
REVEZAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DE UM DISPOSITIVO DE ARTE

Marcos Vinícius Amaral Ribeiro¹

Resumo: O presente texto traz em seus procedimentos o seguinte campo problemático: Como possibilitar outras concepções de formação através dos estudos do corpo? A escrita se propõe a reposicionar o conceito de corpo entre a formação de professores e a arte por meio de um estudo de caso, gerando dinâmicas intensivas entre tais instâncias e produzindo, por isso, deslocamentos na composição curricular de professores em formação. Ao colocar o leitor em contato com o processo do campo, o exercício da cartografia possibilita flexibilizar as práticas conservadoras de formação na pedagogia e nas licenciaturas, desviando, assim, das imagens tradicionais produzidas por uma corporeidade instrumental engendrada na subjetividade moderna. Para além da imagem binária e racional, em que o conceito de corpo se vê representado na tradição, o presente estudo tem como objetivo gerar alternâncias nas relações teoria/prática através da concretude de um dispositivo exercitado entre professores em processo de aprendizagem para a docência. Problematizamos, pois, outros sentidos de corpo que, não estando ancorados pelas representações dominantes na educação, desloque a pesquisa na formação docente para outras paisagens curriculares em composição permanente. Para essa finalidade, a política de narratividade do texto estabelece vizinhanças conceituais com outros espaços do conhecimento, que focalizam a formação pela via da experiência e da arte, tendo como fio condutor desse diálogo as filosofias da diferença de Deleuze, Guattari e o método de pesquisa de campo da cartografia.

Palavras-chave: Formação de professores; Filosofias da diferença; Currículo; Arte; Corpo.

RETAILING TEACHER TRAINING THROUGH AN ART DEVICE

Abstract: The present text brings in its procedures the following problematic field: How to make possible other conceptions of formation through the studies of the body? The writing proposes to reposition the concept of body between teacher education and art through a case study, generating intensive dynamics between such instances and producing, therefore, shifts in the curricular composition of teachers in training. By putting the reader in contact with the field process, the exercise of cartography makes it possible to make conservative training practices in pedagogy and teaching degrees more flexible, thus deviating from the traditional images produced by an instrumental embodiment engendered in modern subjectivity. Beyond the binary and rational image, in which the concept of body is represented in tradition, the present study aims to generate alternations in the theory/practice relations through the concreteness of a device exercised among teachers in the process of learning to teach. We problematize, therefore, other senses of the body that, not being anchored by the dominant representations in education, shift research in teacher training to other curricular landscapes in permanent composition. For this purpose, the policy of narrativity of the text establishes conceptual neighborhoods with other spaces of knowledge, which focus on training through experience and art, having as the guiding principle of this dialogue the philosophies of difference by Deleuze, Guattari and the research method field of cartography.

Keywords: Teacher education; Philosophies of difference; Curriculum; Art; Body.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Juíz de Fora (UFJF). Professor, pesquisador e pedagogo. Atua no IFMG – Campus Ouro Branco. E-mail marcosviniciusamaralribeiro@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6412-7736>

1 INTRODUÇÃO

Os estudos do corpo tornaram-se, nos últimos anos, centrais na teoria educacional crítica e até mesmo na lacuna dessa temática nas pedagogias oficiais. Esse acontecimento vivo a que chamamos de formação de professores vem afirmando outros percursos curriculares para além das imagens tradicionais que configuram a prática docente. Junto ao referencial teórico das filosofias da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari outras perspectivas vêm sendo propostas, possibilitando ressonâncias dos seus conceitos entre diversos pesquisadores no campo da educação como nos apresenta Gallo (2008). Nesse movimento, essa escrita se volta para um mapeamento dos *corpos em processo*, ou seja, o foco no processo de cada sujeito em formação - com suas singularidades, memórias, referências, afetos, experiências e representações – como um ponto sobre o qual podem ser transpostas as concepções oficiais de docência.

Problematizamos, nesse viés, outras concepções de corpo na formação docente que, não estando ancorados na dicotomia corpo/razão ou pelos postulados da racionalidade dominante na educação, desloque a pesquisa nas licenciaturas para outras paisagens teóricas e para outros saberes práticos na composição curricular junto aos próprios professores. Através dessa perspectiva, a política de narratividade do texto elabora sua discussão, fazendo vizinhanças conceituais (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 35) com outros espaços do conhecimento, que focalizam a formação de professores pela via da experiência, do corpo e da arte.

Para a estruturação deste trabalho, buscamos nossas ferramentas teóricas nas relações nômade das filosofias da diferença com os conteúdos da arte como nos convida Schöpcke (2004). Tais filosofias são assim definidas por trazerem para a filosofia da educação conceitos que começam a ser gestados a partir dos anos 1960 entre a epistemologia francesa. Seus filósofos, os quais com inspiração na vertente afirmativa de Nietzsche (PELBART, 2013), vão compondo uma paisagem teórica que aponta outras perspectivas para as noções da teoria do conhecimento, da estética, do poder, da política, do corpo e da ética.

As concepções de docência produzem problemas, saberes, questionamentos, enfrentamentos e novas perguntas; podendo estar diretamente ligadas às questões urgentes da vida contemporânea e de outras maneiras de nos posicionarmos como educadores através daquilo que nos provoca no nosso dia a dia. “Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 25). A partir dessa perspectiva, este artigo relaciona diferença e formação, pensando os conceitos de corpo, arte e dispositivo, para propor outros trânsitos na formação do(a) docente que atua na escola básica brasileira.

O método de pesquisa exercitado será a cartografia, impulsionada pelas obras de Deleuze e Guattari (1997), aqui praticada como uma maneira rizomática de pesquisar, intervir e desconstruir

formas prévias na escrita acadêmica. A cartografia, para esses autores, qualifica-se como um procedimento de pesquisa em que um determinado método não é apenas aplicado, mas praticado, criado e construído entre o pesquisador, o campo e os acontecimentos mapeados. Nesse viés, pesquisar a formação docente junto aos disparos feitos por um dispositivo concreto foi outro problema que nos forçou a pensar. Na tentativa de esquivar de qualquer imagem prévia de formação, instituída pela tradição da filosofia da educação, tornou-se necessário praticar uma atenção sensível, aberta àquilo que se coloca como problema pelo próprio dispositivo de campo. “Mas, o que é um dispositivo? É antes de tudo uma meada, um conjunto multilinear composto por linhas de natureza diferente” (DELEUZE, 2005, p. 83).

Para tanto, o texto introduz seu campo problemático através de uma pesquisa de campo, partindo de um relato cartográfico de um estudo de caso vivenciado num programa de formação continuada de professores. Uma escolha feita para redimensionar a posição do conceito de corpo nos cruzamentos com a própria sala de aula, como um espaço de construção curricular movido através das engrenagens da arte e das filosofias da diferença. O movimento do argumento do trabalho inverte o caminho tradicional da filosofia da educação, em que um conceito ilumina e fundamenta um campo de práticas e pesquisas, fazendo com que novos sentidos de formação e de corpo possam ser edificados em meio às próprias vivências entre os alunos/professores.

A escrita assume a impessoalidade da primeira pessoa do plural em quase toda a sua construção textual, compondo uma política de narratividade (PASSOS; ESCÓSSIA; KASTRUP, 2009, p.150) através das vozes coletivas do professor/pesquisador. No item 2 (relato cartográfico), o narrador assume a primeira pessoa do singular; as falas dos diversos alunos/professores seguem com a mesma fonte, em itálico e entre aspas no percurso do próprio parágrafo, compondo o argumento apresentado nesse relato fundamentado na cartografia. Cria-se uma escritura junto ao território existencial do campo (*Ibidem*, p. 172), que permite outro tipo de *sensibilidade* textual através de uma atenção voltada para a experiência, os afetos e a sensação da arte.

2 UM DISPOSITIVO DE ARTE PELA VIA DO CORPO

Madruguei sonolento na Estação Central do Brasil e o meu destino era a disciplina “Evolução das Artes Visuais” em um programa de pós-graduação na cidade do Rio de Janeiro, onde leciono. Dez horas de aula me aguardavam naquele sábado quente, juntamente com o incômodo que me produzia o nome dado para aquela disciplina, que estranhamente tenta aproximar a ideia de evolução com a de arte. E já no metrô, eu me questionava inquieto. Como o podemos dizer que o barroco mineiro é menos evoluído que a arquitetura de Niemeyer? Evolução tem a ver com arte? Chego à sede da instituição disposto a fazer algumas digressões na especialização em “Arte e Educação”, composta por uma turma de alunos/professores que já atuavam em diversos campos da

escola básica, entre os quais, pedagogia, educação artística, psicologia escolar, educação física, biologia, geografia, história e letras.

A ementa desse curso foi estruturada através de uma composição de conteúdos entre a definição de arte que Deleuze e Guattari (1992, p.211) propõem, as diversas abordagens sobre a formação que Jorge Larrosa Bondia (2001, 2005, 2011) nos apresenta em três obras suas, juntamente com uma série de slides que faziam um sobrevoo na história das artes visuais retirados da obra de Humberto Eco (2010). Todo esse ambiente conceitual, durante o turno da manhã, foi sendo articulado com a experiência que aqueles alunos/professores tinham com a arte e a filosofia da educação em suas vidas dentro e fora da escola. Transpostos os primeiros desafios conceituais, com suas dúvidas e estranhamentos filosóficos, iniciei, num clima de cinema e com a luz apagada, a apresentação dos slides. Pedi que cada um, quando quisesse, falasse livremente das suas impressões das obras apresentadas. Que afeto esta obra lhe produz?

Introduzi, assim, nesse livre exercício de deleite, a apresentação dos slides na pré-história da humanidade, mostrando algumas pinturas rupestres nas cavernas de Lascaux, na França. A cena retratada era composta por figuras humanas caçando animais, numa corrida eufórica, que produziu algumas impressões entre eles: *“Eles registravam as ações mais importantes de seu cotidiano, caçar e comer, mas isso já era considerado arte?”*. Enfatizou uma aluna/professora de história que trabalha no ensino fundamental. Em sequência, exibi uma máscara de uma divindade Maia datada em 1.000 a.C. Um deles acentua que *“era nítida a mudança do material da obra anterior da pedra para o ouro, os contornos nos olhos e as linhas expressivas de uma figura sagrada meio homem, meio bicho”*. Um aluno/professor chamou a atenção da turma para *“o seu aspecto trágico, havendo um elemento divino que encanta e que assusta”*.

E seguimos no fluxo dessa digressão com a história da arte (ECO, 2010; CARVALHO, 2015) passando pela Grécia clássica, em sua busca incansável por uma beleza ideal expressa na obra *“Teseu e o Minotauro”*, que gerou diversas exclamações, sobre a beleza simétrica crivada no mármore. Entramos no universo religioso da idade média através de uma figura do diabo do século XIII, que causou repugnância na turma e que deu passagem para a inserção da crise desse período histórico, com a obra *“O jardim das delícias terrenas”* de Bosch, sucedidas posteriormente por um rascunho da anatomia humana de Da Vinci. Os participantes da aula notaram certa importância que esses dois últimos artistas da renascença davam para a condição do corpo como um material expressivo em seus temas pictóricos. Na opinião de uma aluna/professora de biologia eles *“haviam caído do céu para brincar com a carne na terra”*.

Os alunos/professores se deleitavam com os slides das obras de arte. Manifestavam suas opiniões, desde pareceres artísticos, históricos e culturais, até livres associações das telas com suas experiências cotidianas, criando uma ação de estímulo e resposta com as artes visuais e levando o

conteúdo da aula para outras discussões não programadas. Lembravam de alguns fatos da infância diante de um artista, que logo era direcionado para o exercício de sua profissão docente. Em certo momento, a palavra “*favela*” cruzou-se com a palavra “*povo*” diante de uma tela, assim como as questões “*condições do trabalhador*” com “*escola pública brasileira*” e “*autonomia (versus) produtividade do professor*”.

Após uma breve passagem onírica pelos pintores impressionistas franceses, iniciei o século XX com a imagem de um mictório exposto num museu. A ousadia de Marcel Duchamp deixou a turma inquieta quanto à natureza da obra de arte: “*Isto é arte? O que de fato podemos considerar como arte?*”. Entramos nas oscilações artísticas desse século que descaracterizou o estatuto da obra de arte como uma mera representação, convocando-a para uma condição que joga com o espectador, com essa personagem, que não se encontra numa posição passiva, mas participa da feitura coletiva de uma composição, enquanto uma obra com um sentido compartilhado. E nesse desvio, seguimos com as invenções irreverentes dos artistas Pablo Picasso, Salvador Dalí, Hélio Oiticica, Amilcar de Castro e do Inglês Antony Gormly com sua obra “*Corpos Presentes*”. Neste último artista, réplicas do seu próprio corpo em ferro fundido são espalhadas entre prédios e ruas de Londres, Nova York, São Paulo e Rio de Janeiro, em lugares do cotidiano da urbe. Uma aluna/professora de letras, que até então nada havia dito nem mesmo o seu nome, se manifestou: “*Agora a arte está fora dos museus, ela está no nosso cotidiano, ela está no meio de nós, mas não está na escola*”.

Ao final da apresentação dos slides lanço a foto de uma escultura de Juan Miró intitulada “*Mulher e Pássaro*”. A turma já se sentia confortável através de uma compreensão de que no século XX a arte não se empenha e representar verdadeiramente um objeto, mas em criar um plano de sensações singulares que, visando um acesso direto ao sensível, permeie um espaço livre das significações unitárias, ou seja, a arte não representa um objeto real necessariamente como nos sinaliza Carvalho (2015).

“*Mas professor, mulher e pássaro? Como assim? Eu não vejo nem mulher, muito menos o pássaro neste grande cilindro colorido com um adorno por cima*”. A inquietação do aluno/professor de educação física se espalhou pela sala como um fogo que se empenhava em fazê-los procurar a mulher e o pássaro que Miró inventou.

No entanto, a escultura é constituída no seu todo por uma grande extensão fálica com uma profunda cavidade vertical, que corta quase toda a obra. Eu já havia percebido o eros que Miró enfatiza em sua escultura, mas fiquei calado, imóvel. De repente, é iniciada uma avalanche de gargalhadas, que aumentavam mais e mais à medida que a turma demonstrava ter percebido a “mulher” que o artista criou na escultura. “*Agora saquei essa mulher e esse pássaro! O grande rachado é uma grande vagina!*”. Exclamou uma aluna/professora vermelha de vergonha, gerando

mais e mais gargalhadas histéricas, onde pude ouvir por dentro delas uma fala: “*Que safado esse Miró!*”. Mais e mais gargalhadas incessantes vibravam com a intensidade das risadas.

A sensação produzida por essa obra chegou aos seus corpos por outras vias, afetando, realmente, a sensibilidade em sua concretude. E, por essa turma ser hegemonicamente composta por mais mulheres do que homens, foi gerado um clima de admiração por essa escultura, que atualizava certa relação com o feminino, fazendo com que uma delas exclamasse outra vez: “*Ah! A grande vagina!*”.

É possível pensar uma formação docente através do prazer e da gargalhada? E entre o estranhamento da alegria? É possível exercitar na escola básica uma atenção sensível através dos conteúdos da arte? Uma experiência com a arte pode acionar certa aprendizagem vital na docência? Que afetos, representações e concepções, comumente, são atribuídos para a composição curricular de professores?

Voltamos do intervalo de almoço. Solicito, junto à turma, dinâmicas de alongamento, onde espreguiçamos, caminhamos e nos locomovemos, alterando o espaço formal da sala de aula. Proponho uma avaliação em grupo para a disciplina disparada por uma questão que ouvi certa vez do filósofo, professor e ensaísta Tiago Adão Lara: “*É possível a arte na educação?*”. A paisagem da turma se agitou com um clima de prova insinuando tensões. “*Uma prova? Vale nota?*”. Exclamou um aluno/professor preocupado. Respirei... No fundo, em algum lugar escuro de nossos corpos subjugados e disciplinados, ainda somos alunos assustados, inclusive e principalmente nós professores. Trazemos em nossa memória corporal os pedidos de socorro das artimanhas disciplinares do poder e dos ajustamentos do saber escolar, como pensa Foucault (1987). Respirei de novo e segui adiante com a proposta.

Com as carteiras da sala de aula espalhadas pelos cantos, formando uma grande circunferência bagunçada, dividi a turma em cinco grupos com seis pessoas em cada grupo. Entre olhares curiosos, disponibilizei no centro dessa roda, vários materiais, entre eles: grandes pedaços de cartolina (2 metros de altura por 80 cm de comprimento cada), giz de cera, canetas coloridas, lápis de cor, tintas diversas, giz branco, lápis e cola. Tendo como referência a questão a cima, cada grupo irá construir “*o corpo da aula*” com esses materiais, trazendo para a atividade avaliativa os autores trabalhados, conceitos explanados, artistas e outros tantos elementos convocados pelas falas, questões levantadas, dúvidas, estranhamentos, afetos, suas experiências docentes, bem como, dizer se é possível mesmo aproximar a arte e a educação. Todos se espalham assustados pela sala, olhos arregalados com aquela avaliação que propunha:

Procedimento Um: Escolher um voluntário do grupo que deite na cartolina.

Procedimento Dois: Contornar todo o seu corpo do jeito que ele se espacializar.

Procedimento Três: Construir a estrutura óssea naquele contorno.

Procedimento Quatro: Construir as vísceras, órgãos e músculos.

Procedimento Quinto: Construir a pele juntamente com outras periferias do corpo.

Procedimento Sexto: Construir o corpo da aula.

Os alunos/professores se lançaram nas cartolinas e desde início daquela vivência avaliativa, alguns se sentiram à vontade, tiraram os sapatos e descalços se dobravam naquele território de afetos, alterando um pouco o clima de prova inquisitiva, antes insinuado. Memórias visuais e referências estéticas logo começaram a surgir expressas em ossos, vísceras, órgãos, orifícios, extensões, cavidades e articulações. *“Mas professor, nós temos que fazer o corpo igualzinho ao que ele é?”*. Perguntaram aflitos e apolíneos. Respondi que podiam ficar à vontade e se soltar livremente pela criação, e, que não existia nenhuma imagem do corpo para ser copiada ou decalcada. Logo em seguida, já mais descontraídos, começaram a surgir ossos que faziam referências ao cubismo de Picasso, rabiscos impressionistas de cabelos, membros em deformidade e órgãos dispostos em lugares muito originais e nada anatômicos, alterando, assim, a forma ideal do corpo em função da intensidade daquilo que eles criavam.

Linhas de visibilidade (DELEUZE, 2005) vazavam das cartolinas com suas curvas de enunciação. O silêncio da atividade traçou uma concentração sutil, onde foi gerado um pouso da atenção dos participantes nos encontros que os materiais disparavam, possibilitando aproximações outras entre eles. Pessoas que durante o turno da manhã estavam sentadas em carteiras distantes, empenhadas em discutir conceitos e autores, falando *“eu penso assim, eu sei assim, eu ensino daquele jeito. O que eu preciso para ser um professor bem qualificado? Estou insatisfeito com meu plano de carreira”*, agora podiam se soltar no nomadismo daquela avaliação, que suscitava certo despojamento do *“eu professoral”* enfatizado por um grupo.

Eles faziam conexões através de um tipo de atenção sensível voltada para àquela experiência. Tropeçavam entre si ao trocar de lugar do pé para a cabeça naquela atividade. Um passa a colorir o pulmão que outro desenhara e que havia desistido, se interessando mais em pintar de verde limão as unhas das mãos, convidado por outra pessoa. Circulavam sobre, ao lado e dentro do território existencial da cartolina. Porém, surge apavorada uma dúvida com o Sexto Procedimento: *“Professor, como vamos criar o corpo da aula?”*. Pedi que quando terminassem de desenhar, colar e pintar, que pudessem escolher livremente algumas partes daquele corpo e nomeá-las com questões, conceitos, experiências, autores, dúvidas, provocações e outros conteúdos que mais os afetaram ao longo de todo o dia. Os corpos estavam diante de outros encontros.

De dentro de um pâncreas desenhado brotou uma linha que terminou na palavra *“sensação”*. De um conjunto de ossos surgiram as palavras *“pensar filosoficamente com o corpo”*. De um pulmão, escapavam linhas de enunciação para os termos *“cumprir conteúdos vazios”*. Das costelas, outra linha puxava as palavras *“disciplina escolar – grade, prisão”*. Já em outro grupo,

cada localidade escolhida do corpo desenhado se referia a um pintor ou a uma obra de artes visuais antes apresentados nos slides, contrapostos com questões e enfrentamentos da educação brasileira. Na região do púbis, o “*Jardim das delícias terrenas*” de Bosch, na cabeça “*O pensador*” de Rodin, nas articulações das mãos cruzavam as palavras “*avanço tecnológico (versus) tradições educacionais*”, na coluna vertebral, os termos “*modelo curricular inflexível*”.

Construíram um corpo em alicerce com conteúdo estético antes vivenciado, trazendo as suas próprias vivências para o dispositivo da cartolina. Noutro grupo havia um jogo com linhas, palavras e órgãos tais como: “*olhar artístico, comunicação e aprendizagem*” que se misturam com “*mulher, corpo, profissionalização*” e “*formação continuada (versus) péssimas condições de trabalho*”. De dentro de um estômago vazaram os termos “*privatização da educação*” e “*o que sistema quer de nós?*”. De um em um, os conteúdos em composição daquela aula eram atualizados de uma maneira intensiva no espaço das cartolinas, permitindo transpor os sentidos de algumas imagens que eles traziam sobre: professor, escola, arte, formação, currículo, corpo...

Terminada a atividade, estando todas as cartolinas espalhadas pelo chão, pedi que se levantassem e que circulassem sobre as produções, visualizando, assim, tudo o que havia sido feito, até que cada grupo se juntasse novamente para poder apresentar para os demais o “*corpo da aula construído na cartolina*”, que trazia, junto aos nomes dos integrantes do grupo, a pergunta: “*É possível a arte na educação?*”. Durante a performance da apresentação dessa avaliação, cada grupo pode se manifestar através do que havia sido inventado no território existencial das cartolinas.

Enquanto um grupo entrava em cena para se apresentar, os demais observavam com atenção os conteúdos daquela aula enunciados através de uma vontade empolgante de falar de cada um dos participantes. A singularidade de cada voz ocupava o território existencial daquela sala de aula. Para cada um, era importante falar naquele momento através de uma intensidade que operava em sua voz. E nesse sentido, uma formação pela via da arte pôde ser cultivada entre eles através de outras concepções de docência pela via sensível, pois “para chegar a ser o que somos, temos que levar numa mão o escalpelo da física, a máquina de distinguir cuidadosamente e de destruir impiedosamente, e, na outra, a capacidade de criação, o espírito da Arte” (BONDIA, 2009, p.65).

Muito além de um esforço para uma avaliação de conteúdos, eles foram aos poucos compondo linhas de sentidos entre as questões artísticas e teóricas levantadas com a concretude de suas vidas de docentes através do dispositivo da cartolina. Esse movimento possibilitou que fosse criado entre nós uma conexão através de afetos, que permitia “cada corpo tornar o que se é, ou, para cada corpo formar o que se é, no sentido de um “transforma-te no que tu és” (NIETZSCHE *apud* BONDIA, 2009, p.45).

Entre muitas falas singulares, vale lembrar a de uma aluna/professora, que havia rabiscado fortemente sobre toda a cartolina do seu grupo o desenho de uma grande vagina vermelha,

ressaltando exclamativa (entre gargalhadas) que “*a grande vagina é uma saída para a educação!*”. O que nos permite pensar outros vínculos entre a força da arte na transformação curricular docente, ou seja, “o chegar a ser o que se é está aqui ao lado da liberdade entendida como vontade de Arte. E a *Bildung* (formação) começa a mostrar também sua dimensão estética ou poética, sua face de autocriação artística” (*Ibidem*, p. 65).

No desfecho daquele dia, minha percepção do que é ser um formador de professores foi fortemente abalada, ocasião em que pude colocar a minha própria formação em questão junto ao dispositivo da cartolina. Na experiência daquele dispositivo surgem entre nós duas questões inscritas por eles que problematiza as representações de docência como um processo em composição: “*Como se constrói o corpo pensante de um educador? Como alguém se forma permanentemente?*”. Essas duas perguntas me acompanharam na gestação dessa cartografia desde que senti um forte desejo de mapear aqueles acontecimentos, que, através da potência da sua autoprodução, despertou-me uma vontade ardente de escrever, um desejo inquieto de dar voz àquelas linhas de enunciação que se moviam entre nós.

Naquele território existencial de saberes e afetos, um problema se coloca pela via sensível, pedindo para ser narrado e para ser contado para alguém, concretizando nas linhas dessa escrita a possibilidade daqueles docentes transporem algumas imagens cristalizadas nos seus processos educativos. Desse modo, o presente relato cartográfico registra a urgência em se produzir outros cruzamentos entre os conceitos da filosofia da educação com a arte, criando novas concepções para a formação docente, capazes de reposicionar as representações oficiais na formação de professores que atuam nas licenciaturas e na escola básica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O termo revezamento joga palavra para uma dinâmica intensiva de ações e pensamentos, fazendo a nossa atenção mudar alternadamente de uma coisa para a outra. O ato, processo ou efeito de revezar possibilita outras concepções para a pesquisa na formação e, em específico nos(as) licenciados(as) voltados para a escolarização básica, produzindo, por isso, movimentos geracionais entre os conceitos e as experiências dos mesmos.

Não focalizamos neste estudo objetos e conceitos sem sangue, sem desejo e sem vida, mas nos voltamos para um dispositivo concreto que nos provocou a pensar e a pesquisar. Por essa via, os problemas surgiram e foram explorados em sua amplitude processual, em que, juntos a eles, buscamos condições conceituais que situam a formação docente em relação ao território existencial da sala de aula e seus acontecimentos. “Os conceitos são acontecimentos, mas o plano é o horizonte dos acontecimentos, o reservatório ou a reserva de acontecimentos puramente conceituais.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.46). Nesse sentido, aqui, o plano (ou campo problemático) da

formação docente se configura através das dinâmicas do corpo, da arte e de um dispositivo concreto.

Deleuze (2005) nos aponta que num único dispositivo existem curvas de visibilidade e curvas de enunciação. As primeiras são compostas por linhas que constituem os seres imanentes (as práticas) e as segundas por enunciações (os discursos), que revezam suas posições dentro do seu plano de imanência (DELEUZE, 1992, p. 49). Ainda assim, um único dispositivo possui linhas diversas, como as linhas de força que atravessam toda a sua constituição e que se fazem problema para o pesquisador. Possui também linhas sem significação prévia que nos oferecem o que pensar, como nos realça a questão aberta apresentada anteriormente na cartografia: *“Professor, como vamos criar o corpo da aula?”*. Pois bem, como? A partir das linhas de enunciação dessa questão o campo problemático deste estudo foi disparado.

Tendo em vista que as linhas do dispositivo possibilitam uma relação de devir entre as palavras e as coisas, as mesmas propiciaram discutir os efeitos da composição curricular na formação docente sem fechar os sentidos a ela atribuídos. O conceito de corpo aqui apresentado não encerra um sentido único com os acontecimentos que ele entra em revezamento, mas abre a palavra “formação” para representações não determinadas na pesquisa em educação e para relação das pedagogias críticas com outras áreas do conhecimento. Junto à concepções de docência que emergem entre os cruzamentos dos estudos do corpo, ressaltamos que a potência do dispositivo da cartolina pode ser um exercício para a invenção de si (KASTRUP, 2019) na formação docente e na construção curricular de formadores, no entanto, outros dispositivos também podem ser disparados na nossa travessia de educadores.

Em nosso exercício com a cartografia foram articulados os saberes da filosofia, da formação, do currículo, da arte e, principalmente os discursos do corpo, como possíveis aliados para a construção de outros conhecimentos na formação de professores aliados à dimensão da experiência. Ao produzir “uma geografia do conhecimento” (MACHADO, 2009, p.18) na formação docente, o presente estudo apresenta uma alternativa potente de como esse tipo de pesquisa/intervenção pode relacionar conceito e prática na composição ⁸curricular nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas diversas. Essa qualidade de escrita acadêmica não se empenhou em finalizar os objetos pesquisados, mas em produzir trânsitos entre domínios diferentes e apresentar o seu processo. Uma fala de um aluno/professor reforça essa composição curricular desafiadora: *“O lugar da arte em seu trabalho de educador e modo inflexível com que o currículo escolar engaveta este saber na escola”*.

Dessa forma, enfatizamos que o dispositivo em questão problematiza os revezamentos da teoria/prática na composição curricular dos docentes, contribuindo para a constituição de um professor crítico, poroso e aprendiz de outros modos de existir, isso uma vez que as suas estratégias

sensíveis convidam aos docentes a transpor suas visões de mundo junto aos saberes da arte e da filosofia da educação através das dinâmicas do corpo. A ação intensiva daquele dispositivo coloca em questão a maneira com que outras concepções de corpo podem atravessar o currículo dos(as) docentes, bem como a urgência de se introduzir os estudos do corpo nos diversos processos educativos, sobretudo no currículo das licenciaturas e seus efeitos na escola básica.

No entanto, estamos cientes de que as relações entre a arte, a filosofia e o corpo com a educação ainda se vêem reféns de um discurso pedagógico vazio e instrumental, que não condiz com a sua potência geradora. *“É possível a arte na educação?”*. Aliás, é possível mesmo a arte entre nós educadores? Questionamos-nos várias vezes junto ao dispositivo da cartolina. Talvez sejam relações que pouco se insinuam, dada a maneira disciplinar com que as concepções oficiais aprisionam os conteúdos da arte em suas disciplinas formativas. Ainda assim, a arte e o corpo nos oferecem outros exercícios curriculares na formação docente como nos ressalta os excertos da cartografia apresentada: *“Como se constrói o corpo pensante de um educador? Como alguém se forma permanentemente?”*.

Trata-se de construir diálogos numa zona de fronteira entre as licenciaturas, as universidades, as escolas brasileiras e os diversos processos educativos, preenchendo um hiato curricular que tem impedido de exercitar outras aprendizagens na formação docente. Neste lugar de tensões e possibilidades, podemos afirmar ações, pontes e trânsitos entre a produção de conhecimento, a política e a educação. Dito de outro modo é nessa zona de transições que se aventura uma ação docente voltada para uma justiça social e epistemológica, comprometida com o exercício crítico da cidadania e a construção de novos mundos. Noutras palavras, os gestos que buscam a transformação dos sujeitos através da educação são gestos políticos, pois afetam a potência de ação de outros corpos, como propõe Ribeiro (2018) em sua tese de doutorado em educação.

Alternam-se, pois, as representações que envolvem a filosofia da educação, o currículo e a formação de professores, bem como as maneiras oficiais de exercitarmos a relação teoria/prática entre as dinâmicas do corpo, do conceito e da experiência. Nesse viés, não existe uma produção de conhecimento viva se não houver a possibilidade de levar o sentido de formação para outras esferas e para outros saberes não instituídos. E para esse salto é preciso que nos lancemos para além das nossas imagens cristalizadas. Torna-se urgente encarnarmos os desafios que surgem em nossa própria trajetória como educadores, para que assim, eles possam potencializar outros efeitos geradores.

Desse modo, produzir revezamentos nas concepções de formação docente pode se constituir como um processo de inusitados encontros, que estão lançados numa relação desestabilizadora que

vai muito além da firmeza professoral dos nossos pés e dos nossos títulos. Talvez, a formação tenha a ver com o gesto afirmativo de devir-outro de um corpo.

REFERÊNCIAS

- BONDIA, Jorge Larrosa. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011.
- BONDIA, Jorge Larrosa. **Nietzsche e Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.
- BONDIA, Jorge Larrosa. **Pedagogia profana: danças, piruetas, mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- CARVALHO, Fabrício da S. C. **EDUCAÇÃOARTEPROFESSORARTISTA**. 2015. 484 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pósgraduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, Gilles. **O que é filosofia?**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 1. São Paulo: Editora 34, 1997.
- ECO, Umberto. **História da beleza**. São Paulo: Record, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1988b.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 27. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- KASTRUP, Virgínea. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.
- PASSOS, E.; ESCÓSSIA, da L.; KASTRUP, V. (Orgs). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2020.
- PELBART, Peter Pál. **O Averso do Niilismo**. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

RIBEIRO, Marcos Vinícius A. **Superfície-tátil**: corpo, gesto e formação. 2018. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora UFGRS, 2016.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença**: Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

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

SILVA, Tomaz Tadeu. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem PósModerna. In: SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

Submetido em: 28 de fevereiro de 2023.

Aprovado em: 10 de abril de 2023.