das relações dessas *forças* que regulam também a identidade da docência no contexto escolar, constituída pela relação, com vistas à produtividade como fenômeno formativo.

A questão é que a cartografia de um território existencial constituído por expressões, procedimentos, fluxos e ações, configurados como rituais e atravessamentos à persona do docente, constroem uma rotina escolar que por traz de um suposto aprisionamento pedagógico se manifesta, residindo aí de maneira sutil nos fluxos das atribuições profissionais, como no cumprimento das regras e normas que se efetivam no cotidiano. O corpo docente passa a estar implicado pelas forças da dominação, expressando-a, também nas escolhas no interior da sua prática.

Ora, por meio dessa técnica de sujeição, um novo objeto vai-se compondo e lentamente substituindo o corpo mecânico – o corpo composto de sólidos e comandado por movimentos, cuja imagem tanto povoara os sonhos dos que buscavam a perfeição disciplinar. Esse novo objetivo é o corpo natural, portador de forças e sede de algo durável; é o corpo suscetível de operações especificadas, que têm sua ordem, seu tempo, suas condições internas, seus elementos constituintes. O corpo, tornando-se novos mecanismos de poder oferece-se a novas formas de saber (Foucault, 2014, p. 152)

Essa observação, vista de fora, compartilha da ideia como dependência de um consumidor em suas escolhas e desejos, especialmente na autoidentificação nos objetos produzidos em massa. A nova forma de saber modelada pelo poder retorna ao sistema, determinado por uma estrutura hierárquica. Para Guattari e Roni (1996, p. 16),

Essa cultura de massa produz, exatamente, indivíduos; indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão – não sistemas de submissão visíveis e explícitos, como na etologia animal, ou como nas sociedades arcaicas ou pré-capitalistas, mas sistemas de submissão muito mais dissimulados. E eu nem diria que esses sistemas são interiorizados ou internalizados de acordo com expressão que serve muito em voga numa certa época, e que implica uma ideia de subjetividade como algo a ser preenchido. Ao contrário, o que há é simplesmente uma produção da subjetividade e consumo. E mais ainda: uma produção da subjetividade inconsciente.

Em tal contexto, os fatores oriundos das máquinas subjetivas, parece-me, desempenham um papel preponderante para fazer bifurcar, construir rupturas com as territorialidades do passado.

Nesse caso, o sobrevoo de reconhecimento no território educativo à procura de uma pista pedagógica que prima pela formação estética afastada do desejo deixado de lado, investindo nos processos dominantes e de um futuro voltado ao mercado do trabalho. O desejo da docência vai se confundir com a falta, sendo preenchido por ações, por um desejo que nos é produzido (Guattari; Rolnik, 1996). Os interesses de mercado, de certa forma, impedirão a potência do agir docente. Por vezes, as palavras e promessas de uma educação para a sensibilidade parecem esvaziar-se nos discursos. Nesse sentido, as máquinas do agenciamento de controle apresentam-se, também, como tramas que enredam indivíduos e suas práticas.

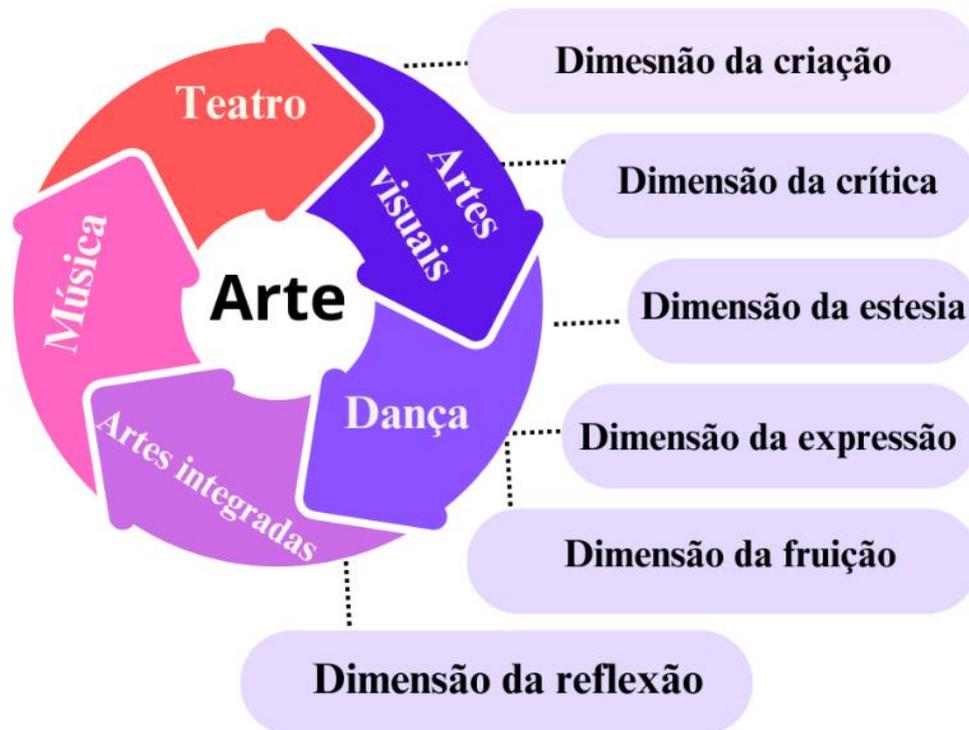
Por exemplo, as fronteiras que demarcam o em torno dos currículos escolares para torná-lo controlável mostra-se permeável e em constante alteração, tendo em vista os interesses governamentais. Recupero, aqui, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), organizadas para diferentes etapas da Educação Básica: Educação Infantil (1998), Ensino Fundamental (1998) e Ensino Médio (1999) no Brasil. Na DCN do Ensino Fundamental, é mencionado que todo o educador que atua com o ensino da Arte precisa, então, encontrar uma forma de oferecer para as/os estudantes experiências de aprendizagens com os princípios estéticos no currículo. Para a Educação Infantil é dada a ênfase para elementos da *ludicidade*, sendo mencionada como adjetivo para constituir as crianças pelo viés estético, tramado à diversidade de manifestações artísticas e culturais. No que tange às DCNs para o Ensino Médio, o Artigo 3, inciso I, define como um dos princípios a Educação estética da seguinte maneira:

[...] a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer e da imaginação um exercício de liberdade responsável (Brasil, 1998).

Convém, então, tentar mostrar, ao longo deste tópico, diferentes dispositivos de produção que operam também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) convencionando e padronizando a integração do desenvolvimento de competências e habilidades voltados à qualidade da prestação de serviço, impactando certos prejuízos à autonomia e ao processo de criação pedagógico. A arte educação concebida para compor a

BNCC aponta para um currículo constituído pela polivalência da arte com as proposições das diferentes linguagens: Artes Visuais, Teatro, Dança, Música, incluindo as Artes integradas. O documento estabelece seis (6) dimensões do conhecimento (Figura 21), sugerindo que o ensino da arte esteja em sintonia com as múltiplas existências.

Figura 21 - Saberes da arte



Fonte: BNCC (2017).

Na prática, não é comum ver os docentes lançarem mão de estratégias que oportunizam a pesquisa e as experiências culturais e, principalmente, signifiquem as histórias e realidades. Nas palavras de Rolnik,

[...] nenhuma existência se limita a uma ou outra dessas estratégias. Cada um de nós passamos pelas mais variadas micropolíticas e, em cada uma delas, muda nossa maneira de pensar, sentir, perceber, agir -muda tudo. Além disso, cada momento de nossas vidas é feito, simultaneamente, de várias micropolíticas. (2016, p. 55)

Nessa perspectiva é que a autora afirma que nenhuma estratégia gera uma só existência (Rolnik, 2016). A BNCC como documento normativo traz a ilusão de um discurso de que a educação atende as diferentes subjetividades e que deve formar os sujeitos para o mundo do trabalho. Eis a concepção de competência a partir da BNCC: “Competência é a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e

socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 1). O mundo do trabalho, apontado como objetivo de tal competência, recupera o modelo tecnicista do ensino, especialmente o ensino da arte, o qual está atrelado às receitas de atividades que servirão para atender alguma peculiaridade, incluindo a crença acerca da avaliação dos índices com o foco no mercado do trabalho.

Nesse cenário, amplia-se a industrialização da cultura pedagógica promovendo a terceirização no interior da prática docente, deixando de conhecer a realidade dos estudantes para o planejamento das aprendizagens. O mesmo movimento constitui as forças externas, as quais referem-se às empresas contratadas para que realizem as formações, desvinculadas dos contextos escolares. Ora, em ambos os casos das forças internas e externas relacionam-se entre si e estão condicionadas a um fim, e dispensam a compreensão do fenômeno formativo como processo de autocriação sendo capturados por um modismo e pela narrativa da busca de parcerias e qualidade.

Continuando com Nóvoa,

[...] os professores são um grupo profissional particularmente sensível ao *efeito de moda*, o que levou certos pedagogos a criarem ortodoxias como defesa contra o abastardamento dos seus métodos ou técnicas. Uma vez na praça pública, as técnicas e os métodos pedagógicos são rapidamente assimilados, perdendo-se de imediato o controle sobre a forma como são utilizados. As modas estão cada vez mais presentes no terreno educativo, em grande parte devido à impressionante circulação de ideias no mundo atual (Nóvoa, 2015, p. 17)

Mas como resistir ao modismo, escapando da tentação do discurso da eficiência e da inovação? A ideia de inovação, por vezes, ocupa ainda o lugar de uma concepção conservadora e de mudança, porque o contexto da inovação opera no setor empresarial e se relaciona aos interesses e aos modos de consumir de uma sociedade.

3.4.1 Estetizar-se pela e com a arte

No Brasil, o ensino da arte foi abordado por diferentes concepções, influenciada pelo pensamento Europeu e incorporada nos diversos processos de criação dos artistas e, conseqüentemente, na educação. No cotidiano escolar, algumas evidências refletiam concepções tecnicistas e espontaneístas, sem a preocupação com a realidade.

A Missão Francesa de 1816, trazida por Dom João VI, era formada por um grupo de artistas e estudiosos, os quais se dedicaram à criação da Imperial Academia das Belas Artes, no Rio de Janeiro. O modelo implementado pelos franceses ignorava aspectos locais e assinalava

a distância entre arte popular do país e a arte acadêmica, seguindo padrões Europeus.

Outro marco foi a institucionalização do ensino da arte no Brasil, em 1890, determinando o ensino do desenho nas escolas primária e secundária, centrado na figura da/o professora/o. Nesse período, as aptidões eram valorizadas na prática do desenho, já que o seu objetivo era para desenvolver o raciocínio lógico, preparando o estudante para o trabalho. A abordagem focalizava a cópia e a transmissão dos saberes que deveriam ser absorvidos pelos estudantes, sem reflexões ou questionamentos.

Ensinava-se a copiar modelos – a classe toda apresentava o mesmo desenho -, e o objetivo do professor era que seus alunos tivessem boa coordenação motora, precisão, que aprendessem técnicas e adquirissem hábitos de limpeza e ordem nos trabalhos e que eram, na sua maioria, desenhos técnicos ou geométricos. O desenho deveria servir à ciência e à produção industrial, utilitária (Martins; Picosque; Guerra, 2009, p. 10)

Não se pode esquecer ainda que nesse tempo havia algumas disciplinas como artes domésticas, trabalhos manuais e artes industriais. Essas atividades voltavam-se a educação de meninos e meninas. O terceiro aspecto trata da presença da criatividade nas propostas de arte, dando vazão a expressão espontânea e pessoal das/os estudantes. Essa tendência contribuiu para o movimento da escola Nova, já presente na Europa e nos Estados Unidos, destacando John Dewey, com a publicação de *Art as experience*. (Martins; Picosque; Guerra, 2009, p. 11). O cenário desencadeou diferentes discussões por intelectuais: Viktor Lowenfeld, Herbert Read; artistas como Mário de Andrade, que colecionou desenhos infantis; Anita Malfatti, Flávio de Carvalho e Augusto Rodrigues. (Martins, Picosque e Guerra, 2009)

O ensino da arte constituiu-se como matéria obrigatória na escola de primeiro (1º) e segundo (2º) graus, desde a Lei n.º 5.692, de 1971, introduzindo um ensino polivalente da arte, que deveria abordar a música, a dança, as artes visuais e o teatro durante o ano letivo. Essa lei estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada, que começou a profissionalizar a criança na sétima série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante. Foi uma maneira de proporcionar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriam grande poder econômico no país sob o regime da ditadura (1964 a 1983). No dia 20 de novembro de 1996 foi criada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394), que estabelece em seu Artigo 26, parágrafo 2º, que “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996)

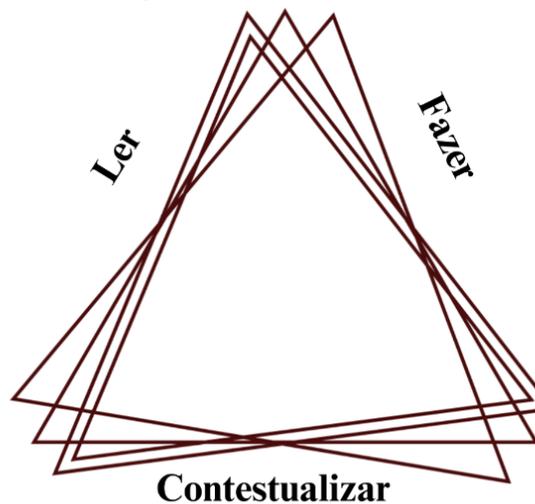
De fato, alguns desvios e rotas da arte/educação foram sendo desenhadas com questões do nosso tempo, considerando as identidades e o patrimônio cultural. Conceber a arte como conhecimento foi um dos desafios para mudar a lógica utilitarista. Na perspectiva da educação contemporânea, amplia-se o conceito de criatividade, reivindica-se o tratamento da arte como

conhecimento nos currículos escolares. Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte incluem na estrutura dos currículos de arte conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade.

Tratar a arte como conhecimento é o ponto fundamental a condição indispensável para esse enfoque do ensino da arte, que vem sendo trabalhado há anos por muitos arte-educadores. Ensinar arte significa articular três campos conceituais: a criação-estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente. Esses três campos conceituais estão presentes nos PCN-Arte e, respectivamente, denominado produção, fruição e reflexão (Martins; Picosque; Guerra, 2009, p. 12)

Conhecer o processo de criação dos educandos torna-se importante para os arte/educadores, sendo possível criar oportunidades formativas com diferentes experiências. A arte é, portanto, um fazer de aspecto sensível, intelectual e inventivo. Conforme Barbosa (2008, p. 99), “[...] a inspiração dos arte/educadores é influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes por meio do conhecimento de arte que inclui a potencialização da recepção crítica e a produção”. Na década de 1980, a mesma autora apresenta a *Abordagem Triangular*, constituindo-se por uma rede de relações que podem se manifestar de forma inseparável e sem uma ordem pré-estabelecida. A ideia conduz a uma prática relacional e exige olhares interpretativos, reconhecendo os acontecimentos vividos. Eis os eixos: ler, contextualizar e fazer (Figura 22):

Figura 22 - Abordagem Triangular



Fonte: Ana Mae Barbosa (2008)¹⁸.

¹⁸ Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1936). Professora, arte-educadora e pesquisadora. Sua obra é voltada para a teoria do ensino e a história da arte. Barbosa é responsável pela sistematização da abordagem triangular da arte-educação, que constitui uma das bases conceituais de parâmetros curriculares de ensino de arte.

O contato com a arte é algo que deveria acontecer sempre e de forma indistinta. A estética sempre foi pauta de discussão e pouco concebida como algo fundamental na vida de qualquer indivíduo. Nesse movimento, os estudos dos pesquisadores Parsons (1992) e Abigail Housen (1983) e Maria Helena Rossi (2003) instigaram diferentes modos de ler a arte, sem a preocupação de um roteiro de leitura que regulasse o olhar diante de uma imagem. Pelo viés crítico e hermenêutico, a defesa da educação estética por meio da leitura da arte aparece também na voz dos pesquisadores Luciana Lapoonte (2005) e Amarildo Luiz Trevisan (2000).

A leitura de imagem possibilitou discussões potentes acerca do desenvolvimento estético nos processos da arte-educação. Um bom leitor em arte seria capaz de se relacionar com as demais linguagens. Essa ideia não foi adiante, considerando as prioridades da escola para o ensino dos códigos na escolarização. Talvez a arte-educação seja um dos campos no currículo mais afetado pela concepção Neoliberal, impactando, inclusive, a diminuição da carga horária da presença da arte nos escolares e nas escolhas epistemológicas das Secretarias da Educação. A cultura de massa vai produzindo uma tradição que busca o padrão.

O diálogo com a arte conduz à ideia de uma conexão estabelecida em um movimento entre o leitor e o objeto artístico. A educação do olhar inicia-se desde a atenção para o cotidiano, para a cidade, da maneira de estar no mundo, no ouvir e nas conexões possíveis. Guattari (2008) aponta para um novo paradigma estético atrelado à ética-política,

[...] porque quem fala em criação, fala em responsabilidade da instância criadora em relação à coisa criada, em inflexão de estado de coisas, em bifurcação para além de esquemas pré-estabelecidos e aqui, mais uma vez, em consideração do destino da alteridade em suas modalidades extremas (Guattari, 2008, p. 135).

A dimensão estética docente no novo tempo requer a capacidade de criar a partir da compreensão da realidade como multiplicidade e como metamorfose. E por que lembrar gestos dos professores que habitam na minha memória? São imagens desgastadas pelo tempo? Quando pensamos a docência como produto histórico, quase que de imediato associamos às verdades que nos constituem, cristalizadas em ações e em concepções, respondendo às tensões e aos problemas do cotidiano. Em decorrência das preocupações em (re)inventar novas experiências pedagógicas, evocamos o que permanece como referencial apreendido, estabelecendo relações a partir de certos aprisionamentos e afetos em conexões com outros saberes, dos quais emergem aprendizagens em uma sequência de processos auto-organizados da vida. Embasados pela perspectiva educativa da Arte, observamos a oportunidade para aprender, de forma crítica e sensível, o inédito do cotidiano.

Com a intenção de ir mais adiante, as interrogações artísticas, a partir do contexto da Arte das Vanguardas à contemporaneidade, geraram novas possibilidades de leituras do mundo, por meio da exploração de suportes e espaços ao problematizarem as relações entre linguagem

e ao que a ela se refere, uma tendência que se pode rastrear também no campo educacional. Para Wilson,

O modernismo caracterizou-se pelo desejo da novidade, da inovação, do ainda a ser visto. E esta renovação das imagens foi encontrada nos artefatos de povos tribais, como também na arte das crianças e nas manifestações populares. Entretanto, creio que seria um erro pensar que essas imagens infantis tiveram um efeito importante sobre grupos de artistas, em particular os expressionistas. Os expressionistas viram na arte dos chamados povos primitivos e crianças, as qualidades expressivas que eles já tinham começado a alcançar em seus próprios trabalhos (2008, p. 87)

Quais serão os caminhos da arte-educação contemporânea à luz do cenário político, social e econômico? A concepção de arte abrigará as características do Modernismo e acrescentará práticas derivadas das concepções pós-modernas emergentes. (Wilson, 2008).

É importante enfatizar que os caminhos da arte/educação contemporânea abrangem a leitura de imagens e conectada com a formação estética.

3.4.2 Leituras estéticas

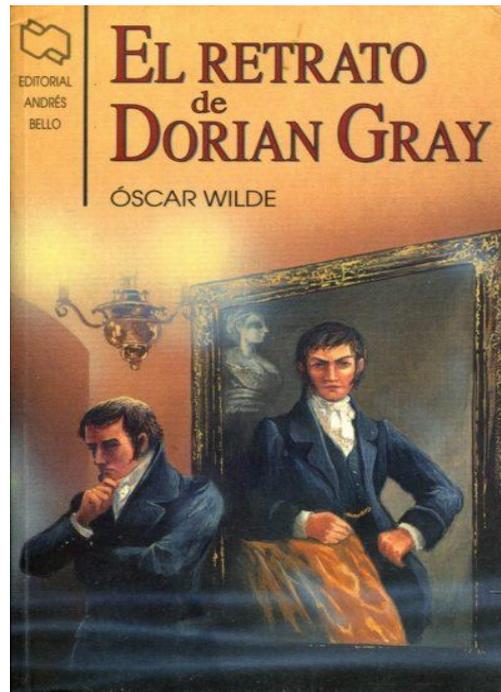
Andarilhar nos territórios da arte/cultura pressupõe questionar o modo como nos relacionamos com as imagens. A criação de imagens antecede outras formas de escrita de compreensão e interpretação do mundo. Como interpretar um objeto artístico?

Perseguindo a ideia da leitura de imagem e as conexões que ela pode suscitar, tomemos como exemplo a obra *Retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde, de 1890, para refletir sobre o desejo que alguns professores têm de eternizar certas práticas pedagógicas.

Na obra, o personagem Dorian, ao se distanciar da representação da própria imagem, se entristece ao compreender que a pintura de sua imagem eternizará um corpo jovem, enquanto o corpo vivido envelhecerá. Essa narrativa conecta o jovem Dorian Gray ao pintor Basil Hallward e ao experiente Lorde Henry.

O retrato, que representa a imagem de Gray, constitui a narrativa que se passa em Londres, no final do século XIX (Figura 23).

Figura 23 - Retrato de Dorian Gray



Fonte: Wilde (2020).

No entanto, o desejo de Dorian era permanecer sempre moço na pintura. O reconhecimento eterno joga com a ideia de que a representação do retrato do jovem Dorian, observado no presente, permanecerá no passado. Toda a imagem guarda histórias e, quanto mais a conhecemos, mais entendemos a imagem como um gesto e um olhar. O propósito do olhar sensível é se abrir e constituir-se esteticamente. E como estará esse olhar para o passado? O contexto da obra problematiza a significação da materialidade, entrelaçado ao momento em que acontece e se eterniza enquanto saber estético.

Ao observar o Retrato, Dorian Gray, a sua persona, sentia prazer por manter-se jovem e tristeza de si mesmo. Tal percurso é o que faz com que o modelo seja o sujeito de sua própria vida, também por se recusar a viver de acordo com o processo natural da existência humana. Esse retrato pode ser concebido como um testemunho da realidade, que proporciona a ideia de uma ligação e de uma compreensão do contexto da sociedade moderna, valorizando a manutenção da beleza e da juventude, e até mesmo das ideias entendidas como parâmetro do século XIX. A questão é como a ideia de estética está associada às formas bem-feitas da valorização da harmonia do corpo e sua representação, tal qual como eram as imagens de tal tempo. “A beleza, a verdadeira beleza, acaba onde a expressão intelectual começa. O intelecto é uma forma de exagero e destrói a harmonia de qualquer rosto. No momento que alguém se senta para pensar, tornar-se algo horrível” (Wilde, 2011, p. 9).

O propósito da compreensão da obra é abrir-se para romper com a eternidade,

observando o modo como se revela, agindo a partir do reconhecimento de si, mantendo o distanciamento a esse comportamento.

Heidegger (2007) definiu a interdependência entre arte, artista e obra como uma rede que enreda, cria simulacros e até engana como um elemento da criação e sua existência. “A origem da obra de arte e do artista é a arte” (Heidegger, 2002, p. 58). No momento em que o indivíduo se conecta com sua obra, o corpo vibra, construindo o sentido no diálogo que estabelece na experiência estética, constituindo-se pelo prazer, pelo juízo do gosto e da beleza, e da condição de ser nessa relação obra-artista.

Ponderar como a Arte pode trazer reflexões sobre a vida docente passa por indagações e por aproximações das origens e da existência da obra de arte na história da humanidade. Nesse processo, o desafio é conceber a Arte de qualquer tempo como situação de jogo simbólico e sentido dado ao tempo vivido.

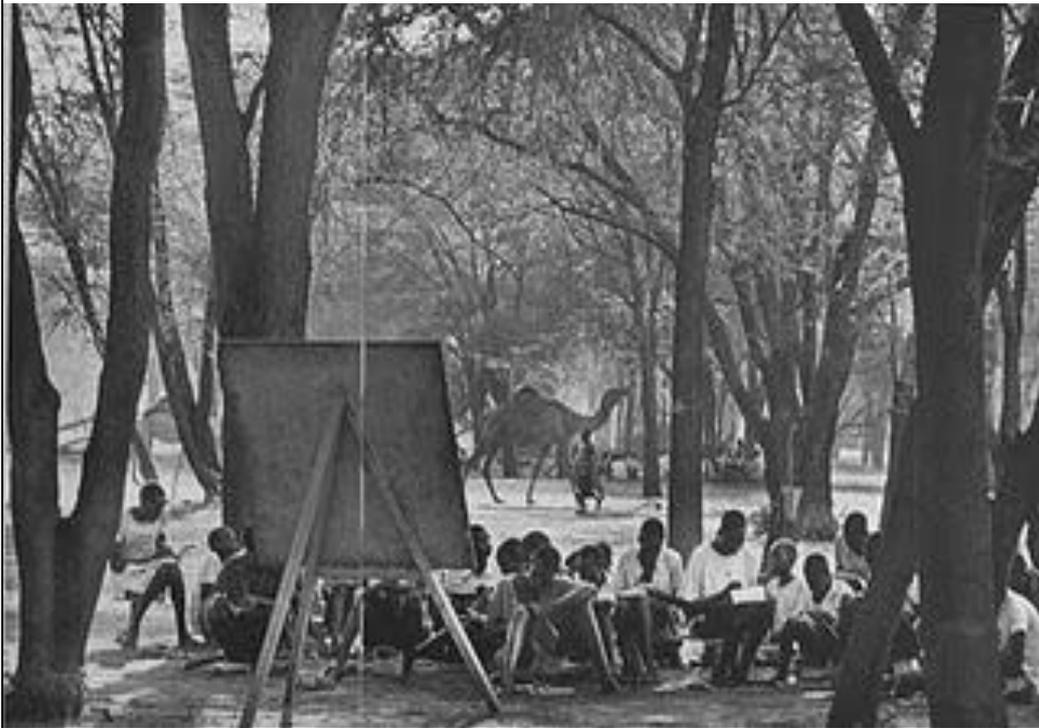
3.4.3 Gestos estéticos da docência

As imagens fotográficas do artista Sebastião Salgado¹⁹ expressam diferentes imagens, apresentando cenas da aula nos diferentes lugares do mundo. São imagens em preto e branco criadas por uma atmosfera cênica, como se fosse um grito ético para apresentar a pluralidade das subjetividades e as singularidades dos acontecimentos em meio à precariedade. Assim, a docência, no Brasil e em outros países, como Líbano e Quênia, é retratada como uma superação do professor e com gestos de resistência.

Eis as imagens fotográficas do artista (Figuras 24 e 25), a seguir:

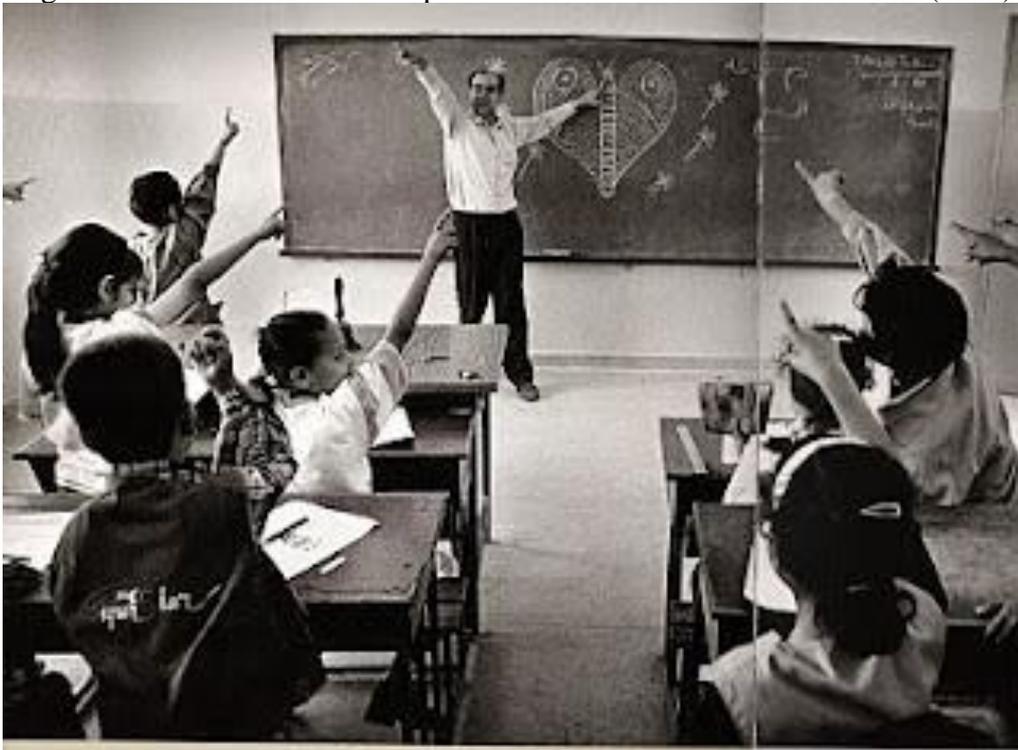
¹⁹ Instituto Terra. Disponível em: <https://institutoterra.org/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

Figura 24 - Quênia - Escola para jovens refugiados do Sul do Sudão, 1993



Fonte: Salgado (2005).

Figura 25 - Escola em um acampamento do Movimento dos Sem-terra (1996)



Fonte: Salgado (2005).

A estetização da vida refina o olhar para estranhar dominações, tornando-nos mais

críticos e abertos para o mundo. Em outras palavras, a estetização da vida equivale a um estado permanente de transformação, rompendo e se afastando da antiga forma, emergindo de uma urgência, de uma vontade que não deseja seguir padronizações. Parece fundamental à docência entender o jogo das situações de forças adversas, submetidas a certas tensões e poder, percebendo o que captura e o que influencia o modo de ser e agir. A ideia não é identificar os aspectos negativos ou reguladores como fenômeno, mas evitar certos reducionismos às práticas de dominação às múltiplas existências.

Assim, a necessidade de se fazer “[...] compreender a Estética da Existência como microestética, como relação de poder criativo entre forças em um plano invisível, acessível por mergulhos radical em si e rápido deslocamento de foco, da identidade para a subjetividade” (Pereira, 2016, p. 182). Do ponto de vista da subjetividade, atravessada pelas tramas de poder, Foucault (2018) instigou-nos a pensar acerca da cumplicidade a favor das forças invisíveis do poder.

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão (Foucault, 2018, p. 284).

Há um gesto desenhante da espacialidade, da realização de um contínuo que se pergunta: Como a docência faz uso do poder e se torna também refém e centro de transmissão de tal poder? O gesto docente que, por vezes, é limitado e controlado, pode ser recriado ao tomar consciência dos mecanismos de controle e poder. O olhar acerca do sentido histórico da profissão docente e suas narrativas favorece o diálogo com os lugares, as perturbações, os desejos e o distanciamento de si. Desse modo, o professor, frente à oferta dos programas de formação, pode perceber os princípios reguladores que o silenciam e pode também escolher a partir dos seus projetos pessoais. Veiga-Neto (2007) lembra-nos da importância de

[...] tentarmos encontrar algumas respostas nietzschianas – que estão (os outros) e estamos (nós) fazendo de nós mesmos -, para, a partir daí, nos lançarmos adiante para novas perguntas num motor é a busca de uma existência diferente para nós mesmos e, se possível, uma existência melhor. Por isso, é preciso compreender quem somos, para sair das relações dominadores (Veiga-Neto, 2007, p. 11).

A relação da docência com os procedimentos da Arte pode repintar a imagem de um novo cenário educacional, sendo capaz de se autoanalisar e, por conseguinte, de se reconstituir, identificando a trama conservadora presente na atualidade e impactando na renovação do pensamento pedagógico. A tarefa de realizar uma reconstrução do campo do saber estético

entrelaçado à educação, e conseqüentemente à docência, sublinha as trajetórias das pesquisas desenvolvidas pelo Arte Versa,²⁰ Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência da UFRGS, que, desde 2015, se torna força no contexto pandêmico e fortemente inspirador para a educação em tempos de incertezas.

Para desenhar o movimento docente para a construção de um sentido existencial, podem-se traçar linhas de força, das fissuras, das descontinuidades, escapando de capturas com novas subjetividades, sempre provisórias. Importa questionar o porquê de a docência poder tornar-se uma obra de arte. É por meio da estetização da docência que se investe na singularidade do/a professor/a, observando-o/a como um ser em transformação no exercício de sua profissão.

Como pensar a docência como força reconhecível, singularmente verdadeira? Uma das preocupações nos últimos tempos é a formação docente, a produção de um estudante e o currículo. Não é à toa que, nos últimos tempos, a oferta de formação por empresas privadas atentou-se para conceber um professor que alimenta a máquina de mercado. Nesse sentido, Nóvoa (2009) insiste na

[...] necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (Nóvoa, 2009, p. 6).

As ideias de Nóvoa (2009) operam com concepção e a relação com os saberes que podem alterar o modo de viver da docência. Quais seriam, então, os gestos pedagógicos que podem se arriscar, traçar e ocupar espaços para viver um movimento de encontro consigo mesmo e com o outro, em uma perspectiva de cuidado de si? Nesse diálogo, o reconhecimento do eu, no paradigma ético e estético, põe em jogo a “[...] emergência contínua de sentidos e de efeitos não diz respeito à redundância da mimesis, mas a uma produção de efeito de sentido singular, ainda que indefinidamente reproduzível” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 49).

Na cultura do cuidado de si, a relação com o saber é sempre ativa, em movimento construído com gestos de encontros de si e com o outro. Nesse contexto, para Foucault (2020), pode-se

[...] caracterizar brevemente essa “cultura de si” pelo fato de que a arte da existência - a *techne tou biou* sob as suas diferentes formas - nela se encontra dominada pelo princípio segundo o qual é preciso “ter cuidado consigo”; é esse princípio do cuidado

²⁰ Arte Versa. Disponível em: <https://bit.ly/3mzIqDW>. Acesso em: 21 abr. 2022. Nesse *site*, as pesquisas apontam para as aproximações entre currículo e arte contemporânea.

de si que fundamenta a sua necessidade, comanda o seu desenvolvimento e organiza a sua prática (Foucault, 2020, p. 57).

A formação docente tensiona-se, por sua vez, na construção de um modo de ser do professor crítico, que rompe com os modos de assujeitamento presente no cenário escolar. A atenção para si joga com o sentido da existência do sujeito construído no cotidiano em interação com seus pares, tramando as dimensões ética e política.

Atentamos à subjetividade, considerando a singularidade e as práticas em interpretação do vivido, produzindo uma Estética da Existência, como experiência ética. Isso significa afirmar que os arquivos do conhecer a si são utilizados em uma perspectiva de distância, criando novos arquivos para o presente e o futuro. Para Foucault (2010),

O entendimento acerca do “cuidado de si mesmo” (*epiméleia heautoû*) no período socrático-platônico toma força como algo que se concretiza vinculado à arte de viver. “É preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidado contigo mesmo” (Foucault, 2010, p. 6).

Ora, se o professor cuida de si mesmo, ele precisa se conhecer, entender os problemas que estão conectados com o seu fazer docente para, então, se transformar, resistir e ter coragem para dizer a verdade para si. O sujeito que cuida de si mesmo, por meio de práticas cotidianas, afeta o outro, que se deixa afetar pelo mesmo cuidado consigo em meio à Estética da Existência.

Paviani (2010, p. 27) lembra-nos de que o “[...] professor não pode descuidar de duas atitudes básicas: a atitude científica e a conquista de um espaço ético para si e para os alunos.” O professor como sujeito estético pode redesenhar o tempo todo o espaço da sala de aula, com práticas de linguagens traduzidas na alegria de estar e de sonhar junto com o outro. Corazza (2019, p. 19) inspira-nos quando afirma que “[...] a aula é a casa da artistagem do sonhar. Cada aula sonhada tem de lidar com o inexprimível da linguagem”.

O corpo docente estético, contextualizado por um tempo das incertezas, promove práticas, concepções, legitimando gestos do saber e da sensibilidade. Os gestos “[...] constituem (ou constituíam) e, simultaneamente, expressam a relação entre um saber-fazer, um saber-viver e um saber-viver-juntos que vai mais além da funcionalidade porque ocorre em formas (em formas-de-fazer e em formas-de-viver) portanto, de beleza” (Larossa, 2018, p. 75).

Como colocar em prática novos gestos para tecer uma nova forma de viver a docência na contemporaneidade? O gesto, enquanto corpo, “[...] é o lugar onde cada história singular é inscrita, onde os sentimentos e os pensamentos se manifestam em batimentos, em palavras, em imagens” (Larossa, 2018, p. 22). Há de se considerar que o professor, com tanta documentação fragmentada com o propósito de explicar o próprio trabalho pedagógico, como as planilhas de controle que envolvem os cadernos de chamada, os registros dos trabalhos e os planos, torna-

se um produto de um tempo histórico, decidido, imposto e monitorado pela linguagem globalizada. Nasce diferentes modos para expressar os gestos das docências como, por exemplo, a professoralidade (Pereira, 2010), o *professonhar* (Neu, 2019) e o professor militante (Nóvoa, 2013).

Na visão de Pereira (2016), “[...] a professoralidade não é uma identidade de que um sujeito constrói ou assume ou incorpora, mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz a si mesmo” (p. 35). Consensualmente, as pesquisas que vêm sendo realizadas nos diferentes lugares deste país e têm apontado para a formação como um *continuum* e, com isso, se efetiva o processo da produção de um docente. Para Neu (2019), o *professonhar* admite a ideia de que é

O *professonhador* é fazer o mesmo tempo, em meio a um arquivo educacional, sendo a Aula o espaço primitivo do sonho, o pátio aberto entre os limites desse arquivo. O *professonhador* é aquele que se dá o direito de sonhar e faz de seu presente na realidade objetiva, uma via de expressão de sua vontade de potência sonhadora (Neu, 2019, p. 44).

Gallo (2008), em *Deleuze e a Educação*, destaca a ideia de um professor militante, tendo em vista os estudos sobre o filósofo Antônio Negri, que afirmou sobre o tempo vivido tramado aos movimentos sociais e políticos, produzindo um presente para abrir-se ao futuro. Esse pensamento favorece a proposta para pensarmos o professor-militante. “O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente” (Gallo, 2008, p. 61).

A construção do entendimento sobre ser professor é apreendida como a conexão entre o ser e a ética/estética da sua prática. Com efeito, o corpo docente, subjetivado pelos mecanismos de controle, pode se tornar prisioneiro dos rituais e atuar o tempo todo para cumprir com tudo o que lhe é exigido. As experiências gestuais põem em movimento a capacidade de tornar-se um vetor de exploração, mas ainda pode se reconhecer como um ser da bifurcação. Aqui, o professor-rizoma é o sujeito das relações, da escuta, dos devires e tem como horizonte, conhecer a si para conhecer o outro e tornar-se obra de Arte.

4 PANORÂMICA DOS ACHADOS: UNIVERSOS DOS PLANOS ESCOLARES

Figura 26 - Pegadas



Fonte: Braga, Luiz (1985).

A Arte pode vir de um assunto, da exploração de um território, seja ela abstrata, representativa ou conceitual. Somos afetados, experimentamos e sentimos. A obra *Pegadas*, do artista Luiz Braga (1985), convoca-nos a caminhar, andarilhar, compor encontros e buscar a si. Que rastros visíveis podem permanecer na memória? Os encontros com o outro podem enxergar o que está soterrado? Nesta sessão proponho um voo sobre um solo percorrido com os olhos e as mãos no papel, em busca das imagens, palavras e, do entre imagens e palavras como meio de enxergar as forças que agenciam o fazer pedagógico – são imagens, rastros e deslocamentos.

Durante a pandemia, as Secretarias de Educação disponibilizaram em seus *sites* atividades para serem aplicadas nas aulas de Arte. Ainda observando o movimento das Secretarias que foram mapeadas no contexto dos fluxos das empresas formativas, as identificamos como SMED 1 e SMED 2.

No *site* da SMED 1 foram encontrados 36 planos de aula do componente curricular de Arte direcionados a cada etapa da escolarização: Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos, totalizando 144 planos de aula. Nesse movimento, examinei 11% das atividades, evidenciando 3 planos para cada etapa.

Na SMED 2 foram disponibilizados um total de 15 planos de aula, sendo que, para a Educação Infantil, as atividades compõem os Campos de Experiência²¹; 10 planos de aulas contemplam as turmas dos Anos Iniciais e dos Anos Finais. Em relação à Educação de Jovens e Adultos – a EJA – há 5 propostas com atividades concebidas como Interdisciplinares, focalizando a visita aos Museus, por meio da plataforma digital do *Art e Culture*. Essas atividades foram elaboradas e compartilhadas por professores que compõem o quadro de carreira de tais Redes. Já aqui, o movimento será da seleção de 5% das atividades. Para construir o *corpus* das emergências dos documentos, demarco que a escolha de tais planos com as atividades foram selecionadas por meio de um sorteio aleatório, considerando o respeito às peculiaridades de cada território e possíveis leituras das potencialidades e fragilidades, evidenciadas como pistas nas escritas das atividades.

É nesse caminho que delimito as linhas de forças que nos constituem, tramadas no cotidiano, e que definem como nos concebemos no mundo historicamente, no passado e presente. As linhas de forças desenhadas por Gilles Deleuze e Claire Parnet, no texto *Políticas da obra Diálogos* (1998), compõem cenas de vidas, com possíveis implicações na mudança da natureza e da ordem das coisas. O que pode ainda mudar na cena da sala de aula?

Nos termos de Guattari e Deleuze,

de todas essas linhas, algumas nos são impostas de fora, pelo menos em parte. Outras nascem um pouco por acaso, de um nada, nunca se saberá por quê. Outras devem ser inventadas, traçadas, sem nenhum modelo ou acaso: devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida (Deleuze; Guattari, 1996, p. 76)

Como toleramos essa força em nossas vidas? Na posição de uma cartógrafa, em que medida consigo perceber a configuração de tais mundos? Para Kastrup e Barros, “A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra” (Barros; Kastrup, 2009, p. 73).

A primeira espécie de linha de segmentação dura ou molar, segundo Deleuze, composta não somente por grandes conjuntos molares – Estados, instituições, classes – mas ainda por “pessoas como elementos de um conjunto, os sentimentos como relacionamentos entre pessoas” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 67). Rolnik chamou de linha dos afetos, é, como pudemos nos dar conta, invisível e inconsciente. Ela faz um traçado contínuo e ilimitado. (Rolnik, 2026, p. 49)

²¹ Os Campos de Experiências enfatizam os conhecimentos como experiências que as crianças vão se constituindo a viver como atitudes, valores, afetos tramada às múltiplas linguagens no ambiente escolar.

A segunda linha, a de segmentação maleável, comporta, segundo Rolnik, um “duplo traçado inconsciente e ilimitado” (Rolnik, 2016, p. 450), caracterizando-a como *double-face*. É nela que se opera a negociação entre o plano constituído pela primeira linha (a dos afetos que nascem entre os corpos, em sua atração e repulsa) e o plano traçado pela terceira linha (a dos territórios).

Uma terceira linha que compõe o campo das emergências é a linha de fuga ou de ruptura, denominada por Suely Rolnik como linha dos afetos (Rolnik, 2016, p. 49). Deleuze a define como “uma linha que não mais admite qualquer segmento, e que é, antes, como que a explosão das duas séries segmentares” anteriores (Deleuze; Guattari, 1996, p. 69).

Figura 27 - As três linhas da vida

Linhas maleáveis



Fonte: Rolnik (2016).

Então, compreender os efeitos dessas linhas, das as redes que constituem o controle ou as rupturas em determinado contexto, vislumbra-se nesse percurso perceber as potencialidades dos rastros engendrados por pontos de vista. Nas palavras de Rolnik (2016, p. 51): “E por fim, ou para começar”, no próximo subcapítulo convido o leitor a perceber, estranhar e desassossegar acerca das marcas registradas que atravessaram diferentes corpos nos territórios escolares.

4.1 A ARTE QUE ESTÁ NAS ESCOLAS

Darei início ao meu deslocamento, explicitando o modo como os planos de aulas de Arte estão organizados, conforme a BNCC (2017), e previstos para cada etapa escolar dos Anos

Iniciais e dos Anos finais da seguinte forma: A unidade temática, os objetos de conhecimento e as habilidades (Figura 28).

Um ponto que merece atenção é que esta estrutura nos documentos foi construída de modo a desconsiderar as diferentes etapas escolares, como nos Anos Iniciais – 1º ao 5º ano – e os Anos Finais – 6º ao 9º ano. É nesse sentido que o sobrevoos feito aqui procura uma arte constituída por linguagens para além de um campo de conhecimento, com escolhas éticas e estéticas.



Fonte: BNCC (2017).

A linha de partida são as seguintes perguntas: Qual é a arte que está nas escolas? Como a atividade de aula pode estar atrelada à máquina do controle? Os planos de aula ou outros materiais oferecidos pela SMED seriam uma forma de assujeitar o corpo docente? Seguiremos com atenção para os rastros da Arte na docência, à procura de pistas que poderiam formar uma/a estudante para lidar com diferentes respostas para uma experiência com a arte.

A primeira pista que se apresenta como um controle, tratada como forma de organização, é o tempo para cada atividade. É interessante perceber que nos planejamentos de tais propostas a indicação do tempo escolar definido por uma (1) ou duas (2) horas/aulas está expressa em todos os documentos da SMED 1, sugerindo a ideia de um elemento limitador para

a realização da atividade e parece reduzir a possibilidade de um estudo sistemático, constituído por diferentes experiências, como a leitura de imagens, a contextualização e o processo de criação, como sugere a Abordagem Triangular difundida pela pesquisadora Ana Mae Barbosa (2005).

Lembrando que o ensino da arte contemporânea adequado às premissas de uma formação estética distancia-se de uma atitude contemplativa, da linguagem rápida, superficial e de fácil assimilação. Do contrário, a experiência da/o estudante vai ficando esquecida, determinada por um tempo regulador (sobre a organização das aulas a partir dos períodos em hora/relógio), submetido a um protocolo de desempenho escolar. Problematicando a relação com o tempo, Rolnik adverte que:

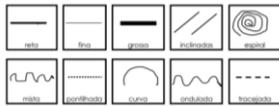
O tempo de uma operação estratégica tampouco pode ser medido em unidades. Ele pode ser maior ou menor do que o tempo de formação de um sujeito: *quando algo acontece nesse plano, o eu que o esperava pode já estar morto, ou aquele que teria que surgir pode não ter chegado ainda* (Rolnik, 2016, p. 61)

Ressalto a pertinência da identificação da lógica da experiência instrumental e da produção de um efeito que pode deixar de produzir um outro, restringindo-se à percepção dos saberes como lugar da previsibilidade, sem continuidade e da falta de referências da leitura da Arte. Vejamos o primeiro bloco de atividades, que é voltada para os Anos Iniciais, do 1º ao 3º ano:

Quadro 4 - SMED 1: Proposta de aula para as turmas dos 1º, 2º e 3º anos

ANOS INICIAIS: 1º, 2º e 3º ANO		
AULA nº 1		
Estrutura do planejamento da aula	Objetos de conhecimentos	Habilidades
Dados de identificação	Elementos da linguagem Unidade temática: Artes visuais	- Criar textos visuais, aplicando elementos da linguagem visual: ponto, linha, formas, texturas e cores (construção de imagens).
Orientação da aula	Para esta atividade você poderá utilizar os seguintes materiais: -Lápis de escrever; tesoura; cola; branca; folha branca; folha de árvores. Obs.: Procure no pátio da sua casa ou na rua onde você mora, folhas de árvores que já estejam secas e caídas no chão.	
Descrição da atividade	Nesta atividade você vai fazer o seu retrato, ou seja, o seu autorretrato. Você fará a representação do seu rosto, utilizando elementos da natureza, as folhas secas. Abaixo seguem fotos para exemplificar esta atividade. Bom trabalho!	



AULA nº 2		
Estrutura do planejamento da aula	Unidade temáticas	Habilidades
	Artes visuais	- Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).
	Objetos de conhecimento	
Elementos da linguagem		
Orientação da aula	Para esta atividade você vai precisar de folhas de revistas, jornais ou papéis coloridos, cola, tesoura, e folha de ofício	
Descrição da atividade	<p>Para desenhar formas geométricas utilizamos linhas na arte, as linhas podem variar de direção, tamanho, espessura, cor, por exemplo, uma linha pode ser reta, longa, fina e amarela ou pode ser curva, curta, grossa e azul. Observe alguns tipos de linha.</p>  <p>As linhas são utilizadas por diversos artistas. Observe as imagens:</p>   <p>Pegue uma revista, jornal ou outro papel colorido, desenhe as formas geométricas que você identificou em sua casa, recorte-as e crie a sua obra inspirada nas imagens de Romero Brito.</p>  	
AULA nº 3		
Estrutura do planejamento da aula	Unidades temáticas	Habilidades
	Artes visuais	Experimentar diferentes formas de expressão gráfico/plástica e tecnológica (desenho, pintura, colagem, dobradura, escultura, modelagem, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.
	Objetos de conhecimento	
Materialidades		
Orientação da atividade	Para esta atividade você vai precisar de: revista, cola, tesoura, pincel e folha de desenho.	
Descrição da atividade	Vamos usar a criatividade para fazer uma linda montagem de figuras de coisas que você gosta!	

Fonte: SMED 1 (2020).

Iniciarei examinando a segunda pista de assujeitamento – a ausência da leitura de imagem nas três propostas enunciadas. Lembremos que a leitura de imagem constitui um elemento desencadeador para a formação estética de um indivíduo e requer um certo rigor na utilização

da escolha da abordagem e do propósito bem-delineado para a educação do olhar diante de uma linguagem artística e, como qualquer linguagem, em que pese cada linguagem da arte, tem um funcionamento para ser lida e interpretada. Uma imagem de arte, ao ser apresentada ao estudante, pressupõe que ocorra uma afetação estabelecida pela experiência do leitor, da observação não apenas dos elementos formais como as linhas, as formas e as cores, mas a partir da convocação do leitor para a criação de uma nova experiência, deslocando o olhar comum para a experiência conectada a outros contextos. A imagem, como base do desenvolvimento estético, inclui um campo para discussões formativas e comprometida com a reflexão interior dos indivíduos. Conforme Barbosa:

Quando o aluno observa obras de arte e é estimulado e não obrigado a escolher uma delas como suporte de seu trabalho plástico a sua expressão individual se realiza da mesma maneira que se organiza quando o suporte estimulador é a paisagem que ele vê a cadeira de seu quarto (Barbosa, 2005, p. 107)

Parece óbvio afirmar que tais atividades se operam com a ideia da receita e do resultado. Ora, se nos basearmos na fabricação de tais propostas, é possível associarmos ao movimento da máquina do desejo. O docente, capturado pela facilidade de aplicação de tal atividade, a utilizará sem reflexão sobre os conceitos operantes e o sentido do processo de criação. Outra pista trata da fragilidade dos tratamentos dos elementos que compõe o plano da atividade, baseados na mesma estrutura apresentada anteriormente como modelo da BNCC, distanciando-se da possibilidade de uma experiência que pressupõe a relação do indivíduo com a cultura e a criação, de que que poderia emergir dos enfrentamentos com a realidade.

Nota-se que a obediência ao registro com nomenclaturas é reduzida ao cumprimento de uma lista utilitarista e que não se efetiva na prática, especialmente quando aparece o marcador da cultura no tópico das habilidades. Guattari e Rolnik fazem a seguinte provocação ao tecerem considerações sobre os processos culturais: “Como fazer com que a música, a dança, a criação, todas as formas de sensibilidade, pertençam de pleno direito ao conjunto dos componentes sociais?” (Guattari; Rolnik, 1996, p. 22)

Essa expedição científica desenha um cenário em que ainda se pode conquistar, sem recorrer a velhos vícios. Por outro lado, a impressão é que, mesmo a conquista da livre-expressão do ensino da arte modernista no Brasil, em 1948 aos anos 1970, predomina ainda a dificuldade para inserir a conceituação da arte como cultura.

Para que arte na escola ou na formação de um/a estudante? Não seria ingênuo pensar que a arte transforma a vida de uma pessoa, mas que, no contexto escolar, a arte pode ser força

contra a lógica dominante. Na aula de nº 2 houve uma tentativa de mobilização a partir de duas questões que enunciam o convite para a observação da visualidade do mundo, das cores e das formas nos diferentes tipos de linhas e que, na sequência da atividade, apresentam-se como uma proposta de leitura das imagens dos artistas, Tarsila do Amaral e Romero Brito. Qual a aproximação conceitual entre as obras que o docente está propondo para as/os estudantes? Qual é o *status* artístico de cada uma? Por onde circulam tais obras? É com base em uma cartografia ética que deixarei de lado qualquer juízo de valor acerca dos significados que advêm dos contextos das duas obras. E, talvez, ambas estejam associadas a um produto econômico, e hierarquizado por uma máquina capitalista.

O desassossego, aqui, é sobre o propósito do uso dessas obras como experiência estética? Essa expedição científica desenha um cenário onde ainda se pode conquistar, sem recorrer a velhos vícios. Por outro lado, a impressão é que mesmo a conquista da livre-expressão do ensino da arte modernista no Brasil em 1948 aos anos setenta, predomina ainda a dificuldade para inserir a conceituação da arte como cultura.

Quadro 5 - SMED 1: Proposta de aula para as turmas dos 4º e 5º anos

ANOS INICIAIS: 4º ANO E 5º ANO		
AULA nº 4		
Estrutura do planejamento da aula	Objetos de conhecimento	Habilidades
Dados de identificação	Arte integradas	-Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas. -Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).
	Unidade Temática: Processo de criação.	
Orientação	Para esta atividade você vai precisar de folha de desenho ou ofício, fita adesiva (tipo crepe), tinta guache e pincel.	
Descrição da atividade	<p>Vamos continuar usando nossas mãos e criar obras de arte? Existem diversos tipos de manifestações artísticas. A pintura, a escultura, a música, a dança e a literatura são alguns exemplos. Nesta atividade vamos ter como foco a pintura, feita por meio de uma modalidade conhecida como arte abstrata. A arte abstrata ou abstracionismo é um estilo artístico moderno em que os objetos ou pessoas são representados (em pinturas ou esculturas, por exemplo) por meio de formas irreconhecíveis. Assim, o formato tradicional é deixado de lado na arte abstrata, que tem na cor e na forma sua expressividade maior.</p> <p>- Muitos artistas fazem esse tipo de arte. Vamos ler um pouquinho sobre o Jackson Pollock artista da obra acima? Que tal você se expressar como Jackson Pollock?</p>	
		
	<small> TÍTULO: Não ANO: 1951 TÉCNICA: Tinta à base de óleo e água sobre tela DIMENSÃO: 101,3 x 101,3 cm LOCALIZAÇÃO: Museu de Arte da Universidade de São Paulo </small>	

Aula nº 5		
Estrutura do planejamento da aula	Objetos de conhecimento	Habilidades
	Arte e tecnologias.	Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, <i>softwares</i> etc.) nos processos de criação artística.
	Unidade Temática: Arte integradas.	
Orientação	Para esta atividade você vai precisar de folha de desenho, canetinhas e lápis de cor.	
Descrição da abordagem	<p>A palavra “emoji” vem da união de duas palavras em japonês que significam imagem e palavra. Então, emoji são símbolos que representam uma ideia, palavra ou frase completa. Esses símbolos têm a aparência de expressões, objetos, animais, etc. São muito comuns nos grupos de conversa nos celulares. Escreva o significado dos emojis abaixo, o que você acredita que ele expresse:</p> <div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> _____</div> <div style="text-align: center;"> _____</div> <div style="text-align: center;"> _____</div> <div style="text-align: center;"> _____</div> <div style="text-align: center;"> _____</div> <div style="text-align: center;"> _____</div> </div> <p>Tarefa: Em folha de desenho crie seu emoji, abaixo escreva o significado</p>	
Aula nº 6		
Estrutura do planejamento da aula	Objetos de conhecimentos	Habilidades
	Materialidades / Elementos da Linguagem Visual.	Identificar, reconhecer, descrever e aplicar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tonalidade, escala, dimensão, espaço, movimento etc.).
	Unidade temática: Artes visuais	
Orientação da atividade	Nesta tarefa você deverá completar os desenhos: realizando a figura e o fundo, conforme pede a tarefa. Caso não tenha como imprimir a imagem faça em folha de desenho ou caderno a tarefa, podendo recortar uma imagem similar a fixada na tarefa.	
Descrição da atividade	<p>Existe, quase sempre, uma relação harmônica entre as figuras e o fundo em uma obra de pintura, exemplo: o fundo do espaço sideral e a figura de um astronauta. Esta relação também pode ser totalmente sem propósito, como por exemplo: a figura de um astronauta sobre um fundo de floresta. Para pensar nestas relações (Figura e Fundo), faça os desenhos a seguir e finalize-os com lápis de cor e canetinha.</p> <div style="text-align: center;">  </div>	

Seguirei fazendo um *zoom* acerca da concepção epistemológica do retorno das práticas tecnicista da arte, bem como a escolha dos suportes de criação que privilegiam a folha branca no tamanho A4. O importante, aqui, não é descartar que estamos diante de uma padronização, sendo necessário evocar as três linhas do desejo, do funcionamento dessa lógica, a macro. Nas palavras de Rolnik, trata-se de

[...] um pensamento obediente, incapaz de embarcar no devir e criar cartografias. Em outras palavras, é uma estratégia de pensamento a serviço da conservação. Faz parte dessa mesma estratégia conceber o desejo como caos e a subjetividade como interioridade: pulsa, nesse pensamento, uma vida-que-agora-e-gruda. E é, provavelmente, essa mesma espécie de vida que tal estratégia de pensamento tende a promover (Rolnik, 2016, p. 63)

Lembrando que o desejo produz e se apropria de um indivíduo, fragmentando um saber. Em tais perspectivas de aula. Considero importante sinalizar com o fácil alcance ao self-service das atividades processa-se toda a produção do inconsciente que atravessa os docentes. Quando as práticas pedagógicas incluem a possibilidade de um confronto criativo, surgem acréscimos como no de ruptura, cria-se alternativas de um fazer. Se não há confronto artístico, mas, ênfase nos objetos de conhecimentos e habilidades, a atenção prestada nas partes, seja em um elemento temático ou de procedimentos será preciso administrar tais partículas, dando-lhe sentido. Rolnik adverte que

Descobrir que atrás da máscara só há um tipo de força e de vontade a de criar máscaras, E que se não há essa força e essa vontade, não há nada ou, mais precisamente, há vontade de nada ou de morte. Ou, pior ainda, um nada de vontade. Repetir isso muitas vezes, descobrindo e redescobrimdo que não se afugenta o outro com esse vazio de sentido (Rolnik, 2016, p. 76)

A repetição da utilização da folha branca retangular como escolha predominante de suporte principal para a realização da atividade, tampouco impulsiona provocações e possibilidades para o devir. O conteúdo sequencial e estanque trabalha com limites e equívocos conceituais e rígidos, e que não se desvinculam de modelos pré-estabelecidos.

O modo de planejamento das retas, colado a um modelo como uma arborecente (como uma árvore) de ensinar- aprender, risca linhas no ensino da arte com raízes profundas no terreno da história da arte e o tronco sustentando os movimentos artísticos que ramificam artistas, suas biografias e temáticas de suas obras de arte. Copia também projetos centrados no planejamento do professor que não lê seus alunos, e suas produções. Deixa invisível a compreensão de sistemas simbólicos que sustentam galhos-linguagens que são tratados como estilos, técnicas (Martins; Picosque; Guerra, 2009, p. 187).

Essa concepção afasta-se dos fundamentos da abordagem triangular, por isso não se caracteriza como uma forma de aprendizagem pautada na interação e na relação da interdependência entre as fases da sistematização dos saberes na proposta de aula.

É necessário problematizar como construir um sentido acerca dos movimentos do processo de criação, do ler e do contextualizar a arte não como um fim, mas compreendendo o que acontece dentro de si como processo de criação, frente ao objeto artístico. O que capturei é que, através de movimentos de desejo visíveis e invisíveis, há os riscos em tolerar tal processo.

Quadro 6 - Proposta de aula para as turmas do 6º ano

ANOS FINAIS: 6º ANO		
AULA nº 7		
Estrutura do documento	Objetos de conhecimentos	Habilidades
Dados de identificação	Contextos e Práticas / Processo de Criação.	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a arte e suas manifestações nos seus contextos históricos e épocas; - Identificar, reconhecer e descrever diferentes produções artísticas, contextualizando-as no tempo e no espaço; - Estabelecer relações em suas produções visuais, percebendo princípios conceituais que as embasam para novas proposições temáticas, ampliando o repertório imagético.
	Unidade temática: Artes visuais	
Orientação	Nesta tarefa você deverá realizar uma análise de obra de arte. Para tanto, escolha uma obra em um livro ou site na internet e realize a análise completando os itens que se pede.	
Descrição da atividade	<p style="text-align: center;">Análise de Obra de Arte</p> <p>As obras de arte fornecem várias informações e conhecimentos que vão além da visualidade. Ou seja, podemos aprender muitas coisas investigando quem, quando, onde, como e porque criou tal obra. Desta forma, algumas informações são muito importantes quando analisamos uma obra de arte. A seguir, você verá uma ficha de Análise de Obra de Arte. Sua tarefa é completá-la. Vamos lá! Dicas: uma boa análise é feita sobre uma obra que gostamos. Além disso, nos livros de arte sempre encontramos as legendas abaixo, ao lado ou acima das imagens. Procure obras que tenham as informações na legenda!</p> <div style="text-align: center;">  <p style="font-size: small;">150 A arte no mundo ocidental</p> <p style="font-size: x-small;">Fig. 22.7. <i>Café à Noite</i> (1888), de Van Gogh. Dimensões: 70 cm x 89 cm. Yale University Art Gallery, New Haven.</p> </div> <p>Neste exemplo, a legenda contém o Título, o Ano, a Autoria e o Tamanho. Mas, não tem a técnica. Isso pode acontecer...</p> <p style="font-size: x-small;">Você pode procurar também em sites oficiais de artistas brasileiros como Tarsila do Amaral <http://tarsiladoamaral.com.br/obras/> e Vik Muniz <http://vikmuniz.net/pt/>, ou em sites de cultura, como Itaú Cultural <https://www.itaucultural.org.br/> ou MARGS Museu de Arte do Rio Grande do Sul <http://www.margs.rs.gov.br/>.</p>	

AULA nº 8																								
Estrutura do planejamento da aula	Habilidades																							
Objetos de conhecimentos	Habilidades																							
Materialidades / Elementos da linguagem visual.	- Identificar, reconhecer, descrever e aplicar os elementos constitutivos das artes visuais (cor) na leitura de diferentes produções artísticas; - Utilizar materiais, técnicas e meios, apontando soluções para diferentes formas de criação e expressão artística.																							
Elementos da linguagem Artes visuais																								
Orientação	Nesta tarefa você deverá refletir sobre as diferentes classificações das cores: primárias, secundárias, quentes, frias, complementares; para tanto, deverá realizar diferentes pinturas num mesmo desenho e apreciar e refletir sobre as diferenças. Boa tarefa!!!																							
Descrição da atividade	<p style="text-align: center;">Classificação das Cores</p> <p>Conforme descobrimos nas atividades anteriores, as cores podem ser classificadas de diferentes maneiras. Primárias e Secundárias; Quentes e Frias; Complementares, são apenas algumas das possíveis classificações deste elemento grandioso chamado cor. E ainda existem outras classificações... No entanto, iremos agora recordar as classificações já estudadas e aplicarmos para analisarmos.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Primárias</th> <th>Secundárias</th> <th>Quentes</th> <th>Frias</th> <th>Complementares</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">Azul</td> <td style="text-align: center;">Verde</td> <td style="text-align: center;">Vermelho</td> <td rowspan="3" style="text-align: center; vertical-align: middle;">Azul</td> <td style="text-align: center;">Azul e Laranja</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Amarelo</td> <td style="text-align: center;">Laranja</td> <td style="text-align: center;">Amarelo</td> <td style="text-align: center;">Amarelo e Roxo</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Vermelho</td> <td style="text-align: center;">Roxo</td> <td style="text-align: center;">Laranja</td> <td style="text-align: center;">Vermelho e Verde</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">Alguns tons de verde e lilás.</td> <td style="text-align: center;">Alguns tons de verde e lilás.</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Primárias	Secundárias	Quentes	Frias	Complementares	Azul	Verde	Vermelho	Azul	Azul e Laranja	Amarelo	Laranja	Amarelo	Amarelo e Roxo	Vermelho	Roxo	Laranja	Vermelho e Verde			Alguns tons de verde e lilás.	Alguns tons de verde e lilás.	
Primárias	Secundárias	Quentes	Frias	Complementares																				
Azul	Verde	Vermelho	Azul	Azul e Laranja																				
Amarelo	Laranja	Amarelo		Amarelo e Roxo																				
Vermelho	Roxo	Laranja		Vermelho e Verde																				
		Alguns tons de verde e lilás.	Alguns tons de verde e lilás.																					

Ficha de Análise de Obra de Arte			
1)	Autor:		
2)	Título:		
3)	Ano:	4) Dimensões:	(tamanho)
5)	Técnica:		
6)	Descrição: (escreva tudo o que você está vendo na obra)	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
7)	Interpretação: (escreva tudo o que você acha daquilo que viu)	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

	<p>Tarefa: Pinte os desenhos abaixo com lápis de cor de acordo com a instrução e responda o que se pede: Caso não tenha como imprimir, crie um desenho seguindo o solicitado na tarefa.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> <p style="text-align: center;">Cores Quentes Cores Frias</p> <p style="text-align: center;">Quais cores destacam mais o desenho, as quentes ou as frias? Por quê?</p> <hr/> <hr/> <hr/>	
AULA n° 9		
Estrutura do planejamento da aula	Objetos de conhecimentos	Habilidades
	<p style="text-align: center;">Materialidades / Elementos da linguagem</p> <hr/> <p>Unidade temática: Artes visuais</p>	<p>- Identificar, reconhecer, descrever e aplicar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tonalidade, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na leitura de diferentes produções artísticas;</p> <p>- Utilizar materiais, técnicas e meios, apontando soluções para diferentes formas de criação e expressão artística.</p>
Orientação	Nesta tarefa você deverá visualizar e executar o passo a passo de uma técnica de gravura com giz de cera.	
Descrição da atividade	<p>Desenho com folhas secas e giz de cera Utilizando máscara, recolha folhas secas de jardins. Escolha folhas de formatos e tamanhos diferentes e o mais plana possível.</p> <div style="text-align: center;">  </div>	

Fonte: SMED 1 (2020).

Pensemos a escrita dessa proposta, tecida a partir das seguintes interrogações:

Como desgrudar, rasgar essa membrana-copiagem que reveste a pele pedagógica do professor? Se todas as identidades são revestidas pela pele, o que potencializar na pele que se faz professor? Como provocar nessa pele a transpiração dos desejos, a ligação entre o interno e o externo, o elo entre o dentro e o fora, entre o eu-professor e o outro aluno? Qual experiência é capaz de penetrar, atravessar as entranhas da pele, regenerando a relação entre a vida e o fazer-se professor? Como fugir de um modo de pensamento que em nós é enraizado? (Martins; Picosque; Guerra, 2009, p. 187)

Em quaisquer dessas perguntas, a dúvida joga com o sentido da autoria e demanda ampliar a percepção acerca do que está na raiz ou na sua criação, retomando a memória frente às relações feitas a partir das próprias vivências com a arte e os repertórios construídos.

Em face dos planejamentos das atividades, faz-se a manutenção do desinteresse dos estudantes pela leitura das diferentes linguagens, especialmente a linguagem da arte. A despeito da rápida tentativa da leitura de imagem, o roteiro apresenta-se como uma previsão de significações que deverá ser seguida, ocupando-se das questões formais.

Parte-se de um esquema duro, previsível, no qual cada elemento indica o conteúdo com um fim. Valoriza-se o saber técnico, aquele que ajuda a controlar a eficiência, a certeza e as leis explicativas dos fatos. Nesse sentido,

[...] esse modo de produção da subjetividade dissocia o poder do corpo, faz do corpo uma aptidão, uma capacidade que procura aumentar, investindo a energia, a potência que poderia resultar disso, é tornando-a uma relação da sujeição estrita. É força ativa tendendo a converter-se em força reativa de conservação (Rolnik, 2016, p. 107).

Perde-se o aspecto sensorial, da sensibilidade perceptiva do olhar, do toque, da experiência perceptiva para cada elemento visual como as cores, as formas, as linhas, porque como já foi mencionado anteriormente interagimos o tempo todo com tais elementos na vida.

A precarização do trabalho docente, vem se apresentando de forma massiva, e persistindo no esvaziamento formativo e na identidade profissional. A superficialidade da eficiência e a promessa da desburocratização do trabalho pedagógico, configura e legitima a dominação, consensualmente internalizado e suprimindo até mesmo as referências da arte, como elemento primordial da arte/educação.

O fenômeno da terceirização vai metamorfoseando o trabalho docente e alerta para o distanciamento de uma educação pautada na estética. Não há dúvidas de que o viver na era do capitalismo arruína o ensino da arte, tendo em vista o consumo de imagens desinteressado e proporcionado pelos regimes de controle.

Quadro 7 - SMED 1: Proposta de aula para as turmas do 9º ano

ANOS FINAIS: 9º ANO												
AULA nº 10												
Estrutura do documento	Objetos de conhecimentos	Habilidades										
Dados de identificação	Elementos da Linguagem Visual, Contextos e Práticas Unidade temática: Artes visuais	- Ler as produções de artes visuais articuladas às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos, etc.), bem como dos textos híbridos contidos nas obras literárias, da música, do teatro e da dança; - Identificar, reconhecer, descrever e aplicar os elementos constitutivos das artes visual.										
Orientação	Nesta tarefa você deve refletir sobre Animação no Cinema. Listar os cinco melhores filmes de animação que você já viu. Escolher um deles e criar um desenho sobre filme.											
Descrição da atividade	<p style="text-align: center;">Animação no Cinema</p> <p>Nesta atividade você deve fazer uma lista com os 5 Filmes de desenhos animados ou animação que mais gosta. Aqui vai uma lista de exemplo:</p> <div style="text-align: center;">  <p>Up Altas Aventuras – Pete Docter. A Fuga das Galinhas – Nick Park, Peter Lord. Kung Fu Panda – Mark Osborne, John Stevenson.</p>  <p>A Noiva Cadáver e O Estranho Mundo de Jack – Tim Burton.</p> </div> <p>Faça sua lista:</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="width: 60%;">Título do Filme:</th> <th style="width: 40%;">Diretor: (escrito no DVD)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table> <p>Depois de fazer a lista, deverá escolher um dos filmes e criar em uma folha de ofício, um desenho sobre a história do filme: (escreva conforme o exemplo e finalize com lápis de cor).</p> <div style="border: 1px solid black; height: 60px; width: 100%;"></div> <p>Desenho sobre o Filme: _____ Do diretor: _____</p>		Título do Filme:	Diretor: (escrito no DVD)								
Título do Filme:	Diretor: (escrito no DVD)											
AULA nº 11												
Estrutura do planejamento da aula	Objetos de conhecimentos	Habilidades										
	Elementos da linguagem: Artes visuais	- Identificar, reconhecer, descrever e aplicar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tonalidade, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na leitura de diferentes produções artísticas; -Utilizar materiais e meios diferenciados para composição de obras, como o desenho, pintura, bordado, xilogravura, escultura, dobradura, colagem, fotografia, cartazes, folders e vídeos.										

Orientação	Nesta tarefa você deve realizar a pintura de precisão. Se puder imprima um dos desenhos, se não puder tente fazer o seu desenho de mandala circular e pinte com lápis de cor.
Descrição da atividade	<p>-Pintura de Precisão Chamamos de pintura de precisão aquelas feitas com esmero, sem borrões ou amassados, onde a cor preenche o espaço inteiro. Assim, quando queremos um trabalho bem acabado realizamos uma pintura de precisão. Arquitetos e designers de móveis, interiores ou de modo utilizam muito a técnica de pintura de precisão em seus croquis (desenhos). Nesta aula você deve praticar a pintura de precisão. Dica: mantenha a ponta do lápis bem afiada e bom trabalho.</p> 

AULA nº 12

	<p align="center">Objetos de conhecimentos</p> <p align="center">Contextos e práticas</p> <p>Unidade temática: Linguagens visuais</p>	<p align="center">Habilidades</p> <p>Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc).</p>
--	---	--

Orientação	Nesta tarefa você deve refletir sobre as Histórias em Quadrinhos. Aquelas pequenas chamadas de “tirinhas” que encontramos em jornais, revistas, e por vezes na última página dos gibis. Vejamos então as características específicas deste tipo de HQ e façamos a tarefa que se pede.
------------	---

Descrição da atividade	<p align="center">História em Quadrinhos</p> <p>HQ's Arte de narrar histórias por meio de desenhos e textos dispostos em sequência, normalmente na horizontal. Essas histórias possuem enredo, personagens, tempo, lugar e desfecho.</p> <p align="center">História em Quadrinhos – HQ's</p> <p>Arte de narrar histórias por meio de desenhos e textos dispostos em sequência, normalmente na horizontal. Essas histórias possuem enredo, personagens, tempo, lugar e desfecho.</p>  <p align="center">Tirinhas – HQ de três partes</p> <p>1) Crie no espaço abaixo uma tirinha de três partes contando uma pequena história e finalize com lápis de cor</p> <table border="1" data-bbox="662 1825 1177 2011"> <tr> <td style="width: 33%; height: 80px;"></td> <td style="width: 33%; height: 80px;"></td> <td style="width: 33%; height: 80px;"></td> </tr> <tr> <td style="width: 33%; height: 30px;"></td> <td style="width: 33%; height: 30px;"></td> <td style="width: 33%; height: 30px;"></td> </tr> </table>						

Conceber as linguagens (artes visuais, teatro, dança, música e audiovisual) da arte como potência criadora nos permite estabelecer uma relação com a cultura, prestando atenção na paisagem, na localidade, na arquitetura, nas pessoas e nos diversos sentidos e diálogos advindos dessa relação. A arte do formalismo hegemônico, sem contemplar o contexto dos indivíduos, perde-se da triangulação, dos saberes históricos, sociológicos, antropológicos e artísticos. A ação estanca de um planejamento, fragmentado e isolado da realidade, converte-se em um quadro de exploração superficial.

Na aula de nº 11, na atividade 1, por exemplo, envolve a leitura de uma produção audiovisual e propõe a ação de extrair informações de um produto cultural sem um desafio significativo ou de experiência estética. É importante trazer aqui o funcionamento e a visualização dos efeitos que tais atividades podem produzir nos discentes, levando-os a codificarem, classificarem e elaborarem modelos sobre aquilo que é experimentado. É possível sublinhar a constituição dessa trama de experiências e relações, compondo linhas de normatizações e de atravessamentos.

O docente nesse trânsito pode não se permitir viver outras formas de existência, constituindo-se presa fácil de captura. Segundo Rolnik, “Cada um de nós passamos pelas mais variadas micropolíticas e, em cada uma delas, muda nossa maneira de pensar, sentir, perceber, agir -muda tudo” (Rolnik, 2016, p. 55). Nessa perspectiva, os indivíduos, frente a um saber de um objeto já dado, vai se constituindo por marcas de violência e de dominação, sem reconhecer tais forças. O que faz, portanto, considerar a questão de

[...] como o desejo pode desejar sua própria repressão, como ele pode desejar sua escravidão, respondemos que os poderes que esmagam o desejo, ou que o sujeitam, já fazem parte dos próprios agenciamentos de desejo: basta que o desejo siga aquela linha, para ser levado, como um barco, por aquele vento (Guattari; Rolnik, 1996, p. 107)

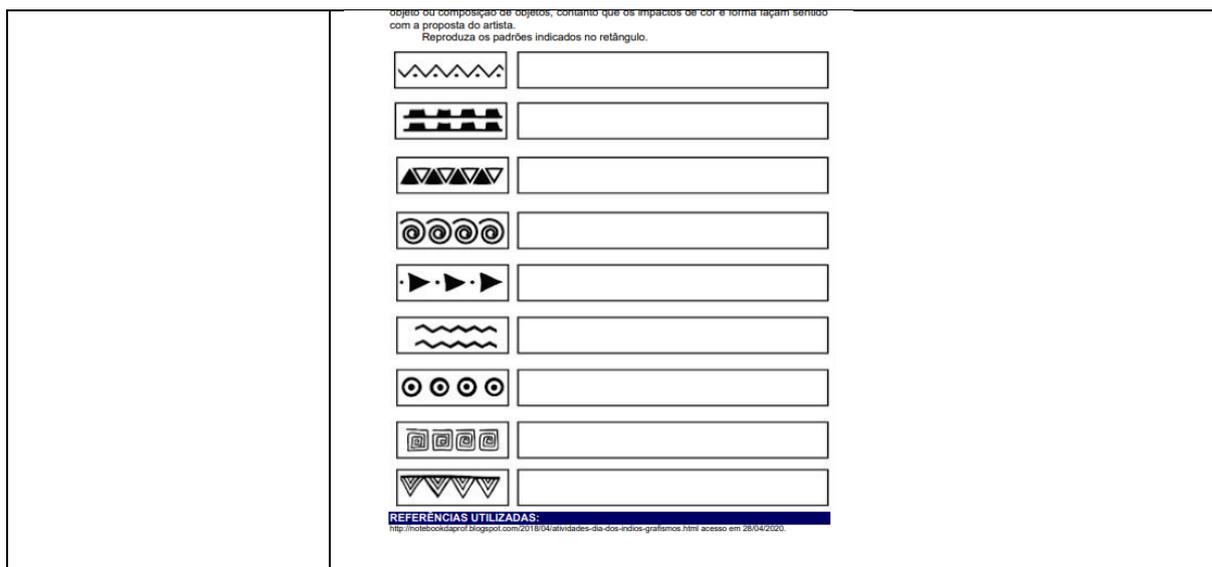
O docente, ao perder as rédeas da sua vida pedagógica, aceita uma direção tão contrária aos ritmos da vida. Prosseguindo, recorreremos à escrita do enunciado da aula nº 11, da atividade de nº 2: “- *Pintura de Precisão. Chamamos de pintura de precisão aquelas feitas com esmero, sem borrões ou amassados, onde a cor preenche o espaço inteiro. Assim, quando queremos um trabalho bem-acabado realizamos uma pintura de precisão.*” É comum encontrarmos práticas cristalizadas em concepções que limitam o gesto criador de crianças e jovens, porque nelas tudo parece contável e previsto, bem como a passagem de um segmento a outro. Atentamos, ainda, que a aula de nº 3 segue a mesma busca pela regulação; no entanto, alerta para a importância de adentrar no território e entender cada relevo, nuances e as extensões. No movimento de

leitura da primeira parte do planejamento das aulas, é prudente pensarmos sobre qual esfera se localiza cada território/aula visitado/a.

Nesse panorama, refiro-me às técnicas de subjetivação, que vão esboçando a manifestação da ação pedagógica, como máquina reguladora. Na segunda parte desta expedição, o meu eu cartógrafa vai em busca de outra realidade e marcas.

Quadro 8 - SMED 2: Proposta de aula para as turmas do 1º ao 3º anos

ANOS INICIAIS: 1º ANO AO 3º ANO		
AULA nº 13		
Estrutura do planejamento da aula	Objetos de conhecimento	Habilidades
Dados de identificação	Grafismo indígena	-Identificar, listar e produzir elementos formais no âmbito das artes visuais (ponto, linha, forma, volume), nos ambientes do cotidiano (sala de aula, escola, casa, espaço rural e urbano), explorando textura, cor, espaço, movimento e em outros sentidos além do visual. EF15AR03RS12 Investigar, levantar, identificar e conhecer a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas no âmbito familiar, local, impulsionando a compreensão da diversidade cultural na sua formação pessoal e da comunidade. -Explorar diferentes formas de expressão bi e tridimensionais (desenho e pintura), estimulando o manuseio e a percepção da diversidade de materiais e suas consistências, os recursos dos instrumentos adequados, a forma de trabalhar nas técnicas convencionais, valorizando o uso sustentável dos materiais.
	Unidade Temática: Processo de criação	
Orientação	Desafio você a fazer seu autorretrato, o que precisará: - 1 folha; - Lápis de escrever; - Borracha; - Lápis de Cor; - 1 espelho.	
Descrição da atividade	O que é um autorretrato? Autorretrato é o nome dado quando um artista retrata (representa) a si mesmo. A primeira coisa que terá que fazer é pegar o espelho para observar seu rosto, observe como são seus olhos, seu nariz, sua boca e seus cabelos, quando achar que já observou o suficiente pegue a folha e comece a desenhar seu rosto. Sempre que necessário volte a se olhar no espelho. Faça o desenho o mais parecido que conseguir. Quando o desenho estiver pronto, você já pode colorir, use lápis de cor.	
AULA nº 14		
Estrutura do planejamento da aula	Objetos de conhecimento	Habilidades
	Elementos da linguagem Unidade Temática: Arte visuais	Não há habilidade
Orientação	Não há orientação.	
Descrição da abordagem	Grafismo é a arte em que são mais relevantes as formas, as cores e detalhes do que a figura ou representação. Pode ser também uma forma mais sucinta de representar um objeto ou composição de objetos, contanto que os impactos de cor e forma façam sentido com a proposta do artista. Reproduza os padrões indicados no retângulo. Reproduza os padrões indicados no retângulo	



Fonte: SMED 2 (2020).

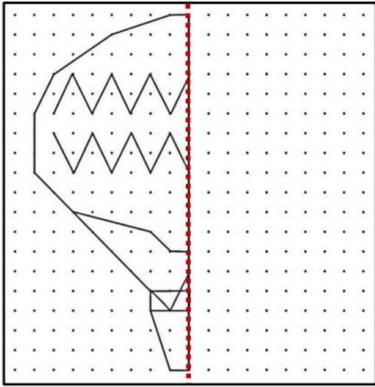
O percurso que traço agora se faz em busca de encontros que possam trazer forças/afetos. Nenhum visitante que se considere curioso pode ignorar as fórmulas cristalizadas pelo uso. A arte que procuro

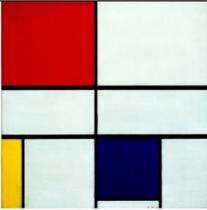
- não aquela de “não pintar fora da linha” -, além de uma educação da sensibilidade, estética, individual e coletiva, que fomenta as capacidades individuais ajustando-as à comunidade, possibilita, também, um modo de pensamento que se encaixa na tolerância à ambiguidade, no enriquecimento do externo, no desfrute do processo e em coerência junto a sua finalidade (p. 194).

A aula-raiz é o pensamento, que inicia o processo de transformação. Aceitar os processos e tolerá-los não é apenas tomar atitude frente as coisas que mudam, mas é também viver o próprio devir. Entre pontos, linhas e superfícies, algumas marcas de um velho conhecido ensejam perplexidade diante de um gesto docente assujeitado e que abriga uma forma linear e conservadora de viver. A impressão da realidade é “[...] tudo está de pernas pro ar. E parece que a inteligência, a sensibilidade etc. se encontram em plena mutação” (Rolnik, 2016, p. 87).

As escolhas curriculares estão a produzir uma homogeneização, um fechamento sutil e controlador. Ainda, há a fragilidade conceitual e as escolhas imagéticas presentes nas práticas pedagógicas. Preciso ponderar que a escolha do grafismo indígena (Aula 14) seria força para desencadear uma proposta autoral e de escuta, tendo em vista um pequeno rastro de elementos culturais evidenciados pelo grafismo dos povos originários. No entanto, a fragilidade de um suposto saber mascara a desorientação do docente em deixar-se capturar pelo lugar-comum dos saberes.

Quadro 9 - Proposta de aula para as turmas de 4º e 5º anos

ANOS INICIAIS: 4º ANO E 5º ANO		
AULA nº 15		
Estrutura do planejamento da aula	Unidade temática	Habilidades
Dados de identificação	Arte visuais	Não há registro.
	Objeto de conhecimento	
	Simetria	
Orientação	Não há orientação	
Descrição da atividade	<p>A simetria é definida como tudo aquilo que pode ser dividido em partes, sendo que ambas as partes devem coincidir perfeitamente quando sobrepostas. A simetria está presente em toda a parte, seja na natureza, nas artes ou na matemática. ... Quanto mais simétrico for um objeto ou figura, mais belo tende a ser considerado. Desenhe a simetria e pinte a figura.</p>  <p><small>REFERÊNCIAS UTILIZADAS: http://edufala.com.br/2012/04/01/simetria-arte-em-2014/2014/2014</small></p>	
Aula nº 16		
Estrutura do planejamento da aula	Objetos de conhecimento	Habilidades
	Arte e tecnologias.	- Explorar, conhecer e contemplar as diversas manifestações das artes visuais (desenho, pintura, escultura, gravura, fotografia, vídeo etc.) encontradas no âmbito familiar, escolar e da comunidade, possibilitando a construção do olhar, a ampliação da imaginação e da simbolização, a partir do repertório imagético pessoal e a valorização da diversidade cultural da comunidade local. - Ampliar a investigação e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais e seu potencial poético (ponto, linha, forma, volume bi e tri dimensional, textura, cor, espaço, movimento, luz e sombra), experimentando, identificando e percebendo as diversas formas de expressão das artes plásticas, audiovisuais, gráficas, tecnológicas e nas linguagens analógicas e digitais, em diferentes meios e nas obras de arte.
Unidade Temática: Arte integrada.		
Orientação	Não há orientação.	
Descrição da abordagem	Observe as imagens abaixo:	

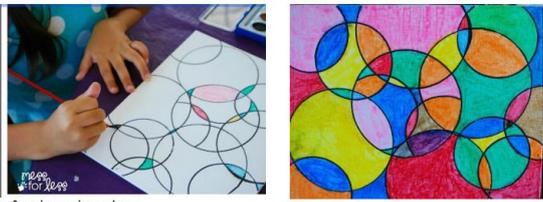
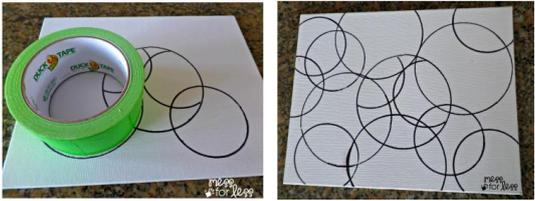
	 <p>Piet Mondrian, 1935, 'composição com vermelho, amarelo e azul'.</p>	 <p>Composição 8, uma das obras de Kandinsky (1923)</p>
<p>Vamos criar uma composição abstrata? Pegue uma folha em branco. Escolha um objeto e deixe-o cair sobre esta folha . Marque o contorno do objeto com um lápis de escrever. Retire o objeto da folha e transforme-o, completando o desenho usando linhas, cores, manchas, pontos etc. Não se preocupe em formar nenhuma figura, tente sentir a vibração das cores e a harmonia das linhas e formas. Você pode experimentar ouvir sua música preferida enquanto cria seu trabalho artístico.</p> <p>Responda às questões abaixo: O que você vê nas imagens? O que elas têm em comum? Quais as diferenças entre as imagens? Você sabia? Considerando que a música é a mais abstrata das artes, Kandinsky buscava interpretar nela elementos que pudessem ser transpostos para a pintura, então ele elabora escalas tonais, com base na música, para as formas e cores, onde o azul seria a cor mais grave e o amarelo a mais aguda, bem como o círculo seria a forma mais grave e o triângulo a forma mais aguda. O artista tinha uma grande admiração pelas obras musicais do compositor Arnold Schoenberg. Vamos criar uma composição abstrata? Pegue uma folha em branco. Escolha um objeto e deixe-o cair sobre esta folha. Marque o contorno do objeto com um lápis de escrever. Retire o objeto da folha e transforme-o, completando o desenho usando linhas, cores, manchas, pontos etc. Não se preocupe em formar nenhuma figura, tente sentir a vibração das cores e a harmonia das linhas e formas. Você pode experimentar ouvir sua música preferida enquanto cria seu trabalho artístico.</p>		

Fonte: SMED 2 (2020).

Outro rastro trata da fragilidade em tratar dos elementos artísticos e da abordagem de tema ainda na perspectiva da representação. Mostram-se imagens de artistas renomados como Picasso e Mondrian para ilustrar ideias, reduzindo a arte a questões de habilidade e capturando a aparência das coisas.

Nesta breve amostra da pesquisa, lanço-me a pensar sobre as possibilidades de rupturas e dos modos de subjetivação. Dessa forma, para pensar as práticas pedagógicas pelo viés da estética, é preciso questionar sobre as tentativas de mudanças, sobre os modismos pedagógicos, porque no jogo da genealogia cartográfica a busca de si é força para tomar o governo da própria vida.

Quadro 10 - SMED 2: Proposta de aula para as turmas de 6º ano

ANOS INICIAIS: 6º ANO		
AULA nº 17		
Estrutura do planejamento da aula	Objetos de conhecimento	Habilidades
Dados de identificação	Elementos da linguagem. Unidade Temática: Artes visuais	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar e identificar os elementos visuais (ponto, linha, forma, cor e tom), que possibilitem a verificação e apreciação das alterações que ocorrem com o material e o meio em que a obra é realizada. - Desenvolver processos de criação em artes visuais aplicando os conhecimentos adquiridos em novas criações, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, não convencionais e tecnológicos. - Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho e pintura).
Orientação	Você vai precisar de: - 1 folha de desenho; - Lápis de cor; - Rolo de fita grande ou outro objeto com a forma circular (copo, xícara, etc.) - Canetinha hidrocor preta, se não tiver pode ser lápis de cor preto;	
Descrição da atividade	<p>Pegue o rolo grande de fita e use-o para traçar círculos na folha de desenho usando a caneta hidrocor.</p>  <p>Você pode fazer círculos de tamanhos diferentes, traçando a parte externa ou interna do rolo de fita ou usando outros objetos de forma circular.</p> 	

Fonte: SMED 2 (2020).

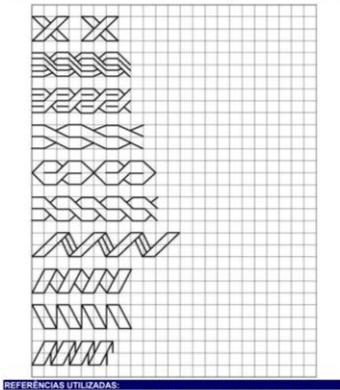
Um pensamento que pode ser útil nesse momento é o de que a experiência estética proporcionada por uma atividade desenvolvida nas aulas privilegia condições de reconhecimento de alteridade e com perspectivas de tornar-se sensíveis, abrindo espaço para a ética (Hermann, 2020).

Não se trata, apenas, de estabelecer metodologias, mas de operar com o entendimento do funcionamento das relações dos indivíduos com os diferentes saberes. Acompanhar o que

tensiona a relação do sujeito com a materialidade, no que tange ao que ocorre no corpo do estudante quando ele busca alternativas para resolver a funcionalidade de tal material ou resposta para o próprio processo de criação.

Quando o professor apresenta a solução para o estudante, ele está eliminando a possibilidade de o sujeito desbravar territórios mesmo já conhecidos. A interação é o nó de conexão entre diferentes linhas de forças e poderá se constituir como uma rede de saberes. A trajetória praticada pelo sujeito estabelece movimentos, linhas provisórias, perspectivando posições. Deleuze e Guattari (2011) alertaram-nos que conhecer é uma forma de constituir territórios.

Quadro 11 - SMED 2: Proposta de aula para as turmas de 7º a 9º anos

ANOS INICIAIS: 7º ANO		
AULA nº 18		
Estrutura do planejamento da aula	Unidade Temática	Habilidades
Dados de identificação	Artes visuais	Não há habilidades
	Objeto de conhecimento Processo de criação.	
Orientação	Não há orientação.	
Descrição da atividade	Comece desenhando conforme a figura, repetindo esse motivo quantas vezes couber no sentido horizontal. Preste atenção para não se enganar ao contar os quadrados.	
ANOS FINAIS: 8º ANO		
AULA nº19		
Estrutura do planejamento da aula	Objetos de conhecimento	Habilidades
	Arte e tecnologias.	
	Unidade Temática:	Não há habilidades
	Arte integradas.	
Orientação	Não há orientação.	
Descrição da abordagem	Comece desenhando conforme a figura, repetindo esse motivo quantas vezes couber no sentido horizontal. Preste atenção para não se enganar ao contar os quadrados	
		

ANOS FINAIS – 9º ANO		
AULA nº 20		
	Objetos de conhecimentos	Habilidades
Estrutura do planejamento da aula	Elementos da Linguagem Visual.	Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. EF69AR02 Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço. EF69AR04RS89 Pesquisar e identificar os elementos visuais(ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.), que possibilitem a verificação e apreciação das alterações que ocorrem com o material e o meio em que a obra é realizada.
	<p align="center">Unidade temática: Artes visuais</p>	
Orientação da atividade	Não há orientação.	
Descrição da atividade	<p>Montagem cubista com recortes.</p> <p>Escolha uma foto sua, ou uma imagem grande de um rosto de uma pessoa em jornais ou revistas. Atrás da imagem trace figuras geométricas diversas.</p> <div style="text-align: center;">  <p>Pablo Picasso, 1907, óleo sobre tela, 243.9 x 233.7 - Museu de Arte Moderna, Nova Iorque</p> </div>	

Fonte: SMED 2 (2020).

O último destino traz um pouco de desilusão de ter encontrado códigos seguidos à risca de uma cartilha que faz parte de um território endurecido. Nesse deslocamento, sinto-me vazia diante das atividades padronizadas e configuradas como acúmulo dos registros constitutivos de fluxos e existências de uma aula, de um currículo, de uma escola da educação básica, em que talvez o corpo criativo ficou soterrado. Não é fácil seguir uma prescrição, desempenhar ações, baseado em uma prática repetida de um agir coordenado pela eficiência, segmentada pela ordem do mais simples ao mais complexo, assim como as habilidades defendidas pela BNCC (2017).

O pendurar desse impasse elimina a curiosidade e, mesmo que as imagens de arte façam parte do roteiro da aula, a forma como são utilizadas acaba por aprisioná-las. As imagens

xerocadas ou figuras estereotipadas fazem a manutenção do menosprezo da arte no currículo. Ora, o poder configura-se como uma estratégia e seus efeitos manifestados pela posição dos dominadores.

Valho-me da lembrança da leitura de outros tantos planos que não apresentei aqui nesta pesquisa, mas que seguem a mesma lógica de elaboração. Perguntar-se sobre o que é Arte pode definir escolhas, traçar caminhos para compreender as características de uma obra de arte, incluindo o quanto a arte está interligada aos movimentos históricos, filosóficos, sociais e políticos em diálogo com a vida contemporânea, que são pontos cruciais na formação de um docente de arte. Pode ocorrer que nem sempre haverá respostas às perguntas de nossos anseios e que, talvez, certas respostas virão tecidas por diferentes tramas

É na escola que o ato criador pode propiciar diferentes jeitos de ser e conviver em um processo contextual e relacional, ao passo que realiza as tessituras. Inicia-se um caminho para recuperar ecos dos encontros, impactando nas minhas descobertas, invenções e devir. Nas palavras de Larossa, “O devir é sempre minoritário, pois não possui modelo, está sempre em processo, aliança velocidades, densidades, intensidades e desmedidos movimentos absolutos”. (2018, p. 310). Recuperando as ideias de Deleuze e Guattari, “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo (Deleuze; Guattari, 2011, p. 48). Da estranha impressão as informações vão tomando corpo em uma trama de sentidos, tomada pela lembrança das estratégias do desejo, a consciência daquilo que visitei presume que se trata do meu devir e, nessa perspectiva, é preciso acolher e enfrentar a crise, tolerar o processo.

4.2 EMERGÊNCIAS

Ao cartografar as atividades planejadas para as aulas de arte, construí alguns esboços, os quais foram tomando forma, linhas foram ocupando espaços, bordas, e se traçando roteiros. Do emaranhado das linhas, os meus gestos desenharam possibilidades para tolerar os achados que mostraram os meus fios enredados em uma trama de forças que, inevitavelmente, fazem parte do meu cotidiano profissional.

Nas andanças, visitei territórios já conhecidos, rememorando lugares, paisagens em busca de uma nova linha, capaz transformar os espaços enquanto caminhante. Afinal, é caminhando que se faz o caminho. Parto de um lugar/Tese de que a estetização docente pode transformar a existência docente, mas como lidar com os mecanismos de controle?

As pistas encontradas nos planos das aulas mostram os rastros de uma arte que responde a um currículo modernista, em que o disciplinamento dos sujeitos reforça as metas estabelecidas como eventos previsíveis. Nos contornos, apenas a compreensão de que cada forma contém potencialidades, mas que será preciso em algum momento fazer cortes. Os documentos de processo são, portanto, registros e implicam delimitações de uma agir docente.

Em relação aos registros, encontrei um certo armazenamento de informações vinculados às técnicas. Em meio aos fragmentos das aulas sob a perspectiva de uma epistemologia do passado, nos foi mostrado como a docência vai se revestindo de máscaras e maquiagens, esquecendo da sua identidade.

Nessa perspectiva, fui tomada em alguns momentos por um desassossego diante de cada paisagem e, cada vez mais visível, como um círculo vicioso, mas também pela curiosidade em encontrar por trás da poeira paisagens que pudessem abrigar novos afetos. “Do visível, só não vê, quem não quer – e tem muita gente que não quer” (Rolnik, 2016). Exemplos e receitas nem sempre cumprem o que prometem, mesmo que em algum momento eles tenham funcionado como parte de uma lista de habilidades. “Na vida corrida da/os docentes/consumidores o volume de informações parece satisfazer e dar conta da linha de chegada. Há um movimento de desejo que capta e que o atravessam” (Rolnik, 2026, p. 158).

Com o corpo vibrátil, lembro dos inícios e das disposições, dos territórios que se desfazem enquanto novas composições, em um processo sem fim de encontro e desencontros, do deixar-se levar pelo que não está previsto, planejado, predeterminado, sem perder de vista o movimento autobiográfico, sendo que, agora, eu poderei retomar os trajetos percorridos, e neste mergulho eu consigo articular alternativas que podem apontar caminhos para uma nova expedição em busca de um lugar que escape das práticas costumeiras.

5 ESPAÇOS DAS HETEROTOPIAS: O REDESENHAR E O REPINTAR

Quais palavras podem ser reinventadas neste tempo que nos convida a pensar sobre o que somos e o que nos tornamos? A obra da artista Élide Tessler, iniciada em 2004, consiste em conceber a palavra como um encontro, materializado no prendedor que passa de mão em mão. Transformar o espaço ou uma coisa em outra, pois a palavra escrita guarda a utopia em um determinado tempo e espaço. O varal segue o princípio da continuidade, do inacabado e de resistência. A formação docente constituída por muitos desenhos e palavras é o lugar das possibilidades infinitas do vir a ser.

Figura 29 - *Tu me dá a tua palavra?*



Fonte: Elida Tessler (2004).

Lembremos que a formação docente pode ser aquela que emerge no viés do processo de criação e, conseqüentemente, dispensa obediências, sem estar a serviço de uma descrição ou de uma representação. Vive-se um tempo em que ainda precisamos aprender a experienciar a enxergar o colorido, as nuances e as luzes que alteram os espaços que podem ser redimensionados na descoberta de novos espaços de criação.

Foucault (1960-1970) chamou de *heterotopia* o modo como as noções de espaço são recriadas pelo poder e pelo saber. As utopias e as heterotopias são definidas em um movimento de posições paradoxais, rompendo com as ideias de práticas de espaços presentes no cotidiano urbano. Para Foucault, “[...] as utopias consolam: é que, se elas não têm lugar real, desabroçam, contudo, num espaço maravilhoso e liso; abrem cidades com vastas avenidas, jardins bem plantados, regiões fáceis, ainda que o acesso a elas seja quimérico” (Foucault, 2007,

p. 13). Em relação às heterotopias, “elas inquietam, sem dúvida porque solapam secretamente a linguagem, porque fracionam os nomes comuns os ou os emaranhados, porque arruinam de antemão a sintaxe”, e não somente aquela que constrói frases – aquela, menos manifesta, que autoriza “manter juntos” (ao lado e em frente umas das outras) as palavras e as coisas. As heterotopias permitem a reinvenção dos espaços, desfazem mitos. Ao contrário das utopias, que permitem discursos na linha reta da linguagem.

Observar e entender a realidade, seguindo Foucault (1926-1984), nos parece fazer perceber com quais cores nos pintamos ao que somos, como se, por meio da escolha das cores da paleta, decifrásssemos a nós mesmos, criando linhas de fuga criadoras em um espaço liso de deslocamento. A heterotopia constitui-se por autorregulação do espaço e, portanto, pela autoconsciência dos atores e de seus deslocamentos. Do ponto de vista do saber sobre si, o deslocamento apresenta-se como uma possibilidade de encontro, aberto ao novo e com múltiplos sentidos.

5.1 PISTAS PARA O REDESENHAR E REPINTAR A DOCÊNCIA: UM JOGO POSSÍVEL

O que a arte pode inspirar em relação às formações contemporâneas? A cultura e a educação constituem um binômio conectados à Arte, e a experiência educativa envolve linguagem, saberes e coloca o contexto das exposições de arte como um dispositivo de encontros entre público e obras de arte, ampliando-se para a possibilidades da atitude frente a essa relação, como experiência estética. As práticas educativas que emergem da potência da experiência estética, nos espaços culturais, transformam o olhar e a escuta para si e para o outro. De fato, a multiplicidade de recepções que ela evoca é o que sustenta o registro individual daquilo que é observado e do compartilhamento das experiências.

Encontrar o mapa requer acionar gestos e encontros com outros corpos que se desestabilizam para construir novos caminhos para se pensar a educação. A formação como um espaço em que se fundam os processos de transformações, tramada à relação com o saber, não é o fim do processo ensino-aprendizagem, mas o lugar de encontros de múltiplas possibilidades entre o conhecimento empírico e o científico, o que exige uma atenção aos obstáculos, devires imprevisíveis e incontroláveis. “Nesse percurso nada mais é fixo; nada mais é origem, nada mais é centro, nada mais é periferia, nada mais é definitivamente, coisa alguma” (Rolnik, 2016, p. 61).

Os dois anos vividos no isolamento social devido ao Covid-19 foi tempo suficiente para o afastamento dos professores como participantes dos espaços culturais e, sobretudo, da leitura da materialidade da Arte, ainda assim, o consumo de música, séries, filmes aumentou de forma

considerável, a sociedade do espetáculo só amplificou a digitalização rasa da arte. O cenário mostra um momento ainda de luto frente aos acontecimentos vividos. Esta pesquisa se propõe a investigar possíveis alternativas para redesenhar e repintar a formação docente pautada na Estética da Existência e, para isso, é importante acompanhar esse processo, encontrando as tramas tecidas pelas múltiplas camadas dos discursos e pensamentos imbricados mutuamente na construção das linhas da vida e dos afetos docentes.

O conhecer é a invenção de si e do mundo. Lançando luz à estética da existência volto a atenção para o interior (o si) e o exterior (o outro), concebemos a dimensão sensível acoplada na produção de subjetividade. Em suma quero explicitar que o repintar e o redesenhar constitui um jogo, a qual pode ser reorganizado e delineado pelas diferentes dimensões dos acontecimentos. Por isso, criei um jogo de 28 cartas, inspiradas nos jogos de leitura da arte das Bienais de São Paulo (2018) e do Mercosul (2022).

O contexto aqui se torna um dos pontos principais do trabalho cartográfico, já que sua elaboração marca o modo subjetivo e a oportunidade para compartilhar leituras e observar como acontece o movimento formativo dos professores com as obras de arte relacionando-as com a formação profissional. Assim sendo, desencadeia-se a seguinte questão: Quais são os desejos e diálogos possíveis tecidos pela materialidade da Arte? O que acontece nessa interação?

Para a interpretação dos acontecimentos, interessa perceber o modo como o retorno à própria história acontece. Conforme Gadamer (1997),

Quando a nossa consciência histórica se desloca rumo a horizontes históricos, isso não quer dizer que se translade a mundos estranhos, nos quais nada se vincula com o nosso; pelo contrário, todos eles juntos formam esse grande horizonte que se move a partir de dentro e que rodeia a profundidade histórica de nossa autoconsciência para além das fronteiras do presente (Gadamer, 1997, p. 455).

Deslocar-se significa voltar à própria origem, olhar para si mesmo, observando diferentes situações e, nesse contexto, o deslocamento é interrogar-se e recriar-se. Os movimentos deslocam-se pelas singularidades da imprevisibilidade (controlada ou não). Nesse desenho formativo, opto pela perspectiva de formação a partir da indagação em torno da genealogia. Para isso, as rotas estabelecem um campo comum com os participantes, para onde voltaremos diversas vezes ao longo da conversa para (re)construir encontros e desencontros consigo mesmo.

5.2 INSPIRAÇÕES ESTÉTICAS

A Bienal de Arte (Mercosul e Internacional) é um evento bastante esperado pelos professores de Arte, já que é entendida como possibilidades para a renovação das práticas educativas. Nas últimas duas décadas chama atenção como as instituições da circulação da arte têm investido em propostas que democratizem a presença da população brasileira nas Bienais de São Paulo e do Mercosul. Nesse sentido, o setor educativo, a partir das diversas ações voltadas à formação docente, evidencia a importância da arte na formação de qualquer pessoa. O Educativo das Bienais tem a função de promover a leitura das exposições e, para isso, cria um espaço formativo na plataforma, de forma presencial, com materiais entre outras ações.

Retornemos à 1ª Bienal de São Paulo, em 1951, e tudo se desencadeia com a obra dos estudantes, estabelecendo de forma inusitada a mediação de leitura da arte na Bienal. A conexão com a obra gerou a ideia e a atenção para a atuação da Bienal e o público. No decorrer das edições foram elaborados materiais e panfletos, proporcionando discussões potentes sobre problemas vividos na sociedade contemporânea. Os conceitos abordados foram se deslocando em relação a explicações das obras, à materialidade, assumindo as particularidades de cada contexto e de cada indivíduo durante o tempo da exposição.

A prática curatorial apropria-se dos conceitos para articular ideias e cartografar as obras que se conectam para formar a exposição. Desse modo, a leitura da arte esteve sempre potente e provocativa nas Bienais. É possível vislumbrar a proposta da 33ª Bienal de São Paulo, intitulada *Convite à atenção* (2018), alicerçada nos estudos cartográficos de Rolnik (2016) e Virgínia Kastrup (2009) (Figura 30).

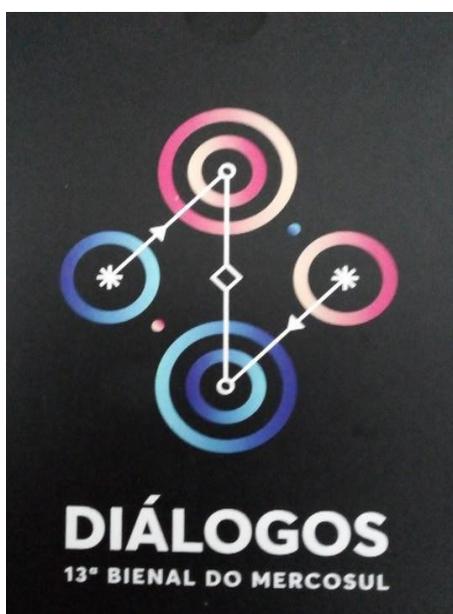
Figura 30 - Educativo da 33ª Bienal de São Paulo (2018)



Fonte: Material Educativo da 33ª Bienal de São Paulo (2018).

As cartas apresentam-se como um convite à leitura, por meio da educação do olhar e da escuta. De natureza afetiva, o movimento privilegia questões e desafios de encontro com arte e oferecem caminhos possíveis para que os professores se aproximem da arte e proporcionem aos estudantes a experiência estética. A proposta da 13ª Bienal do Mercosul, em sintonia com a 33ª Bienal de São Paulo, situada no contexto pandêmico, elabora outro jogo de cartas, seguindo os rastros da Cartografia, dessa vez problematizando os traumas, o sonho e a fuga. A lógica do jogo estimula o olhar para si e para a leitura da arte. São diálogos construídos e de conquistas de um novo território (Figura 31).

Figura 31 - Cartas Diálogos. Material Educativo da 13ª Bienal do Mercosul



Fonte: Fundação Bienal Mercosul (2018).

Nessa perspectiva, o tempo dedicado à observação da imagem da carta constitui-se como uma abertura às fronteiras dos saberes docentes. A leitura da forma, da cor e da composição da imagem lida, e os diálogos construídos a partir das percepções favoreceram o reconhecimento das histórias pessoais, relacionando-as ao contexto pandêmico e pós-pandêmico. Eis os Diálogos constituídos por alguns movimentos, como a apresentação de si para o grupo: dizer o nome, identificando o seu território de atuação e desenhando um ponto de partida, que libera outras formas de relação interpretativa das experiências vividas.

Retornamos aos pontos dos diálogos da formação, os quais fazem pontes para trazerem a voz dos professores, viabilizando a escuta ética por meio da arquitetura dos três conceitos: *trauma*, *sonho e fuga*. Segundo Dantas (2021), curador geral da 13ª Bienal, o *trauma* se define pela capacidade de falar sobre um acontecimento em nossas vidas; o *sonho* é a manifestação do

subconsciente de coisas que não ousamos verbalizar ou sequer pensar; e *fuga* é a arquitetura de um plano que não pode ser dito, pois sua pressão o dilui no ar.

O jogo efetiva-se a partir da escolha de uma carta com frente e verso, iniciando o percurso de sentido da leitura das imagens. O exercício feito verbalmente trouxe à tona uma nova composição, criando desvios para a construção de diferentes jogos de leituras. Os estímulos oferecidos pela visualidade das cartas e os diálogos viabilizam caminhos para a realização de outras formas de usar as cartas, especialmente com os estudantes. A compreensão do significado das imagens da carta é um aspecto fundamental para o desenvolvimento dos vínculos, permitindo ver-se como um outro. Para a interpretação dos acontecimentos, interessa perceber o modo como o movimento acontece. Conforme Gadamer (1997),

Quando a nossa consciência histórica se desloca rumo a horizontes históricos, isso não quer dizer que se translade a mundos estranhos, nos quais nada se vincula com o nosso; pelo contrário, todos eles juntos formam esse grande horizonte que se move a partir de dentro e que rodeia a profundidade histórica de nossa autoconsciência para além das fronteiras do presente (Gadamer, 1997, p. 455).

O diálogo constitui-se como um caminho para vislumbrar um horizonte compreensivo acerca da estetização como elemento transformador na formação docente e seus desdobramentos na relação com o outro, estabelecendo a compreensão de si, do outro e do mundo.

O professor, como um ser em formação e subjetivado pelas experiências, cria um percurso poético por meio da escuta, da conversação e da condição interrogativa consigo mesmo, em devir. A observação e a experimentação do jogo durante as Bienais sinalizaram os diálogos com ambas as cartas do baralho, intitulado *Um convite à atenção e diálogos*, compreendendo a potência de tal material para repensar a práxis docente para as diversas áreas de formação a partir do reconhecimento de si.

A multiplicidade tecida pela proposta pedagógica da Bienal aparece como um contágio, um efeito que se passa no entre, nos desvios, sendo apreendida pela exterioridade, nos acontecimentos imprevisíveis e incontrolláveis. Agora, o remanejamento da coletividade para a individualidade movimenta-se para o processo de composição. Como a autonarrativa pode alterar o modo de viver a formação docente enquanto conhecimento de si, redesenhando a práxis da docência? A formação docente pode ser aquela que emerge no viés da autobiografia e, conseqüentemente, dispensa obediências, sem estar a serviço da conservação.

5.3 ESTRATÉGIAS FORMATIVAS

Redesenhar e repintar são termos utilizados para problematizar as propostas de formação, oferecidas a partir da leitura da realidade dos professores, focalizando a estetização da docência a partir de um jogo de cartas como estratégia emancipatória e sua multiplicidade. Na tentativa de escapar de tantas formações as quais fui compelida a participar, busquei, nas bordas dos diálogos internos, a criação de um novo modo de viver a formação concebida como um processo de criação e de experiência estética, como nos lembra Hermann (2010):

[...] a experiência estética dirige nossa atenção para o inesperado, àquilo que é diferente de nós e traz também a promessa de uma reconciliação não forçada do particular com o universal, abrindo um espaço de experiência que não pode ser dado pela justificativa racional (Hermann, 2010, p. 73).

É interessante associar o espaço de experiência formativa com um espaço para desenhar e pintar, marcados por uma escrita-artista e que, conforme Corazza (2006),

[...] não normatiza, não representa, não conta história, não ilustra, nem narra o que se passou, algo por ela. Traços, riscos, setas, marcas de espírito nela se exprimem e arrancam a significância do texto. De qual texto? Ondas, cascatas, olhos de ciclones, as palavras desse texto não correspondem a formas, mas só captam forças, que se exercem na folha em branco. Em branco? De jeito nenhum; pois, se assim fosse, o escritor poderia reproduzir um fato exterior, que funcionasse como matriz da escrita. Uma folha nunca está em branco, à espera de ser preenchida. Uma folha está desde sempre, cheia! Povoada de muitos clichês, opiniões, imagens, lembranças, fantasmas, significantes (Corazza, 2006, p. 35).

Por isso, os diferentes caminhos que o jogo pode tomar com cada participante vai construir sua autonomia para esvaziar e desmanchar o que encontra na folha de papel, mas poderá ampliar com as suas marcas livres. Os caminhos lineares da representação das digitais atuam com os sentidos acerca da posição das linhas, dos espaços e das direções.

O baralho possui 29 cartas, constituído por 2 eixos: o Redesenhar (Apêndice A) e o Repintar (Apêndice B), além de um curinga. O eixo redesenhar (Figura 32) refere-se ao convite para o reconhecimento de si, reencontrando o enraizamento, identificando elementos que sugerem reflexões, leituras estéticas e a catarse de acontecimentos pessoais e profissionais, guiados de forma plural pelos diálogos que nascem da escolha das cartas combinadas pelos participantes

As cartas são configuradas por uma proposição que pode ser ampliada por textos ou recursos externos. O convite para iniciar o jogo realiza-se a partir da dedicação de um tempo para, de forma individual ou em grupo, conhecê-las, explorando os elementos visuais, e sem a

leitura das perguntas. O objetivo do jogo pode ser pensado em uma perspectiva autobiográfica e de possíveis deslocamentos para elaborar relações éticas, lançando-se à investigação de si. Eis a configuração das cartas nos eixos correspondentes.

Figura 32 - *Design* da carta para o Redesenhar



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

O eixo do Repintar (Figura 33) confere às estratégias da localização de elementos trazidos do passado e que tendem a se repetir sem reflexões ou tensionamentos. A ruptura e o devir caminharam juntos, de modo que cada participante, ao contar sobre a experiência vivida, faz descobrir sentimentos e desejos desconhecidos e até mesmo com encanto de compartilhar tais experiências. Nesse sentido, pode-se afirmar que o jogador se torna cartógrafo para perceber cada cena que foi recuperada, ante a qualquer estratégia de dominação de uma realidade idealizada e que pode ser questionada e negada.

Figura 33 - *Design* da carta para o Repintar



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

O curinga (Figura 34) é a carta que pode alterar a rota, alertando para repensá-la e criar outra possibilidade de experimentar o percurso. O docente vai se constituindo pelo campo de atualização e trata especialmente de experiências que envolvem diálogo e mediação. Na relação entre arte e docência, aposta-se em um caminho que descentraliza intenções pré-determinadas, deparando-as para transformá-las, apostando em perguntas perturbadoras. Ela pode ser utilizada ou não.

Figura 34 - *Design* da Carta Curinga

CARTA CURINGA

REDESENHAR

Refere-se ao convite para o reconhecimento de si, reencontrando o enraizamento, identificando elementos que sugerem reflexões, leituras estéticas e a catarse de acontecimentos pessoal e profissional, guiado de forma plural pelos diálogos que nascem da escolha das cartas combinadas pelos participantes.

REPINTAR

Confere às estratégias da localização de elementos trazidos do passado e que tendem a e repetir sem reflexões ou tensionamentos. A ruptura e o devir caminharam juntos, de modo que cada participante ao contar sobre a experiência vivida, faz descobri sentimentos, e desejos desconhecidos e até o mesmo o encanto de compartilhar tais experiências.

A docência como obra de Arte pode redesenhar-se e repintar-se. Crie uma pista para a estetização da docência.

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Percebo que o modo rizomático joga com os sentidos investigativos das aprendizagens e podem se refletir no modo de pensar individual ou coletivamente. Nessa reflexão, o eu cartógrafa sabe que se inventam estratégias e que há um limite a cada deslocamento, considerando o seu critério e avaliação. E, nesse processo, podem acontecer desassossegos, tolerâncias, renúncias, rompimentos encantamento e desencantamento, que estão nos constituindo e que se transformam em novos modos de existir. O convite de cada movimento é ético.

5.3.1 Um convite para estetizar-se: modos de jogar

O jogo efetiva-se a partir da escolha de uma carta, possibilitando a exploração da frente e do verso e dando início ao percurso de sentido da leitura das imagens. O exercício é feito verbalmente, criando novos desvios para a construção e a desconstrução dos jogos de interpretações. Os estímulos oferecidos pela visualidade das cartas e dos diálogos construídos favoreceram a descentralização, como o alargamento da experiência e os disparadores para a realização de outras formas de usar as cartas. Desse modo, é possível explorar e combinar com o grupo os movimentos do jogo, distribuindo aleatoriamente uma carta para cada participante, seguindo um dos eixos por rodadas do jogo.

A escolha da carta pode ser interpretada individualmente ou pelo grupo, observando as imagens para significá-las; e as perguntas, para construírem as conexões. Os participantes podem combinar os critérios e as variações do jogo, por exemplo:

1. roda de conversa, explorando e associando a imagem das diferentes digitais com situações do cotidiano;
2. leitura dos enunciados postos nas cartas do baralho;
3. escolha de apenas um eixo de cada vez para jogar e em tempo e espaços diferentes, mas com continuidades;
4. utilização apenas das cartas com imagens de arte para relacioná-las com a docência.

O jogo que redesenha e repinta constrói redes de um espaço aberto e supõe um distanciamento de si que não resulta em um único caminho. Eis os baralho de cartas (Figura 35) em movimento:

Figura 35 - Experimentações



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

6 CONSIDERAÇÕES MOMENTÂNEAS: GESTOS DO INACABADO

Os gestos do redesenhar e do repintar propuseram-se a criar pistas para discutir a dimensão estética da docência. Os gestos que chegam até aqui traçam linhas de possibilidades e não têm um tom de conclusão, mas de abertura para novas criações e formas de abordar e investigar o fenômeno da formação docente, ainda em processo de um território a ser explorado.

Cada movimento e conexão estabelecida visualizou um desenho para o fenômeno múltiplo, simultâneo e recursivo. Para explicitar o meu interesse na Estética da Existência, assevero que não está em cada descrição dos acontecimentos, mas como eles se transformam de um movimento e outro, constituindo uma cadeia contínua e inacabada e de processo. Como se trata de um estudo que tem caráter autobiográfico, descrevi três cenas circunscritas na minha história de vida, seguindo as coreografias dos gestos que desenham como metáfora para tentar compreender os passos e recolocá-los em um ritmo, adotando o sentido acerca da minha genealogia e devir.

A recursividade e a simultaneidade do fenômeno traduzem uma representação que não é fiel à complexidade dos fatos do percurso vivido, mas que guardam um tempo que lida com a continuidade, que nos leva à estética do inacabado. Nesse sentido, lancei à discussão da Tese que a estetização docente pode contribuir para elaborar questionamentos sobre os mecanismos de controle que se manifestam desde a formação inicial à prática pedagógica dos professores, com vistas às estratégias emancipatórias.

Cada movimento é singular, de acordo com as manifestações expressas nas discussões e nas associações. Os gestos de redesenhar e de repintar conferem uma analogia dos procedimentos da arte e correspondem à fabricação de conexões identitárias das docências. É importante notar que, nos bastidores da criação, os esquemas perceptivos estão ligados à convivência com as realidades possíveis, sem manuais ou instrumentos reguladores. Nesse contexto, o itinerário recursivo como tentativa para a reinvenção é um caminho para uma nova realidade.

Nesse horizonte, dediquei-me ao problema como um jogo de possibilidades, a saber: *Que possíveis alternativas podem ser utilizadas no processo de redesenhar e repintar a formação docente, constituídos por modos pedagógicos de viver a Estética da Existência?* A tessitura desse movimento das concretizações caminha para a apropriação do fenômeno que envolve; portanto, é dado um *zoom* no detalhe, com um enquadramento e com angulações singulares. O eu cartógrafa, em devir, mostra-se como um artista que testa, rasura, mancha e explora as múltiplas existências.

A retrospectiva da vida registrada no boletim e nas fotografias dos prédios da escola onde estudei carregam fios de testemunhos do vivido e, assim como o artista se afasta fisicamente de sua obra para observá-la de longe, tensiona aí outros olhares. É nessa relação que a formação docente como autocriação e de experimentação tende a concretizar um projeto aberto de escuta e voz dos indivíduos. A relevância da investigação das ofertas formativas contribuiu para buscar as alternativas para educar não mais para o *homo oeconomicus*, mas da estética que joga com a liberdade e com o acesso aos bens culturais, como a participação de exposições de arte. Essa talvez seja uma das formas para o indivíduo estetizar-se. As provocações das cartas para a educação do olhar para os elementos visuais desencadeiam e inspiram a prática de exercícios de escuta e de voz, e de alcance do sentido, entendida como protocolos. Trata-se de um movimento coletivo e que considera as individualidades, constituindo uma espécie de descentralização de regulação.

Ao escolher a autobiografia, problematiza-se a subjetividade realizada pela oportunidade de uma mediação da leitura da arte na escola que enfatiza o diálogo e a escuta acerca da condição histórica dos indivíduos. Os subsídios de Foucault, Deleuze e Guattari estiveram relacionados à compreensão das macros e micropolíticas. Aqui, o objeto que está sendo interpretado é a estetização docente com diferentes formas e cores, absorvidas pelo olhar sensível para a elaboração da realidade.

Foram recuperadas as abordagens acerca da Arte-educação como ponto de partida para deslocar o seu conceito, concebendo-a como um rizoma, elaborando uma tendência movente como o ato criador e contextualizada pelo cenário da pandemia e pós-pandemia. Tal contexto ampliou o cenário de oferta de formação capturada por diferentes empresas. Da mesma forma, demonstrei essa rede de oferta por meio dos dados construídos nos *sites* de instituições educacionais da região da Serra Gaúcha. Esse movimento produziu a exigência do desempenho dos docentes, bem como a padronização e o delineamento regulador dos tempos e espaços.

Do sobrevoo das análises dos planos de aula, fica evidente que a estetização docente precisa estar presente nos currículos de Licenciatura e não apenas nas graduações dos cursos de Arte, mas em todos os demais campos de conhecimento e perspectivada na formação inicial para que as salas de aula estejam sintonizadas com o novo século. A preocupação com o desenvolvimento estético do professor lida com o repertório pessoal e de criação, necessário para a pauta formativa que considera a estética como saber e inspiração.

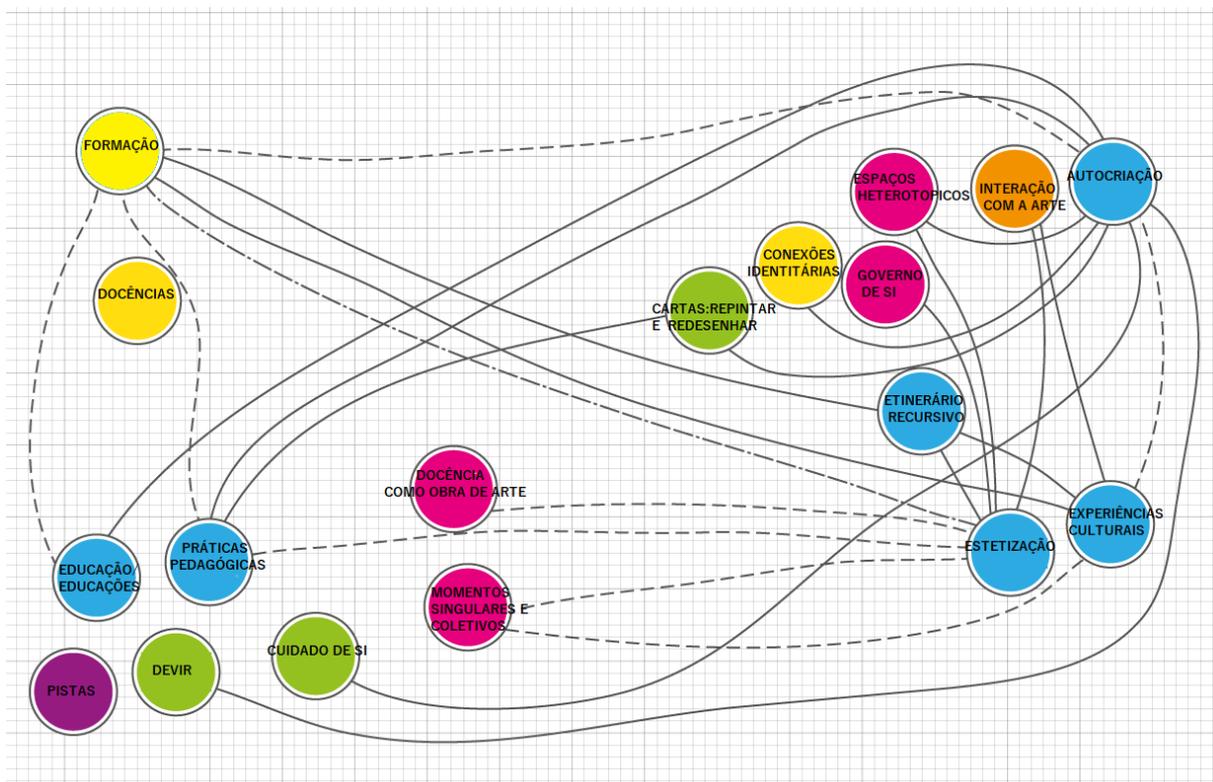
A pergunta que se coloca é saber quais espaços pode ser atualizado em cada ação. Assim, as 29 cartas intituladas *Repintar e Redesenhar a docência* são um convite ético e estético para cartografar novos desenhos para o acontecer de novas práticas formativas.

Essa cultura da estetização deve ser parte integrante da educação promovida na formação docente e que se volta à escola, perpassando por diferentes campos de conhecimento. Deixo, aqui, um mapa inacabado, reconhecendo que os caminhos e rotas podem abrigar pontos, linhas, tramas e cores que pedem visibilidade. Dos gestos do inacabado, recorro à letra da obra musical, música “Trenzinho caipira”, de Villa-Lobos e Ferreira Gullar, como um objeto afetivo que me remete aos rastros de imagens que observei pela janela do trem em movimento, capturadas pelo olhar da minha infância e que me devolve um esperançar.

Lá vai o trem com o menino
 Lá vai a vida a rodar
 Lá vai ciranda e destino
 Cidade e noite a girar
 Lá vai o trem sem destino
 Pro dia novo encontrar
 Correndo vai pela terra
 Vai pela serra
 Vai pelo mar
 Cantando pela serra o luar
 Correndo entre as estrelas a voar
 No ar, no ar...
 (Gullar, 1976)

Dos desdobramentos da pesquisa e dos processos investigativos, emergem propostas didáticas e pedagógicas de desenvolvimento de processos criativos a partir de diálogos e de práticas de gestos coletivizados entre múltiplos propósitos, constituindo-se como caminhos possíveis para trazer elementos, recursos pedagógicos composicionais, e novas formas de viver a docência. Minha voz nesta pesquisa não tinha o desejo de que o encontro consigo mesma fosse a descrição de algo que já acontecera ou que poderá acontecer na vida pessoal e profissional, como a finalidade dos processos educativos. Mas como uma emergência, um devir, tecido por diversos momentos, evocando o tempo espiralar. Eis o desenho do devir formativo (Figura 36).

Figura 36- Devir formativo



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **Profanações**. São Paulo: Bontempo, 2007.
- AGAMBEN, G. Notas sobre o gesto: arte filosofia. **Tessitura**, Ouro Preto, n. 4, jan. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/raf/article/view/731/687>. Acesso em: 13 ago. 2021.
- AGAMBEN, G. O que é dispositivo. *In*: Agamben, G. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Tradução de Sofia Fan. (Coleção Estudos avançados). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/yvtmjR7MGvYKjPDGPgqBv6J/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2021.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 2018.
- BRAGA, L. **Pegadas**. 1985. Disponível em: <https://olhave.com.br/2013/09/luiz-braga/>. Acesso em: 12 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n. 22, de 7 de novembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília-DF, 2019.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília-DF, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil Brasília-DF, 20 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 5 ago. 2021.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Alegre: Porto, 1994.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 5 ago. 2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 10 de dezembro 2020**. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>. Acesso em: 19 set. 2021.

CANGUELMIM, G. **O conhecimento da vida**. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Revisão Técnica de Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

CLARK, L. **Caminhantes**. Disponível em: <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/189/caminhando>. Acesso em: 21 nov. 2022.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira; Aurélio Guerra Neto; Célio Pinto e Costa. São Paulo: 34, 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, G. A vida como obra de arte. *In*: DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: 34, 2008. p. 118-126.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018.

FOUCAULT, M. **Subjetividade e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2012.

FOUCAULT, M. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982- 1983)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, M. **Coleção Ditos e Escritos III: Estética: Literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

GADAMER, Hans-Gadamer. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

GALLO, S. Do cuidado de si como resistência à biopolítica. *In*: VEIGA-NETO, A.; CASTELO BRANCO, G. (Org.). **Foucault: Filosofia e Política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 371-391.

GALLO, S. Educação Menor: produção de heterotopias no espaço escolar. *In*: GRUPO TRANSVERSAL (Org.). **Educação Menor: conceitos e experimentações**. Curitiba: Appris, 2015.

GOMES, Sônia. **Gaiolas**. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa330138/sonia-gomes>. Acesso em: 13 jan. 2024.

GUATTARI, F.; ROLNIK. S. **Micropolítica**. Cartografias do Desejo, Petrópolis: 4' Vozes, 1996.

LOPONTE, L. G. Foucault com Nietzsche: do Nietzsche trágico ao Foucault ético. *In*: SOUZA, P. de; GOMES, D. de O. (Org.). **Foucault com outros nomes: lugares de enunciação**. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

LA PONTE, L. Arte docência e inquietações contemporâneas para a pesquisa em Educação. **Revista Teias**, v. 14, n. 31, p. 34-45, maio/ago. 2013. Disponível: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24325>. Acesso em: 26 nov. 2021.

MARTINS, M. C. M.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Teoria e prática do ensino de arte: A língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2009.

MILLER, J. M. A máquina panóptica de Jeremy Bentham: o dispositivo. Tradução de M. D. Magno. *In*: TADEU, T. (Org.). **O panóptico: Bentham, Jeremy**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NADJA HERMANN. **Ensaio sobre Educação ético-estética**. Autocriação e horizontes comuns: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa: 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 13 out. 2021.

NÓVOA, A. *et al.* **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2015.

PAULINO, R. **Mulher-árvore**. 2019. Aquarela, grafite sobre tela. 65x50cm. Disponível em: <https://rosanapaulino.com.br/>Acesso em: 13 de jan. 2024.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de Filosofia da Educação**: o cultural, o positivo, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino. Caxias do Sul, 2010.

PEREIRA, M. V. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: UFSM, 2016.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: UFRGS e Sulina, 2016.

SRUR, E. **Sala de aula**. 1998. Fotografia. 100×150. Impressão em papel de algodão. Disponível: <https://www.eduardosrur.com.br/intervencoes/sala-de-aula>. Acesso em: 26 jul. 2021.

TESSLER, Élida. **Tu me dá a tua palavra, 2004**. Disponível em: <https://www.elidatessler.site>. Acesso em: 15 abr. 2022.

WILDE, O. **O retrato de Dorian Gray**. Tradução de Oscar Mendes. São Paulo: Abril, 1972.

APÊNDICE A – PISTAS PARA O REDESENHAR

EIXO 1 Pistas para o redesenhar



PAULINO, Rosana. Da série Jatobá, 2019.

**Observe a obra e responda:
Quem é você professor/a?**



EIXO 1 Pistas para o redesenhar

**Investigar sobre si:
Uma memória sobre a
experiência com a Arte.**



EIXO 1
Pistas para o redesenhar



GOMES, Sônia. Sem título, da série Risco do tempo (2022)

Enredar-se na obra.

Quando me reconheci professor/a?



EIXO 1
Pistas para o redesenhar

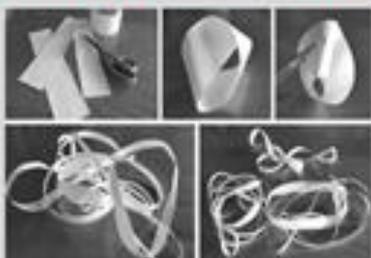
**Um resgate de uma
 cena da sala de aula que ficou
 no passado.**



MARCELLE, Cintia. Educação pela pedra, 2016. Fonte:
<http://www.galeriavermelho.com.br/pt/artista/87/cinthia-marcelle>



EIXO 1
Pistas para o redesenhar



Que relações há entre a obra "Caminhantes" de Ligia Clark (1963) e a formação e a formação docente ?



EIXO 1
Pistas para o redesenhar

Na sua formação, a prática pedagógica está dirigida para o resultado ou para o processo?

Qual a relação entre eles?



EIXO 1
Pistas para o redesenhar

Como um desenho
sobre a formação
docente pode romper
padrões?

Registrar a experiência



EIXO 1
Pistas para o redesenhar

Na criação docente há
transgressão dos próprios
condicionamentos,
algo que pode favorecer o
movimento para soltar-se
e redesenhar-se?

Registrar a experiência



EIXO 1
Pistas para o redesenhar

O que implica
transgredir a transformar
padrões na docência?

A singularidade aparece?



EIXO 1
Pistas para o redesenhar

Recordar para onde
os teus pensamentos
te levam durante a
experiência vivida na
sua aula?



EIXO 1
Pistas para o redesenhar



GOMES, Sônia. Sem título, da série Risco do tempo (2022)

Enredar-se na obra.

Quando me reconheci professor/a?



EIXO 1
Pistas para o redesenhar

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. (FOUCAULT, 2018, p 284)

Como se manifesta o controle no espaço da escola?



EIXO 1
Pistas para o redesenhar

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. (FOUCAULT, 2018, p 284)

Como se manifesta o controle no espaço da escola?



EIXO 1
Pistas para o redesenhar

Lembrar de um encontro com a Arte ?



APÊNDICE B - PISTAS PARA O REPINTAR**EIXO 2****Pistas para o repintar**

**Recordar os afetos...
como discente...
como docente...**

**EIXO 2****Pistas para o repintar**

**Como é possível
fazer da estética
da existência um
caminho para a
formação
docente?**



EIXO 2
Pistas para o repintar

**A estética da
existência pode ser a
virada de chave
para a transformação
docente?**



EIXO 2
Pistas para o repintar

**Escolha uma cor para
representar a sua
docência.
Qual é a associação que
você faz?**



EIXO 2
Pistas para o repintar

**Reconhecer os desejos
para a transformação
docente.
Guardar as sensações.**



EIXO 2
Pistas para o repintar

**É possível fazer
escolha em situações
de controle?**



Sem Título, 1997 integrante da exposição
Costura da Memória, 2018. Fonte:
<https://rosanapaulino.com.br/>



EIXO 2
Pistas para o repintar

**Recolher-se e
escutar a si.**

a "[...] arte não reproduz as coisas do mundo, não imita o real, e que a arte se encontra onde, a partir do mundo comum, o artista afastou pouco a pouco o que é utilizável, imitável, o que interessa à vida ativa"
(BLANCHOT, 2011, p. 236)



EIXO 2
Pistas para o repintar

**Criar um inventário com
experiências culturais.**

**Que lembranças você
guarda das experiências
culturais?**



EIXOS 2
stas para o repintar

Reflexões:
Perceber a si:
sua respiração,
comportamento...

Um/a docente em
devir...



EIXO 2
Pistas para o repintar

Arte
Liberdade
Docência

Quais as
proximidades e
distanciamentos ?



EIXO 2**Pistas para o repintar**

5 minutos coloridos sobre você: Em uma folha de papel, faça desenhos, pinturas livres, divagações, rabiscos...

O que há de você nesse processo de criação? O que pode vir a ser?

**EIXO 2****Pistas para repintar**

Encontrar espaço para:
Desacelerar...

A docência tem a cor que você pinta?
qual é o colorido da sua docência?



Pistas para repintar

**Fazer da docência
uma obra de arte.**

**Há espaço para a
reinvenção?**

