

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-
GRANDENSE-CAMPUS PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM LINGUAGENS VERBO-VISUAIS E TECNOLOGIAS

DISSERTAÇÃO

**UMA PROFESSORA DE ARTE EM TRANS-FORMAÇÃO:
CORPOS E MATERIALIDADES**

MARIA VALÉRIA RODRIGUES DOS SANTOS

Pelotas
2014

MARIA VALÉRIA RODRIGUES DOS SANTOS

**UMA PROFESSORA DE ARTE EM TRANS-FORMAÇÃO:
CORPOS, MATERIALIDADES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *strictu senso* em Educação – Curso de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense - Campus Pelotas como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alberto D'Ávila Coelho

Pelotas
2014

FICHA CATALOGRÁFICA

S237p Santos, Maria Valéria Rodrigues dos.
Uma professora de arte em trans-formação: corpos e materialidades / Maria Valéria Rodrigues dos Santos. -- 2014.
133 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Alberto D'Ávila Coelho
Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2014.

1. Formação de educadores. 2. Docência. 3. Materialidades. 4. Imaterialidades. I. Coelho, Alberto D'Ávila. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. III. Título.

CDD 370.71

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Camila Quaresma Martins CRB 10/1790
IFSUL - *Campus* Pelotas

MARIA VALÉRIA RODRIGUES DOS SANTOS

**UMA PROFESSORA DE ARTE EM TRANS-FORMAÇÃO:
CORPOS E MATERIALIDADES**

Dissertação de Mestrado aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia. Linha de pesquisa - linguagens verbo-visuais e tecnologias, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca de Avaliação:

Prof. Dr. Alberto D'Ávila Coelho – Orientador – IFSul

Prof^a. Dra. Rosane Preciosa Sequeira – UFJF

Prof. Dr. Donald Hugh de Barros Kerr Junior – IFSul

Conceito: _____

Pelotas, _____ de _____ de 2014

Dedico este trabalho aos meus amados filhos
Samuel e Gustavo pelo afeto, amizade,
incentivo e confiança.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador prof. Dr. Alberto D'Ávila Coelho, pelo estímulo, compreensão e aprendizado; por fazer do ensino da Arte um exemplo de seriedade, competência e inspiração. E pelo bom humor.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educação e Tecnologia Sul-Rio-Grandense-Campus Pelotas, por todo o suporte e assistência dispensados.

Aos professores que aceitaram fazer parte da banca examinadora, Dra. Rosane Preciosa Sequeira e Dr. Donald Hugh de Barros Kerr Junior.

À professora Dra. Rose Albernaz, pelas orientações, principalmente no início desse processo de estudos e ao seu carinho, apoio e amizade.

Aos meus familiares e amigos, pelo apoio, confiança e por compreenderem os momentos em que estive ausente.

À amiga Gabriela, pelo carinho, amizade e incentivo.

Ao amigo Alex Sena pelo apoio, entusiasmo e amizade.

“O espaço do corpo...é uma realidade muito geral, presente por toda parte, que nasce a partir do momento em que há investimento afectivo do corpo”.

José Gil

“Manter-se de pé sozinho não é ter um alto e um baixo, não é ser reto,...é somente o ato pelo qual o composto de sensações criado se conserva em si mesmo”.

Gilles Deleuze

“Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados... Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença...Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos...”

Gilles Deleuze

RESUMO

Esta dissertação problematiza a formação de uma professora de arte que experimenta meios expressivos em suas práticas pedagógicas, os quais possibilitam apostar em uma trans-formação docente sensível e *singular*, o que a coloca na busca por processo de subjetivação como meio de resistência a tantas políticas formativas que compõem seu cotidiano. Considerando o corpo humano como instância de recepção de forças, através dos encontros e afecções que esse corpo realiza e sofre, pode-se criar um outro corpo, que é feixe de forças, um corpo intensivo ou *paradoxal* como conceitua José Gil. Como se faz essa busca, esta subjetivação? Desenvolvem-se experimentações com as muitas partes que compõem um corpo docente (escola, professora, alunos, matérias expressivas, processos pedagógicos...) focando na relação materialidades e imaterialidades, que os encontros estabelecem. Busca-se explorar e experimentar as potencialidades de um corpo pedagógico para operar no plano estético, político e ético da vida. Os procedimentos cartográficos que sustentam este trabalho, também um corpo experimental, alimentam a criação através da potência das filosofias da diferença e da arte. Entende-se que essas forças podem auxiliar a criar outros modos de pensar uma existência e uma docência. Filosofia e arte podem desestabilizar a percepção de concepções estéticas sedimentadas, desestruturar a ordem, fragilizar o território dos espaços instituídos. Assim, questionar uma formação docente em arte, institucionalizada, através das práticas de um corpo docente e problematizar um corpo e suas relações com matérias, materialidades e imaterialidades, é o objetivo deste trabalho, que se ancora nos respectivos autores: Gilles Deleuze e Félix Guattari, os quais nos ajudam a dissertar sobre os processos de resistência e criação. Michel Foucault e o cuidado de si, como uma questão ética e de resistência aos processos formativos criados pelas políticas institucionais. Cynthia Farina e a discussão sobre uma formação sensível nos instigando a problematizar como ser professor de arte na atualidade diante das referências estéticas e políticas educacionais. José Gil, e as discussões e experimentações, que aqui se apresentam, sobre as relações do corpo trivial ou comum e o corpo intensivo ou paradoxal.

Palavras-chave: Formação. Docência. Corpo. Materialidades. Imaterialidades.

ABSTRACT

This thesis discusses the transformation of an art teacher who experiences expressive means in her teaching practices, which allow betting on a sensitive and *singular* teacher transformation that puts her on the search for a subjective process as a mean of resistance to many formative policies that compose her daily life. Considering the human body as a receptive instance of forces, through the encounters and disorders that this body performs and suffers, one can create another body that is a sheaf of forces, an intensive or paradoxical body as conceptualized by José Gil. How does one make this quest, this subjectivation? Trials are developed with the many parts that compose a teaching staff (school, teacher, students, expressive subjects, pedagogical processes...) focusing on the relationship materialities and immaterialities that the meetings establish. The aim is to explore and experience the potentialities of a pedagogical staff to operate in the aesthetic, political and ethical plan of life. The cartographic procedures that support this work, also an experimental body, feed the creation through the power of philosophies of difference and art. It is understood that these forces can help creating other ways of thinking an existence and a teaching practice. Philosophy and art can destabilize the perception of sedimentary aesthetic conceptions, eliminate the structure of the order, undermine the territory of the established spaces. So, to question an art teacher training, institutionalized through the practices of a teaching staff, and to problematize a body and its relationships with matters, materialities and immaterialities, is the goal of this work, which is anchored in the respective authors: Gilles Deleuze and Félix Guattari, who help us to elaborate on the processes of resistance and creation. Michel Foucault and the self care, as an ethical and resistance issue to the formation processes created by institutional policies. Cynthia Farina and the discussion on a sensitive formation instigating us to discuss how to be an art teacher nowadays in front of the aesthetic references and educational policies. José Gil, and the discussions and experiments, which are presented here, about the relations of trivial or common body and intensive or paradoxical body.

Keywords: Formation. Teaching. Body. Materialities. Immaterialities.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Trabalho de aluno	48
FIGURA 2 Trabalho de aluno	51
FIGURA 3 Trabalho de aluno	52
FIGURA 4 Trabalho de aluno	53
FIGURA 5 Trabalho de aluno	54
FIGURA 6 Trabalho de aluno	67
FIGURA 7 Trabalho de aluno	68
FIGURA 8 Trabalho de aluno	69
FIGURA 9 Trabalho de aluno	70
FIGURA 10 Trabalho de aluno	71
FIGURA 11 Trabalho de aluno	82
FIGURA 12 Trabalho de aluno	83
FIGURA 13 Trabalho de aluno	84
FIGURA 14 Trabalho de aluno	89
FIGURA 15 Trabalho de aluno	91
FIGURA 16 Trabalho de aluno	92
FIGURA 17 Trabalho de aluno	93
FIGURA 18 Trabalho de aluno	94

SUMÁRIO

1. TRAÇANDO UM PLANO DE IMANÊNCIA: MATÉRIA PARA CRIAR UMA DOCÊNCIA	11
2. UM CORPO DOCENTE EM MEIO À MULTIPLICIDADE	23
3. UM CORPO EM CONTATO COM O REFERENCIAL TEÓRICO	32
4. MATÉRIAS EM EXPERIMENTAÇÕES: CORPO, IMAGENS E SENSações.....	43
5. MATÉRIAS EM EXPERIMENTAÇÕES: CORPO, TINTAS E SENSações	67
6. MATÉRIAS EM EXPERIMENTAÇÃO: CORPO, BARRO E SENSações	81
7. CORPO PARADOXAL: DEVIRES DE UMA DOCÊNCIA.....	100
8. CORPO, ARTE E FORMAÇÃO	104
9. CONSIDERAÇÕES DE UM CORPO DOCENTE: MATÉRIA VIVA EM TRANS- FORMAÇÃO	117
10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	FG

TRAÇANDO UM PLANO DE IMANÊNCIA: MATÉRIA PARA CRIAR UMA DOCÊNCIA

Nos dez anos de atuação como professora de arte, no ensino fundamental, foi possível perceber, através das práticas de sala de aula, que as formas de trabalhar a arte na escola seguem as bases epistemológicas de uma educação tradicional ou expressionista. Resumidamente, se no primeiro modelo o aluno é matéria a ser modelado, no segundo o aluno fica livre para as suas descobertas. Nesses contextos, o professor é um sujeito tecnicista e conteudista corroborando para a manutenção de um modelo identitário. Durante esse tempo de atuação, observamos que os materiais utilizados para realizar criações artísticas, são meios de reprodução tanto quanto o professor, que em seus modos de ser, por meio de suas metodologias e práticas, guarda em si a materialização das políticas educacionais que orientam seus modos de pensar e agir. Acomodamo-nos numa postura inerte de ações disciplinadas e controladas.

Materiais como, tinta, argila, papel, entre outros, quase sempre, são explorados através de processos representativos, procedimentos repetitivos e idéias pré-estabelecidas. Geralmente a tinta é usada para pintar imagens prontas, trabalhos que seguem uma lógica representativa da imitação, e a argila para representar objetos. Todo esse processo acontece com base numa aprendizagem por semelhança¹, onde o professor ensina os conteúdos e meios técnicos para as reproduções práticas que o aluno irá seguir. Um modelo racional de ensino segundo a lógica descartiana que prioriza os conteúdos, dissociando sujeito e objeto. Nessas circunstâncias, os modos de ser professor configuram-se por uma forma de conteúdo e por uma forma de expressão engessados por políticas educacionais.

Neste trabalho de investigação, partindo do princípio de que aprender é um acontecimento da ordem do *singular*² e que se produz na experiência³, desejamos

¹ GILLES, Deleuze. Proust e os signos. Tradutor Antônio C. Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987, p.22.

² ZOURABICHVILI, François. O vocabulário de Deleuze. Tradutor André Telles. Rio de Janeiro: 2004. Disponível em: <<http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/wp-content/uploads/2010/05/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili1.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2014.

mover um processo de subjetivação problematizando esses modos comuns de ser professor e questionar a ideia de aprendizagem e metodologias de ensino que orientam os processos educacionais. A singularidade, para Deleuze, é o que está em devir na multiplicidade de um ser, não é uma individualidade ou uma particularidade, é a *diferença* em si mesma, um *ponto de intensidade que retorna sobre si mesma através de todas as outras*⁴. Subjetivar-se é encontrar a diferença na multiplicidade de um corpo ou partes que compõe seu plano existencial.

Para Espinoza⁵, corpo é multiplicidade. Um corpo se compõe de uma infinidade de partes extensivas e se define pelas relações de movimento, velocidades e lentidões entre as partes. De outra maneira, um corpo é capaz de afetar ou ser afetado por outros corpos e é esse poder de afetar e ser afetado que define a sua individualidade. Nesse sentido, as partes extensivas que compõe esse corpo docente e a capacidade de afetar e ser afetado contribuirão para que um professor de arte diferenciar-se de si mesmo, reformulando as formas de agir e encaminhar suas aulas de arte .

É necessário enfatizar que a professora envolvida neste processo de dissertação, deslocou-se do ponto, de sua posição definida, experimentando um *encontro*⁶ com a dança. No ano de 2012, a Secretaria de Educação com a qual esta professora mantém vínculo, ofereceu aos professores da rede de ensino, uma oficina de dançaterapia, um ponto de intensidade na estrutura educacional. Aguçada pela curiosidade e até mesmo desejando de “respirar novos ares”, descontraír os músculos de uma docência enrijecida, a professora foi ao evento. Mesmo

³ BONDIA, Jorge Larrosa. Conferência. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Disponível em: < http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2013.

⁴ ZOURABICHVILI, François. O vocabulário de Deleuze. Tradutor André Telles. Rio de Janeiro: 2004. Disponível em: <<http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/wp-content/uploads/2010/05/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili1.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2014.

⁵ GILLES, Deleuze. Espinosa: Filosofia Prática. São Paulo: Escuta, 2002, p.128.

⁶ “Quando um corpo encontra outro corpo, uma idéia, outra idéia, tanto acontece que as duas relações se compõem para formar um todo mais potente, quanto que um decompõe o outro e destrói a coesão das suas partes. [...]. Mas, o que acontece ao nosso corpo sob a sua própria relação, e nossa alma sob a sua própria relação, e os outros corpos e as outras almas ou idéias sob suas relações respectivas, e as regras segundo as quais todas essas relações se compõem e decompõem – nada sabemos disso tudo na ordem de nosso conhecimento e de nossa consciência”. Os bons encontros potencializam os modos de agir ao contrário, os maus encontros despotencializam um corpo. Os bons encontros são positivos porque eles produzem um estado de alegria. DELEUZE, Gilles. Espinosa: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/46250674/Gilles-Deleuze-Espinoza-Filosofia-Pratica>>. Acesso em: 09 fev. 2014.

acompanhada de certa timidez, entrou na dança e estimulada pela interação com outras pessoas, partículas da grande matéria que fazia acontecer aquela experimentação, aos poucos foi vencendo seu embaraço, entregou-se ao gesto, ao encontro, às vertigens da experiência estética. Em movimentos lentos ou rápidos, aquele corpo, tomado pelo erotismo próprio do que é vivo, tornou-se elástico, espalhou-se, criando suas extensões, desfez o tempo e o espaço, viveu uma liberdade fatídica, pois a existência tornou-se insustentável pela razão. O corpo virtualizou-se em vibrações, alcançou seu lugar, um vazio de onde viveu seu imprevisto vital, fez de seus movimentos um território existencial atualizando uma docência. Dali em diante suas aulas seriam diferentes, viver sensações com a arte, vitalizar o corpo, problematizando sua dimensão sensível seria o modo de acessar os devires de uma docência. E foi a partir do encontro vivido por esta professora com a dança que esta dissertação tomou forma.

A partir do pensamento deleuze-guattariano que propõe que a arte é um ser de sensação, realizamos algumas experimentações com pintura, produção de imagens com papel laminado e modelagem em argila. Trabalhando no plano da expressão, focamos na relação dos corpos físicos (matérias vivas) com as matérias tinta, papel, argila. Tal relação propiciou alguns encontros, fonte de forças expressivas, precipitações de signos⁷, que contribuiriam para pensar uma formação docente.

Neste momento, faz-se necessário diferenciar os termos materiais e matérias problematizados ao longo da dissertação. Tratamos como matéria os materiais usados nas aulas de arte tradicionais, explorados por técnicas convencionais e com objetivos pré-determinados. A escolha dos materiais e as técnicas empregadas determinam o trabalho e as formas de entendimento da expressão artística realizada. Entendemos que, na escola, a palavra material está carregada pelo sentido da técnica, da simples manipulação, servindo para a criação de objetos, realização de pinturas centradas em técnicas decorativas e artísticas ou desenhos prontos. No contexto escolar, quando falamos em materiais, estamos nos referindo a

⁷Segundo Deleuze, “os signos são específicos e constituem a matéria deste ou daquele mundo. São elementos imateriais que formam sentidos, são emitidos por pessoas, objetos, matérias”. GILLES, Deleuze. Proust e os signos. Tradutor Antônio C. Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987, p.5.

matérias, mas matéria carregada por um discurso que orienta os modos de uso e sedimenta o entendimento que se tem destas. As materializações dessas matérias em objetos são produzidas segundo as práticas repetitivas de pintar e modelar, pois acreditamos num modo viciado de fazer arte na escola, materializamos os modos de ensinar que nos foram passados como ideais. Desta maneira, tentamos desconstruir verdades sobre as matérias que estão no universo escolar.

Ainda são necessárias algumas considerações sobre a matéria. Uma matéria guarda em si uma multiplicidade; é com essa ideia que concebemos este trabalho e tratamos estes elementos físicos. Segundo a física quântica⁸, a ideia de matéria comporta uma relação entre partículas e energias, pois o comportamento das partículas depende das condições às quais são submetidas. Por isso, essa ideia de matéria possibilita trabalhar as variações de uma formação que acontece pelo movimento, interação e *afecções*⁹ das partes de um corpo.

Afecção é o estado de um corpo quando ele sofre a ação de outro corpo, um corpo age sobre o outro articulando uma mistura de corpos. Ainda, indica o estado de um corpo transformado pela ação do outro. Uma força que faz modificar formas ao desregular um sistema e sua funcionalidade. Assim, conhecer as particularidades de um corpo requer atenção ao conjunto. Da mesma maneira, mover um processo de subjetivação ou pensar uma formação docente exige atenção às diversas relações que vivenciamos e que também interferem nas relações entre professor e alunos (matérias vivas), espaços da escola e matérias sejam palpáveis ou impalpáveis, naturais e ou industriais, implicadas na criação de práticas pedagógicas.

⁸ A física quântica explica que o *emanhamento* é um dos misteriosos processos pelo qual as partículas separadas e distantes se conectam formando um sistema, de modo que as informações e características de cada uma delas são compartilhadas, deixando de serem individuais. “É como um casamento ideal”, compara o físico Paulo Nussenzveig, da Universidade de São Paulo (USP). “Não conseguimos falar somente do marido ou da esposa, mas sim do casal, pois um é totalmente dependente do outro, idealmente, se tornam inseparáveis”. MOUTINHO, Sofia. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/noticias/2011/12/fisica-quantica-a-olho-nu/?searchterm=F%C3%ADsica%20qu%C3%A2ntica%20a%20olho%20nu>>. Acesso em: 31 mar. 2014.

⁹GILLES, Deleuze. Espinosa: Filosofia Prática. São Paulo: Escuta, 2002, p.55.

Nos processos artísticos, o artista, na interação com a matéria, seja palpável ou impalpável, cria blocos de sensações, perceptos e afectos¹⁰, o que faz com que uma obra perdure pela capacidade de se manter enquanto materialização e pela capacidade de afeccionar. Esta questão nos acompanhou durante todo o nosso trabalho, pois, se o artista cria esses blocos, o que um professor poderia criar em suas aulas, no encontro com as matérias, que produzisse sensações? Ou, por outro lado, como ele poderia se recriar sensivelmente, na interação com as matérias, a ponto de ser despertado dos modos fixos?

Nas relações entre as matérias, corpos físicos, argila, tinta e a capacidade reflexiva do papel, não nos detivemos nos processos mecânicos e exteriores a esse corpo, mas estivemos atentos aos movimentos internos e suas implicações funcionais; às afecções produzidas. Por isso, observamos os signos produzidos durante esses encontros e expressados por comportamentos, manifestações dos corpos físicos, que produziram elementos relevantes para pensar uma formação docente. Essa foi uma necessidade que movimentou e deu corpo a esse trabalho. Uma reinvenção docente. Uma formação que acontece pela atenção às *experiências* que nos acontecem, tanto no espaço de sala de aula, como na vida. Mas, o que é uma experiência? Passar por algo, situação ou vivência sem ser afetado não é viver uma experiência, segundo Jorge Larrosa¹¹. Passar por uma experiência pressupõe transformar-se. Ser implicado por uma força que vem de todos os lados, de muitas maneiras e que nos lança a um movimento que não pode ser cessado, que é particular, que se singulariza no vivido. A experiência seria um encontro com algo que nos desassossega, uma implosão que nos desloca do próprio eixo, ou melhor, nos tira o eixo, nos rouba da simetria, do movimento rotativo que nos atribui uma imagem corpórea orgânica, significativa.

¹⁰ Perceptos não são percepções e os afectos não são sentimentos. São seres que valem por eles mesmos e excedem qualquer vivido. Percepto é aquilo que se mantém visível e perceptível pela sua condição estética, que guarda forças capaz de provocar e forçar abalos na condição daquele que o percebe. Afecto é a força que toca um corpo a ponto de desestabilizar a ordem em que se mantém vivo, abala as formas desse corpo de perceber e viver. Esses conceitos serão aprofundados no capítulo 2. DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. O Que é a Filosofia? Tradutor De Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.

¹¹ BONDIA, Jorge Larrosa. Conferência. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Disponível em: < http://www.me.gov.ar/currifom/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2013.

Se as experiências ocorrem a partir das relações que vivemos no mundo, nos espaços onde atuamos, perceber esses meios, como agimos, estar atento às nossas inquietações, pressupõe uma abertura para nos reinventarmos, um meio de nos deslocarmos dos processos instituídos que padronizam modelos de professores. No entanto, colocar-se nesse processo exige questionamento: Quais as inquietações diante do instituído para que possamos reinventar formas diferentes dos modelos já consolidados ao considerar uma formação a partir das relações entre professor, alunos e matérias de trabalho? O que esse corpo guarda em potência¹²?

A partir destas questões surgiram outras indagações, ao longo do trabalho. Precisávamos compreender como um corpo, quando atravessado por forças provenientes do trabalho com matérias impalpáveis, produz signos? Como podemos captar esses signos e utilizá-los como matéria para pensar uma formação?

Concentramos nossas ações no *plano de composição estético*¹³ desejando capturar movimentos de corpos, comportamentos, manifestações diversas, movimentos que se diferenciavam dos modos comuns de expressar-se nas aulas, no manuseio das matérias utilizadas nas aulas de arte; tudo que pudéssemos captar durante as práticas seriam conteúdos para pensar uma formação. Uma formação que se constitui numa dimensão sensível, desajustada das regras que tornam um corpo disciplinado, endurecido pelos modos de trabalho que muitas vezes valorizam os conteúdos, aquilo que entendemos por informações, saberes produzidos pela ciência como verdades únicas. Diferentemente, pensamos conteúdo como algo produzido a partir das experiências, matéria impalpável, energia carregada por signos, que se precipita das relações com o meio material, o que nos modifica por um movimento espontâneo e irreversível, quando somos afetados por essas forças.

Entretanto, a matéria impalpável pode ser ou não a variação de uma forma de ser, depende de como são produzidos os signos. Podemos produzir matérias impalpáveis não intensivas ou matérias codificadas, que mantenham uma forma e

¹² Potência é força que gera movimento a partir de uma vontade de vida ou reinvenção da vida. NIETZSCHE, Friedrich. Vontade de Potência: Ensaio de uma transmutação de todos os valores. Disponível em: <<http://portugues.free-ebooks.net/ebook/Vontade-de-potencia/pdf/view>>. Acesso em: 19 dez. 2013.

¹³ DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. O Que é a Filosofia? Tradutor: Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992, p.247. Conforme Deleuze é no plano de composição estético que acontece o trabalho da sensação. É sobre esse plano que toda matéria se torna condição expressiva.

um conteúdo invariavelmente. Se uma matéria impalpável-força advém de processos controlados por valores morais, ideológicos e normatizadores, discursos, normas, codificações de toda ordem, ela pode constituir uma materialidade normatizada, uma vida cuja forma e conteúdo não variam e, por isso, não provocam movimentos de resistência aos clichês. Segundo Michel Foucault¹⁴ um corpo existe no interior e através de um sistema político como força produtiva. Esse poder concede-lhe certo espaço de ação, mas o corpo continua investido por forças que o fazem movimentar um sistema normativo condicionando sua conduta, reproduzindo as formas de materializar a vida. Essa matéria-força, signos codificados, produz um sentido para a vida materializando uma existência da ordem, e o corpo, matéria viva em fluxo, corrobora para a manutenção do modelo.

Por isso, experimentar as matérias para extrair delas signos intensivos que provoquem uma instabilidade perceptiva e expressiva diante da materialização de nossa existência, pode ser um processo de resistência às formas instituídas, concedendo ao corpo a possibilidade de agir às margens hegemônicas do modelo social, provocando a desmaterialização dos discursos que formam modos de ser e ver dos indivíduos.

Assim, buscamos nas relações experimentais com as materialidades e a arte, variar a matéria palpável, variar as substâncias formadoras dessas materialidades e observar como isso ocorre no plano da expressão. Nesse sentido, o corpo enquanto matéria viva se coloca em relação com outras matérias de ordem expressiva, esse encontro pode produzir signos que o descodifique de sua significação, pois o corpo é um permutador de códigos¹⁵. A matéria guarda em si pontos de intensidade na imprevisibilidade do fazer, pontos que podem variar as formas de uma existência e de uma docência na ação. Como num processo de pintura, o imprevisível existe, mas aquilo que seria um acidente pode produzir signos importantes encaminhando um processo de criação existencial.

Diz Gilles Deleuze que os signos são os meios de produzir conhecimento, de aprendermos, e esses signos são produzidos de muitas maneiras nas diferentes

¹⁴ FOUCAULT, Michel. Ditos e escritos IV. Estratégias de Poder-saber. 2ª ed. Organizador Manoel de B. Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1997, p.20.

¹⁵ GIL, José. Metamorfoses do corpo. Lisboa: Antropos, 1997, p. 23.

situações e suas conseqüentes problemáticas. Jorge Larrosa¹⁶ diz que a experiência é o meio de deslocamento perceptivo, estamos em fluxo, podemos ser afetados por muitas forças que precipitam deslocamentos nos nossos modos de pensar e perceber a vida. Forças que atravessam o corpo, pois, José Gil¹⁷ diz que é no corpo trivial que sentimos as sensações e podemos criar consciência de nossa dimensão sensível e transformarmos nossa percepção. Coloca-se em jogo um corpo paradoxal, um corpo intensivo, cuja vibração desorienta os modos fixos de ser num movimento de resistência.

Na busca por resistir à rigidez de uma docência pedagogizada, resistir àquelas políticas educacionais muitas vezes insensíveis a um modo *singular* de ser professor, é que nos lançamos nesse processo de subjetivação. Investigamos as diferentes maneiras de formar-se no espaço da sala de aula. Os afetos, os abalos, os conflitos, podem, com suas forças, causar mudanças e estranhamentos impelindo deslocamentos auto-perceptivos, fazendo com que percebamos um outro que nos habita.

Nesse momento a vida pede atenção. Atenção ao que se passa num corpo e entre os corpos que operam no plano existencial. Captar as forças que podem movimentar um processo formativo de um professor, exercitar uma atenção à espreita¹⁸, um farejamento de signos que estão por toda parte, um estado de vigília constante, um estado de inquietude necessário à existência. Esses signos são elementos de forças que podem ativar processos de criação atualizando e virtualizando corpos, potencializando existências. Ativação possível por *agenciamentos*¹⁹, trocas entre todo tipo de forças, o que faz com que uma criação

¹⁶ BONDIA, Jorge Larrosa. Conferência. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2013.

¹⁷ GIL, José. O corpo paradoxal. In: Nietzsche e Deleuze: Que pode o corpo. Organizador: Daniel Lins e Sylvio Gadelha. Rio de Janeiro: Ed. Relume, 2002. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/96744458/LINS-Daniel-GADELHA-Sylvio-Orgs-Nietzsche-e-Deleuze>. Acesso em: 14 set. 2014.

¹⁸ DELEUZE, Gilles. O Abecedário de Gilles Deleuze. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2004.

¹⁹ Um agenciamento em sua multiplicidade trabalha, ao mesmo tempo, sobre fluxos semióticos, fluxos materiais e fluxos sociais". Os agenciamentos podem ser de toda ordem, maquínicos ou regimes de signos, enunciação de discursos, agenciamento entre pessoas, ou entre coisas. Montagem material que forma a sociedade e as relações. Um agenciamento sempre produz algo a partir das relações entre corpos através de processos de territorialização e reterritorialização

seja uma composição dessas forças, variando conteúdo e expressão por movimentos de *atrações, repulsões, simpatias e antipatias, alterações, penetrações e expansões que afetam os corpos de todos os tipos, uns em relação aos outros*. Nesse sentido, essa dissertação é uma criação composta por muitos corpos que, em algum momento, viveram encontros dessa ordem.

Esta dissertação problematiza, por meio do agenciamento entre arte, filosofia e educação, conceitos e forças formadoras das subjetividades na atualidade. Ela busca constituir-se através do casamento entre o pensamento e a ação, sendo este o reflexo do próprio processo de formação de uma professora de arte em *movimento intensivo*²⁰. Trata de uma professora de arte envolvida com seus alunos e seus modos de produção, em processo de formação, a partir das filosofias da diferença²¹. Esta apresenta algumas reflexões e posicionamentos quanto à problematização de uma formação docente, envolvida em um movimento que se orienta por alguns passos que se aproximam de um procedimento cartográfico, na busca de uma singularização.

O trabalho também se propõe a ser uma prática política aberta para a criação, assim, lançamos um importante questionamento: Como pode acontecer uma formação docente em arte aberta à experimentações com as materialidades e imaterialidades que se apresentam? Na sequência dessa escrita iremos materializar alguns apontamentos, esboçar uma forma aberta, advinda da imprevisibilidade que os encontros nos proporcionaram.

(codificação e recodificação) e desterritorialização (descodificação). Podem ser encontros de produção sentido que implicam estados de intensidades, profundidades, deslocamentos, percepção, sensibilidade ou maquímicos que implicam movimentos econômicos, tecnológicos, ecológicos. DELEUZE, GILLES. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 2. Tradução: Ana L. de Oliveira e Lúcia C. Leão. São Paulo: Ed. 34, 1995, p. 32..

²⁰ Um movimento intensivo é um movimento de desterritorialização que determinam a natureza e lugar de um corpo. São movimentos de velocidades diferentes e sem sucessão de estágios. O movimento intensivo advém das forças que se intensificam na criação de um plano de imanência. DELEUZE, GILLES. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. Tradução: Ana L. de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Lúcia C. Leão. São Paulo: Ed. 34, 1996, p. 36.

²¹ A filosofia da diferença marca a ruptura com a fenomenologia e com o estruturalismo (décadas de 60 e 70 do século XX). A filosofia Deleuziana prega a ideia de que a filosofia é criação de pensamento e não reflexão. Deleuze foca um espaço do pensamento sem imagem, "intensivo", oriundo do acontecimento, da multiplicidade e dos agenciamentos que é a diferença, em detrimento do espaço da imagem do pensamento que é dogmático, ortodoxo, metafísico, moral, racional advindos da representação. GILLES, Deleuze. Diferença e repetição. Tradutor: Luis Orlandi e Roberto Machado. Disponível em: <<http://sociedadeliquida.com.br/biblioteca/filosofia/DIFERENC%CC%A7A%20E%20REPETIC%CC%A7A%CC%83O%20-%20Gilles%20Deleuze.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2013.

Mas, afinal, com o que se escreve estas linhas? Que matérias impalpáveis nos chegam neste texto por meio de agenciamentos? O 'eu' não existe, apenas na língua padrão, um sujeito morto em si na realidade criada e reforçada pelo código linguístico dominante. Somos uma mixagem de diferentes campos, diferentes corpos. Um texto não se forma a partir de um sujeito, mas de encontros, fusões, deslocamentos, aproximações, signos que agitam, inquietam, desassossegam a vida e, neste trabalho, instigam questionamentos sobre ações, comportamentos e princípios de um corpo em formação.

No movimento deste trabalho, um encontro com a literatura de Manoel de Barros²² contribuiu para pensarmos deslocamentos nos modos de exercer a docência. Barros diz não gostar de *palavra acostumada*, dos clichês linguísticos, fala repetida, decalcada. O poeta se faz estrangeiro em sua língua, pois ele experimenta as palavras. Da mesma maneira, o nosso encontro com a poesia de Barros produziu signos e com essa matéria impalpável de força intensiva fomos levados a uma experimentação com as formas de expressão da arte, capaz de produzir também, signos, matérias impalpáveis intensivas para pensarmos uma docência em processo de trans-formação.

Os signos captados na poesia de Barros produziram em nós o desejo de nos desvencilhar da docência acostumada, fazendo brincadeiras e cambalhotas com a tinta, a argila, os reflexos do papel laminado a fim de tornar nossos corpos iscas de uma vibração produzida no contato com essas matérias. Escrever, para Barros, é fazer o verbo pegar delírio. Talvez, fazer delirar a docência em arte seja uma maneira de resistir aos valores e aos modos instituídos. *Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios... Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha*²³. Embalados pelo lúdico de Barros queremos desinventar uma docência, desinventar as matérias de suas funções determinadas, desinventar os corpos de sua organicidade.

²² BARROS, Manoel. Livro Sobre Nada. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/31502691/Manoel-de-Barros-Livro-Sobre-Nada>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

²³ O Livro das Ignoranças. Editado por Marcello M. Cabeceira Digital. Disponível em: <<http://cabeceiradigital.blogspot.com>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

De acordo com Célia Sebastiana Silva²⁴, a *despalavra* de Barros, potencializa a criação de sua poesia, de um universo próprio onde criança e poeta se equivalem. O poeta cria sua poética dispondo da liberdade infantil que tem as crianças de criar palavras ao manusear a língua. É nesse sentido que a poesia do autor abre portas para pensar sobre a importância do desprendimento dos modos subjetivados de ver, viver e sentir a vida na relação entre indivíduos e linguagem; desprender-se dos modelos operantes pode ser um meio para encontrar-se numa realidade inventada. Barros liberta-se da ordem sintática e semântica criando sua própria forma, e deseja, assim, voltar ao princípio onde o verbo pode delirar.

Assim, durante nosso processo, tentamos nos desprender do modelo funcional, incorporando um estado de atenção onde um aluno e um professor se equivalem. Buscamos nos desvencilhar dos planejamentos rígidos, dos modos de ser professor, das práticas docentes com objetivos definidos, do uso tradicional dos materiais no ensino da arte. Pois, *aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados*²⁵. Pensamos que os corpos, enquanto matérias vivas em contato com matérias naturais ou outras são capazes de produzir signos que possibilitem corromper a ordem, e gerar novas formas de exercício da docência, materializações de diferentes maneiras de perceber, de atuar. Por isso nos deslocamos de uma posição estável, para a fronteira, zona de incertezas, espreitando movimentos, sensações, imprevisibilidades que surgiram pelos muitos caminhos por onde andamos; e foi assim que conseguimos criar: brincando com a arte, desapegados de simbologias e funções.

Esta professora de arte que fala e se coloca em fluxo trabalha com crianças que guardam em si a potencialidade do delírio, do criancimento²⁶. Esse corpo

²⁴ SILVA, Célia Sebastiana. Manoel de Barros: sem margem com as palavras. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 19, n. 7/8, p. 541-550, jul./ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/fragmentos/article/viewFile/1078/754>>. Acesso em: 05 jun. 2013.

SILVA, Célia Sebastiana. Manoel de Barros: Lírica, invenção e consciência criadora. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/revistafrenteiraz/numeros_antteriores/n5/download/pdf/mbarros.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2013.

²⁵ DELEUZE, Gilles. Proust e os Signos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p.4.

²⁶ Para Manoel de Barros a criança e o poeta se aproximam pela força da imaginação e da capacidade criativa. Viver o devaneio, inventar faz parte do universo tanto de um quanto de outro. É nesse sentido que o poeta usa o termo criancimento. Ele cria a palavra com a ludicidade de uma criança. MORAES, Paulo E.B. MACIEL, José de C. A reinvenção da infância perdida na obra de

alunado, infantil, foi o dispositivo propulsor de forças que deslocou a percepção viciada dessa professora que recria sua formação sensível, com base na liberdade inventiva da criança ou do aluno. Sílvia Gallo²⁷ diz que *um professor militante é aquele que resiste às formas instituídas*. Militância implica atitude política diante das relações, dos fatos que nos acometem, da vida. Resistir à norma, seja na vida, seja na docência, pode ser o meio para criar uma vida na *diferença*. A militância de uma docência, antes de tudo, é um movimento “com” o outro e não “pelo” outro, o que implica um posicionamento político na forma como nos relacionamos na vida, mas também em sala de aula com os alunos.

Manoel de Barros. Disponível em: <http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao17/artic_008.pdf>. Acesso em: 28 de nov. 2013.

²⁷ GALLO, Sílvia. Deleuze e a Educação. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

UM CORPO DOCENTE EM MEIO À MULTIPLICIDADE

A cartografia²⁸ é um método proposto por Deleuze e Guattari e utilizado em pesquisas de campo voltadas para o estudo da subjetividade. Pode ser entendida como um método de investigação que problematiza e investiga o coletivo de forças que se apresentam em diferentes situações que compõem um plano existencial. A cartografia não se reduz a dogmas ou a normas. Todavia, ela apresenta procedimentos metodológicos e pressupõe certo rigor, pois é um modo de conceber a pesquisa e de fazer o encontro do pesquisador com seu campo problemático. Nesse sentido, ela pode ser compreendida como método, como outra possibilidade de conhecer e criar conhecimento com suas especificidades. Sua grande importância está no modo como se diferencia do racionalismo do paradigma moderno, que também orienta os modos de ser pesquisador e pensar a pesquisa, fazendo com que haja uma separação entre corpo e objeto ao sistematizar procedimentos para angariar dados e métodos de análise.

Na cartografia a pesquisa acontece num processo de escolhas e se compõe, assim, um plano de *imanência*²⁹ ou um plano que se arranja orientado por uma forma de pensamento que, problematizando o significado do pensar, constitui a imagem do pensamento que o compõe. Este plano é criado num movimento de irrupção de forças que resistem à ordem comum. Compõe-se por um corte no caos ou movimento incessante de pontualidades perceptivas, afetivas, intelectuais, num fluxo aleatório. Não é a teoria que orienta o traçar desse plano existencial em que se articulam corpos, matérias, movimentos que refletem a criação de uma docência, mas um conjunto de elementos que afetam um corpo em seus deslocamentos. Forças que se articulam e compõem esse novo plano existencial.

Em meio à multiplicidade de processos que guarda esse plano, pode-se criar um processo de subjetivação conforme as escolhas do cartógrafo. Portanto, essa

²⁸ De acordo com o texto rizoma em Mil Platôs, a cartografia pode ser compreendida como um método de pesquisa em que o cartógrafo-pesquisador se posiciona politicamente diante dos assuntos e situações vividas no processo de pesquisa. Cartografar é acompanhar os processos num plano de forças. Também é criar uma singularidade a partir das forças e intensidades que conectam as linhas no espaço. A cartografia possibilita a abertura para fazer vibrar as potencialidades criando novas formas de existência. DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia: Vol. 1. Tradução: Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed 34, 1996.

²⁹ DELEUZE, Gilles. Conversações. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992, p. 182.

pesquisa resulta de um processo que se aproxima de uma cartografia. Ao traçar um plano de imanência, que ocorreu por meio dos encontros entre corpo, arte e educação, problematiza-se uma docência instituída, criada por uma rede de poderes, saberes e discursos que formatam um corpo objetivando seus modos de ser. Atentos a esses modos vigentes, nos posicionamos eticamente ao criar um movimento de cuidado com nossas práticas, com nossos modos de fazer uma docência. Não seguimos o rigor que exige um processo cartográfico, que seria a constituição de um rizoma existencial, de um corpo que vive e é afetado nos diversos espaços por onde passa. Consideramos apenas algumas relações vividas pela professora - que aqui se coloca em processo de subjetivação – que implicaram nesse redesenho docente, como o encontro com a dança, com a poesia de Barros. No entanto, tentamos criar um trabalho pela ação de um corpo que se desvia das sistematizações pedagógicas colocando-se em experimentação com a dança e com a arte no espaço da escola, portanto, aberto às trans-formações. Um corpo que, ao se experimentar, questiona os modos de expressão e os modos de produzir conhecimento.

Entendemos que um corpo em formação deve tentar abrir suas fechaduras, colocar-se em luta contra suas próprias crenças, seus hábitos e costumes, duvidando dos seus saberes e das verdades que lhe constitui, questionando como pode experimentar-se em formação e o que pode criar a partir de um cuidado consigo?

O cuidado de si, que nos traz Foucault³⁰, nos ajuda a compreender que um processo de se recriar acontece pelas relações que o sujeito mantém de si para consigo, onde torna-se seu próprio objeto de conhecimento e de ação. A transformação que ocorre se REALIZA no corpo por um processo de singularização que implica um outro modo de pensar, de sentir, de perceber, de agir. Essa singularização é produzida por matérias de expressão, afecções vividas nas experiências no plano existencial. Assim, a subjetividade é um efeito provisório, pois acolhe e emite matérias impalpáveis ao circular no coletivo se reconfigurando de acordo com as forças recebidas ou emitidas.

³⁰ FOUCAULT, Michel. “A ética do cuidado de si como prática da liberdade”. In: *Ditos & Escritos V – Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

Podemos dizer que realizamos alguns *bons encontros*, como diz Espinosa, que potencializaram nossas ações, tanto no fluxo rizomático da vida quanto nos modos existenciais da docência. Provocamos múltiplas formas de encontros que desnaturalizaram as convenções de uso dos materiais, como foi escrito anteriormente, quando potencializamos outras formas de criação com o barro, tinta e papel laminado; e a partir das relações estabelecidas entre esses corpos e corpo trivial, trabalhamos materialidades para criar imaterialidades, matérias impalpáveis.

Para Deleuze e Guattari o trabalho do material, em relação ao plano de composição estético traçado pelo artista, constitui o plano técnico; no entanto, este plano de composição precisa ser absorvido pelo estético, pois é dessa maneira que um material se torna expressivo e produz afectos e perceptos. Pelo plano de composição estético, as sensações entram no material ou o material envolve as sensações, pois é nesse plano que se produzem os signos da ordem do intensivo, forças que podem deslocar nossa percepção. É nesse plano que fugimos das formas que mantêm a semelhança quando somos tocados por sensações produzidas por signos da ordem do intensivo. Para Deleuze e Guattari, se a semelhança pode impregnar a obra de arte, é porque a sensação só remete a seu material:

ela é o percepto ou o afecto do material mesmo, o sorriso de óleo, o gesto de terra cozida, o élan do metal, o acorçado da pedra romana e o elevado da pedra gótica. E o material é tão diverso em cada caso, que é difícil dizer onde acaba e onde começa a sensação, de fato. Como a sensação poderia conservar-se, sem um material capaz de durar, e, por mais curto que seja o tempo, este tempo é considerado como uma duração. O que se conserva, de direito, não é o material, que constitui somente a condição de fato; mas, enquanto é preenchida esta condição (enquanto a tela, a cor ou a pedra não virem pó), o que se conserva em si é o percepto ou o afecto³¹.

Deleuze nos diz que a sensação se constitui por devires, seja animal ou vegetal, e podemos acessar esses devires nos blocos de sensações produzidos no território de cores, de barro, de posturas, de sons. Para isto, o plano de composição

³¹ DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. O Que é a Filosofia? Tradutor: Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992, p.216.

estético deve recobrir o plano de composição técnico. Nesse sentido, o plano de composição técnico não tem mais autonomia. Discorrendo sobre essa ideia, entendemos que uma educação sensível em arte, deve considerar que o plano de composição estético é o único plano que permite a expressão da matéria. Sendo esse plano o lugar de encontros entre corpos, tintas, argila, papel, ideias, permite ao corpo uma capacidade de produzir e viver uma experiência do corpo, de sentir, e imaginar, de se deslocar de uma condição estética de ordem comum, de vivências ordinárias, para uma dimensão perceptiva que se produz na diferença.

Estivemos atentos ao que se manifestou durante nossas experimentações realizadas nas aulas de arte e no espaço da escola, e foi nesse “entre-forças” que um corpo em formação pode ser surpreendido quando um professor pode encontrar a diferença ao diferir-se de si mesmo.

Nesse sentido, *o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem sem o sujeito da experiência: é a experiência que forma, a que nos faz ser como somos, a que transforma o que somos e converte em outra coisa*³². Uma experiência se processa por efeito, por afecções e é capaz de virtualizar um corpo transformando-o num estrangeiro de si. Um devir sensitivo que desorganiza, desorienta toda uma estrutura consciente. A esse respeito, nosso trabalho não só permitiu que vivêssemos uma experiência com as experimentações que realizamos, mas também provocou movimentos, olhares, ações e reações diversas em outros indivíduos que presenciaram algumas experimentações. Estes foram atingidos inesperadamente pelas forças que se manifestaram no espaço da escola e também produziram matéria impalpável para pensarmos o sentido de nossas ações, matéria prima de escrita que colabora com essa dissertação.

Esse processo de trabalho com a arte, com suas matérias, deslocou nossas percepções por meio das imaterialidades ou matérias impalpáveis que se precipitaram no encontro entre os corpos. Com matérias impalpáveis, mobilizamos um movimento de reinvenção no desejo de *não querer ter a limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido. Mas, sim querer uma verdade*

³² BONDIA, Jorge Larrosa. Conferência. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Disponível em: < http://www.me.gov.ar/currifom/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2013.

*inventada*³³. Viver do que é passível é manter-se com as mesmas convicções e quem tem certeza de sua formação docente já está fadado ao limite das verdades enganosas. Pois, a verdade³⁴ é uma fabricação que nos formata. Assim, problematizamos algumas verdades sobre formação docente, práticas, crenças, hábitos e costumes, modos de ser e atuar de um professor de arte, buscando reinventar-se a partir de um cuidado, de uma ética de si.

Deleuze e Guattari nos ajudam a entender que reinventar-se requer tomar os conceitos não como verdades universais, mas como vetores potencializadores para a criação de novos conceitos, os quais serão provisórios e relativos diante de outras problematizações assim como essa dissertação é uma composição provisória. Nosso processo de reinvenção é um processo infinito, nunca acabado, pois estamos em meio a um campo de forças existenciais que fazem da vida e dos corpos ou corpo trivial, um lugar de passagem dessas forças, um lugar de fluxos de forças³⁵. Tais forças desenham e redesenham os nossos caminhos em todo momento, caminhos móveis, flutuantes. Este entendimento segue trilhas diferentes daqueles que delimitam as maneiras comuns de orientar uma formação de um corpo docente, uma formação orientada por políticas educacionais que nos mostram que muito do que temos *feito, pensado, sido, é uma soma de subordinações*³⁶. Experimentarmos sensivelmente uma forma de nos traduzirmos em muitos, mesmo que pareçamos permanentes. Se uma parte de nós é racional, outras deliram. Se uma parte de nós é linguagem, outras são vertigens, oscilar entre elas é uma questão de resistência.

³³ LISPECTOR, Clarice. *Água Viva: ficção*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p.22.

³⁴ Sobre os regimes de verdades o autor coloca que a "verdade" é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas "ideológicas"). FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Disponível em: <http://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

³⁵ DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *O Que é a Filosofia?* Tradutor: Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.

³⁶ PESSOA, Fernando. *Livro do Desassossego*: Composto por Bernardo Soares, ajudante de guará-livros na cidade de Lisboa. Organizador: Richard Zenith. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p.69.

Os procedimentos cartográficos buscaram a multiplicidade presente num processo investigativo, que se caracteriza por uma geografia móvel, em que o espaço de sala de aula ampliou-se para outros espaços da escola. A partir das relações entre os corpos que se inter-relacionaram, as forças ou linhas que atuaram no desenho cartográfico da docência, da vida³⁷ foram se delineando em sala de aula, nos lugares da escola, com os alunos, apostando no lúdico, no espontâneo, nas trocas, a partir das experimentações e das percepções que fomos vivenciando com as matérias, materialidades e imaterialidades da arte. Num espaço onde a arte não é imposta, mas recriada por um poder de *criança*, como coloca Barros. Lugares onde produzimos por um desejo de sermos singulares, um delírio na formação ou uma formação que acontece no ultrapassamento da lógica racionalista.

Os procedimentos cartográficos aqui trabalhados baseiam-se no princípio de que é num plano de imanência onde se inter-relaciona espaços e pessoas, alunos e professor, que se produzem forças intensivas que podem nos interpelar, abalar nossas bases e criar um processo de subjetivação, um processo de reinvenção de si, a partir das afecções (forças) sofridas entre os corpos, matérias capazes de afetar e serem afetadas, capazes de recriarem-se num movimento experimental.

Tal processo pretende se aproximar de uma cartografia exige atenção às sensações que passam pelos corpos em movimento e em contato com as matérias. Estar atento ao que se passa em volta, nas atitudes, nos lugares onde se vive, nos espaços de atuação, enfim, estar atento às intensidades do seu tempo, do seu contexto. Nesse sentido, nos colocamos à espreita com o que se passou e com o que *nos* passou, pois a vibração dos corpos foi o nosso alimento. Como diz Rolnik,

O cartógrafo é um verdadeiro antropófago; vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorado. Está sempre buscando elementos/ alimentos para compor suas cartografias. Este é o critério de suas escolhas, descobrir que matérias de expressão, misturadas as quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender³⁸.

³⁷ KASTRUP, Virgínia. BARROS, Regina B. Pista 4: Movimentos-Funções do dispositivo na prática da cartografia. *In*: Pistas do método da cartografia – pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Orgs. Eduardo Pasos, Virgínia Kastrup, Lilianna da Escóssia. Porto Alegre: Sulina, 2010.

³⁸ SUELY, Rolnik. Cartografia sentimental: Transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Editora Sulina, UFRGS, 2007, p. 65.

Uma postura política de quem cartografa, já que sua atuação busca indagar as estratégias do desejo que acompanham a vida, a docência, é não limitar-se a fontes teóricas, mas considerar os movimentos, as relações que se estabelecem num plano de imanência. Por isso, esse processo cartográfico de uma formação docente ocorreu no movimento de uma micropolítica³⁹ que, a partir das relações corpóreas e incorpóreas, matérias palpáveis e impalpáveis ou materiais e imateriais, desarticulou modos vigentes em sala de aula.

E foi assim que um professor alimentou-se das intensidades que percorreram os corpos no encontro com outros corpos, configurando algumas formas de criar modos de subjetivação ainda não vividos, diferentes dos já configurados pelas políticas institucionais. Sensibilidades emergiram de uma trajetória de aventura, onde experimentamos e inventamos formas de fazer arte. Criamos uma outra realidade para pensar uma formação, quando nos desacomodamos dos modos subjetivados de ver, viver e sentir a vida, de atuar em sala de aula. Mais importante do que dar e receber indicações de procedimentos rigidamente determinados foi desbravar outras realidades através das relações e intervenções movidas pelas forças atrativas que compunham aquele corpo docente.

No pensamento estético deleuziano, criar é resistir aos modelos, formas instituídas que fabricam subjetividades, portanto, resistir é reinventar-se⁴⁰ esteticamente. Também resistir às percepções viciadas pelas formas representativas, seja pintando, modelando nossos caminhos, criando modos de fazer uma docência, uma docência em arte e até mesmo nossos modos de pesquisar.

Conforme dito anteriormente, “um professor militante é aquele que resiste às formas instituídas” e esse *agir* implica atitude política diante à norma recompondo um novo modo de ser, de atuar diferente, de ser múltiplo. Resistir. Um vir-a-ser. Um espreguiçamento até onde o corpo suporta se esticar. Uma transfiguração de si. Eis

³⁹ Uma micropolítica pressupõe uma força em fluxo, ou seja, agenciamentos maquímicos de desejo e coletivos de enunciação, capaz de escapar aos códigos e às normatizações de uma ordem macropolítica. DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 3. Tradutor: Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed 34, 1996.

⁴⁰ DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. O Que é a Filosofia? Tradutor: Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992. Ver também: VIESENTEINER, Jorge Luiz. Resistência e reinvenção: o estatuto da ética em Deleuze. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/16661632/O-estatuto-da-etica-em-Deleuze>>. Acesso em: 20 de fev. 2013.

o desafio ético, desassossegado do eu conformista, as sensibilidades permitindo a composição de novas estratégias de ação para criar uma trans-formação no ato de ser professor.

Ancorados em Foucault⁴¹, entendemos que resistir pressupõe comprometer-se eticamente com as escolhas feitas indo de encontro a uma identidade construída por processos de assujeitamento. Mais do que direito, é responsabilidade de um professor, consigo e com os outros, enquanto indivíduo ético, recriar-se no caos da docência, criticar e limitar os excessos de uma política governamental educacional⁴² que não lhe faz sentido e que mantém estagnado os modos de pensar, de saber, de dizer dos indivíduos; de políticas que mantêm o corpo sujeitado a um disciplinamento. Nesse sentido, o presente processo cartográfico empenhou-se em problematizar uma formação na qual o professor cuidou de si, se repensando no ato de criar juntamente com os alunos, que, distantes de serem indivíduos inertes, são matéria viva, forças que variaram as formas de fazer arte na escola e os modos de ser e pensar de um professor.

Este trabalho constitui-se a partir da atenção aos signos capturados de algumas experiências na escola, com diferentes linguagens da arte. As discussões presentes neste trabalho de pesquisa se concentram nas experimentações vividas em sala de aula, em que alunos e professores formaram um corpo subjetivo, descaracterizando-se da docilidade e da submissão que a educação ajuda manter. Contudo, dissertar sobre essas experimentações também é um modo de criar. Assim, ao longo dessa dissertação são apresentadas algumas imagens fotográficas cuja função não se limita a registrar as experimentações e documentar as práticas realizadas, mas são elementos intensivos cuja força pode provocar transformações

⁴¹ Entrevista com Michel Foucault. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/39604359/A-etica-do-cuidado-de-si-como-pratica-da-liberdade-Michel-Foucault>>. Acesso em: 02 dez. 2013.

⁴² Segundo o autor, os processos de subjetivação ou os modos de ser compreende como o indivíduo conhece a si mesmo. Como este indivíduo se reconhece como homem. A maneira como o sujeito se faz sujeito da experiência a partir dos jogos de verdades. Os modos de objetivação são os meios de como o homem é compreendido pela ciência. Foucault entende que estas formas de construção do sujeito estão atreladas aos jogos de verdade. Na disciplina os jogos de verdades, que se produziam a partir de uma moral dominante, corroboravam com as práticas de sujeição do corpo para torná-lo dócil. Na atual sociedade de controle, onde a informação comanda as relações, os jogos de verdade são discursos incorporados e naturalizados pelos sujeitos. FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Disponível em: <http://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

nos modos de ser, de ver e perceber de uma docência ou naqueles que forem tocados por elas.

UM CORPO EM CONTATO COM O REFERENCIAL TEÓRICO

Percebemos o quanto se tem escrito e falado a respeito do corpo, na economia, na biologia, na linguagem, na relação com as tecnologias. O corpo é um conceito que pode ser entendido de diferentes maneiras. Foucault diz que o corpo é o elemento material marcado pelo poder, que *o grande fantasma é a ideia de um corpo social constituído pela universalidade das vontades. Ora, não é o consenso que faz surgir o corpo social, mas a materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos*⁴³. O corpo não deve ser pensado a partir de uma existência a priori, mas como um objeto investido e produzido por forças, marcado pela ação do poder.

Problematizar corpo e educação buscando uma abordagem que nos possibilite compreender alguns entendimentos sobre as formas de configuração do corpo, vinculadas as práticas sociais e aos saberes a partir de Michel Foucault, nos fornece entendimentos para tratarmos da formação de um corpo docente. Um corpo que não se limita às concepções orgânicas, mas se apresenta como um campo sobre o qual operam diferentes dispositivos.

É no corpo físico ou trivial que sentimos as sanções do que pode ou não, um corpo de acordo com os pressupostos de normalidade e anormalidade. Os deslocamentos e ações controladas acabam por instituir uma política comportamental onde o professor e os alunos têm deveres comportamentais, ou seja, seus corpos são instrumentos condicionados para materializar as normas através das ações. O corpo tanto está inserido em um contexto social, político e cultural como é o próprio mecanismo de produção deste meio a partir das verdades, dos saberes que ele faz movimentar. De acordo com o autor, esse contexto se dá numa gestualística oriunda das relações de poder, que pressupõe regimes de visibilidade e dizibilidade⁴⁴.

⁴³ FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Disponível em: <http://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

⁴⁴ FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade 2, Uso dos prazeres. 1985, p.10.

Conforme Alfredo Veiga Neto⁴⁵, na *Arqueologia do saber*, Foucault explica como o sujeito é produzido pelo conhecimento na Modernidade e como se tornam assujeitados ao conhecimento. O sujeito Moderno torna-se assim um objeto de discursos, pois vive os discursos colocando-os em ação segundo as regras que lhe orientam ao mesmo tempo que é produzido pelos mesmos. As bases de formação desse sujeito Moderno seguem os discursos dos campos de saber da Linguística, Biologia e Economia, as três grandes ciências dos séc. XVIII e XIX. Nesse sentido, as práticas discursivas não se limitam apenas aos enunciados discursivos, mas a todo um conjunto de práticas não discursivas como condições culturais, econômicas, sociais e políticas. Assim, busca-se compreender como se formam a percepção e o conhecimento, pois, esses implicam modos de saber⁴⁶.

A experiência do corpo acontece em uma cultura, sendo ele um lugar de inscrição de regras e coerções num dado espaço e período histórico. Podemos inferir que a experiência do corpo não é espontânea, livre, mas refreada, ordenada, normatizada, orientada por saberes e valores que o constitui num regime de verdade, que instrumentaliza e codifica os corpos, seja social, educativo, entre outros. Os sujeitos do saber formam-se a partir dos processos de objetivação orientados pelas redes de poderes. Segundo Foucault, em qualquer sociedade, é no corpo coletivo que acontece a atuação dos poderes que lhe regulam.

A disciplina⁴⁷, de acordo com a genealogia proposta por Foucault⁴⁸ é um método que torna um corpo docilmente produtivo, ou seja, o indivíduo torna-se o objeto de ação de uma política de poder que lhe faz sujeitado, coagido a funcionar

⁴⁵ NETO, Alfredo Veiga. O Primeiro Domínio: O ser saber. In: Foucault & a Educação. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

⁴⁶ NETO, Alfredo Veiga. O Primeiro Domínio: O ser saber. In: Foucault & a Educação. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

⁴⁷ Segundo o autor, os processos de subjetivação ou os modos de ser compreende como o indivíduo conhece a si mesmo. Como este indivíduo se reconhece como homem. A maneira como o sujeito se faz sujeito da experiência a partir dos jogos de verdades. Os modos de objetivação são os meios de como o homem é compreendido pela ciência. Foucault entende que estas formas de construção do sujeito estão atreladas aos jogos de verdade. Na disciplina os jogos de verdades, que se produziam a partir de uma moral dominante, corroboravam com as práticas de sujeição do corpo para torná-lo dócil. No controle, os jogos de verdade são discursos incorporados e naturalizados pelos sujeitos. FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Disponível em: <http://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfísica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

⁴⁸ FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

produtivamente numa dimensão coletiva. Então, o corpo é o meio de materialização de todas essas forças.

Trazendo essas ideias para o campo da educação, podemos identificar a disciplina num corpo educativo dócil, formado por alunos e docentes, que se faz presente na sociedade: eles vão à escola, convivem numa rotina diária de acordo com as hierarquias e políticas vigentes que regulam e organizam os postos de trabalhos, espaços e os modos de proceder. Regulam um corpo escolar num sistema de ordenações, de discursos, de verdades que lhes fazem crer que suas ações, as relações com os espaços da escola, as formas de produzir conhecimento, são as mais viáveis. Dessa maneira, a experiência docente nos moldes da disciplina e do controle é produzida na materialização desses discursos. O corpo docente pode ser comparado a uma engrenagem viva que reproduz os saberes nessa lógica de educação que colabora para a manutenção de um pensamento educacional hegemônico.

Segundo Foucault, com base num regime de controle político-jurídico da população, a ação do biopoder⁴⁹, há uma ação normalizadora, ou seja, um poder político sobre a vida que age através de mecanismos regulamentadores, por meio dos saberes e dos discursos que orientam comportamentos, crenças, costumes, hábitos que a vida normaliza através dos saberes que se produzem no corpo; discursos que produzem uma experiência biológica visando à atuação do corpo como força produtiva e mantenedora do sistema econômico, alimentado pelos indivíduos. Esse indivíduo se relaciona com o corpo biológico, físico, atravessado por um conjunto de ações políticas que formam uma consciência do corpo.

Muitas dessas ações são acionadas na escola. Os saberes sobre o corpo, sua biologia, organicidade, fisicalidade, são abordados por práticas ancoradas em saberes normalizadores que discursam sobre os cuidados com doenças, gravidez, alimentação, higienização. Um programa de controle do corpo para manter a vida.

⁴⁹ “O biopoder não substitui o poder disciplinar. Porém, ele não se aplica aos corpos individuais somente, mas a vida dos indivíduos coletivamente. A população passa a ser um corpo que é múltiplo, numerável. Assim, o biopoder engendra uma forma de política que visa o controle da população e a prevenção de riscos num corpo que é múltiplo, numerável. A norma é o elemento fundamental nesse processo de regulamentação, pois, ao mesmo tempo em que atua sobre o indivíduo, regula a população. É a partir da normatização que se compreende o que é normal e anormal. A norma instituiu um conjunto de saberes aceitos como verdadeiros”. NETO, Alfredo Veiga. *O Segundo Domínio: O ser-saber*. In: Foucault & a Educação. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Certamente que esses saberes são de suma importância, mas o que incomoda é o corpo sendo abordado e levado a uma experiência em que, acreditando ter autonomia para fazer escolhas, é conduzido como instrumento de ação, pois é levado a acreditar que precisa estar “saudável”, de acordo com os discursos sobre saúde que vigoram nas instituições e são disseminados no meio social. Para tanto, os desejos do corpo são regulados, a sexualidade controlada, a aparência imposta. Entre muitas questões presentes na vida regulada pelo biopoder, percebemos que se impõe uma sensibilidade ao corpo, que, muitas vezes, dificulta que este acesse e torne-se receptivo a outros meios de sensibilização.

Assim, a biopolítica atua através da escola contribuindo para a afirmação dos discursos neoliberais. Dentre muitos discursos, há o que prega a falta de qualificação do professor e sua implicação na reprovação escolar. De acordo com Rejane Ramos Klein, naturaliza-se a idéia de que é responsabilidade do professor a baixa qualidade do ensino. Obviamente que reduzir a complexidade de um sistema político e econômico à figura do professor, responsabilizando-o por ter uma formação de má qualidade não deixa de ser uma estratégia para justificar uma formação controlada através de cursos de formação que buscam gerenciar os modos de atuar e os procedimentos pedagógicos do corpo docente. Nesse sentido os mecanismos biopolíticos em educação regulam e controlam o fazer pedagógico⁵⁰ dos professores, tirando-lhes a autonomia de pensar estratégias de ação com a qual possam experimentar uma formação que se dê a partir da experiência de ser professor, por meio de uma sensibilidade que pode ser sentida, vivenciada, criada por práticas que liberem forças intensivas que mobilizem novos modos de ser, de sentir, de perceber-se.

A partir dessas políticas, a escola como instituição passa a regular a conduta do corpo educativo, professor e alunos, produzindo uma uniformidade coletiva nos modos de ser e atuar dos sujeitos. Essas maneiras de ser são assimiladas e materializadas no corpo que passa a ser o lugar de sedimentação das verdades

⁵⁰ Assim, os sistemas de avaliação de larga escala (SAEB, SAERS), a proposta de formação à distância aos professores pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e, mais atualmente em discussão, o Exame Nacional do Ingresso na Carreira Docente, que almeja testar conhecimentos, competências e habilidades dos docentes, são algumas medidas biopolíticas que visam a regular e controlar o trabalho dos professores. KLEIN, Rejane R. Biopoder e educação. Entrevista ao Instituto Humanitas Unisinos. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/33021-biopoder-e-educacao-entrevista-especial-com-rejane-ramos-klein>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

através dos saberes, ou seja, formas de estar no mundo e situar-se de acordo com o conhecimento que se tem do mundo, de si e do espaço circundante. Verdades que os sujeitos assimilam através dos discursos expressos nos próprios conteúdos escolares e nos discursos vigentes no campo educacional. Não são políticas que se impõem à força, mas dispositivos que se infiltram nas relações e operam diretamente no corpo docente através dos discursos disseminados pelo coletivo.

Para Neto⁵¹, como consequência dessas ações, a sociedade passa a perceber a disciplina ou o controle como uma necessidade natural, pois esta opera permitindo uma inteligibilidade, comunicação e convivência social. Temos aí a valorização dos conteúdos escolares atrelados a um discurso de que sabê-los é de suma importância para a formação do sujeito, para a vida do sujeito, para o mercado de trabalho, o que orienta um modo de ser professor. Destaca-se o professor conteudista: o corpo torna-se limitado, ajustado à disciplina, ajustado às regras que fazem parte desse jogo de poder, desse jogo de submissão, de despontecialização da vida.

A educação sequestra os corpos e submete-os às tecnologias de poder encarregando-se de operar as individualizações disciplinares, forma novas subjetividades e cumpre o seu papel de instituição responsável pela formação como se propõe desde a Modernidade⁵². Tanto professores como alunos são formados numa lógica onde a formação acontece verticalmente; predomina a ordem de um saber que vêm de instâncias superiores e é aceito como verdade. Essa compreensão de uma verdade universal, inquestionável, balizadora de nossas ações são resquícios que nos acompanham desde a Modernidade.

Sabemos que o racionalismo de René Descartes firmou as bases da ciência Moderna e do pensamento que nos constitui, sendo o pensamento racional o meio para se compreender a existência. *Penso logo existo* (Cogito, ergo sum), a frase famosa do filósofo, físico e matemático, revela o princípio lógico da ciência. A matemática é o mecanismo de ação do método, pois sua exatidão traria resultados verdadeiros. O ponto fundamental do método consistia na análise rígida dos dados a

⁵¹ NETO, Alfredo Veiga. Foucault & a Educação. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.85.

⁵² NETO, Alfredo Veiga. Foucault & a Educação. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.84.

fim de refutar todas as dúvidas⁵³. Nesta concepção filosófica, o conhecimento é fruto do pensamento e resultado daquilo que pode ser comprovado. A dúvida era o meio para se alcançar a verdade. Por isso, uma das principais recomendações de Descartes era de que o homem deveria desconfiar das percepções sensoriais. Com isto, ele define o corpo como um instrumento a ser submetido pela razão. Mas o que isto implica? Qual a diferença entre ter um corpo e ser um corpo? Talvez, esteja aí o modo de como nos tornamos o que somos ou de como nos formamos - questão que sempre inquietou Foucault.

Assim, desde a Modernidade, o conhecimento é um objeto dissociado do corpo físico, do sensível e do estético, é quando a dualidade entre corpo e mente se impõe. Deste postulado, entende-se que o sujeito é detentor de um corpo e que sua existência está condicionada a um modo de pensar numa lógica racional, criando uma realidade universal. Apesar de todas as críticas a esta concepção, encontramos, ainda, nos meios educativos, a ideia de que o professor sabe, domina conteúdos, detém uma verdade, e ao aluno cabe aprender, pois a escola é um lugar dos saberes que importam para a vida. Saberes que atentem à formação de um sujeito universal. Não é diferente de quando se prepara o professor, segundo a normatização política educacional, uma formação institucionalizada, que muitas vezes está fora da sua realidade, dos seus processos docentes, das suas experimentações e experiências.

Nesta forma de pensamento que baliza um tipo de formação docente, que não atende o professor e suas reais necessidades ao desprezar a dimensão sensível, singular das coisas, dos espaços habitados, das relações, da vida, despreza-se o indivíduo na sua multiplicidade, bem como, a sua condição sensível corpórea. Seguimos, então, as verdades instituídas pelas políticas regulamentadoras, pelos saberes vigentes. Essas crenças que acompanham os

⁵³ “Princípio do método: O primeiro consistia em nunca aceitar como verdadeira nenhuma coisa que eu não conhecesse evidentemente como tal; isto é, em evitar, com todo o cuidado, a precipitação e a prevenção, só incluindo nos meus juízos o que não se apresentasse de modo tão claro e distinto a meu espírito, que eu não tivesse ocasião alguma para dele duvidar. O segundo, em dividir cada uma das dificuldades que devesse examinar em tantas partes quanto possível e necessário para resolvê-las. O terceiro, em conduzir por ordem meus pensamentos, iniciando pelos objetos mais fáceis de conhecer, para subir, aos poucos, gradativamente, ao conhecimento dos mais compostos, e supondo também, naturalmente, uma ordem de precedência de uns em relação aos outros”. Duclci A. de F. Vaz. *A Matemática e a Filosofia de René de Descartes*. Disponível em: <<http://www.catalao.ufg.br/mat/revista/ART-017.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

processos formadores desde a modernidade preconizam a ciência para se chegar às verdades racionalizadas nos fazendo cumprir programas recorrendo aos conteúdos. Conteúdos estes que o sistema educacional julga serem importantes para a vida de um sujeito que irá ingressar no mercado de trabalho, realizar processos de seleção para a universidade. Mas, como escapar às limitações do sistema, imobilizar ações, despotencializar os sentidos e ações dos corpos envolvidos num espaço de aprendizagem?

Não há como negar o poder da disciplina e do controle que subjetiva os corpos em nossa sociedade e forma homens desprovidos de uma consciência de si, de uma consciência corpórea, de um corpo que guarda em si potencialidades sensíveis, visto que seus corpos são máquinas que ajudam a manter o funcionamento de um sistema diretivo.

As normas morais que organizam os modos de existência também são tecnologias que exercem forças sobre nós, limitando-nos, proibindo-nos ou obrigando-nos a submissão diante do sistema vigente, a um modo de ser professor e a um modo de ser aluno, pois ambos estamos numa relação de identificação nos papéis que desempenhamos, de como nos reconhecemos diante do outro e de nós mesmos. Nossas formas de atuar refletem nossos anseios, nossa capacidade perceptiva, nossa consciência existencial.

De acordo com Foucault, o poder está presente em todas as relações sociais, mas elas se tornam eficazes quando institucionalizadas, pois se conservam através da reprodução de suas práticas discursivas. Por sua vez, os discursos sobre educação contribuem para a manutenção do modelo regulador que separa de um lado aqueles que dominam o saber e de outro o rebanho a ser pastorado⁵⁴. Ao seguir esse modelo epistemológico, que vigora desde a modernidade, o corpo educativo dócil torna-se orientado por um saber que faz adormecer o seu potencial criador ou a consciência do corpo, daquilo que foge a intenção, ao controle, a disciplina, mas que é da ordem do intempestivo, do afectivo, do intersticial.

⁵⁴ “O pastoreio que havia sustentado a hegemonia do cristianismo na Europa por mais de um milênio, ampliou-se por todo o corpo social; encontrou apoio numa multiplicidade de instituições como a família, o hospital, o manicômio, a escola, a prisão. Assim, nasceu a sociedade moderna alicerçada na hegemonia estatal”. NETO, Alfredo Veiga. Foucault e a Educação. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

No entanto, esse controle não está limitado ao espaço da escola, dos seus muros, muito pelo contrário, com a incorporação das tecnologias na vida contemporânea, o espaço da escola ampliou-se para além dos limites físicos, virtualizou-se. Segundo Deleuze, a sociedade atual é atravessada por um controle contínuo e uma comunicação instantânea, que manifestam-se de diferentes maneiras nos espaços da vida operando às cegas. Novos tipos de sanções, de educação, de modos existenciais se efetuam. Para o autor, *a educação será cada vez menos um meio fechado em favor da terrível formação permanente, de um controle contínuo do operário-aluno ou o executivo-universitário*⁵⁵.

Deleuze aponta a perspectiva empresarial do sistema educacional. Nessa lógica, a realidade da escola é compreendida como uma empresa prestadora de serviços na qual o ensino passa a ser medido pelos valores de investimentos e retornos. Na escola, por exemplo, o controle das ações do corpo docente, acontece por diretrizes, programas e cursos de formação continuada, buscando garantir o “sucesso” de uma formação qualificada através do somatório de certificações.

Nesse sentido, o controle opera através de políticas que sistematizam o ensino. Pensar a formação docente nesta lógica implica questionar a normalização dos corpos. Para exemplificar a ideia de controle que atravessa o corpo escolar, os programas educacionais da UNESCO dissertam sobre a importância da educação para o desenvolvimento econômico e para garantir a “tal cidadania”⁵⁶ num sentido globalizado. Pensar e intervir na realidade educacional brasileira é uma das proposições. Os desafios preveem o fortalecimento das gestões das políticas educacionais em todos os níveis de governo; apoio, desenvolvimento e implementação de políticas de formação inicial e continuada de professores; desenvolvimento de planos de carreira e valorização docente; garantia de

⁵⁵ DELEUZE, Gilles. Conversações. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992, p. 216.

⁵⁶ Este programa elegeu, em cada uma de suas cinco áreas de atuação, os temas de advocacy que serão destaque nos próximos dois anos, cuja estratégia para o país está baseada em atividades diversificadas e em parcerias com governos, ONGs, agências internacionais e muitos outros parceiros. Essa linha de ação está cada vez mais presente no planejamento de atividades da Organização no Brasil, complementando sua atuação na cooperação técnica internacional prestada ao país e na cooperação Sul-Sul. O objetivo dessa estratégia é inserir, na agenda pública, os temas considerados prioritários à missão da UNESCO, tal como definidos por seus Estados-membros, de forma a fomentar novos caminhos e soluções para os desafios do país. Cidadania é uma palavra que engloba todos os sujeitos de um corpo social de acordo com as políticas que regulamentam este corpo. Programa da UNESCO no Brasil 2011 - 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002123/212357por.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

investimentos adequados à oferta educativa de qualidade em todos os níveis educacionais⁵⁷.

Assim, diversos órgãos governamentais controlam o sistema de ensino e, mais especificamente, a formação docente, por meio das avaliações de desempenho, formações continuadas e tantos outros meios de controle que o sistema educacional numa dimensão empresarial exige. Sendo o Brasil, um país de realidades tão distintas e complexas, pensar um programa comum a todas estas realidades é uma forma de controle que desrespeita as múltiplas formas de costumes, as crenças e o desejo de cada microrregião e ainda, os saberes, afectos e potências subjetivas. Dessa forma, concebe-se uma formação de professores atrelada às políticas controladoras e reguladoras de suas práticas. O corpo educativo passa a ser vigiado, permanentemente controlado pela câmara burocrática do ministério e das secretarias de educação através das leis de diretrizes e bases educacionais que unificam a atuação e formação educacional.

Muitas vezes vive-se a normalidade de uma realidade que nega o seu potencial sensível, a “vontade de vida” como diz Nietzsche. Esse panorama remete a questionamentos que pedem certo “abandono” dos caminhos já conhecidos, para a realização de outras travessias. Submersos neste contexto, talvez *seja preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos*⁵⁸. Mas, como despir-se das práticas pedagógicas que conformam um professor, tanto quanto sua pele configura seu corpo físico? Como escapar da submissão aos modos vigentes de ser?

Pensar uma formação docente de um professor de arte, buscando apontar outros modos de ser e atuar, a fim de não ser reduzido a uma peça de articulação das políticas dominantes para a manutenção de um modelo normatizador; desconfiar dos modos como são produzidos os discursos científicos, da institucionalização e racionalização dos saberes, duvidando da racionalidade de um

⁵⁷ Educação brasileira: Indicadores e desafios. Forum Nacional de Educação. Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, Brasília: D.F. maio 2013.

⁵⁸ Fernando Teixeira de Andrade. Travessia. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/46299-travessia.shtml>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

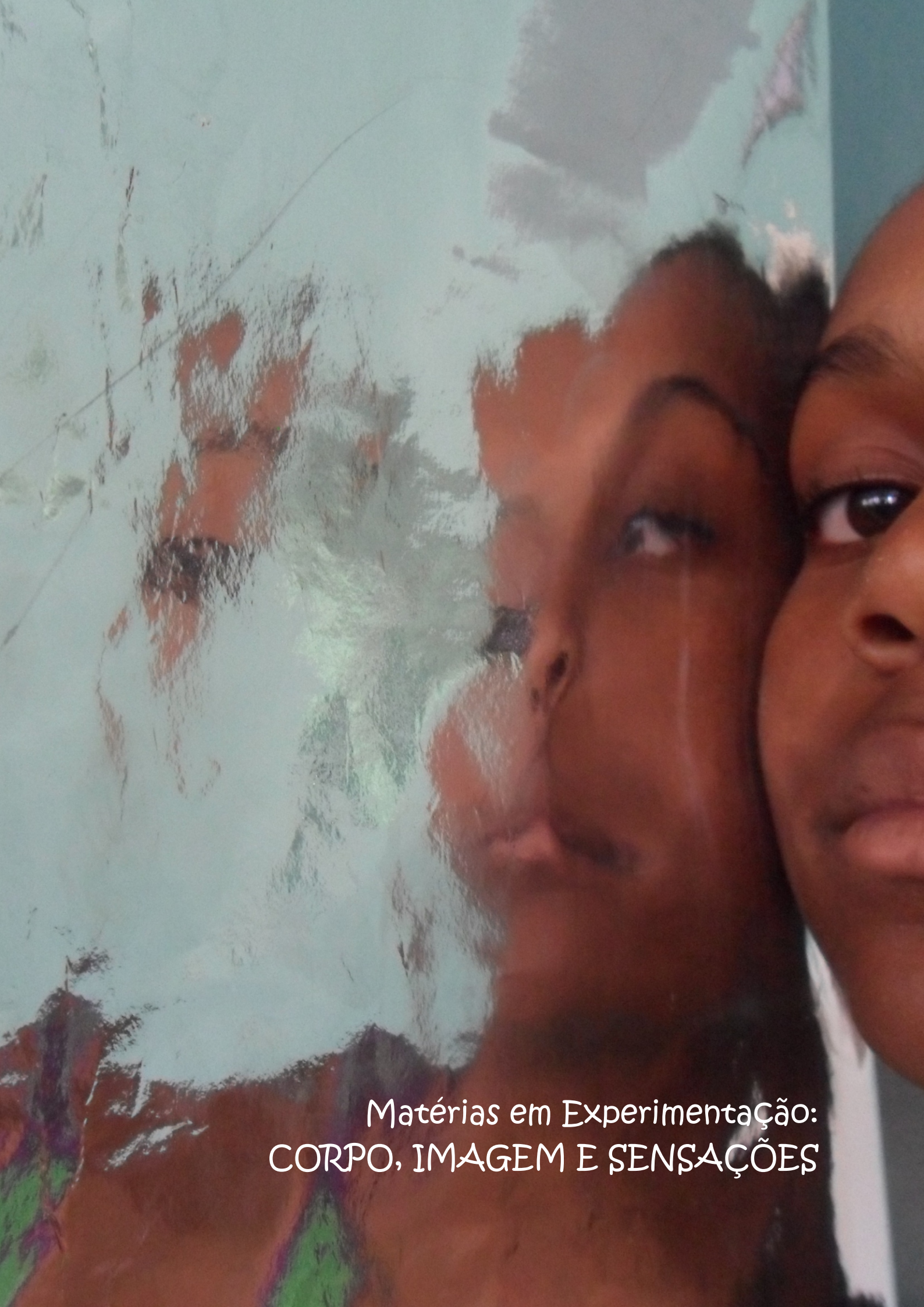
corpo como única forma de ser, abre uma possibilidade para deixarmos de ser objeto de manipulação de um mercado econômico fortemente controlador dos modos de pensar e atuar.

Buscar compreender a ação discursiva desses meios nos processos de formação de um professor, de um corpo docente, em um esforço para se tornar estrangeiro ou um avesso de si. E com isso, resistir a essa modulação usufruindo de uma liberdade para criar interruptores que permitam escapar ao controle operado pelos discursos, pois, a consciência que se tem de alguma “coisa vem de como se percebe, se cria, e se relaciona com a própria “coisa”.

Talvez seja necessário deixar de ser apenas carne, ossos, órgãos, investindo numa dimensão sensível onde um corpo não se reconhece mais pelas organizações pré-concebidas, mas como uma instância de passagem de forças. Assim, tomar consciência do nosso corpo pressupõe nos colocarmos em revolta aos discursos que o corpo reproduz, à hipocrisia do sistema capitalista que rege a vida, em relação aos esquemas operantes, aos regimes de signos que servem de meios para exploradores.

Gil⁵⁹ diz que é necessário resgatar esse corpo que se perdeu nos regimes de signos e nas relações de poder que o violentam, na escrita e na ciência, nas instituições e na guerra, nas relações lógicas-estruturais, nos sistemas codificados. Mesmo numa dimensão coletiva, segundo Gil o corpo trivial é o meio de transmutação desses códigos. Podemos pensar que esse corpo acometido pelo efeito de alguma força vital e intensiva possa irromper de um vazio, de um estágio primitivo, de onde possam surgir muitas outras formas de ser. À vista disso, realizamos experimentações apostando na arte para problematizar esse corpo rígido, movimentá-lo em transe, descodificando-o num êxtase se afetado por forças intensivas.

⁵⁹ GIL, José. Metamorfoses do corpo. Lisboa. Antropos: 1997, p.14.



Matérias em Experimentação:
CORPO, IMAGEM E SENSAÇÕES

MATÉRIAS EM EXPERIMENTAÇÃO: CORPO, IMAGEM E SENSAÇÕES

Esta experimentação foi realizada com alunos do 5º ano e problematiza os modos convencionais ou tradicionais de trabalho com a imagem. Buscamos elementos para pensar uma formação docente em arte; questionar a figura representativa de um professor de arte, de sua “identidade”, cuja forma de expressão se estabelece na relação com os conteúdos, com os alunos e com as matérias palpáveis. Variar essas relações através de processos que privilegiem a sensação, possivelmente seja uma forma de produzir matérias impalpáveis que possibilitem a criação de novos saberes, de novas formas de expressão. Por estes territórios a atividade com a produção de imagens em sala de aula problematiza a forma como se constituem os sujeitos alunos e uma docência, bem como, provoca outros possíveis modos de ser na tentativa de escapar dos modos disciplinadores e de controle.

As forças do mundo capitalista globalizado-publicidade, redes sociais, jornais, revistas, cinema e tantos outros veículos imagéticos, educam a nossa percepção visual na ótica da representação e reforçam narrativas formadoras de modelos identitários mesmo que provisórios⁶⁰. Nossa vida é rodeada por imagens representativas que modelam a nossa percepção, engessam nosso corpo e refletem em muitos trabalhos com arte em sala de aula.

Muitos estudos em diversas áreas problematizam tais imagens, abrindo um espaço de discussão sobre a importância do uso e da interpretação de imagens. Nesse sentido, há uma cultura visual se desenvolvendo a partir de estudos com leituras críticas das imagens da mídia, as quais estão presentes em muitas práticas pedagógicas. A pesquisadora do ensino de arte, Ana Mae Barbosa⁶¹ entende que *Arte e cultura visual devem conviver nos currículos e salas de aulas, suas imagens devem ser analisadas com o mesmo rigor crítico para combatermos formas colonizadoras da mente e dos comportamentos.*

⁶⁰ HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradutor: Tomaz da Silva e Guacira L. Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

⁶¹ BARBOSA, A. Mae. A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. Organizador: Fernanda P. da Cunha. São Paulo: Cortez, 2010, p. 21.

Esta pesquisadora foi pioneira no Brasil ao escrever sobre a proposta de ensino para a área de arte-educação. A proposta triangular considerava a leitura crítica, contextualização e produção. Traz em si a ideia da pedagogia problematizadora de Paulo Freire. Daí a importância sobre a “leitura” de imagem contextualizada, seja de mídia ou de arte. Nesse sistema epistemológico, professor e aluno realizam a leitura através do diálogo. Esse diálogo estimula questionamentos e buscas de desenvolvimento de uma percepção crítica e estética. Porém, muitas vezes, os exercícios de releitura de obras de arte, que seguem a perspectiva da representação, são simplificados, não desenvolvendo nem mesmo a capacidade crítica, fazendo do trabalho com a arte um sistema de reprodução desenvolvido a partir dos seguintes procedimentos:

O professor dá informações sobre a obra escolhida, autor, técnica, datas, movimento artístico ao qual ele pertence. Depois, desenvolve o trabalho plástico, seguindo como parâmetro o estilo formal da obra. [...] No trabalho, o aluno deverá preservar, de alguma maneira, uma forma própria de compor a imagem. Na verdade, esta é uma mera tarefa que reduz a arte a “cópia”, bem distante do que Ana Mae e a “Proposta Triangular” buscam nos seus pressupostos metodológicos e filosóficos. A ação de “reler” obras de arte torna-se rotineira para os professores...⁶².

Segundo Donald Kerr Junior⁶³, a Metodologia Triangular, muito utilizada na década de noventa ainda se faz presente no ensino de arte fundamentando os trabalhos de releitura. No entanto, o modo como essa metodologia é entendida e trabalhada pelos professores torna o trabalho de arte limitado; o professor realiza seu trabalho tecnicamente e prevê procedimentos que funcionam num movimento de reprodução. Nesse processo, muitas vezes as imagens criadas pelos alunos são dotadas de formas previsíveis. Essa previsibilidade das formas não deixa de ser reflexo dos modos de atuar tanto de professores como de alunos, em muitos casos, sujeitos isolados e disciplinados exercendo papéis meramente funcionais e objetivistas.

⁶² KERR JUNIOR, Donald Hugh de Barros. Tese de doutorado: Cartografias da (Trans)formação docente: Uma experiência estética com o cinema. UNISINOS, programa de pós-graduação em educação: São Leopoldo, RS/Brasil, p.56.

⁶³ KERR JUNIOR, Donald Hugh de Barros. Tese de doutorado: Cartografias da (Trans)formação docente: Uma experiência estética com o cinema. UNISINOS, programa de pós-graduação em educação: São Leopoldo, RS/Brasil.

Na tradição representativa, narrativa, ilustrativa, que orienta a educação e seus processos de ensino, incluindo o trabalho de arte com imagem, trabalha-se mediante uma perspectiva, a qual, neste estudo, considera-se reducionista, ou seja, o funcionamento epistemológico tradicional presente na escola, quanto aos trabalhos com pintura, por exemplo, visa a um objeto a ser reproduzido num plano técnico, trabalho do material, nesse processo atribui-se pouca importância ao plano estético, quando então podemos trabalhar as sensações. O sentido deste funcionamento importa observar, produzir e analisar os objetos, identificando as características do cotidiano cultural no qual ele é produzido, refletindo esteticamente sobre as imagens visuais, exigindo uma condição cognitiva, analisando elementos visuais e suas relações compositivas. Percebe-se que neste procedimento há uma separação entre um sujeito que vê, observa, faz, e um objeto que se coloca para estudo.

A partir desta abordagem tradicional problematizamos os modos de ver e de perceber arte, ou seja, apreciar um objeto. Tentamos uma condição de “ver-se”, um “perceber-se”, que acontece na interação com o objeto, naquilo que toca os corpos, com as forças que afetam e produzem matérias impalpáveis. Um ver que acontece pelo efeito de forças que afeta, altera, distorce e recria uma realidade.

Na imprevisibilidade do fazer com a matéria-tinta, acasos e acidentes podem deslocar de um ponto, linhas cuja força pode compor uma expressividade, provocando reconfigurações no espaço pictórico, nas relações formais que acontecem no suporte. A vida também pode ser pensada dessa maneira, uma existência que se forma a partir de pontos intensivos de imprevisibilidade. Essas questões implicam a percepção, um estado de atenção para a vida, mas que numa educação tradicional, perde o sentido porque quase sempre há uma preocupação em buscar resultados predeterminados clichês.

Para Deleuze *é um erro dizer que o pintor está diante de uma superfície branca*⁶⁴. A tela já está tomada por clichês, por isso a tarefa do artista consiste em limpá-la invertendo as relações do modelo ou da cópia problematizando a expressão e o conteúdo. Da mesma forma não estamos diante de um novo modelo, mas estamos escavando a superfície, limpando alguns procedimentos codificados,

⁶⁴ DELEUZE, Gilles. Francis Bacon: Logique de La Sensation. Paris: aux.éditions de la difference. Por Sílvia Ferraz e Anita Costa Malufe – sem revisão, p.45.

sedimentados ao qual estamos acostumados a fim de repensar um trabalho com imagem.

A questão que incomoda não é necessariamente a representação, pois a própria representação pode variar e fazer surgir pontos de intensidades capazes de provocar sensações. O que incomoda é a percepção estática de uma docência disciplinada que condiciona sua atuação e limita o uso das matérias enquanto energia vibrante, restringindo as possibilidades de variações de seu uso, e, conseqüentemente, de condições para uma experiência. Além de fazer da tinta uma matéria condicionada a determinados fins e procedimentos, da pintura mera condição narrativa inibindo a capacidade perceptiva e sensível dos alunos para a criação, também mantém a solidez e a uniformidade de uma docência que se reproduz incessantemente em seus procedimentos porque não se coloca em movimento de experimentação, não se arrisca, e acaba por cercear a possibilidade de viver uma nova experiência.

Nosso pensamento foi programado para objetivar a vida, trabalhar com modelos. Nesse sentido trabalhar com imagens, em muitos casos, é conhecer a sintaxe da linguagem visual, seu cromatismo, suas características compositivas, questões sociológicas e históricas, o que, na perspectiva desta dissertação, limita a experiência com a obra como um campo de forças, de sensação.

Propomos aqui, como uma forma de trabalho com a imagem, que é criada enquanto o próprio corpo trivial se experimenta, um outro modo de acessar o conhecimento pela expressão corpórea, priorizando a sensação e abrindo espaços para o acaso, para uma possível experiência. Estes saberes que se formam pela nossa capacidade de afetar e de nos deixarmos ser afetados por um feixe de forças (sensação) que agem sobre o nosso corpo, colocando-o em movimento desordenado, num *atletismo afetivo*⁶⁵, num estado desconhecido, onde se forma um outro corpo, um *corpo paradoxal*, um campo de forças formado por matéria etérea. Portanto, há que se inverter a ordem, deslocar o foco dos conteúdos, das informações prontas, permitindo que o corpo físico seja um ponto intensivo de experimentação, pois a partir dele muitos deslocamentos podem acontecer.

⁶⁵ DELEUZE, Gilles. Francis Bacon: Logique de La Sensation. Paris: aux.éditions de la difference. Por Sílvio Ferraz e Anita Costa Malufe – sem revisão.

A compreensão de que somos formados por imagens e que estas estão implicadas em nossa condição existencial, estética, política e ética, atuação que se materializa nas nossas formas de ver, sentir e perceber o mundo, requer mais do que um entendimento objetivo alcançado com a realização de releituras condicionadas. Entendemos neste estudo que trabalhar com imagens requer não somente senti-las, percebê-las, experimentá-las e criá-las materialmente em sua forma entendendo seus aspectos sociais e políticos. Mas também problematizar a maneira como nos relacionamos com as matérias palpáveis que constituem sua materialidade. Diante deste desafio perguntamos: como podemos captar as forças da matéria? Como podemos captar os seus vazios potenciais? Deleuze diz que *em arte, na pintura como na música, não se trata de reproduzir ou de inventar formas, mas de captar as forças*⁶⁶. De captar forças que movimentem nossas formas de existência, que nos constituem enquanto matéria de pura vibração em relação com outras que provocam o nosso corpo físico, nossos sentidos, nossa sensibilidade.

⁶⁶ DELEUZE, Gilles. Francis Bacon: Logique de La Sensation. Paris: aux.éditions de la difference. Por Sílvio Ferraz e Anita Costa Malufe – sem revisão, p.30.



FIGURA 1: Cabeça, 1949. Francis Bacon

A pintura apresentada na figura 1 ressoa um grito visualmente ensurdecidor. Não pensemos somente no grito como figura, não é representação, mas tensão pictórica. Uma pintura de força, segundo Deleuze⁶⁷, uma pintura de sensação. Pintura que não é narrativa e nem representativa, mas de intensidade expressiva.

Para Francis Bacon a forma remete à sensação e é nesse sentido que ele irá romper com o representativo em suas pinturas. No entanto, é importante ressaltar que a sensação não pode ser confundida com o sentimento. Sentimentos são aprendidos culturalmente. Conforme Farina, *El sentimiento tiene motivos, las sensaciones, no. El Sentimiento és una producción de discurso a partir de La oscilación vivida con una sensación*⁶⁸. A sensação é força que afeta os corpos produzindo vibração independentemente de qualquer discurso, a sensação desestabiliza os discursos, faz variar as nossas formas de ser, perceber e sentir a vida. Uma sensação pode revolver a estabilidade convencional de um corpo que se encontra preso aos códigos identitários representacionais e às normas vigentes que orientam a vida e a docência. Assim, sentimentos se justificam, se explicam por meio de discursos.

Um discurso está em relação a um tipo de experiência que advém de uma ordem social. Segundo Foucault o discurso é o nosso objeto de luta, é o poder do qual queremos nos apossar⁶⁹. Um regime de verdade pertencente a uma sociedade: controlado, selecionado, organizado e redistribuído pelas instituições. Esses discursos disseminam valores que nos educam e se materializam nas formas de sentir, de amar, de viver, de nos relacionarmos, de sermos homens e mulheres, e até mesmo de sermos professores⁷⁰.

Nesse sentido, podemos nos valer da arte para alterar as percepções já sedimentadas pelos discursos sociais e também estéticos. Nesse processo encontramos um meio para liberar sensações e isso pressupõe pensar fora das significações prontas, das lógicas vigentes de trabalhar com a arte na escola. Foi o

⁶⁷ DELEUZE, Gilles. Francis Bacon: Logique de La Sensation. Paris: aux.éditions de la difference. Por Sílvia Ferraz e Anita Costa Malufe – sem revisão.

⁶⁸ FARINA, Cynthia. Arte, cuerpo y subjetividad: Estética de La formación y Pedagogia de las afecciones. Tesisdoctoral. Universidad de Barcelona. Set. 2005, p.84.

⁶⁹ FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/5075786/Michel-FoucaultA-ORDEM-DO-DISCURSO>>. Acesso em: 20 mar 2014.

⁷⁰ SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a05v1234.pdf>>. Acesso em: 20 mar 2014.

que tentamos problematizar nessa experimentação com imagem. Importa, primeiramente, ressaltar que a distorção reflexiva de imagens era um processo que essa professora realizava há algum tempo ao experimentar os materiais. Da mesma maneira, esse trabalho começa com a exploração das possibilidades do papel laminado. Os alunos não tinham conhecimento da pintura “Cabeça”, de Francis Bacon e o propósito do trabalho não se baseava nessa imagem. Mas quando nos deparamos com os efeitos processados durante esse estudo, a relação com a obra “cabeça” de Francis Bacon evidenciou-se espontaneamente. Tanto a obra como o estudo realizado ganharam potência provocando uma discussão estética devido às implicações perceptivas.



FIGURA 2: Trabalho de aluno



FIGURA 3: Trabalho de aluno



FIGURA 4: Trabalho de aluno



FIGURA 5: Trabalho de aluno

As Figuras 1, 2, 3 e 4 são algumas, entre outras imagens fotográficas criadas durante as aulas de arte com alunos do 5º ano. Há uma tensão plástica presente nessas imagens que nos permite estabelecer uma relação com a pintura de Francis Bacon, abrindo possibilidades para questionarmos ideias e concepções sobre a identidade na contemporaneidade.

Nos lançamos numa experimentação que possibilitasse criar uma zona de vibração sensível; para tal, usamos papel laminado devido a sua propriedade reflexiva e uma câmera fotográfica para a captação das imagens refletidas nesse papel, com a intenção de experimentar com a câmera os efeitos-reflexos dos rostos dos alunos no laminado. Portanto, o foco de interesse da atividade era a relação entre a ação dos corpos diante do papel e seu reflexo. O papel laminado desfoca as imagens impossibilitando um reflexo realístico, reprodutor, identitário da figura. Com o desfocamento característico da condição reflexiva do papel laminado, os alunos não conseguiram captar os clichês imagéticos que buscavam reproduzir, como sorrisos, olhares e posturas que mais lembravam o comportamento representado nas auto-imagens de suas redes sociais, fotografias captadas diante do espelho. Essa condição causou-lhes um incômodo, pois o rosto ganhando deformidade através dos efeitos de desintegração dos contornos desestabilizou a idealização que faziam de suas próprias imagens.

A exploração da propriedade reflexiva do papel possibilitou um encontro entre o corpo que se experimenta enquanto forma, experimenta gestos e movimentos, e a materialização desses efeitos. Sabe-se que geralmente as imagens são trabalhadas a partir de suas características técnicas, sócio-históricas e não como *sensação*, isso era exatamente o que não desejávamos como partir de imagens que centrassem a atenção em informações que pudessem orientar uma reprodução.

Por se apostar no corpo como foco do trabalho, nossa intenção não era iniciar processo trazendo modelos ou definições fechadas do que seja arte, mas experimentar a criação pelo plano de composição estético⁷¹ ou o plano das sensações e não somente num plano técnico ou plano do material como muitas

⁷¹ DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? Tradutor: Bento P. Jr. E Alberto A. Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p.251. Entende-se que é no plano de composição estético que a matéria se torna expressiva por meio de forças geradas no processo de criação, pois *a sensação é o percepto ou o afecto do material mesmo, o sorriso de óleo, o gesto de terra cozida...*].

vezes acontece nos processos de criação em arte na escola. Esse movimento requer uma exploração do material de forma não direcionada, mas explorar a sua matéria, as suas condições físicas, químicas, a sua condição plástica a ponto de extrair de si afectos e perceptos que constituam intensivamente a sua materialidade. Tudo que envolve o processo de criar seja a preparação da base de criação, tela, suporte, pincel, tinta, argila, papel e tantos outros também implicam na constituição da sensação. Nesse sentido, não trabalhamos com a ideia de dizer “o que é arte”, mas de experimentar exercícios artísticos em busca dos vazios ou zonas de intensidade da matéria onde foi possível irromper a diferença nos modos de trabalhar com a arte na escola.

Deleuze diz que o vazio é uma sensação, toda sensação se compõe com o vazio. [...]. Uma tela pode ser inteiramente preenchida, a ponto de que mesmo o ar não passe mais por ela; mas algo só é uma obra de arte se, como diz o pintor chinês, guarda vazios suficientes para permitir que neles saltem cavalos...⁷²

Esses vazios guardam as possibilidades de transformação. Espaços onde irrompem *afectos e perceptos* ao eliminar os clichês. O afecto pode ser entendido como uma força-sensação, matéria sensível que abala e modifica nossa sensibilidade, transpõem sentimentos codificados acessando o que está em devir, pois nos faz acessar um novo entendimento da realidade implicando modos diferentes de interferir nela. Novos espaços e tempos podem ser criados, uma nova condição estética se atualiza a partir dessas matérias, modos ver, ouvir, sentir. Já o percepto provoca um movimento perceptivo diferente do nosso ponto de vista, provoca oscilações nos modos de ver, de ser, de ouvir.

O percepto seria uma força, matéria impalpável que altera um modo de ver, mas também um modo de tornar visíveis as coisas. Um percepto desestabiliza a visão comum atrelada a um regime de visibilidade, através de um acontecimento que interfere nas percepções dos indivíduos. Atingido por aquilo que vê, esse indivíduo se transforma e sua percepção atingida por um percepto vive um estado de variação que independe do querer do indivíduo. Esse seria o objetivo da arte, arrancar o percepto das percepções do objeto e arrancar o afecto das afecções de

⁷² DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? Tradutor: Bento P. Jr. E Alberto A. Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p.215.

quem o percebe⁷³. Mas só atingimos um percepto e um afecto desprendidos da memória codificada pela informação que nos conforma, dos valores, das regras, das normas, dos regimes que nos mantêm presos a um modo de sentir e perceber, de ver, de ouvir e de ser.

Acessar os vazios de um corpo, de uma matéria, implica acessar os seus devires, suas potencialidades, signos que façam perceber a matéria de trabalho e de criação de si mesmo. Através da arte podemos acessar esses vazios, repensar, problematizar as formas de trabalho com a linguagem, suas potencialidades, suas matérias e materialidades, gerando forças para dar sentido à nossa existência⁷⁴ e por que não, a uma docência. Uma docência que não se limita aos processos tradicionais de estratificação que cerceiam o ensino da arte: aos fazeres idealizados, procedimentos técnicos circunscritos a planejamentos fechados, aos modelos pré-determinados, ou a um fazer expressionista.

Nesse sentido, importa destacar que as imagens que ficaram registradas nas câmeras fotográficas dos alunos, embora muitas apresentem semelhanças com a obra “Cabeça” de Francis Bacon, não devem ser compreendidas como “releituras”, porque os alunos não tinham conhecimento desta obra antes de realizarem a atividade. Tanto o planejamento, quanto os encaminhamentos pedagógicos não foram desenvolvidos com embasamento nas imagens de Bacon. Assim, a criação aconteceu espontaneamente, não foi conduzida para ser uma releitura porque não partimos de uma referência, nos concentramos na exploração material. Importa destacar que durante uma aula do mestrado realizamos um trabalho com fotografia e também exercitamos a materialidade e a desmaterialização de objetos. Durante essas práticas fui tocada pelas imagens distorcidas do papel laminado que também servia como meio de experimentação naquela aula. Pensei que aquele processo interessaria aos alunos e ao mesmo tempo era evidente sua forte condição expressiva. Não sabíamos o que seria criado, tudo dependia da exploração que os alunos realizariam; impulsionou-se a atividade para que esta tomasse forma pela força de uma vontade, a partir do desejo de se recriar – experiência que aconteceu

⁷³ DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? Tradutor: Bento P. Jr. E Alberto A. Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p.217.

⁷⁴ DELEUZE, GILLES. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 2. Tradução: de Ana L. de Oliveira e Lúcia C. Leão. São Paulo: ed. 34, 1995.

pelo estranhamento das suas muitas imagens refletidas sobre o papel, sensações experimentadas pela distorção que alcançou força, capaz de lhes despertar para a criação. Talvez, ainda seja possível fazermos relações com outras imagens que no momento não foram evidenciadas. Nesse sentido, este trabalho mantém-se aberto às relações plausíveis que possam ser exploradas a partir do olhar daqueles que forem tocados pelas idéias apresentadas nessa dissertação. Importa que essas idéias sejam captadas e distorcidas num movimento intensivo.

Está professora também viveu uma distorção nos seus modos normais de atuar, quando levou para sala de aula este exercício cujas potencialidades estimulavam a exploração de outras condições possíveis de ver, de ser, de sentir uma docência. *O espelho supõe o permanente*⁷⁵, e é somente a partir de uma realidade permanente que se pode criar uma nova condição existencial. Exploramos o reflexo não como os reflexos do espelho – reflexos de uma realidade consolidada – mas como agente de distorção dos corpos, de provocação do olhar, dos gestos. Uma reflexividade que emite forças para o corpo que se experimenta e realimenta o movimento experimental fazendo surgir imagens criadas pelos impulsos de cada aluno e também desta professora, pelo desejo de distorcer suas formas. Reflexos que se materializaram num grito dilacerante das formas de um corpo. Dar atenção à potência que a matéria trás em si, de devir formas com sua plasticidade, ou sonoridade, ou cromatismo, reflexividade, pode contribuir para transformações num processo perceptivo.

Perceber o envolvimento dos alunos durante a realização destas imagens, a surpresa de cada um ao captar os reflexos das imagens inéditas que criavam de si, auxiliou a fundamentar esta investigação. A primeira atitude deles quando começaram a fotografar, foi a de tentar criar imagens fotográficas a partir dos modos convencionais, ou seja, posicionaram-se diante do papel e buscaram o reflexo fidedigno do rosto. É inegável que somos apegados a nossa imagem, a imagem que nos ensinaram como uma identidade a ser assumida. Sorriam como se fossem ser retratados. No entanto, o papel laminado impedia o reflexo perfeito; impossibilitava a reprodução dos clichês fotográficos com os quais estavam habituados a lidar nas ações rotineiras de postagens em suas redes sociais. Os clichês fotográficos foram

⁷⁵ NIETSCHE, Friedrich. *Vontade de Potência* Parte I. s/a, p. 282.

limitados pela deformação da imagem de seus rostos. Mesmo diante da impossibilidade de visualizarem seus rostos realisticamente, eles insistiam em procurar um foco, um ângulo que resolvesse o problema da deformação que o papel laminado insistia em devolver como reflexo. No jogo da experimentação oferecido aos alunos, estes, enfim se convenceram de que era impossível ver os seus reflexos com exatidão e reclamaram muito dessa impossibilidade, motivo suficiente para que uma agitação se instaurasse.

A preocupação com o “real”, com a cópia, com a imagem reproduzida foi o que levou a escolha do papel laminado e das possibilidades que ele oferecia para o aluno estabelecer uma outra relação com a própria imagem, o oposto do “belo” e da imagem perfeita de si. Desconstruímos a função do reflexo. Nossa orientação era trabalhar com os reflexos que mais causassem estranhamento, que mais impressionassem. Era necessário que os alunos dessem atenção ao que se passava no espaço do papel e com eles mesmos. Então, o foco de atenção deslocou-se do “espelho”, colocando-os em um estado de atenção para com as relações que se estabeleciam entre corpo, matéria viva e matéria reflexiva, e foi nesse processo que as imagens tomaram forma.

Num determinado momento os alunos começaram a rir das imagens que se formavam sobre o papel, dos reflexos distorcidos dos seus rostos. Sentiam-se ridicularizados, pasmavam diante das deformações visuais. As imagens refletidas fugiam dos modelos fotográficos de rostos, ganhavam força quando os alunos começavam a fazer caretas, caricaturas, criando imagens que pareciam seres inimagináveis, pois queriam deformá-las mais e mais. Nesse momento, os alunos começaram a explorar sua matéria anatômica, explorar mais os gestos, dedicaram mais atenção à musculatura da face e aos movimentos da pele, provocando um encontro entre as matérias palpáveis, papel e corpo, que compunham a materialização de um corpo disforme, de intensidade plástica, formado pelos reflexos. Esse encontro entre os reflexos tanto do papel como do pensamento, do corpo consciente de seus movimentos, consciente de sua potência, fez um gozo irracional desviar a percepção do narcisismo dos modelos prontos.

Todo esse movimento fez com que a professora também participasse do processo de criação das imagens, criava fotografias juntamente com os alunos. Uma

aula também pode acontecer pela participação do professor que não só auxilia, mas que troca, estimula com suas provocações e com as problematizações necessárias e importantes para deslocar estados perceptivos. Durante a experimentação, seguimos embalados por movimentos oníricos e inventivos. Fomos afetados por forças que transformaram nossa percepção. A potencialidade reflexiva estimulou o movimento dos corpos que se criaram e recriaram numa histeria formal⁷⁶, como se o “irracional” subisse à superfície da pele. Pele de um corpo que não era de um aluno, mas de um conjunto discente tomado por um comportamento involuntário, por movimentos espasmódicos que impulsionavam a criação, centrados numa angústia, num gozo de extravasamento de suas imagens, de seus corpos, de seus rostos.

Um corpo elástico se movia na interação. Desprendidos dos movimentos clichês, perceberam que a ação do próprio corpo e a interação entre os colegas, era tão necessária quanto às características reflexivas do papel para criar as formas. Trocavam idéias, chamavam uns aos outros para observarem as imagens que surgiam ao mínimo movimento que faziam, desejando, cada vez mais, captar a desintegração cruel que não poupava suas formas anatômicas, que transbordava afetos de um devir não “aluno” no sentido normativo. Talvez de um devir “trans-aluno” que transborda na irrupção de suas sensações, constituindo espaços de afetos que vão se criando na partilha entre as matérias e o sensível, e que também potencializam um devir não “professor” conforme o instituído.

O silêncio de uma aula disciplinada, a qual esses alunos estão acostumados, foi quebrado por uma histeria sonora de vozes contidas que desejavam irromper dos seus corpos, tomando conta do espaço da sala. Muitas falas, tantos movimentos e afetos que precisavam ser descarregados, que encontraram, naquele momento, naquele exercício, um espaço intensivo que permitiu um encontro com os seus corpos por meio de uma consciência que lhe é própria. Uma consciência sensível que lhe dá sentido e o torna matéria viva se transformando, se transfigurando,

⁷⁶ “A histeria é uma presença ou insistência. Presença interminável. Insistência do sorriso para além do rosto e sob o rosto. Insistência do grito que subsiste à boca, insistência de um corpo que subsiste ao organismo, insistência dos órgãos transientes que subsistem aos órgãos qualificados. E a identidade de um já estar lá e de um estar sempre em retardo na presença excessiva. Em toda parte uma presença agindo diretamente sobre o sistema nervoso, e torna impossível o localizar ou o distanciar de uma representação”. DELEUZE, Gilles. Francis Bacon: Logique de La Sensation. Paris: aux.éditions de la difference. Por Sílvia Ferraz e Anita Costa Malufe – sem revisão, p.27.

tomando forma a partir de uma experiência. Quanto mais eles captavam imagens, mais ficavam envolvidos em um processo de invenção. Estabeleceram uma cumplicidade para produzir, não se importando em parecer engraçados desejavam simplesmente inventar imagens diferentes das habituais. Todo efeito criado dependeu de um desprendimento da consciência intencional para dar lugar ao irracional. Uma irracionalidade que não só criava formas, mas transformava a percepção, pois as formas que, num primeiro momento, pareciam sem sentido, sem efeito, passaram a ser matéria de criação.

Naquele momento da aula, com o papel laminado e a máquina fotográfica, parece ter aflorado de um estado consciente do corpo, de apenas viver sensações, uma irracionalidade que manteve um movimento experimental intensivo que também potencializou o “ridículo”, o repulsivo, visto que alguns alunos fizeram analogias das imagens com monstros e titãs.

Talvez seja necessário alcançar a irracionalidade, matéria capaz de nos fazer romper com a racionalidade a qual estamos sujeitados e a partir deste estado, buscar a consciência de uma potência que nos move. Deixar tomar vida nossos monstros, tornar nossos titãs ou forças do caos que desejam irromper de um mundo virtual para uma vida incerta, materializar-se em nossos modos de ser, vivendo uma existência mutante, sem traços definidos. Talvez seja o meio de tornarmos o corpo consciente de sua potência e quem sabe assim, possamos estilhaçar sua identidade, refletir sua energia erótica⁷⁷ fazendo variar sua forma de expressão, sua materialização.

As matérias impalpáveis, produzidas na materialização das imagens que refletem os corpos se experimentando em processo de espantamento, admiração, passam pelo corpo trivial provocando um estado de busca constante do que está latente no interior, um estado de atenção para criar com sua matéria viva.

⁷⁷ De acordo com a definição clássica de histeria, a de uma energia erótica que estende para fora a presença intensa do corpo libidinal, Artaud busca através do conceito de *crueidade* a existência de forças capazes de atingir diretamente o corpo do espectador. O que ele explora no teatro? A hipersensibilidade perceptiva da histeria. O histérico, escreve J.-D. Nasio, “instala no corpo do outro um corpo novo também libidinalmente intenso e fantasmático que é seu próprio corpo histérico. Porque o corpo do histérico não é seu corpo real, mas um corpo de sensação pura, aberto para fora como um animal vivo, uma espécie de abismo extremamente voraz que se alonga na direção do outro, o toca, desperta nele uma sensação intensa e se alimenta dela. GROSSMAN, Evelyne. Paixões históricas em Artaud e Deleuze. Disponível em: < seer.bce.unb.br/index.php/cerrados/article/download/8244/6242>. Acesso em: 22 fev. 2014.

Os rostos desfiguraram-se no encontro entre matéria viva e matéria reflexiva. Podemos pensar que o corpo afetado pela matéria reflexiva das imagens criadas, abria-se para a exteriorização de seus desejos em experimentar distorções de sua matéria viva, de sua matéria dérmica. Entre a materialidade distorcida que se constituía nos movimentos do corpo e a materialidade reflexiva da imagem no papel, refletiu um corpo imaterial, energias que movimentaram esse processo durante dois períodos de aula. Entrar no espelho, esburacar sua superfície, adentrar nos vazios, deformando a figura perfeita, o modelo orgânico, era a nossa intenção. Desfigurar o rosto para alcançar um outro rosto, ainda que figura, mas de forças que possam tornar um corpo sensibilizado, tocado.

Fundamentamos, com base em Gil⁷⁸ que uma relação entre o dentro e fora do corpo tenha acontecido nessa prática, percepção corpórea que inventa e reinventa imagens com o corpo ao criar movimentos conscientemente deformados. O rosto vai se recriando atravessado pelos signos emitidos pela propriedade reflexiva, que abstrai formas, linhas, contornos e reinventa-se por borrões e manchas. Os traços perfeitos são deformados, os limites rompidos, o rosto é uma massa disforme de força reflexiva dos próprios movimentos. Pode-se compreender que a consciência de seus movimentos remete a um espaço virtual, onde vibra o desejo de distorcer a imagem, distorcer o próprio corpo. De acordo com Gil, o pensamento é impregnado pelos movimentos do corpo nesse espaço virtual e atualiza os movimentos corporais e os movimentos de pensamento. E foi dessa maneira que os alunos foram impulsionados a criar suas imagens, entregando-se às experimentações pelo manuseio da matéria viva que é o próprio corpo.

Para Gil⁷⁹, a pele é um elemento paradoxal porque estabelece contatos entre o que está fora do nosso corpo, e o interior. Um limite que não delimita. Uma interface que permite a circulação de forças entre esses espaços ao perceber o mundo. A pele também é o corpo no espaço, ela se prolonga no espaço, pele tornada espaço⁸⁰. Nessa experimentação a pele se materializou nas imagens

⁷⁸GIL, José Nuno. Abrir o Corpo. In: Corpo Arte e Clínica. Organizador: Tania Maria Galli Fonseca, Selda Engelman. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2004, p. 16.

⁷⁹GIL, José Nuno. Abrir o Corpo. In: Corpo Arte e Clínica. Organizador: Tania Maria Galli Fonseca, Selda Engelman. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004, p.25.

⁸⁰GIL, José. Movimento total. São Paulo: Iluminuras, 2004. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/161143861/Jose-Gil-Movimento-Total>>. Acesso em: 21 dez 2014.

reflexos ao mesmo tempo em que se estendeu, se retraiu em movimentos disformes, permitiu ao corpo posicionar-se diferentemente no espaço. Fomentou um espaço novo de ação, de criação e de trabalho, um espaço tomado pelos afetos produzidos pelos contatos com esses lugares inimagináveis que um corpo vivencia quando adentra buracos de superfície, porosidades da pele, travando encontros entre o interior e o exterior, entre o espaço físico e o sensível, entre o comum e o incomum, entre o racional e o onírico. Pois, o espaço do corpo é uma realidade ampla que acontece pelo investimento afetivo⁸¹. Tudo que é externo toca a pele, fronteira do corpo, que internaliza as forças, criando um outro espaço de pura vibração. Deleuze nos auxilia a pensar as relações entre interior e exterior que a noção de pele implica. Diz o autor que

a pele dispõe de uma energia potencial vital propriamente superficial. E da mesma forma como os acontecimentos não ocupam a superfície, mas a frequentam, a energia superficial não está localizada na superfície, mas ligada à sua formação e reformação. [...]; toda a massa de matéria viva que está no espaço interior está ativamente presente ao mundo exterior sobre o limite do vivo⁸².

Um corpo metafenômeno⁸³ se forma pela sua condição visível e virtual, corpo aberto a sua condição de ser infinitas formas, um corpo movimento que se constitui em sua heterogeneidade. *A gente não sabia bem o que ia aparecer no papel, mas agente procurava*, estas são palavras de uma aluna se referindo à sensação de descobrir formas diferentes de seu rosto, enquanto sua pele, sua musculatura, enervações e articulações serviam de matéria para materializar tais formas.

Mais alunos pronunciaram suas idéias em relação às formas das imagens e as sensações que estas lhes causavam; queriam falar sobre suas sensações durante a mostra das imagens. Os olhares estavam atentos e as expressões oscilavam, riam, assustavam-se, admiravam-se, enfim, cada imagem provocava sensações diferentes. Alguns disseram que as imagens eram assustadoras porque eram deformadas, pareciam monstros titânicos. Outros disseram que eram

⁸¹ GIL, José. Movimento total. São Paulo: Iluminuras, 2004. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/161143861/Jose-Gil-Movimento-Total>>. Acesso em: 21 dez 2014.

⁸² GILLES, Deleuze. Lógica do Sentido. Tradutor: Luiz Roberto S. Fortes. 5ªed. São Paulo: Perspectiva, 2009, p. 106.

⁸³ GIL, José Nuno. Abrir o Corpo. In: Corpo Arte e Clínica. Organizador: Tania Maria Galli Fonseca, Selda Engelman. Porto Alegre: Ed. UFRGS. 2004, p. 47.

fantásticas. Outros fizeram relação com deficiências físicas pelas distorções plásticas que elas apresentavam. Outros concordaram que as imagens pareciam feitas de barro, ou que estavam submersas em água, e isso fazia com que algumas figuras ficassem deformadas pelo achatamento das formas, enquanto outras pareciam se desintegrar no espaço do papel.

Encaminhamos nossa experimentação com a imagem de uma maneira “seriamente lúdica”, ou seja, a linguagem da arte e todos nós, alunos e professora, fomos tomados por um *criançamento*, um desejo de criar com a matéria reflexiva do papel a materialização de rostos deformados cujo percepto deslocou os modos comuns de criar imagens. Uma linguagem que não se limita a reproduzir, mas que se recria enquanto força em interação com o corpo, seja físico, seja pedagógico. Inventamos com ela, reinventamos nossa condição formal, nossa função pedagógica, nossa forma discente e docente, diluindo os limites de nossas “velhas” formas que deixaram de ter sentido.

Nossos assombros aconteceram pela captação de forças, de fluidos que emergiram do encontro entre os corpos. Um corpo pedagógico experimentou sua imagem, não como reflexo idealizado, mas como um *assombro*, um espanto de consciência que o abriu, que o tornou consciente do inesperado, que o tornou atento, que o colocou em estado de alerta frente ao imprevisível. Um corpo que se precipitou, que suspirou sua condição de liberdade e que agora segue sem saber onde o levará tal liberdade, nem arbitrária nem libertina. Que simplesmente está solto para existir por seus impulsos, por afecções, por sua potência matérica, por sua sensibilidade epidérmica. Um corpo que já não se reconhece nas imagens idealizadas, vive em estado de alerta aos reflexos, aos vazios do reflexo, que se deixa turvar pelas ondas irregulares para perceber que mais que reflexos precisos de uma existência regulada, um corpo guarda *potência de vida*⁸⁴.

⁸⁴ “O ser como vontade de potência, criação de novos valores, afirma-se na sua própria criação, pois, ainda é possível a criação de novos valores porque se redescobriu a pluralidade dos sentidos do ser. Defini-se assim um devir criativo das forças, um triunfo da afirmação da vida, desta vida terrena múltipla e em constante movimento”. OLIVEIRA, Cristina G. Machado de. Disponível em: <<http://redeecce.files.wordpress.com/2013/03/nietzsche-o-conceito-da-vida.pdf>>. Acesso em 13 mar. 2014. Ver também: “A vida mesma é a experiência do conhecimento. Para o filósofo crítico da razão, a vida se apresenta como a matéria do conhecimento e todo conhecimento um sintoma (escasso) das vivências. Assim, a vida é, a um tempo, para Nietzsche, o meio, o mecanismo, o instrumento e o objeto do conhecimento. É ela que possibilita sempre um novo aprendizado e é nela que se efetiva o conhecimento derivado das experimentações. E vida é guerra constante, ininterrupto fluir de energias

e forças em contraste e conflito. Como espaço experimental ela não pode ser vista como “fatalidade”, “dever” e “trapaça”, mas como oportunidade de conhecimento e, conseqüentemente, como algo a ser desejado alegremente (danças e jogos são sinais metafóricos dessa afirmação do acaso). É assim que, nesse momento, a ideia da vida como jogo, presente desde os primeiros escritos nietzscheanos, é associada à noção de vida como experimento, tema fecundo do período intermediário de sua produção”. OLIVEIRA, Jelson Roberto de. A vontade de poder como caráter geral da vida: uma interpretação a partir dos escritos do segundo período. Revista Trágica: Estudos sobre Nietzsche – 1º semestre de 2009 – Vol.2 – nº1 – pp.59-72.



Matérias em Experimentação:
CORPO, TINTA E SENSAÇÕES

MATÉRIAS EM EXPERIMENTAÇÕES: CORPO, TINTA E SENSAÇÕES**FIGURA 6: Trabalho de aluno**



FIGURA 7: Trabalho de aluno



FIGURA 8: Trabalho de aluno



FIGURA 9: Trabalho de aluno



FIGURA 10: Trabalho de aluno

Vontade de pintar “com” o corpo, um criançamento pictórico. Na busca por desenvolver essa problemática, surgiu como experimentação uma proposta com pintura junto aos alunos do 2º ano. Não queríamos limitar nossa pintura ao suporte, à mão/ braço, mas criar uma pintura de sensação na relação entre matérias corpos e tinta.

Conforme José Gil e, também trazendo Deleuze quando diz que pintura também é força, é sensação⁸⁵. Neste caso, pintar é deixar-se violentar por um signo, somente sob os efeitos dessa violência ou experiência um corpo pode começar a criar singularidades. É neste momento que nos empenhamos em explorar as relações, os encontros, as forças, pois apostamos que encontros acontecem quando ocorre uma experiência com signos, com produção de signos. O que acontece quando somos tocados por um signo? Um movimento sensível que pode transformar o pensamento, criar um conteúdo novo reconfigurando os modos de ser⁸⁶, os modos de expressão e manifestação desse sensível. E nesse processo o corpo trivial experimenta relações com outros corpos ou matérias, vivendo conexões intensivas a fim de se recriar esteticamente.

Sabemos que corpo vivo não só marcou a arte do século XX como continua a marcar a arte contemporânea, deixando de ser entendido como um elemento estético e funcional para ser compreendido como meio de experimentação, exigindo de nós professores atenção ao seu potencial sensível. A pintura com o corpo já foi explorada por muitos artistas. Nos anos 40, Jackson Pollock, por exemplo, chamava atenção por sua pintura depender do movimento do corpo, uma pintura gestual que produzia um cromatismo formal pelo acaso. Ficava na tela a marca do seu corpo, não como representação, mas como presença formal do movimento, vibração do seu gesto.

Ampliar esse movimento gestual e torná-lo involuntário foi nosso desejo. Com isso, um corpo se expandiu estabelecendo relações com outros corpos, com outras matérias. O que nos faz compreender a ideia deleuzeana de que o aprender

⁸⁵ DELEUZE, Gilles. Francis Bacon: Logique de La Sensation. Paris: aux.éditions de la difference. Por Sílvio Ferraz e Anita Costa Malufe – sem revisão.

⁸⁶ GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender. Congresso de educação básica: Aprendizagem e currículo, 2012. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2014.

acontece pela ação sígnica, da relação com algo ou alguém, e que esses signos são matéria impalpável que produz sentido para aqueles que vivem uma afecção.

A ação de uma pintura como força, como sensação, envolveu alunos, professor e todos aqueles que em algum momento passaram por ali, pararam, observaram, se inquietaram e se manifestaram de alguma forma. No momento da escolha da atividade havia uma ideia: retirar os alunos da posição disciplinada que mantêm os corpos sentados diante de uma mesa, muitas vezes condicionados a reproduzir pinturas ou a interpretar suas representações. Não usamos a “folha A4” e o “pincel”, tão usados na escola, pois tínhamos a ideia de explorar outras formas de contato com a tinta, um contato mais físico, corporal, num espaço mais amplo, que liberasse o corpo da posição comum, que geralmente ocupam nas aulas de pintura e até mesmo no espaço da escola.

Há muito tempo percebemos que no dia-a-dia da escola o pintar fica limitado aos procedimentos técnicos que são impostos aos alunos, ou seja, colorir formas, quase sempre figurativas e muitas já preparadas pelo professor. Pintar é colorir. Mas este colorir é apenas *uma* dentre tantas outras características que a tinta guarda em si. Pensando nos modos como as aulas de arte são propostas quando, por exemplo, a tinta é utilizada como material que reforça a representação, maneira mais comum de se trabalhar a pintura, podemos afirmar que prevalece um impedimento da criação de diferentes possibilidades de vibrações? O que ocorre quando, ao invés de utilizá-la para realizar, apenas registro do visual, nós a explorarmos como matéria-força em contato com os corpos? O que acontece se além de nos limitarmos aos seus efeitos pictóricos cromáticos, explorarmos sua viscosidade e fluidez?

Nessa experimentação dois efeitos muito fortes a se destacar: primeiro, perceber a viscosidade da matéria-tinta em interação com os corpos, matérias vivas; e os seus efeitos, seus respingos, sua fluidez esparramando-se pelo “corpo” da escola. Interferências no espaço, matérias vivas em contato, se chocando, repudiando, atraindo, enfim, conflitos e forças possibilitando a criação. Uma pintura que não *aconteceu* somente no papel ou no corpo físico, mas quando provocou interferências abalou algumas formas sedimentadas naquele espaço, produziu vazios, pontos de intensidades capazes de abrir um corpo para novos

entendimentos sobre as maneiras de gerar conhecimento na escola e de se pensar outros modos de ser um professor de arte.

Experimentar outros espaços da escola nos fez viver uma experiência que, provavelmente, não teríamos sentido em sala de aula. Transgredimos o limite espacial da sala nos esparramando, nos apropriando desses outros lugares. Talvez já estivéssemos embalados, deslizando com a fluidez da tinta que tocava nossos corpos. Esse primeiro movimento esboçava o princípio de uma pintura viva, centrada na ação dos corpos. Primeiramente, os corpos assumiram o lugar do pincel, e o chão substituiu a folha de “ofício”. Começamos a organizar o espaço físico, mas não imaginávamos quão grande seria nosso espaço de vibração pictórica. Não sabíamos o que iria acontecer, pois tudo era mera especulação, mera provocação.

Durante a organização técnica do trabalho, percebemos os alunos inquietos, movidos por um desejo de tocar a mão na tinta. Foi-lhes dito que deveriam pintar com os pés, poderiam usar as mãos também, mas não mencionei que poderiam pintar com o corpo. Só a ideia de pintar com os pés era-lhes instigante. Cobrimos quase todo o saguão da escola com papel pardo e distribuímos as tintas pelo espaço, de forma acessível, cores primárias, preto e branco. Todos estavam envolvidos, ajudando. Percebi que se formava um estado de euforia, e me questionava silenciosamente, em conflito comigo mesma, se eu conseguiria controlar aquela situação. Eu tinha entrado num campo minado e agora, eu tinha que dar conta de manter a concentração para explorar, perceber aquele processo, seus efeitos, movimentos, encontros, enfim, tudo que vibrasse diferentemente da ordem comum. Com certo esforço, pedi aos alunos para fazermos um círculo a fim de orientá-los acerca de alguns encaminhamentos básicos sobre o trabalho. Disse a eles que o uso das tintas/cores ficaria a critério de cada um. Coloquei uma música de fundo para sensibilizá-los.

Em poucos minutos passavam os pés e as mãos na tinta, se jogavam de corpo na pintura. Embora eu tenha dito para os alunos pintarem a base fixa no chão, o papel, eles não consideraram somente essa orientação, seus corpos também foram suporte de uma pintura louca e descontroladamente instigante e criadora. Não vi essa atitude como desrespeito às orientações dadas, mas ao contrário, percebi o quanto foi impossível para eles limitarem-se àquele espaço do papel, pois ficaram

visivelmente tocados pelas forças advindas da matéria e da experimentação que ali estava disponível. Seus corpos extravasavam energia – *Reversão que transformava o espaço objetivo proporcionando-lhes uma textura própria da do espaço interno*⁸⁷. O próprio corpo torna-se pintura ou o espaço da pintura pela pulsação de energias produzidas no encontro entre matérias, matéria viva, matéria tinta, que colocam esse corpo em movimento, se alargando para além do espaço objetivo, a um espaço espectral.

Literalmente os alunos “se jogaram de corpo” e uma massa cinzenta começou a se formar sobre a superfície do papel. Nenhum desenho, nenhuma forma representativa, nenhum colorido, nenhum contraste de cor, apenas a monocromia, talvez a sombra de um corpo que se compunha num espaço virtual. A tinta despertava nos alunos um estado de atenção sensível, a imaginação viajava, os limites do corpo ampliavam-se virtualmente na relação com essa matéria tinta. Concentrados no processo de pintar pareciam absorvidos pela vibração da matéria, de sua consistência, densidade. Uma pintura que se inventava na surpresa diante do inesperado, do imprevisível, que por sua vez inflama o desejo de pintar. Essa vibração é percebida no comportamento, nas feições, na energia que extravasa aqueles pequenos corpos que, materialmente, se tornam tão fluidos e viscosos quanto à tinta. Tânia Maria Galli Fonseca, diz que:

para que o “Acontecimento” se faça, é preciso que o corpo se transforme, buscando a energia em cada instante, em cada olhar, em cada forma, em cada parte do seu corpo. Então, um simples gesto, uma leve mudança na direção do olhar, um sorriso que se abre, um deslizar do corpo, uma pequena alteração já pode ser dispositivo para o “Acontecimento”⁸⁸.

Não podemos entender a imaginação de cada sujeito, ou interpretá-la, mas podemos perceber seus movimentos corpóreos, perceber a energia que vibra em suas ações. O movimento expressivo do corpo físico é matéria viva carregada de signos que nos dão pistas do estado de consciência que vivem os corpos em ação. Esses signos podem nos ajudar a pensar as relações entre matérias corpóreas e

⁸⁷ GIL, José. *Metamorfoses do corpo*. Lisboa. Antropos: 1997, p. 49.

⁸⁸ FONSECA. Tania Maria Galli. MOEHLECKE, Vilene. Da dança e do devir: o corpo no regime do sutil. *Revista do Departamento de Psicologia - UFF*, v. 17 - nº 1, p. 45-59, Jan./Jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ichf.uff.br/publicacoes/revista-psi-artigos/2005-1-Cap3.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

suas imaterialidades nas aulas de arte, na perspectiva de uma educação do sensível. Mas não há como avaliar graus de afetações. Não há intenção de responder conclusivamente, pois essas experimentações ainda reverberam efeitos, num tempo que se faz e refaz a todo instante pela força do vivido. Forças que continuam a se atualizar num movimento de atenção docente como os corpos que, naquela experimentação, se movimentavam freneticamente. Não ouviam e não enxergavam nada além de seus movimentos. Viver as sensações sob os efeitos da tinta naquele instante era o que se abria como possibilidade de viver.

Estavam seduzidos, impregnados por uma força que enquanto os liberava da disciplina, das ataduras normatizadoras que lhes mantinham presos, desestruturava também a minha base, o meu “eixo docente”, pois minha voz já não comandava. Eles ouviam apenas a tinta; toda ideia de controle se desfez, não era mais possível interferir, essa possibilidade era remota. Era preciso gastar a energia que estava movendo os corpos sob o efeito violento da tinta, restava à condição de experimentar uma situação diferente, um estado de apreensão, uma sensação de desequilíbrio fomentada a cada instante por situações inesperadas como as que aconteceram. Protelamos para mais adiante qualquer possibilidade de pensar sobre o que estava ocorrendo naquele momento, naquela aula, naquele dia.

Estávamos no saguão, rodeados por todo o poder normativo e hierárquico da escola. A escolha daquele espaço não foi proposital, era o lugar que se adequava a nossa prática, mas, aos poucos, começamos a perceber o efeito dessa ação. A diretora da escola abriu a porta da sua sala e ficou nos observando. Passava pelo saguão aos cuidados para não se “sujar” com a tinta. Algumas pessoas ficavam observando com admiração, alguns alunos de outras turmas vinham me perguntar se eles fariam aquele trabalho também. A coordenadora não demonstrou agrado. Mas, apesar desses olhares reprovadores, e com receio de uma repreensão, seguíamos conscientes de que aquela experimentação, por razões suspeitadas, estava fazendo a *diferença*, estava produzindo sentido. E era nessa experimentação que buscaríamos também matéria para pensar uma formação que questionar: Quais efeitos mobilizados de uma aula de pintura que privilegia a ação dos corpos? Que transformações perceptivas ocorreram em relação aos modos de encaminhar um trabalho de pintura?

Para o entendimento de muitos colegas, aquela aula pareceu mais uma abertura à bagunça, resultado de uma extrema falta de controle da professora, do que uma “aula séria”. Percebemos o contraste daquela experimentação com as formas de procedimentos da direção da escola. Como cores justapostas, cujo violento contraste causa uma vibração incômoda para ambos – vermelho/ verde, laranja/ azul. Um choque entre corpos que se esforçavam para alcançar um estado fluídico, maleáveis, e os corpos duros, enrijecidos por políticas dominantes.

Quanto aos alunos, nada percebiam além das forças que afetavam seus corpos embalando-os na viscosidade e na alegria da tinta. Deslizavam de um canto a outro experimentando a fluidez daquela matéria. Naquele transe os pincéis desintegraram-se, as folhas diluíram-se, a tela tornou-se corpo, o corpo tornou-se pintura.

Houve um momento de tensão quando a diretora pegou o braço de um menino e falou rispidamente: “*Olha o estado que está a tua roupa*”, chamando a atenção para ele não se atirar na tinta. Percebemos sua reprovação. Tão logo ela largou o braço do aluno, ele voltou a sua atividade como se nada tivesse acontecido. Tive a sensação de que ele a olhou, mas não a ouviu, àquelas palavras não lhe fizeram sentido algum, talvez seus ouvidos estivessem tomados pela sonoridade intensa da matéria. Ele atirou-se novamente na tinta, retornando para o seu espaço espectral onde ninguém, nem mesmo eu ou a diretora, pelo menos naquele momento, tínhamos condições ou argumentos para interferir. Embora indignada, a diretora não retornou, acredito que ela tenha percebido que não havia como impedi-los daquele momento de expressão e de liberdade para variar as formas de experimentar a matéria. Um momento de extravasamento das energias que moviam seu corpo. Um estado de euforia ainda não vivido pela turma, mas que por acreditarem naquela ação de movimento dos corpos sob o efeito-força da matéria-tinta, não se intimidaram com a voz da diretora. Não havia espaço para vozes autoritárias naquele momento. Qual outra voz seria possível? Talvez sonoridades de um espaço virtual, onde vida e arte se encontram, se fundem metamorfoseando seu interior e exterior, um corpo, que é sensação, emoção e energia.

Interferimos no saguão, no espaço físico de maior movimento e controle na escola. Ali se encontram as entradas para as salas da direção, da coordenação, da

orientação educacional e dos monitores. O “posto” mais alto da escola, sem a menor intenção, foi desafiado por um pequeno grupo de alunos sensibilizados por forças que só são possíveis pelo *transe*⁸⁹ que a sensibilização artística materializa. O transe seria um estado em que se encontra um corpo aberto a experimentações, um comportamento impulsionado por forças externas que provocam vibrações. Um corpo que se desacomoda ao ser absorvido por uma ordem sensível e vive a vertigem de uma incerteza formal. Para Gil⁹⁰, o transe é um estado de descodificação em que vive um corpo sob o efeito de uma energia.

A tinta, juntamente com o corpo, impregnou a consciência materializando um estado sensível. Não importava apenas pintar, era preciso “entrar” na tinta, senti-la, percebê-la de outra maneira. Assim, o corpo provocado pela matéria ia tornando-se consciente de sua condição vibratória, de sua capacidade magnética, nesse movimento a matéria entrava nas sensações. Um estado de criação em que a consciência se deixa invadir pelos movimentos do corpo e esse se torna capaz de perceber e captar forças e vibrações. Da mesma maneira, a consciência de um corpo pedagógico também pode ser afetada pelos movimentos que ele vivencia com suas práticas, com os alunos, tornando-se capaz de captar os movimentos dos corpos, forças que lhe provocam e hipersensibilizam.

Em determinado momento, uma colega, também professora de arte, atenta ao trabalho, disse-me que tal movimentação fez com que retirasse da sala de aula seus alunos da 7ª série para que observassem aquele processo com o pintar. Ela trabalhava conceitos e estilos de pintura e aquela experimentação seria mais um elemento a contribuir com seu trabalho. Percebi que ocorria um processo de absorção da experimentação, como matéria para as suas aulas.

Romperam-se os limites da sala de aula, de turma, talvez até de série. Enquanto os alunos do 2º ano pintavam, os da 7ª série absorviam algum signo daquele processo. Mas, tanto eles como as outras pessoas que ali passavam foram afetadas de alguma maneira, visto que, não passavam indiferentes à experimentação que ocorria naquele espaço. Não há como determinar ou interpretar

⁸⁹ GILLES, Deleuze. *Lógica do Sentido*. Tradutor: Luiz Roberto S. Fortes. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009, p. 16.

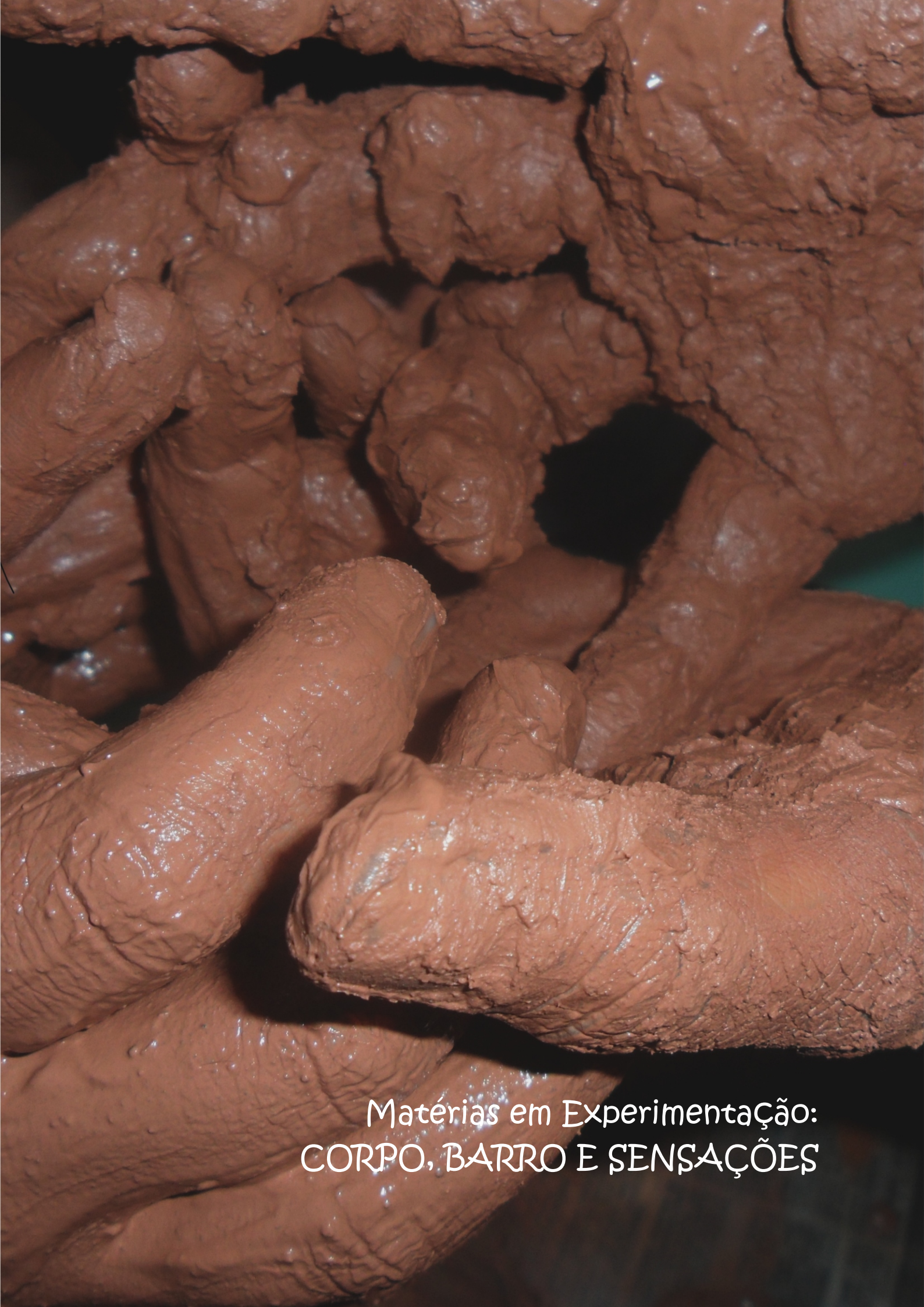
⁹⁰ GIL, José. *Metamorfoses do corpo*. Lisboa: Antropos: 1997, p. 24.

como o processo interferiu nas pessoas apenas pelo comportamento delas, mas ficou evidente a repercussão quanto aos alunos da 7ª série que ficaram observando todo aquele movimento em silêncio, concentrados, pareciam afetados pelo que ali se passava; uma postura peculiar, pois, geralmente, muitos alunos adolescentes extravasam-se quando saem da sala de aula.

Porém, nosso corpo magnético, não provocou apenas sensações, também despertou reações. Para nossa surpresa, a grande tela pintada que cobria todo o saguão, logo após o encerramento do turno de aula, foi retirada do chão e colocada no lixo. Os próprios alunos reclamaram daquela postura, pois havíamos solicitado que a mantivessem no chão, para que as pessoas que transitassem naquele espaço pudessem interferir na pintura. Por isso a escolha de posicioná-la no chão. Abrir espaço para que o “corpo” escolar interferisse no trabalho, seria uma forma de problematizar e até mesmo desconstruir a ideia de representação, de exposição de uma pintura idealizada, abrindo espaço para que a própria comunidade viesse recriar o trabalho, recriando a materialização do exercício e fomentando a criação de matéria impalpável.

A atitude de colocar o trabalho no lixo, talvez evidencie uma postura tradicional acerca do ensino de arte na escola. Com base nessa situação, podemos inferir que trabalhos escolares, segundo esse pensamento “deveriam” ser expostos na parede? Tal questão implica na manutenção de uma percepção viciada, disciplinada, que capta apenas o que se encontra na altura dos olhos, estando o chão da escola comparado a um lugar de passagem de pés e corpos adormecidos? Uma inconsciência corpórea alimentada por uma pedagogia teórico-prática e por um ensino de arte atrelado à idealização?

Assim, a tinta respingou sua força no corpo escolar. Pois a vibração experimentada pelos alunos fez com que pintassem, não só o rosto, pernas, braços ou todo o corpo físico, mas com o corpo trivial e intensivo, penetramos nos poros da escola, nos buracos, nos vazios de um corpo enrijecido pela disciplina. Atingidos pelos signos da matéria, pintamos espaços aéreos, deliramos, nos transformamos líquidos, fluídicos. Por instantes “escorremos” das amarras que disciplinam o corpo e através do que a arte pode oferecer, investimos na criação do novo.



Matérias em Experimentação:
CORPO, BARRO E SENSAÇÕES

MATÉRIAS EM EXPERIMENTAÇÃO: CORPO, BARRO E SENSAÇÕES

No intuito de explorar possibilidades de sintonizar argila e corpo, realizamos essa experimentação com os alunos. O encontro entre essas matérias produziu suas forças e provocou sensações corpóreas. A primeira experimentação (figura 7) aconteceu conforme as práticas comuns nas aulas de arte. A modelagem de uma caneca evidencia o emprego de técnicas para a execução do modelo, a argila sendo apenas um material funcional. Na segunda experimentação os olhos dos alunos foram vendados exigindo mais da sensorialidade tátil para produzir o modelo pretendido.

Diante de tal proposta os alunos viveram seus conflitos quando não puderam enxergar o material, pois a preocupação, ainda, era atribuir uma forma ao barro. O problema era deixar de ver a argila como mero material funcional para a representação. Assim, a ação centrava-se na manipulação tátil do material e do objeto. A terceira experimentação teve como foco o contato do corpo com o barro. Sendo o corpo físico uma matéria em contato com a matéria argilosa se estabeleceu uma relação a ser compreendida através dos signos que se precipitaram nessas trocas. As imagens seguintes registram estas experimentações, realizadas em sala de aula com alunos do 3º ano das séries iniciais.



FIGURA 11: Trabalho de aluno



FIGURA 12: Trabalho de aluno



FIGURA 13: Trabalho de aluno

Durante a modelagem, alguns alunos foram mais relutantes em relação à prática proposta, afinal, perder o contato visual com o mundo quando se é praticamente regido pelo olhar, coloca os alunos numa zona de desconforto, faz com que o corpo empírico tenha que operar com o desconhecido, com a multiplicidade, perdendo as referências dos espaços, dos territórios e dos próprios limites físicos.

Nos processos de produções artísticas contemporâneos que valorizam as interações entre corpos, onde a obra acontece na experiência com matérias impalpáveis. a obra se materializa conforme a ação daquele que experimenta. Tanto o corpo físico que por hora se torna matéria plástica, como as outras matérias, se compõem criando um corpo fluídico. Lembremos das obras *Parangolés* de Hélio Oiticica, cuja obra só acontece na ação, no presente, na experimentação, colocando os corpos em interação, em vibração, em processo de desmaterialização⁹¹. O Parangolé como um “trans” objeto não podendo ser exposto, mas vestido, cria uma nova relação formal, uma nova percepção da obra e uma nova forma de expressão a cada experimentação. Nossa prática com argila é um processo em construção, que ganha alguns traços consideráveis no desenrolar da experimentação. Evidenciamos algumas dificuldades encontradas no manuseio dessa matéria.

Trabalhar modelagem com argila, sem o auxílio da visão, sem ver o processo prático de modelagem, dificulta a configuração de formas predeterminadas pelo aluno, causando insegurança. Pode-se dizer também que limita a ação quanto a uma norma, a um modelo clichê, regulações que o submete a fazer da argila o que já fez um dia ou que já viu fazerem, dos vícios de linguagem, ou seja, utilizar a linguagem artística como meio de reprodução.

É comum em trabalhos com argila o material servir para reproduzir modelos, fato que tanto pode limitar as potencialidades dessa matéria para exercitar a criação, como deixar de produzir signos que mobilizem um encontro intensivo dos alunos com a arte. E ainda, reter um movimento perceptivo do professor em relação às suas práticas e as possíveis experiências para com os próprios alunos.

⁹¹ A pessoa deve tomar posição e explorar o material, como uma possibilidade de se transfigurar em outro corpo, um que se movimenta e sirva de suporte para a obra. LODO, Gabriela C. O corpo desmaterializado na arte. O corpo ausente e o corpo presente em Soto e Oiticica. Revista-Valise, Porto Alegre, v. 2, n. 3, ano 2, julho de 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/RevistaValise/article/view/26215>>. Acesso em: 03 jan. 2014.

Observamos que as crianças quando em atividades com modelagem (figura 7), na qual a aluna do 3º ano experimenta a modelagem com um pedaço de argila, que elas buscam representações de objetos já existentes, aqueles que fazem parte do seu cotidiano. No caso da figura 7, o pedaço de barro foi transformado numa caneca. Temos aí, segundo Donis A. Dondis⁹², uma consciência visualmente construída. Nesse sentido fazemos alusão à ideia comum das relações entre consciência e corpo. A consciência se configura quando busca na memória dados sobre o objeto desejado (forma, proporção, detalhes...), no caso, uma “caneca”, para modelar a partir de uma percepção pré-concebida do objeto, determinando fins para o material argiloso.

Há no plano técnico, quando se executa o trabalho do material, uma forma pré-estabelecida desejada, infinitas possibilidades sobre como proceder. O manuseio da matéria barro força considerações a respeito do que, de como, de quando e de que maneira ele já foi experimentado pelo aluno, seja na prática ou em uma apreciação. Essa consciência atribui ao barro funções pré-determinadas; no caso desta aluna, a argila foi usada para modelar a forma de um objeto já existente. E o que há de “inconsistente” nisso? Quais questões que este fazer aponta em termos de produção artística em sala de aula?

O que incomoda não é a representação, não é a figura, mas a ausência de vibração, a manutenção da figura como modelo, como cópia perfeita, onde o processo de criação é conduzido a um objetivo pré-definido fazendo com que, dessa maneira, as vibrações naturais da matéria, os acasos da matéria, deixem de produzir seus efeitos.

A figura 8 registra o trabalho de um aluno com dificuldades em modelar de olhos vendados, pois ele queria ver o que estava fazendo, queria perceber visualmente a modelagem do boneco que ele imaginava modelar no pedaço de

⁹² DONDIS, A. Donis. Sintaxe da linguagem visual. Tradução: Jefherson L. Camargo. Disponível em: <http://www3.uma.pt/dmfe/DONDIS_Sintaxe_da_Linguagem_Visual.pdf>. Acesso em: 02 mar.2014. A primeira experiência por que passa uma criança em seu processo de aprendizagem ocorre através da consciência tátil. Além desse conhecimento "manual", o reconhecimento inclui o olfato, a audição e o paladar, num intenso e fecundo contato com o meio ambiente. Esses sentidos são rapidamente intensificados e superados pelo plano icônico — a capacidade de ver, reconhecer e compreender, em termos visuais, as forças ambientais e emocionais. Praticamente desde nossa primeira experiência no mundo, passamos a organizar nossas necessidades e nossos prazeres, nossas preferências e nossos temores, com base naquilo que vemos.

argila. Sua preocupação parecia se referir às dúvidas que o incomodavam, pois não sabia se sua modelagem, às cegas, alcançaria o resultado esperado, pois buscava organizar o torso, os membros, a cabeça, as relações proporcionais, e queria dar acabamento à superfície retirando imperfeições, fazer texturas. Sua maior preocupação era não conseguir modelar a forma tão desejada.

No decorrer do trabalho suas mãos acabaram por se articular com a argila de modo a experimentá-la, pois criar aquele modelo de caneca pré-definido, em condições desfavoráveis, era-lhe quase impossível. A conexão entre corpo e barro aconteceu via percepção tátil na qual a busca pela forma perfeita do objeto, perdeu sua força. Pode-se inferir que impor uma condição limitadora a sua consciência intencional gerou uma relação do menino com a argila um tanto conflituosa. O que é essa consciência intencional?

Segundo a fenomenologia, a *consciência intencional*⁹³ não se reduz ao conhecimento intelectual, sendo também fonte intencional cognitiva, afetiva e prática. Condiz com um estado de percepção dos objetos ou das coisas do mundo através da experiência do corpo, através dos sentidos, com relação ao que está fora dele, pois toda consciência é consciência de alguma coisa, ou seja, ela se dá pela atribuição de significado ou de sentido a alguma coisa.

Assim, na prática que neutralizou a visão, a percepção do menino foi deslocada para outras percepções, evidenciando a percepção tátil. Isso veio a causar-lhe estranhamento quanto à maneira de perceber o processo de criação do objeto que desejava criar. Ele disse: *foi mais difícil fazer o boneco sem olhar, porque o barro é mole, a gente não sabe muito bem como colar as partes, mas eu fui tentando*. No primeiro momento, o aluno, deslocado, não sabia como proceder. Esforçava-se para manusear o material argiloso. Na medida em que continuou o exercício foi criando os próprios meios para lidar com a situação e com os acasos que a natureza dessa matéria lhe impunha. Um conflito entre os corpos mediados por um ajustamento sensível. Junto às palavras do aluno foi interessante perceber o estado de tensão de seu corpo, talvez por perder o contato visual e exigir do seu

⁹³PIRES, Jesuino. Considerações sobre o conceito de intencionalidade em Edmund Husserl. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/jesuinopires286-302.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

potencial tátil maior habilidade para realizar o processo. Não só as suas mãos estavam envolvidas no trabalho de modelagem, mas seus lábios se apertavam, sua musculatura facial contraía-se, como se seu corpo estivesse sob uma tensão silenciosa diante do inesperado. A imaterialidade da argila impregnando o corpo físico exigiu uma tomada de consciência desse corpo que se forma numa relação que ora é tensão, ora é fluidez.

Apesar das dificuldades do menino em explorar a argila como matéria que possui características plásticas que apresenta resistência, ela também oferece possibilidades de criação. Aspecto bastante revelador no processo deste aluno foi ele ter percebido a fluidez, a maleabilidade da argila, e interagir com ela provocando um ajustamento entre sua sensibilidade tátil e a matéria. Não tínhamos interesse em chegar a um resultado, a uma forma exata para a argila, ao contrário, nosso interesse focou o processo e seus pontos intensivos.

Ao final, tem-se uma forma abstrata, uma forma inacabada posto não ser representativa – não é duplo e nem espelho do real. O resultado inacabado de uma relação que se estabeleceu entre os corpos apoia-se num processo que vislumbra caminhos a serem explorados e potencialidades a serem desenvolvidas para além de uma consciência intencional. Embora a consciência intencional ainda esteja operando na ação do aluno, juntamente com a ideia de modelar um boneco, a percepção tátil dessa matéria possibilitou sentir características da argila ainda desconhecidas ou exploradas. Às vezes, num trabalho induzido pela visão, a matéria considerada “material”, já está condicionada a uma materialização dirigida, podendo fazer com que as características plásticas da argila se tornem menos perceptíveis.

A figura 9 registra o trabalho de uma aluna que até esta experiência, não fazia modelagens no sentido tridimensional, não dava forma volumétrica ao barro. A argila era utilizada como tinta em relevo, portanto resultavam sempre trabalhos bidimensionais. A intenção de realizar um trabalho com olhos vendados consistia em ativar mais a percepção tátil para ajudá-la a perceber a maleabilidade do barro e outras possibilidades de modelagem. O contato físico das mãos abriu a possibilidade para uma percepção mais espacial, não percebida pela menina em práticas anteriores.

A figura 10 mostra os modos como a aluna modelava um pedaço de argila, desenhando com os dedos sobre a superfície.



FIGURA 14: Trabalho de aluno

Considerando a visão como um dos sentidos que acabam por consolidar modos clichês de utilização do barro, vendamos os olhos da aluna para impedir que seus movimentos fossem comandados, abrindo outras possibilidades de produção talvez mais inventivas, pois parece que todo o seu corpo encontrou-se com as forças que circulavam nesta experimentação, junto aos signos do barro como mostra a figura 9.

A obstrução da visão forçou uma aventura ao desconhecido impondo destaque a um corpo que se esticou, tomando um espaço ainda não vivido. Uma

tomada de consciência de um corpo, cujas relações com as matérias, alteraram sua percepção espacial, identificando volumes e densidades.

De todos os alunos presentes em sala de aula, essa aluna parecia mais concentrada, parecia abrir o seu corpo deixando-se investir afetivamente pelas forças do barro. A aluna entregou-se totalmente ao exercício e em nenhum momento fez qualquer comentário ou reclamação. Não parecia preocupada com resultados. Experimentava certa entrega sem demonstrar dificuldades, suas mãos pareciam familiarizadas com a maleabilidade do barro, parecia deixar-se levar pela fluidez que a argila lhe proporcionava.

Outro aspecto relevante foi a mudança das formas que o barro adquiria, talvez não houvesse interesse em produzir um objeto, criar um modelo, mas apenas experimentar a maleabilidade, deixar que argila e mãos deslizassem uma pela outra, experimentando movimentos espontâneos, desordenados. Vivendo um estado de atenção consigo, com suas sensações, cujos estímulos, impulsos sentidos na pele circulam para o interior do corpo fazendo esse interior subir à superfície, transformando a maneira como esse corpo percebe o mundo. A argila se estica, ganha volume juntamente com a pele, um corpo que está se esticando, movimentando num espaço virtual. De modo geral, com base em Gil, *qualquer ferramenta e a sua manipulação precisa supõe o espaço do corpo*⁹⁴. A manipulação das matérias, então, pode ser um meio do corpo tomar espaço e experimentar um investimento afetivo nessa relação.

Neste caso, dar volume à argila, pode ser entendido como um corpo que toma consciência de sua capacidade de ocupar espaço, de se movimentar no espaço. Cria volume com a massa argilosa, percebendo e trabalhando com a capacidade da massa em se esticar, de ser modelada de muitas formas, não servindo somente como base para desenhar.

Não sabemos do que é capaz um corpo. Mas nesta experimentação, problematizamos a sensibilidade tátil diretamente no corpo e percebemos como a

⁹⁴ GIL, José. Movimento total. São Paulo: Iluminuras, 2004. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/161143861/Jose-Gil-Movimento-Total>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

ação do corpo ultrapassa o conhecimento que ele tem dele mesmo enquanto matéria em vibração.



FIGURA 15: Trabalho de aluno



FIGURA 16: Trabalho de aluno



FIGURA 17: Trabalho de aluno



FIGURA 18: Trabalho de aluno

Durante o tempo que trabalhamos com arte, percebemos que muitos alunos sentem o desconforto com o “sujar-se”. Essa não é uma preocupação somente dos alunos, mas também de muitos de nós professores.

Há na escola uma preocupação constante com a sujeira feita nas aulas de arte. Certamente que esses cuidados devem ser considerados para que se mantenha a higiene do espaço no final de uma aula. Mas o entendimento sobre higiene presente na escola, em especial nas aulas de arte, muitas vezes tende a inibir as experimentações no espaço pedagógico quando “higiene” se confunde com assepsia exagerada, controladora, que oprime um corpo de se extrapolar, de se expandir, justo uma ação que demonstra liberdade, comportamento imprescindível para os processos criadores.

Este controle deveria levar em consideração as experimentações com as matérias e, avaliar o que não educa, o que não produz diferença, o que não inventa, ou seja, se o cuidado em manter o espaço limpo é necessário, que a “limpeza” seja feita, mas que esta não coíba a criação. Todo esse controle influencia na disciplinarização de ações e, muitas vezes, limita a possibilidade de uma experiência intensiva, limita a capacidade para perceber e sentir as coisas, os espaços e nós mesmos. Em função dessas precauções, cria-se um cuidado excessivo em relação ao uso desses materiais, tanto por nós professores como pelos alunos.

Neste jogo percebemos o quanto, muitas vezes, controlamos nossas práticas pedagógicas. Até mesmo aquele planejamento com base em uma fundamentação consistente torna-se limitado, pois não nos deixamos afetar pelas matérias como poderia acontecer se tivéssemos mais liberdade para lidar com elas, para criar com elas, liberdade para viver um encontro no ambiente escolar. Colocarmo-nos abertos a uma experimentação com essas matérias nos leva a deduzir que podemos viver uma afecção que pode acontecer pela consciência que o corpo cria de si quando afetado. Um estado de atenção consigo, com seu processo existencial, atenção aos afectos que lhe interceptam podendo ou não causar-lhes transformações perceptivas. A argila, em sua capacidade de afetar percepção os corpos com sua plasticidade, sua capacidade de grudar, marcar, manchar. Perceber essas formas de afectamentos e trabalhar com elas pode ser um meio de sensibilizar nossa percepção, nossas idéias sobre as coisas e conseqüentemente nossas ações.

Deleuze diz que *as condições em que conhecemos as coisas e tomamos consciência de nós mesmos condenam-nos a ter apenas ideias inadequadas, confusas e mutiladas...*⁹⁵. Quando se usa argila de forma convencional, por exemplo, reproduzindo representações de objetos, reduzimos a percepção sobre a matéria. O cuidado em não deixá-la tocar na roupa ou cair no chão, nos faz pensar nesse material mais como algo nocivo, diminuindo assim uma força potente capaz de sensibilizar os corpos. Assim, o contato que se fez com o barro ao viabilizar que essa matéria tocasse a pele foi uma maneira de quebrarmos com o distanciamento entre corpo físico e matéria argilosa; de experimentar no nosso *corpo trivial* como matéria no espaço em afectamento com a argila, sensações experimentadas no contato, no toque com as matérias.

Nesse momento da aula pensamos em explorar as potencialidades desse material de forma a provocar sensações na pele. Aos poucos fomos levados a variar a plasticidade da matéria para realizar esse contato, isso nos permitiu criar formas e sensações ainda não vividas. Alteramos as características do barro molhando a argila, tornando-a líquida, fluídica, maleável e imprevisível. Fazendo isso impossibilitamos o seu uso convencional exigindo outra relação com o material e tentando potencializar outras formas de expressão.

Assim, começamos por desconstruir as regras convencionais de uso da argila, pois, uma das orientações básicas para a modelagem com esse material é manter sua condição de plasticidade, ou seja, uma condição na qual a matéria se deforma sob tensão externa e se mantém após cessar a força. Essa propriedade da argila ajuda a definir formas estáveis, modelos específicos. Por isso, adicionar água é uma contravenção que levou a reinvenção da utilização dessa matéria. Sentir nas mãos as variações de fluidez do barro e os sons produzidos pela massa viscosa quando manuseada, fez surgir ideias até então não pensadas e que somente situações imprevisíveis potencializam. Lembremos que a imprevisibilidade também é uma das características da matéria argilosa.

Por exemplo, durante a secagem da argila, as moléculas de água evaporam, as de ar e barro tendem a acomodar-se; nesse processo, muitas vezes há

⁹⁵DELEUZE, Gilles. Espinosa: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/46250674/Gilles-Deleuze-Espinoza-Filosofia-Pratica>>. Acesso em: 09 fev.2014.

rompimentos das moléculas da matéria argilosa, o que faz com que ocorram alterações ou até mesmo deformações durante o processo de secagem.

Os alunos, ao colocarem água na argila vivenciaram um estranhamento diante do material que se diluía, deixando-os introspectivos, silenciosos, um silêncio movido por um estado de sensibilização pelo contato com o barro, pela plasticidade da matéria que se fundia com a pele. Gostaram de torná-la líquida, de ver como ela escorria pelas mãos e braços, alguns a deixaram tão líquida que ela parecia uma segunda pele ou uma transformação da própria pele, pois, quando secava, ficava craquelada, rugosa, envelhecida, cascorrenta. Esse processo acontece pela secagem da argila em contato com o ar, mas podemos inferir, também, que pelo contato com o corpo quente. Interessante pensar nessa troca de calor que há entre as matérias em contato. A pele absorvendo a umidade da argila, assim como, talvez, a argila absorvendo o calor da pele ajudando a modificar sua condição física, rompendo suas ligações na superfície epidérmica, até mesmo, sob o efeito do movimento natural da elasticidade da pele ou pelo contato com a porosidade ou suas micro-fissuras cutâneas.

Há nessas reações físicas, de efeitos visíveis na argila craquelada e de outros efeitos advindos de micro-movimentos imperceptíveis à nossa visão, muito a ser pensado, a ser compreendido, explorado. Uma poesia epidérmica que se cria na ação e reação entre barro e pele num espaço onde pequenas partículas se rompem ou se fundem, se agarram aos poros, aos vazios epidérmicos. Um vazio que se situa numa dimensão visualmente imperceptível, mas perceptível pelos corpos ao tomarem consciência de sua condição sensível. Uma condição micro-existencial que não é enxergada, mas que pode ser percebida por um corpo quando afeccionado por forças que o fazem tomar consciência de sua dimensão sensível, onde a vida se transforma⁹⁶.

Alguns alunos deixaram a argila mais densa e começaram a modelar as mãos. Recebendo um revestimento, como se o corpo fosse um suporte para a modelagem, as mãos foram perdendo a forma natural pela adição do barro. Um aluno falou: - *Seria legal fazermos isso no corpo todo*. Outro disse: - *Seria legal fazer uma máscara no rosto*. Então o tátil deixou de ser a mão e passou a ser o corpo.

⁹⁶NIETZSCHE, Friedrich. *Vontade de Potência: parte I*. São Paulo: Escala, p. 293.

Algumas mãos deslizavam pelos braços e pelas mãos dos outros. Alguns diziam: - *Que gostoso sentir a argila mole*. Os corpos físicos mantinham um contato de afectos, desejos de tocar, de esfregar, deslizar a massa escorregadia na pele. Começaram a brincar com suas mãos, a criar outras formas, com menos dedos, braços sem mãos, pura deformação. Alguns poucos se “arriscaram” a criar máscaras. Outros criaram rostos enrugados, disformes. Isso despertou a atenção, pois estava acontecendo um processo de consciência do corpo. A deformação ganhou potencialidade. Lembramos das imagens de Francis Bacon e de sua fala: “somos carcaças em potencial”. Podemos ser muitas coisas, muitas formas, nossa condição vital nos permite experimentar a plasticidade, tudo depende dos movimentos que fazemos e dos contatos que estabelecemos em fluxo existencial.

Criou-se uma zona de indiscernibilidade entre barro e corpo, elementos, cujas forças se fundem e dão vida a um *corpo paradoxal* onde a forma transcende o físico, toma a imaginação, configura-se como força, energia de atração de partículas, barro, pele, rostos, sorrisos, gestos, falas. Vazios sensíveis da pele, cuja intensidade vitaliza o corpo espectral que não tem forma definida, que se fluidifica segundo os movimentos e as forças dos corpos em contato.

Os corpos reagem espontaneamente à ação e às forças recebidas entre um e outro. Produção de desejo! Surpreendiam-se com as novas formas, com a deformidade de suas mãos, rostos, talvez numa necessidade de perceberem-se desfigurados alongando ou subtraindo suas formas numa fusão de matérias. Argila que vira pele, que se funde com a pele, que permite uma interferência no corpo idealizado e pele que se estica em massa argilosa, o corpo ganha volume. A pele em sua complexidade, matéria corpórea, matéria viva, despertada pelas sensações intensivas que experimenta. Um órgão de captação das vibrações de outros corpos, hipersensível às variações de forças em relação a tudo que o cerca, que o percebe, que o toca, como *se víssemos o mundo a partir de cada ponto da nossa pele*⁹⁷.

A plasticidade desse barro, sua maleabilidade, desfez e refez, fluidificou os corpos em orgia, reinventando o contato e o espaço que este ocupa, criando uma

⁹⁷ Segundo o autor, a fenomenologia trata consciência como intencionalidade. GIL, José Nuno. Abrir o Corpo. *In: Corpo Arte e Clínica*. Organizador: Tania Maria Galli Fonseca, Selda Engelman. Porto Alegre: Editora UFRGS. 2004, p. 25.

consciência corpórea, uma consciência argilosa. Forma que se deformou afetada pela a ação numa relação de troca, de provocação, de interferência, de incisão, de mutilação, de causalidade, de resistência aos clichês.

Para Gil, o corpo devém-objeto. Os corpos, *corpo trivial* e barro trocam propriedades que ativam nosso corpo paradoxal. Modelar também é deixar-se modelar por sensações. O barro enquanto é modelado, acessa percepções que vão modelando um corpo sensível por vibrações. Um *criançamento* ou a manifestação de um devir criança que recria a arte de modelar através de uma relação de afetos entre professores, alunos e matérias impalpáveis de trabalho. Um *criançamento* que nos coloca em processo de reinvenção do uso da matéria argilosa e de nós mesmos através dos signos presentes nas relações com o barro. Energia que não pode ser medida, mas identificada pela entrega dos corpos e pelo movimento de criação.

Desassossegando o corpo de sua condição disciplinada e limitada às ações condicionadas às quais ele está preso, como nos processos de trabalho de um ensino de arte estratificado, experimentamos novas possibilidades de sensibilização tátil dos corpos. Uma experimentação em arte que fez emergir energias dos fluxos de contato entre as matérias, da matéria argilosa em contato com a matéria viva que são os corpos. A ideia de que a sensibilidade tátil não é somente a sensibilidade da mão, como entendem muitos alunos, é uma questão a ser problematizada por uma educação que respeita o sensível e, em especial, por nós professores de arte que, comumente, tendemos a reforçar tal redução.

Se nas formas tradicionais de trabalhar com a arte o tato é explorado como ferramenta produtiva, nesta valorização da expressão pura, o tato pode estar condicionado apenas a expressar uma condição emocional, os sentimentos mais evidentes de um corpo. Isso pode limitar nossa percepção tátil e nossos entendimentos quanto a sua importância, impossibilitando percebermos de forma mais atenta o que nos cerca, de tomarmos consciência de nossa existência.

Realizamos experimentações buscando explorar a percepção tátil de forma mais abrangente. Para perceber com a pele primeiramente vendamos os olhos na intenção de diminuir a ação da visão, de uma consciência já construída. Dessa maneira, favorecemos novas condições de experimentação com o sensível e a

relação indivíduo, arte, corpo e barro⁹⁸. Vendamos os olhos para o mundo das informações prontas, dos clichês, para resistir às imagens estereotipadas que formam os corpos e para inibir as formas idealizadas e despotencializadas da representação. Criamos entendimentos pelo pragmatismo de nossas ações através de uma experimentação tátil e cinestésica, onde o corpo em contato com a argila explora um processo inédito com o qual não estava habituado.

Também realizamos um processo de modelagem cujos corpos na relação com o barro experimentaram seus pontos de indeterminação, se contorcendo em contato com argila e água. A pele tocada pelas forças da argila se encorpa, se estica para além do corpo físico, tomando espaços ainda inexplorados pela ação e sensibilização do próprio corpo físico que aos poucos se desprende dos clichês, das normas, e implica devires, devir-aluno, devir-criança, devir-mulher, devir-docente. Devires de uma existência imprevisível, que libertam um corpo de muitas referências que lhe mantinham organizado. Ele se recria num corpo de vibração, um corpo paradoxal que se movimenta em forma nebulosa, um corpo mutante que se fluidifica em massa etérea, quando a harmonia rigorosa de uma anatomia é abalada, afetada sensivelmente. Efeitos que provocam a desmaterialização de idéias, de concepções que determinam o uso e a percepção da própria argila, criando uma matéria efêmera, impalpável, de sentido novo, para pensar processos criadores e formadores na escola.

⁹⁸ Segundo o autor, a fenomenologia trata consciência como intencionalidade. GIL, José Nuno. Abrir o Corpo. *In: Corpo Arte e Clínica*. Organizador: Tania Maria Galli Fonseca, Selda Engelman. Porto Alegre: Ed. UFRGS. 2004, p. 14.

CORPO PARADOXAL: DEVIRES DE UMA DOCÊNCIA

No processo de apostar numa formação docente singular, vivemos um processo de subjetivação resistindo às políticas formativas que compõem os modos de ser, em especial, aos modos de ensinar arte em sala de aula. Recriamo-nos matéria intensiva, *corpo paradoxal*⁹⁹. Tornamo-nos interior e exterior produzindo e acessando múltiplas formas de espaço, nos fizemos porosos, lisos, esponjosos, elásticos, estriados, paradoxais.

Para José Gil¹⁰⁰, a fenomenologia desenhou uma imagem do corpo limitado em seus aspectos físicos, tomando o corpo como “unidade psico-física”. O autor diz que esta imagem de um corpo superficial deve ser desconsiderada para que possamos abordar um corpo que opera vibrações fronteiriças num “*espaço limiar*”¹⁰¹, entre o interior e o exterior. Um espaço onde um corpo pode acessar seus devires.

Mas, para acessarmos um corpo paradoxal, temos que considerar, conforme Gil, que o corpo trivial é o que faz significar, não é apenas um lugar de recepção da linguagem e da cultura, da norma, mas o lugar de passagem das forças que configuram estes meios, o lugar das trocas; um decodificador de códigos da linguagem. Ele possui vazios que escapam aos códigos dominantes¹⁰². Uma matéria-viva que em contato com outras matérias, experimentando relações que o compõem e o decompõem, vive sua potência de agir. Através desses vazios, pontos de imprevisibilidade, enquanto corpo docente, fomos afetados por forças ou matérias impalpáveis, criamos e emitimos signos através de comportamentos e expressões. Nesse processo que envolve a interação com outros corpos afetados por forças intensivas, fomos acessando nosso interior, zonas de afetos, sensações, que se

⁹⁹ GIL, José. O corpo paradoxal. In: Nietzsche e Deleuze: Que pode o corpo. Organizador: Daniel Lins e Sylvio Gadelha. Rio de Janeiro: Ed. Relume, 2002, p. 131; 147. <http://pt.scribd.com/doc/96744458/LINS-Daniel-GADELHA-Sylvio-Orgs-Nietzsche-e-Deleuze>. Acesso em: 14 set. 2014.

¹⁰⁰ SANT'ANNA, Denise B. de. Entrevista com José Gil. Cadernos de subjetividade, São Paulo. 5 (2) : dez., 1997, p. 253; 266.

¹⁰¹ “... o sujeito da percepção situa-se no limite, na zona fronteira *entre* o interior e o exterior. Chamemos esta zona *espaço de limiar* [...] trata-se de uma zona, e não de uma superfície ou de uma linha: a interface define uma região, um espaço em volume [...]” GIL, José. Metamorfoses do corpo. Lisboa: Antropos, 1997, p.154

¹⁰² GIL, José. Metamorfoses do corpo. Lisboa. Antropos: 1997, p. 15- 19. Ver também: ALMEIDA, Felipe Quintão de. Educação física, corpo e epistemologia: uma leitura com o filósofo José Nuno Gil. Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 7, n. 2, p. 329-344 mai./ago. 2012.

exteriorizaram pelos gestos, movimentos, mímicas, dentre muitas manifestações possíveis. Dessa forma, vivemos experiências que nos fizeram escapar aos códigos dominantes, mas continuamos em constante devir.

Para Gil as experiências vividas pelo corpo trivial ou físico, seus impulsos e sensações, movimentos e ritmos que se prolongam ao longo do corpo e para seu interior – espaço de sensação sem contornos e sem limites – podem fazer emergir uma consciência do corpo que se difere da consciência fenomenológica.

[...] a impregnação do pensamento pelos movimentos do corpo se opera num espaço virtual em que se atualizam ao mesmo tempo os movimentos corporais e os movimentos de pensamento [...] um estado de transe ou de grande intensidade de criação artística, por exemplo, quando a consciência se deixa invadir pelos movimentos do corpo, os dois elementos convergem, transformando-se, para o espaço único em que a osmose se produzirá¹⁰³.

Segundo Gil, abrir o corpo é criar uma zona de contágio do corpo com o mundo, com as matérias que, ao se afetarem produzem matérias impalpáveis. É explorar a zona do devir. *Zona do devir constante das crianças que brincam, em que as palavras agem e os gestos falam, em que o corpo espectral se dissolve nas forças que se conectam com as forças do outro*¹⁰⁴. Abrir o corpo requer movimentar um processo de destituição dos modelos sensório-motores habituais para irromper conteúdos de sentido novo. Criar um espaço que se constitui das texturas do corpo que toma consciência de si ao se agenciar com outros corpos. Abrir o corpo pressupõe destituir-se de uma imagem, de um contorno dos limites, desintegrar-se enquanto matéria impalpável por sensações que afetam a pele, fazendo vibrar as moléculas que constituem as formas, criando borrões, manchas que confundem o interior e o exterior dos corpos, distorcendo a materialidade de um organismo, de uma docência, corrompendo sua imagem, sua forma, seu conteúdo.

Assim, um corpo docente pode experimentar-se como um corpo metafenômeno, visível e virtual, transformador do espaço e do tempo; que se reinventa conforme as afecções sofridas por ele, nas zonas fronteiriças. Um corpo

¹⁰³GIL, José Nuno. Abrir o Corpo. *In*: Corpo Arte e Clínica. Organizador: Tania Maria Galli Fonseca, Selda Engelman. Porto Alegre: Ed. UFRGS. 2004, p. 16.

¹⁰⁴GIL, José Nuno. Abrir o Corpo. *In*: Corpo Arte e Clínica. Organizador: Tania Maria Galli Fonseca, Selda Engelman. Porto Alegre: Ed. UFRGS. 2004, p. 16.

que se constitui nas sensações que vibram em si e revela intensidades que modificam as formas de ser, perceber e pensar. No contato com as matérias, alunos, matérias argila, tinta e barro, buscamos forças para flexibilizar nossa forma de agir, para escarificar nosso corpo acostumado aos modos vigentes de ser professor. Somos corpo atuante, enquanto materialidade, em movimento experimental de afetos, recriando nossa imaterialidade. Somos virtualidade, numa dimensão espacialmente e temporalmente diferente do domínio racional, mas podendo ser acessado, a qualquer tempo pelo sensível.

Foi nessa busca que apostamos em experimentações que nos possibilitassem alcançar “experiências” como meio de irrupção do interior para o exterior. Quando acontece uma experiência, ela se dá por intensidades de forças que cruzam os caminhos onde normalmente andamos. A experiência? Algo imprevisível, imperceptível. Um re-desenho de nossas ações quando pisamos em uma mina. Atirados, retorcidos, dilacerados, exterior e interior irrompem um estado inconcebível racionalmente, de estranhamento e desfazimento de materialidades, de sentidos, de crenças, de verdades. Pensar uma formação a partir do caos, dos abalos, dos signos, das matérias impalpáveis, das forças em transe e das trocas sofridas no corpo, passa a ser um improviso, um movimento desejante de encontros com aquilo que está em potência. Experimentamos a precipitação de um devir camaleão, um corpo mesmo vivendo uma vida de nuances determinadas, texturizados pelas cores e formas dos espaços instituídos, movimentando-se num devir camaleão.

Para Gil¹⁰⁵, a arte tem o poder de produzir uma osmose entre corpo e pensamento. Ela pode fazer funcionar a lógica do paradoxo e do corpo paradoxal, criando um vazio ou espaço interior onde os movimentos de pensamento acontecem pela intensidade das afetações que sofre um corpo. O vazio é o lugar onde se dá o acontecimento como sentido, forças que geram deslocamentos perceptivos resistentes aos modelos sensório-motores que enclausuram um corpo.

¹⁰⁵ GIL, José. O corpo paradoxal. *In*: Nietzsche e Deleuze: Que pode o corpo. Organizador: Daniel Lins e Sylvio Gadelha. Rio de Janeiro: Ed. Relume, 2002, p. 145. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/96744458/LINS-Daniel-GADELHA-Sylvio-Orgs-Nietzsche-e-Deleuze>. Acesso em: 14 set. 2014.

Deleuze diz que a arte é o plano de pensamento traçado pelas sensações¹⁰⁶. Por isso, nessa investigação, para pensar a formação de um professor de Arte, investiu-se neste traçado. Se a arte faz pensar com os devires da matéria, então a arte talvez possa potencializar os devires de um corpo em formação e promover uma diferença estética nas formas de ser professor, de recriar-se. Importa *que nossa prática docente esteja em experimentação e articulada com a arte e o campo da estética*¹⁰⁷. Farina¹⁰⁸ entende que as pequenas vivências estéticas do professor, as relações com a arte e, mais especificamente com a arte contemporânea, no seu fazer pedagógico, no espaço do seu dia-a-dia são importantes para pensar a sua própria formação.

¹⁰⁶ DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? Tradutor: Bento P. Jr. E Alberto A. Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

¹⁰⁷ FARINA, Cynthia. O Propriamento estético na prática pedagógica.

¹⁰⁸ FARINA, Cynthia. O Propriamento estético na prática pedagógica. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/3138c.pdf>>. Acesso em: 15 ago., 2013.

CORPO, ARTE E FORMAÇÃO

Conforme Foucault¹⁰⁹, o cuidado de si é a busca do conhecimento das verdades que embasam uma existência, uma forma de controlar e limitar o poder exercido sobre si mesmo. Cuidar de si pressupõe cuidar de sua formação, das práticas e atividades envolvidas nesse processo a partir do entendimento dos valores e verdades que a constitui. Farina¹¹⁰, diz que o cuidado com a maneira de constituir essa formação, ou seja, os procedimentos e práticas realizados nesse processo relacionam-se com uma *estética da existência*¹¹¹. Para Foucault uma estética da existência tem a ver com o princípio ético do sujeito em tomar sua própria existência como objeto de estudo visando uma transformação, implicado um novo modo existencial em que, o corpo e a vida passam a ser uma obra artística.

As formas de lidar com essas atividades e práticas tem a ver com uma sensibilidade que movimenta um processo de subjetivação, um modo de ser, um modo de funcionar eticamente a partir das escolhas feitas. Escolhas que demarcam uma condição ética¹¹² do sujeito que se assume politicamente diante dos assuntos, dos temas que lhe inquietam, reorientando sua formação, realizando um movimento constante na sua forma de ser, e nas maneiras de fazer sua existência. O cuidado de si permite que o sujeito exerça sua autonomia, tenha liberdade para pensar-se eticamente. Um exercício de liberdade para refletir e interferir no território em que habita.

¹⁰⁹ FOUCAULT, Michel. "A ética do cuidado de si como prática da liberdade". In: Ditos & Escritos V – Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

¹¹⁰ FARINA, Cynthia. La Formación Del sujeto em Foucault. In: Arte, cuerpo e subjetividad: Estética de La formación y Pedagogia de las afecciones. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona. Sept., 2005.

¹¹¹ FOUCAULT, Michel. A hermenêutica do sujeito. Curso dado no College de France (1981-1982). Tradutor: Márcio A.da Fonseca e Salma Tannus Muchail. Martins Fontes, São Paulo: 2006.

Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/69237616/FOUCAULT-Michel-A-Hermeneutica-do-Sujeito>>. Acesso em: 02 mar. 2014.

FURTADO, Rafael N. Por um governo de si mesmo: Michel Foucault e a estética da existência / For the government of the self Michel Foucault and the aesthetics of existence.

Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/paralaxe/article/view/12241/11806>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

¹¹² A condição ética do sujeito tem a ver com um posicionamento político a partir do entendimento de que como funciona os jogos de verdade, e de como os sujeitos se formam a partir deles. FOUCAULT, Michel. "A ética do cuidado de si como prática da liberdade". In: Ditos & Escritos V – Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

Assim, para cuidar de sua formação, um professor de arte pode colocar-se em experimentação nos espaços da sala de aula, revendo seus discursos, suas formas de lidar com a materialidade artística e com as maneiras de fazer. A maneira como uma materialidade é abordada, vista e sentida, muitas vezes relaciona-se com verdades sedimentadas, verdades advindas do campo da representação que orientam o valor da arte na vida. Então, ao questionar as práticas pedagógicas e as verdades que a embasam é assumir um compromisso ético consigo e com os outros.

A ética foucaultiana¹¹³ pressupõe uma prática de liberdade que problematiza a verdade relativa aos modos de ser, colocando em jogo as relações de significação de palavras e discursos que orientam os sentidos da existência do sujeito. Esse cuidado com a verdade problematiza os regimes de saber dos quais fazemos parte e conservamos em movimento; trata da percepção que formamos a partir dos saberes científicos, das políticas dominantes, das práticas discursivas que orientam nossos modos de ser, de ser professor, enfim, o que dá sentido a uma estética existencial.

O exercício ético de cuidar de si mesmo permite que a vida seja compreendida como obra de arte, ou seja, um modo pelo qual o sujeito cria uma composição existencial para si resistindo aos processos de subjetivação coletiva, ao modelo estético existencial de ordem comum. Ao dissertar sobre as práticas de si na Idade Antiga, o filósofo destaca que os indivíduos se colocavam numa condição de busca da formação a partir dos valores que orientavam sua própria experiência consigo mesmo. Uma tarefa por se realizar enquanto forma, materialidade, plasticidade, movimento, ação, reação, contemplação em meio às relações de poder. Este é o sentido de transgressão que trata o pensamento foucaultiano, ou seja, uma existência que se cria e se recria pragmaticamente na experiência do sujeito consigo mesmo, em seus abalos existenciais.

Diz Deleuze¹¹⁴ que *a lógica de um pensamento é como um vento que nos impele, uma série de rajadas e de abalos que nos faz sentir no corpo o trauma de*

¹¹³ FOUCAULT, Michel. A hermenêutica do sujeito. Curso dado no College de France (1981-1982). Trad. Márcio A.da Fonseca e Salma Tannus Muchail. Martins Fontes, São Paulo: 2006. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/69237616/FOUCAULT-Michel-A-Hermeneutica-do-Sujeito>>. Acesso em: 02 mar. 2014.

¹¹⁴ DELEUZE, Gilles. Conversações. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992, p.118.

deslocar-se das verdades, sentir a rajada que nos torna oblíquos. O cuidado em fazer desse pensamento o meio para uma consciência existencial pode ser um modo de resistência capaz de mover um processo de formação diferente das verdades que constituem a escola, que negligenciam o valor intensivo do corpo, diferente da lógica que se faz presente nas aulas de arte. Pensar é colocar-se eticamente num processo de subjetivação movido por forças capazes de potencializar a criação de novos modos de ser; novos modos de criar um corpo, de criar uma formação em Arte na sua própria diferença.

As filosofias da diferença nos potencializam a perceber diferentes maneiras de se ocupar do tema *formação*. Conforme a *pedagogia das afecções*¹¹⁵, a arte tem sua importância nos modos de se compor uma existência em todos os campos e este sentido existencial se dá através da relação arte e corpo, arte e suas conexões com a vida.

Cynthia Farina¹¹⁶ cria pistas sobre uma formação que considera a experiência do indivíduo consigo em relação com a arte, nos instigando a refletir e exercitar questionamentos diante do assunto. Se, através das relações entre a arte e a educação pretendemos pensar uma formação sensível, pergunta-se como um professor pode promover uma percepção estética a partir de si e atuante em si, capaz de provocar uma singularização em sua docência? Uma experiência intensiva pode produzir uma formação que acontece pelo estranhamento daquilo que se era devido a um redimensionamento perceptivo. Problematizando esta ideia de formação, a autora nos diz que *é a partir do que somos capazes de perceber que produzimos conhecimento sobre nós mesmos e sobre o real*¹¹⁷.

¹¹⁵ En este sentido, la primera cuestión que se aborda trata de las relaciones entre las acciones de percibir y producir discurso, es decir, entre el ver y el saber. Trata de esa relación en la medida en que problematiza la formación de las percepciones desde la perspectiva de la producción de saber, y la producción de saber desde la formación de una determinada sensibilidad, de un determinado cuerpo. De ahí que la atención a las prácticas pedagógicas en los mencionados contextos haya pretendido reflexionar sobre la formación de lo que se ha llamado cuerpo de sentido y sensibilidad cognitiva, y también sobre una política de la percepción. FARINA, Cynthia. La Formación Del sujeto em Foucault. In: Arte, cuerpo e subjetividad: Estética de La formación y Pedagogia de las afeciones. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona. Sept., 2005. (p.284).

¹¹⁶ FARINA, Cynthia. La Formación Del sujeto em Foucault. In: Arte, cuerpo e subjetividad: Estética de La formación y Pedagogia de las afeciones. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona. Sept., 2005.

¹¹⁷ FARINA, Cynthia. Políticas do sensível no corpo docente – Arte e filosofia na formação continuada de professores. 07 (01)/2010/Revista Thema.

Um corpo que se transmuta, revolve seus estados perceptivos pelas forças do intempestivo. Dessa forma, a arte coloca-se como vetor potencializador de movimentações perceptivas, podendo produzir experiências que desacomodem um corpo impelindo-o a movimentar idéias. Uma abertura para a experimentação de nós mesmos, para compor, inventar, transformar novas formas de ser e atuar. Formas que sejam capazes de transgredir os limites do pensamento, concepções, conhecimentos e conceitos. Assim, esse cuidado é um exercício de problematização da percepção que se tem de si e da própria prática, e ainda, de todo o repertório conceitual, político e estético que embasa a própria ação. Esse cuidado exige, incessantemente, questionamentos, exige duvidar sempre dos modos de atuação e das verdades que o sustentam.

Diante do que vem sendo exposto e considerado até aqui, colocamos nossa formação na pauta, e destacamos o que tem nos inquietado nas seguintes perguntas: Que professor de arte temos sido? Que jogos de verdade estão contidos em nossa formação? Como trabalhar com os materiais em sala de aula a fim de produzir afectos? Como trabalhar a sensorialidade buscando despertar estranhamentos perceptivos? Como provocar uma experiência estética que seja singular, que escape das formas de manifestações comuns que orientam um coletivo formado pela normatização?

A estética deleuziana se interessa pela arte e sua capacidade de mover processos de formação e transformação do homem como experiência estética. A arte para Deleuze¹¹⁸ força a criação, é capaz de produzir uma violência nos corpos, nas formas de pensamento, na percepção. O filósofo se atém a pintura baconiana para dissertar sobre os processos de captação e evidenciação de forças, as quais *tem uma relação estreita com a sensação: é preciso que uma força se exerça sobre um corpo, ou seja, sobre um ponto da onda, para que haja sensação*¹¹⁹. Através dessas forças sensações, a arte pode produzir transformações perceptivas e subjetivas num corpo.

Com base nesse pensamento deleuziano, entendemos que o trabalho com a arte, na escola, podem criar subjetividades não padronizadas segundo concepções

¹¹⁸ DELEUZE, Gilles. A Vida Como Obra de Arte. *In*: Conversações. São Paulo: Editora 34, 2007.

¹¹⁹ DELEUZE, Gilles. Francis Bacon: Logique de La Sensation. Paris: aux.éditions de la difference. Por Sívio Ferraz e Anita Costa Malufe – sem revisão, 2007, p.62.

expressionistas ou essencialistas, mas como sensação, a fim de produzir transformações de estados sensíveis num corpo docente. Não há um único modo de fazer, mas o ato de fazer como condição de criação. Nesse processo de formação de um corpo docente, que envolve professor e alunos a partir de um posicionamento ético, consideramos o corpo físico ou trivial como fonte intensiva de forças passíveis de singularizarem-se e não mais como elemento de recepção, um corpo atua, se movimenta, tende a reinventar-se, a singularizar-se.

As relações que se estabelecem entre arte e corpo configuram as formas de funcionamento de uma estetização da existência numa percepção coletiva. O corpo torna-se um *território de ação, um espaço de práticas com o sensível, um espaço de jogo com o saber e de experimentação com a existência*¹²⁰, onde acontece o encontro entre a experiência, a percepção e a consciência. Um sujeito está em constante transformação, afetado pelas coisas que lhe passam. Pode-se compreender a partir de Farina, que a arte no corpo potencializa suas próprias formas e potencializa a consciência que se tem desse corpo, e é através da implicação do campo estético que a vida, corpo e arte se encontram.

Os mecanismos de estetização da vida, que fomentam uma forma de existência, produzem uma forma de ser professor. Portanto, com base nas relações entre arte, corpo e subjetividade podemos problematizar uma formação docente a partir de experimentações. A maneira como acontece uma experiência do corpo, da vida e também das práticas educacionais, evidenciam que o corpo é um espaço de manipulação, um instrumento de reprodução. Espaço de recepção. Espaço que pode sedimentar verdades que lhe tornam inconsciente de suas potencialidades sensíveis. Um corpo docilizado. Um corpo coletivo subjetivizado numa pedagogia que orienta a vida, que faz forjar um si, uma forma de fazer do corpo um lugar de uma experiência comum.

Gil diz que um corpo que se abre, torna-se um espaço para além de sua organicidade, para além de uma percepção limitada de si, para além dos seus limites, *confunde-se com um espaço de intensidades, de osmose potencial, de visões e tatos à distância, [...] pronto a entrar em conexão com intensidades de*

¹²⁰FARINA, Cynthia. Arte, cuerpo y subjetividad: Estética de La formación y Pedagogia de las afecciones. Tesisdoctoral. Universidad de Barcelona. Set. 2005.

*outros corpos*¹²¹, pronto para se experimentar no caos da sua própria desordem, liberando energias criadoras contidas pela estratificação, capazes de fazer fluir das intensidades de um corpo paradoxal variações formais de conteúdo e expressão¹²².

Esse corpo que se coloca num processo de experimentação faz valer sua condição ética de expressar suas escolhas no processo vivenciado com as matérias e materialidades da arte. Ganha importância assumindo-se como instância de recepção das intensidades, das forças que operam no mundo e que lhe tocam a ponto de lhe fazer devir formas e sentidos de ser. Provoca-se o corpo a sair de seu estado de inércia, quando disciplinado a sentar e ouvir, a receber conteúdos e a ser examinado. Não lhes são impostos procedimentos deterministas, mas uma condição de experimentação a fim de poder viver possibilidades, encontros até então, impensados.

Essa liberdade de ação, de buscar perceber-se ou de buscar desbravar consciências através dos corpos que constituem movimentos num espaço de intensidades formado por alunos, professor, sala de aula, escola e seus discursos, exige um cuidado para que novas verdades não sejam sedimentadas. O que se pode entender por consciência do corpo? Um trans-corpo que se forma na abertura, receptivo a forças operantes nos espaços habitados, provenientes do mundo e da arte. *Uma instância de devir as formas, as intensidades e o sentido do mundo*¹²³. Um trans-corpo que se constitui sensorialmente. Um trans-corpo recriado a partir daquilo que lhe acomete, que lhe arrepia, do que lhe faz “vir-a-ser”, é o espreguiçamento até onde o corpo aguenta.

Segundo Gil¹²⁴ a consciência é impregnada pelos movimentos desse corpo que se move no espaço, em seu território de atuação. Corpo e consciência não são

¹²¹ GIL, José Nuno. *Abrir o Corpo*. In: *Corpo Arte e Clínica*. Organizador: Tania Maria Galli Fonseca, Selda Engelman. Porto Alegre: Ed. UFRGS. 2004, p.26.

¹²² Conteúdo e expressão são variáveis de agenciamentos que se estabelecem entre os corpos e compõem as formas de ser. Não há supremacia de uma em relação à outra. Conteúdo é uma forma corpo advinda das ações e paixões e a expressão são os atributos incorpóreos. DELEUZE, GILLES. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 2. Tradução: Ana L. de Oliveira e Lúcia C. Leão. São Paulo: Ed. 34, 1995, p. 27 - 35.

¹²³ GIL, José Nuno. *Abrir o Corpo*. In: *Corpo Arte e Clínica*. Organizador: Tania Maria Galli Fonseca, Selda Engelman. Porto Alegre: Ed. UFRGS. 2004, p.15.

¹²⁴ “...é necessário inverter o ponto de vista cartesiano...Inverter o ponto de vista significa fazer do corpo e da consciência duas expressões ou manifestações de uma outra instância: passa-se assim da fenomenologia à ontologia”. GIL, José Nuno. *Abrir o Corpo*. In: *Corpo Arte e Clínica*. Organizador: Tania Maria Galli Fonseca, Selda Engelman. Porto Alegre: Ed. UFRGS. 2004, p.15.

opostos, constituem-se por osmose, contrário ao pensamento cartesiano no qual um corpo encontra-se situado no espaço e inconsciente de si, de suas potencialidades. Nessa relação de reciprocidade, o pensamento é impregnado pelo corpo num espaço virtual em que se atualizam ao mesmo tempo movimentos corporais e os movimentos de pensamento. Gil¹²⁵ cita o exemplo da criação artística, ou seja, o artista vive uma espécie de transe ou de grande intensidade de criação; é assim que a consciência se deixa invadir pelos movimentos do corpo, afecções provocadas no contato com as matérias e na vibração das materialidades da arte, fazendo com que o corpo se transmute para além dos seus limites.

O ensino da arte, impregnado pelas vibrações das materialidades, pode mobilizar um cuidado para com o ato de ser professor. Viver o transe, guiado por um senso de criação de uma consciência dissonante do paradigma racional. Há um medo de pensar, de fazer diferente, mas, quando um viver se torna convalescente de sentidos, a criação escapa como o único meio de resistência a uma identidade existencial. Fugir da geometricidade, do esquadramento, tornar-nos perversos e ser derrotados por nossa própria corruptibilidade.

A pedagogia das afecções pensa o momento em que tanto professores como alunos aprendem e se formam sensivelmente. Nesse encontro a ideia de sala de aula vai além; como se a formação do professor acontecesse para além de paredes. Não há apenas uma sala de aula, visível em sua estrutura arquitetônica, mas espaços educativos que se conectam por vibração e conseqüentemente participam da formação de um corpo sensível. Novas relações com o conhecimento acontecem e, desse modo, o conhecimento deixa de ser algo pronto, produzido por um modelo que diferencia objeto e sujeito de pesquisa e passa a ser entendido como o que se cria a partir dos canais de experimentação oriundos da relação entre arte, corpo e sensibilidades.

Resistir aos modos duros de ser professor pressupõe inventar uma nova possibilidade de experimentar uma docência que não segue a forma única, mas que transmuta um estado fluídico que acontece no percurso do acaso, do imprevisível, na fluidez do que vai acontecendo, no inesperado, que se compõe no plano da expressão e cria conteúdos durante a ação docente. De que maneira?

¹²⁵ GIL, José Nuno. *Abrir o Corpo*. In: *Corpo Arte e Clínica*. Org. Tania Maria Galli Fonseca, Selda Engelman. Porto Alegre: Ed. UFRGS. 2004, p16, 26.

Para Deleuze pensar é relacionar-se com o inesperado, com o que acomete um corpo. Acreditamos que experimentar as materialidades da argila, da capacidade reflexiva do papel laminado, da pintura, pressupõe materializar conceitos estéticos, um modo de pensar o corpóreo e o incorpóreo de um corpo docente. Captar forças com o corpo todo, colocando-se em modelagem, colocando-se em pintura, reinventando-se num puro clímax de abstração de si, criando uma nova condição estética.

Recriar-se em ação e na ação, requer sair da plateia de uma existência espetacular para compor-se com a cena. Tornar-se transeunte e colocar-se num movimento de experimentação, numa atividade em que a ação pessoal se despersonaliza para criar um território subjetivo que só acontece por agenciamentos de forças advindas das matérias em movimento e em relação umas com outras. Nesse sentido, criar não pressupõe uma condição, mas um estado em devir que acontece através do fluxo das forças que passam num território subjetivo que não depende da vontade, mas da abertura para experimentar novas possibilidades no transe artístico e até mesmo num transe docente. Não importam julgamentos moralizantes, certo ou errado, bom ou ruim, belo o feio, mas as desacomodações intensivas que vão compondo uma nova forma de vida longe das regras estabelecidas, dos costumes, dos vícios de se produzir arte em sala de aula e conseqüentemente de ser professor.

O ensino de arte, na maioria dos casos, segue o modelo da aprendizagem por semelhança¹²⁶, ou seja, fazer *conforme* alguém, seguir um método, o que pressupõe uma lógica tradicional de produzir o conhecimento, ou seja, na prática o professor passa informações, ensina o aluno, orienta incondicionalmente seus passos, aplica o conhecimento, propõe exercícios de fixação do conhecimento. Na busca por uma forma ideal, determina os passos do caminho e opera com situações fechadas, desarticuladas com proposições criadoras, voltando sempre ao clichê. Para Fusari¹²⁷, *a tendência tradicional, nas aulas de arte, fez predominar uma teoria estética mimética, isto é, mais ligada às cópias do “natural” e com apresentação de*

¹²⁶ GILLES, Deleuze. Proust e os signos. Tradutor: Antônio C. Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987, p.22.

¹²⁷ FUSARI, Maria F. de R. FERRAZ, Maria H. C. de T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993, p.23.

“modelos” para os alunos imitarem. Por exemplo, trabalha-se com o barro enquanto um material que já segue previamente seus resultados e ao final da aula todas as crianças já estarão de posse de seus cinzeiros, na melhor das hipóteses, com seus potinhos “porta-coisas”. Ou se trabalha com tinta tempera, normalmente em folha A4, com representações de alguma data comemorativa ou um desenho livre, ou seja, priorizando o trabalho técnico que se identifica com a ideia de passar conhecimento sobre o material, ignorando as condições e possibilidades de combinação que tal material pode exercer.

Limitamos o contexto de ação e as possibilidades de uso. Geralmente, as práticas realizadas com imagens seguem um ritual: são mostradas para os alunos e assim enfatizam-se leituras codificadas e a imagem figura tão-somente como uma matéria prima para entender o contexto sócio-cultural, a dimensão antropológica e estética da obra. Nessas práticas busca-se desenvolver um processo de alfabetização visual segundo discursos e significações. Vigora a ideia de que só um saber consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte; considera-se importante nesse processo de alfabetização visual, a análise de forma, cor, linha, volume, movimento, ritmo.

O professor comenta tais características formais e sua importância como agente expressivo de um contexto sócio-cultural, econômico e estético. Na sequência, conduz o olhar e a atenção dos alunos, esperando que cada um produza um entendimento concreto na relação com uma pintura: um desenho, uma modelagem; um processo que, em muitos casos, torna-se tecnicamente reprodutivo, que dá acesso a informações por semelhança, o que se estuda já existe, ele só deve ser acessado, descoberto, e o professor é um “facilitador” que auxilia no acesso as informações, no movimento de aprender.

Tal maneira de entender e orientar um processo educativo, a qual Deleuze chama de aprendizagem por semelhança, muitas vezes é a visão que temos e a forma como exercitamos o conhecimento, pois foi a maneira que nos chegou como “correta”. Nesta perspectiva, o conhecimento é acessar verdades únicas a fim de que o aluno alcance o mundo da inteligibilidade, do pensamento racional como modo de existência, máxima descartiana do “penso, logo existo”.

Farina¹²⁸ esclarece que a prática pedagógica dos professores de arte, especialmente nas redes públicas, apresenta fragilidades quanto ao potencial problematizador e experimental da arte. Segundo a autora, os estudos realizados sobre essa prática constataam que o exercício da invenção é restrito nas aulas de arte. A autora entende que a tradição da livre-expressão no ensino de arte que surgiu nas décadas de quarenta e cinquenta, com o pensamento do norte-americano John Dewey e do inglês Hebert Read, ainda se faz presente nos modos de se pensar e fazer a docência em arte.

Com isso, temos presente na escola um modelo pedagógico, que tentando re-significar uma lógica racional de produzir conhecimento, centra-se no interesse particular do aluno, no seu potencial expressivo, na sua capacidade de aprender fazendo. Mas isso,

deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade... de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental, baseada, principalmente, nas contribuições da Biologia e da Psicologia¹²⁹.

Uma experimentação com base na *pedagogia das afecções*¹³⁰ não pretende substituir uma pedagogia institucional, mas produzir práticas paralelas de acordo com uma atitude, com um pensamento capaz de afetar os discursos homogeneizadores de acordo com um posicionamento ético. Por isso, investigar-se e deixar-se investigar, experimentar e experimentar-se, foi o caminho escolhido por Farina para produzir conhecimentos sobre uma docência, produzir um saber de si que passa pelo corpo sensível e perceptivo do coletivo de sala da aula¹³¹.

¹²⁸ FARINA, Cynthia. Políticas do sensível no corpo docente – Arte e filosofia na formação continuada de professores. 07 (01)/2010/Revista Thema.

¹²⁹ FUSARI, Maria F. de R. FERRAZ, Maria H. C. de T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993, p. 31.

¹³⁰ FARINA, Cynthia. Práticas estéticas e práticas pedagógicas. Corpo e contemporaneidade. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT16-1709--Int.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2013.

¹³¹ FARINA, Cynthia. Políticas do sensível no corpo docente – Arte e filosofia na formação continuada de professores. 07 (01)/2010/Revista Thema.

Esse posicionamento nos instiga a criar um conhecimento que se forma a partir das afecções sofridas pelos corpos abertos aos agenciamentos, pela porosidade de um corpo que se deixa afetar descaracterizando os condicionamentos, os modos normativos de ser professor que oscilam entre o tradicional e o espontaneísmo. Que se coloca, ora sujeito às pressões das forças institucionais, ora num estado de indolência diante do sensível. Essa atitude provoca um repensar o entendimento que se tem sobre os conteúdos tão valorizados pela pedagogia tradicional; limitados por uma educação expressionista, exigindo, assim, um olhar mais atento às formas de expressão que constituem uma docência.

Assim, pensar uma formação requer problematizar propósitos, matérias, também a maneira como tecemos nosso fazer pedagógico e como nos situamos nesse espaço do fazer. Sentir a terra, e a tinta, não apenas como elementos de manipulação, de projeção figurativa, mas também como matéria capaz de mobilizar forças provocando o corpo trivial, criando formas até então impensadas numa condição pedagógica. O exercício criador sugere a plasticidade de um professor no seu devaneio sensório, onde o valor da experiência subjetiva é conhecimento importante para desvitalizar o pensamento dedutivo racional. Deixemos que o corpo volte-se para as sensibilizações epidérmicas, cumplicidades que se estabelecem sensorialmente e não, apenas para a sua anatomia, sua biologia, sua organicidade.

Num plano de composição técnico e estético, um professor pode experimentar-se com seus alunos, corpos (matérias vivas) que, agenciado a outros corpos-matérias industriais ou naturais experimentam sensações. *Toda espécie de arte age como uma sugestão sobre os músculos e os sentidos... Toda arte tem uma função tonificante, aumenta a força, excita a sensação de força...*¹³². Arte e corpo pressupõem uma abertura ao experimento de si. Processo de um corpo que não aguenta mais funcionar mecanicamente, e quando afetado, acessa os devires não-humanos do homem. Um devir irracional cuja força estica a pele, dilata os poros e faz transpirar uma existência diferente. Um devir professor cuja forma pode variar sensivelmente, longe dos vícios de um corpo estratificado. Pois,

Uma experiência de formação constitui-se da disposição do sujeito a lidar com o que lhe afeta, com as forças que alteram suas formas de

¹³² NIETZSCHE, Friedrich. Vontade de Potência: parte I. São Paulo: Escala, s/a, p.441.

perceber e entender as coisas. A formação concerne a uma experiência que une o acontecimento e o exercício da vontade, o irregular e a normalidade, a irrupção e o trabalho com o que irrompe¹³³.

O sentido do entendimento que se tinha sobre o ensino a partir dos conteúdos curriculares, os modos de abordagem do conhecimento em um processo de formação normativa, cedem lugar para uma atenção ao corpo físico e suas relações com os espaços, com as matérias e com os signos que vibram. Segundo José Gil, importa que o corpo trivial, com sua disponibilidade e atenção para si, com seu potencial de um “saber ser” que lhe é próprio, se torne poroso, receptivo as sutilezas e aos detalhes que vibram a partir do movimento que se propõe a experimentar com a arte.

As sensações que experimenta o corpo a partir das vibrações com a arte, podem provocar uma relação na qual o interior e o exterior entrem em consonância, num movimento de criação de um corpo paradoxal, um corpo virtualizado cuja energia possibilita uma consciência do próprio corpo. Dessa maneira, por meio deste estado de atenção de um corpo em vibração com a arte, uma docência pode deixar de ser um processo programado pelas formas convencionais do uso da linguagem artística em sala de aula, com seus caminhos definidos por conteúdos e orientações procedimentais, verdades absolutas que no dever de ensinar, programam um corpo limitado, engessado em sua cápsula pedagógica.

Assim, quando as maneiras de exercer a docência em arte se deixam atravessar pela vontade de experimentar as matérias e a plasticidade dos corpos, as forças de atração e de repulsão presentes nesse processo abrem caminhos para um devir docente que funciona na fluidez perceptiva da sua relação com as forças que lhe afetam, problematizando uma gestualística professoral. Nesse movimento, um corpo se experimenta, se reinventa, vive um estado de atenção de si, provocando sua própria desordem. É neste momento que as orientações procedimentais, previamente pensadas, planejadas, orientadas, regradas, perdem sua importância. Esse corpo-professor é convocado a se desprogramar, experimentando sua

¹³³ FARINA, Cynthia. Práticas estéticas e práticas pedagógicas. Corpo e contemporaneidade. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT16-1709--Int.pdf>> Acesso em: 02 set. 2013.

volubilidade, sua instabilidade, sua multiplicidade. Em meio a esse caos um corpo pode encontrar seus vazios para recriar-se ou transformar-se, fazendo variar suas formas de expressão e conteúdo, produzindo a diferença num corpo estratificado¹³⁴. Recorre-se a uma pedagogia que abre espaço para que se eleja princípios e critérios de ação de acordo com um posicionamento político, postura que pressupõe um cuidado consigo, com sua formação. Segundo Farina e a pedagogia das afecções, esta pedagogia não consiste em nenhum projeto educativo ou programa de formação estética, porque o posicionamento político não significa, necessariamente, uma normatização ou prescrição de formas de ação, de programas estéticos e modelos educativos¹³⁵.

Nesse sentido, esta investigação não pretende criar formas, modelos, ao contrário, ela se constitui de uma postura ética, onde um professor problematiza suas escolhas, suas práticas, seus entendimentos quanto aos conteúdos, percepção da vida e docência. Na trilha da pedagogia das afecções, um corpo se experimenta em processos de oscilação e variação, compreendendo os espaços como territórios possíveis de múltiplos ensaios para relacionar a arte e a vida em busca de uma experiência estética que possa desestabilizar as estruturas do corpo engessado, dos modos de pensar, dos saberes, dos discursos que o compõe, fazendo vibrar uma formação de diferentes condições expressivas. Na ação de um corpo em processo de experimentação de si movimenta-se uma *erotização da consciência*¹³⁶, capaz de produzir uma política perceptiva diferente.

¹³⁴ DELEUZE, GILLES. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 2. Trad. de Ana L. de Oliveira e Lúcia C. Leão. São Paulo: Ed. 34, 1995. p.45.

¹³⁵ FARINA, Cynthia. Arte, cuerpo y subjetividad: Estética de La formación y Pedagogia de lasafecciones. Tesisdoctoral. Universidad de Barcelona. Set. 2005.

¹³⁶ FARINA, Cynthia. Práticas estéticas e práticas pedagógicas. Corpo e contemporaneidade. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT16-1709--Int.pdf>> Acesso em: 02 set. 2013.

CONSIDERAÇÕES DE UM CORPO DOCENTE: MATÉRIA VIVA EM TRANSFORMAÇÃO

Alcançando esta dissertação o que se supõe ser a parte das considerações finais, quando então nos preocupamos com aquilo que não foi bem dito, ou ainda não dito, trazemos um apanhado que destaca pontos de intensidades que nos possibilitaram repensar uma formação docente no decorrer de todo o percurso de investigação.

As experimentações realizadas em sala de aula aqui problematizadas trazem o pressuposto de que há formas de contato através de “matérias”, cuja conceituação se refere a fluxos energéticos os quais vão compondo nossa percepção através de uma fisicalidade.

Quanto à condição de professora de arte pensada a partir de sua relação com o sensível e suas acessibilidades, tratamos “matérias” como sendo aquilo que é percebido por sua condição palpável e também em sua condição impalpável, enquanto signos que ajudam a produzir sentido.

Um professor de arte, ao acessar seus materiais de trabalho – argila, tinta, papel, entre outros, a partir da percepção pelos modos convencionais com os quais está acostumado a percebê-los, compreende as materialidades isoladas dos corpos que as manuseiam. Mas esta concepção de trabalho é apenas uma entre muitas que podem ser acessadas. Sem dúvida existem muitas formas de se perceber tudo o que nos rodeia, de perceber a nós mesmos; esta investigação apostou naquelas que dizem da produção da *diferença* produzidas na relação entre matérias palpáveis e impalpáveis.

Inferir que a vida é vibração, movimento de matérias palpáveis, contato de energias vibratórias que compõem uma realidade. Partículas que se ligam, rompem e aglutinam formando uma materialidade vibrátil, uma espacialidade em fluxo de forças, precipitações de energias que compõem uma existência. Um mundo material, para tomar forma expressiva depende de um processo de criação. No mundo material que se constitui pelas forças do sujeito coletivo e subjetivado, as formas de materialização e estetização da vida são orientadas por ordens políticas e econômicas. Determinar a materialização das matérias, como geralmente acontece

nas aulas de arte, é apenas uma realidade, mantida pelos modos tradicionais de ensino. Estas políticas, além de nos sujeitarem a meros instrumentos produtores dessa materialização idealizada, formam nossa capacidade de perceber, condição criada na ação de um regime de signos produzidos por uma máquina de expressão que condiciona a vida a uma visão coletiva.

O sujeito-professor que há em nós é apenas uma possibilidade, uma condição ilusória e temporal sustentada pelas macro-políticas educacionais, condição de materialização expressa por discursos que criam nossa consciência objetiva, nossa identidade. Praticar um deslocamento da consciência objetiva exige um esforço de resistência desse sujeito-professor que existe em nós e que, quando controlado pela norma, sufoca seus desejos e as necessidades de libertar-se do estado de limitação corpórea no qual se mantém. Há muita tensão nesse processo. Às vezes parece impossível medir força com esse corpo controlado, disciplinado. Deslocar do ponto. Movimentamo-nos em uma direção, mas sofremos com as forças de dragagem de nossa condição primeira, nossa consciência condicionada que não cansa de nos comandar para que mantenhamos uma relação convencional com a docência.

Mas, quando em processos de agenciamentos com outras formas de entender e materializar a vida, podemos ser afetados por um espectro e deslocarmos nosso ponto de vista de uma perspectiva euclidiana, não nos entendendo mais nessa relação de corpo e objeto, pois já fomos tomados por um movimento de desterritorialização. Por uma força que irrompe nosso interior e exterior por afecções entre corpos, nos recriando por tensionamento energético como corpo paradoxal, somos levados para um espaço de força intensiva pelo efeito de uma experiência de nós mesmos, que nos despe do que acreditamos, nos transformando num outro professor em nós mesmos, digredindo, talvez Deleuze e Guattari o definissem como de “professor esquizo”.

Como professores buscamos no espelho a materialização da identidade já conhecida, nos espelhamos a uma norma, a uma lógica de pensamento. Assim como os alunos diante de reflexos, buscamos nosso rosto conhecido. Somos formados pelos reflexos reprodutores, afirmadores, identitários.

A manutenção de modelos procedimentais estabelece uma zona de conforto na qual nos sentimos seguros e capazes porque já conhecemos aquelas formas. Por

isso tendemos a repetir os modelos que nos são ensinados como corretos, nos afirmamos como professores constituídos por uma identidade que, por motivos de segurança e continuidade não se deixa abalar. Muitas vezes passamos parte de nossa vida sustentando a mesma postura, mas na medida em que passamos a nos incomodar com a repetição vazia, a necessidade do novo atravessa a nossa vida, é quando verdades e certezas não nos servem mais, é quando vamos ao encontro de nossa marginalidade docente.

Foi assim que aconteceu conosco quando nossas certezas foram abaladas durante as experimentações em sala de aula. Saímos da norma, da zona institucionalizada que, muitas vezes, conforta, nos movimentamos em outra dimensão, colocamo-nos diante de novas condições reflexivas resistentes aos modelos aos quais estamos apegados, a um rosto que já conhecemos, a uma “cara” que não aguentamos mais. Zombamos de nossas imagens “certinhas”, idealizadas, que nos constituem como sujeitos de uma consciência inventada, ilusória. Nossos contornos se dissiparam, se perderam. As linhas que nos mantinham se movimentaram. Vivemos um estado de desequilíbrio. Experimentamos formas irreconhecíveis, reflexos de uma irracionalidade cujas forças fazem delirar uma docência “esquiza”, atenta às vozes que lhe passam, aos cheiros, às cores, às texturas. Tudo é matéria que gera transformação perceptiva quando o interior e o exterior de um corpo se encontram num espaço “esquizo” onde a arte pode levá-lo e torná-lo consciente de sua vitalidade.

Lygia Clark via na arte a possibilidade dos indivíduos se autoconhecerem. A artista propunha experimentações com objetos buscando integrar objeto e corpo, mas eram os efeitos no próprio corpo que lhe interessava. Não há corpo nem objeto dissociados. Assim, em nossas experimentações criamos uma zona de sensações, uma fronteira entre o interior e o exterior que vai além do simples ato de modelar o material, pois nós somos matérias em contato, sofremos modelações, visto que as matérias que acessamos também nos formam por uma produção de signos que trazem novos sentidos existenciais.

As experimentações movimentam o sensível no desejo de acessar as potencialidades de outros corpos como fonte capaz de deslocar o pensamento. O corpo fixo diante do modelo pedagógico disciplinado pelos modos convencionais de

trabalhar as materialidades em sala de aula, de trabalhar os modos de perceber, exteriorizado de si, volta-se para si, esgueira-se pelo espaço espectral cujo movimento é incessante. Esgueira-se dos discursos institucionais reguladores das ações escolares. Movimenta as linhas que compõem as imagens clichês de um autorretrato docente. Mais que um exercício de investigação, o corpo trivial é um angariamento de pistas e de encontros num processo de subjetivação de uma docência que se recriou em sua multiplicidade. Experimentando, vivenciando formas não definidas, movimentos indeterminados que por sua força tocam a docência. Um exercício que acontece na ação, onde o corpo, saindo do seu estado fixo, de um estado de desatenção consigo, pois sempre comandado, não sabe muito bem os caminhos a seguir porque não se reconhece mais numa identidade. Assimila um estado de angústia, de insegurança, até compreender que a vida é movimento intensivo, e é nesse movimento que acontece a consciência corpórea, de que somos corpos em ação, em fluxo em meio às múltiplas formas de recriar uma docência.

Não acreditando em modelos, não sabemos mais quem somos, desintegramos a solidez de uma consciência formada por verdades ilusórias. Talvez possamos nos reconhecer por instantes, nos reconhecer apenas na ação, uma ação que estabelece um espaço-tempo a cada deslocamento de um corpo. A verdade não é algo a ser descoberta, é uma criação do presente resultante de uma condição perceptiva. Como diz Clarice Lispector: *A verdade é irreconhecível*. É provisória, fugidia. As relações ancoradas nas certezas pecam pelas representações e inibem outras formas de existência.

Quando nos concentramos eticamente nas pequenas ações do presente, no espaço de sala de aula, nos distanciamos da macro-visão educacional, e assim nos posicionamos no intervalo, no vazio de onde talvez seja possível irromper formas de expressão e conteúdo, novos modos de materializar sentidos para a vida. São pequenas percepções que podem anunciar um estado de atenção para uma docência que já não se sustenta mais pela razão, mas pelo sensível. Perceber essas questões facilita compreender uma docência como fonte de criação incessante e a arte como vetor de forças que acessa os vazios onde se recriam os modos de ser. Nesse sentido, abrir o corpo para a consciência é perceber, trocar forças entre os corpos, abrindo espaço para uma verdade latente que pode atualizar-se na

experimentação. Abrir esse corpo-feixe de forças conclama o corpo trivial, sua sensibilidade tátil. Sua pele passa a ser a zona de fronteira para uma consciência.

A atenção ao corpo e sua vitalidade ainda é um movimento novo na escola, e causa estranhamento. A presença do corpo vivo, de um corpo que vibra, que por um instante se liberta da disciplina e do controle que lhe é imposto diariamente pela escola, também na vida, incomoda alguns, agrada outros. Perceber a vida e as verdades que ensejam as formas de materialização constituidoras de sua paisagem existencial, o mundo material e os princípios de produção desse mundo, determinantes de uma ideia de “humano”, é fundamental para pensarmos em como nos relacionamos com nosso corpo, com nossas formas de viver e fazer nossa docência.

Muitas práticas em arte partem do entendimento de que trabalhar com uma educação estética é “ensinar” arte como um conjunto de conteúdos retirados da linguagem da arte enquanto código visual: leitura e releitura de obras da História da Arte – práticas muito presentes nos trabalhos com imagens, por exemplo, modelagem de objetos em argila nos estudos de cerâmicas indígenas e estudos de artefatos ou manifestações culturais. Muitos desses procedimentos são reproduções de exercícios que exemplificam práticas centradas em conteúdos determinados e abordados como um conjunto de informações teóricas que tem nos exercícios de manipulação técnica dos materiais a sua finalidade.

De certa forma esses procedimentos traduzem a manutenção de uma política existencial e perceptiva de uma docência cujo corpo endurecido, redundante, subordinado por uma imposição de coordenadas, acaba por inibir um trabalho de arte que pode precipitar o ainda não vivido, assumindo uma concepção de educação cujo conteúdo e expressão não priorizam nem modelos prontos, nem significações ou interpretações de práticas de ensino.

Experiências intensivas e inventivas que problematizam um corpo inconsciente de si mesmo, que visam alcançar um outro corpo, que é matéria viva em vibração, fonte de forças transformadoras de um estado comum, capaz de traçar o seu processo de formação problematizando e recriando sua sensibilidade. Corpo que reage contra ações mecanicistas, disciplinadoras, controladoras e que segue

“palavras de ordem”, cujas ações que constituem sujeitos normatizados cujo propósito é o de executar trabalhos representativos.

Recorrendo a um momento das experimentações, quando, ao perguntar para os alunos o que entendem por tato, as respostas revelam a ideia de que o tato é a mão, evidenciando o que se pode chamar de *condição reducionista do corpo*. A sensibilidade tátil reduzida à mão negligencia o corpo como fonte sensível, pois esse deixa de existir enquanto potencialidade. A mão é um grande instrumento perceptivo, mas faz parte de um órgão tátil maior que é a pele. Em nosso corpo físico, a pele interliga os espaços, dentro e fora, constituindo uma sensibilidade cutânea. Nesse sentido, considerar outra percepção, a tato-cinestésica ou háptica, uma condição perceptiva mais complexa que acontece através do posicionamento do corpo diante dos objetos ou no espaço, na qual músculos, articulações e pele estão em consonância, recebendo e reelaborando informações. Essa sensibilidade cinestésica diz sobre a postura estática ou dinâmica de um corpo no espaço, nas formas de contato com as matérias, nas suas condições de uso, desencadeando movimentos perceptivos.

Ao colocar em movimento de experimentação sua própria sensibilidade tátil, um corpo que é docente abriu-se, dilatou seus poros a ponto de fazer transpirar novas formas de perceber-se em suas ações nos espaços que ocupa; organizar seu trabalho, suas práticas, problematizando sua condição de anestesia e letargia. Abriu os poros da pele por vibrações, acessando os devires sensitivos e perceptivos dessas energias, vivendo e percebendo o corpo como matéria viva em transformação. Um professor corpo textura, que se molda conforme as forças, vozes, ideias, atitudes, provocações. Que se cria e recria em cores e formas nos encontros com o acaso. Que não trata o aluno como fonte de escuridão, mas deseja a irrupção de um devir não aluno. Sem o aluno a docência não existe, professor e aluno e escola e... são corpos ligados, implicados numa realidade e, conseqüentemente, o movimento de um pode afetar o outro. Uma docência resulta de aprendizagens, de saberes e ofícios, também de experiências em fluxo que ocorrem por ligações e rompimentos, atração e repulsão na ordem do sensível, no redimensionamento de sua condição térmica e textural, movimentos por elasticidades, volumes e espacialidades. Um corpo consciência no romper de um

devir-criança, que brinca, seriamente, com a arte e a própria docência. Um criancamento cuja imprevisibilidade nos processos de experimentação, cria forma de expressão e de conteúdo envolvidos no exercício artístico.

A imprevisibilidade, enquanto potência, muitas vezes negada pelas formas deterministas e objetivistas da pedagogia tradicional, manteve nosso interesse durante esta pesquisa. Estivemos atentos ao imprevisível dos encontros das matérias – materiais, aluno, professor, espaços físicos... Isso demandou atenção para os movimentos, para as forças que compuseram esses encontros, criações envolvidas num processo que perguntou sobre as materializações e desmaterializações ocorridas e o que se extrai dessa relação. Na busca por produzir sentido um “corpo docente” se transfigurou movido pelas forças da matéria, provocando um movimento de bifurcação da percepção, uma consciência corpórea, processo de criação que aconteceu no intervalo entre a atenção perceptiva, consciente, visualmente construída e a atenção perceptiva tátil, capaz de criar uma aula de arte longe dos clichês visuais e das técnicas de produção até então vividos.

Aqui, a arte não foi um fim, mas é fonte de forças que cria sensações provocando movimentos descontínuos de linhas que delimitam o sensível, dos modos comuns de viver, e, por que não, de constituir uma docência.

Nesse sentido, a arte em sala de aula abstraiu-se pelo entendimento de que as matérias e suas forças ultrapassam explicações, significações e determinações, estas possibilitam trabalhar com o irreconhecível das materialidades, com o indeterminado e não com aquilo que já sabemos sobre elas. Provocamos no corpo uma visibilidade tátil, sonoridades e volumes. A arte não explica e não se explica, pois é fonte de força capaz de provocar sensações. Entretanto, no ensino tradicional, muitas vezes estas forças invisíveis, silenciosas, ilegíveis, passam despercebidas.

Nesta dissertação pensar um processo de subjetivação de um professor de arte, passa pela abertura de espaços para a manifestação de forças invisíveis presentes no contexto de sala de aula. O professor, reconhecendo a potência das matérias e do corpo físico considera a sensação, matéria vital com a qual o corpo experimenta e cria na experiência, como diz Farina. O corpo é um canal de criação

que pode alterar as formas de pensar e ser dos indivíduos atingidos por forças, espasmos energéticos.

Experimentar a nossa condição de matéria em contato com outras matérias, criando novos fluxos de forças, de energias, pode liberar a vida de seu aprisionamento, nos deslocando da consciência objetiva, fazendo acessar consciências corpóreas que estão em devir. Por isso o estado de atenção deve ser voltado, não somente para o que ocorre fora de nós, mas para o que ocorre em nossos sentidos, na nossa consciência corporal, na zona onde o interior e o exterior se encontram pela ação das forças que rompem seus limites através da pele, na fronteira que se forma a partir das forças dos encontros.

As transformações da nossa percepção, da nossa relação com o mundo, podem variar se formos afetados pelos signos que se formam numa experiência intensiva. Tocados por essas matérias impalpáveis, podemos “desinventar” os modos codificados da linguagem, “desaprender” os modos convencionais de como acessamos esses códigos, desprogramando sentidos até que não reconheçamos mais uma única forma de conhecimento, podendo criar outros saberes.

A busca por corromper as formas convencionais de ensino da arte enquanto linguagem e suas codificações, que reforçam uma forma de exercitar a docência em arte, provocou um reaprender os modos de fazer arte na escola, do que fazemos dela e da nossa sensibilidade.

Uma professora se conectou a uma zona de indiscernibilidade com seus alunos, num movimento de abertura para a criação, formando um corpo que resiste a uma vida sem efeitos, sem transformação. Criou-se, a partir dos pontos intensivos da imprevisibilidade, um modo de preparar uma aula, não para o aluno, mas *com* o aluno, na ação, num tempo que rompe o tempo cronológico, tempo que perdura através das ondas silenciosas pulsantes, de vida, de sensação, de energia, que permanece ativa e que talvez, um dia, faça mais sentido do que hoje. Não importa quando, mas importa que essas forças atinjam nossos impulsos nervosos e em algum momento, retumbem aos ouvidos, provoquem uma histeria nos modos de ser estremecendo a solidez uma vida. Uma histeria que faz romper a linhas da ordem, de um programa curricular, de processos pedagógicos engessados.

Desejamos, cada vez mais, provocar nossa docência a ouvir a sonoridade de seus ruídos intensivos, a dilatar seus poros, esticar sua pele, não somente nos espaços por onde transita, mas naqueles onde a vida goza subversão e sutileza de sentidos. Como diz Fernando Pessoa, não possuímos um corpo, mas a sensação que temos dele.

Uma docência da diferença não é àquela que possui um corpo subjetivado pela norma, mas um corpo que se forma nos encontros, que se precipita por estados energéticos. O corpo docente, campo energético, está inundado por espaços, vazios intensivos de onde podem impelir forças que remodelem uma forma de ser em si mesmo. Cada individualidade presente nesse sistema, professor, aluno, espaços da escola, processos de trabalho, comportam muitos campos, que, em relação formam outros espaços de forças. Acessar essas forças depende de uma sensibilidade corpórea, de uma abertura para conectar os espaços sutis, às vezes imperceptíveis, onde a vida e a docência podem ganhar liberdade para ser qualquer forma.

Quando os experimentos em sala de aula alcançaram o corpo da escola, houve respingos naqueles que os perceberam e, da mesma maneira, também fomos respingados por estes. A professora de arte em uma turma, sensibilizada pela sonoridade da experimentação com pintura, trouxe seus alunos até onde estávamos no saguão. Sem perceber, nossos corpos haviam se expandido por ondas audíveis e adentramos sua sala; fizemos eco, arrepiamos a pele de seu grupo, provocamos tensão nervosa. Seus corpos foram atraídos e experimentaram um estado consciente de sua condição vital. Interferimos no planejamento daquela colega que veio até nós e interagiu de alguma maneira revelando sua satisfação em fruir aquela pintura viva que acontecia. Criamos outro espaço de relações, de vida, e um outro tempo que fugiu da ordem física e cronológica da rotina da escola.

Mesmo com o passar do ano letivo, a intensidade daquela ação revelou seus efeitos. Durante as férias, em um encontro casual com a colega professora de arte, lembramos da experimentação e essa conversa nos motivou a combinar uma oficina de pintura e uma outra de argila, na abertura do ano letivo. Essas oficinas ocorreram no começo deste ano de 2014.

Esses retornos nos fornecem pistas para pensar uma formação da ordem do sensível, que não é fixa e que se constitui na coletividade. Formação requer

transformação constante, variação, um movimento paradoxal de efeitos efêmeros cujo corpo se recria na mistura, nos respingos de forças que vão atingindo outras pessoas que também nos tocam, nos interceptam com suas vibrações.

Chegando ao final deste espaço dedicado às últimas considerações podemos dizer que os corpos viveram estados de matéria líquida, misturas de sensações, produções de sentido constituindo um campo de energia, de vida. Deixamo-nos afetar e afetamos. Recebemos olhares, elogios, críticas. Estabelecemos parcerias de afeto, envolvemos as pessoas através de sensações. Alguns desaprovaram nossas práticas, prova disto foi o ato de rasgarem a tela de papel que ficou exposta no piso do saguão da escola. Estaríamos diante da necessidade de assepsia ou da irritação, estados sensitivos embrutecidos diante daquilo que não se tem alcance para entender? Agora não importa muito. Outros foram seduzidos pelo movimento, pelo delírio, pelo desejo de contato, de sentir na pele a vibração matérica das trocas que ali ocorreram.

Como partículas de um sistema, estamos junto a outras pessoas, outros corpos, a “tudo mais que nos cerca”, produzindo conteúdos por escolhas políticas e estéticas. Agir neste campo de forças pressupõe criar estados, transformar matérias impalpáveis a constituírem novas formas dos corpos se colocarem no mundo. Corpo que se mancha, que se escama, se recria em pele em seu devir camaleão. Manoel de Barros nos autoriza a dizer, um devir “camaleoa”, de visão assimétrica, de movimentos curiosos, observador atento, pele mutável. Um corpo mutante por uma necessidade vital de manter-se vivo, vivendo uma existência e uma docência de incompletude.

10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Antônio C. Três crianças a compor um plano para o currículo. Currículo sem Fronteiras, v.13, n.3, p.411-426, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/amorim.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2014

ALMEIDA, Felipe Quintão de. Educação física, corpo e epistemologia: uma leitura com o filósofo José Nuno Gil. Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 7, n. 2, mai./ago. 2012.

ANDRADE, Fernando Teixeira de. Travessia. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/46299-travessia.shtml>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

BALESTRIN, Viviane G. STREY, Marlene N. ARGEMÍ, Miguel Donènech A Emoção é o Consumo: Subjetivação e Agenciamentos da Vida Capital. Athenea Digital núm.13: 121132(primavera 2008) ARTÍCULOSISSN: 15788946. Disponível em: atheneadigital.net/article/download/366/405. Acesso em: 20 mar 2014.

BARBOSA, A. Mae. A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. Organizador: Fernanda P. da Cunha. São Paulo: Cortez, 2010.

BARROS, Manoel. Livro Sobre Nada. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/31502691/Manoel-de-Barros-Livro-Sobre-Nada>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

_____. *O Livro das Ignorâncias*. Editado por Marcello M. Cabeceira Digital. Disponível em: < <http://cabeceiradigital.blogspot.com>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

BONDIA, Jorge Larrosa. Conferência. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Disponível em: < http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2013.

DELEUZE, Gilles. Espinosa: Filosofia Prática. São Paulo: Escuta, 2002.

_____. Espinosa: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/46250674/Gilles-Deleuze-Espinoza-Filosofia-Pratica>>. Acesso em: 09 fev. 2014.

_____. O Abecedário de Gilles Deleuze. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

_____ Lógica do Sentido. Tradutor: Luiz Roberto S. Fortes. 5ªed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____ Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 2. Tradução: Ana L. de Oliveira e Lúcia C. Leão. São Paulo: Ed. 34, 1995.

_____ Conversações. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____ GUATTARI, Félix. O Que é a Filosofia? Tradutor De Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.

_____ Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. Tradução: Ana L. de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Lúcia C. Leão. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____ GUATTARI, Félix. Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia: Vol. 1. Tradução: Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed 34, 1996.

_____ Proust e os signos. Tradutor Antônio C. Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____ Diferença e repetição. Tradutor: Luis Orlandi e Roberto Machado.

Disponível em:

<<http://sociadeliquida.com.br/biblioteca/filosofia/DIFERENC%CC%A7A%20E%20REPETIC%CC%A7A%CC%83O%20-%20Gilles%20Deleuze.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2013.

DELEUZE, Gilles. Francis Bacon: Logique de La Sensation. Paris: aux.éditions de la difference. Por Sílvia Ferraz e Anita Costa Malufe – sem revisão. Disponível em: <http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/?p=3916>. Acesso em: 01 set. 2013.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. Qu'est-ce que la philosophie, (QPB?). Éd. De Minuit, Paris, 1991. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1876.pdf>. Acessado em: 01 mar 2014.

DONDIS, A. Donis. Sintaxe da linguagem visual. Tradução: Jefherson L. Camargo. Disponível em:

<http://www3.uma.pt/dmfe/DONDIS_Sintaxe_da_Linguagem_Visual.pdf>. Acesso em: 02 mar.2014.

Duelci A. de F. Vaz. A Matemática e a Filosofia de René de Descartes. Disponível em: <<http://www.catalao.ufg.br/mat/revista/ART-017.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

FARINA, Cynthia. Arte, cuerpo y subjetividad: Estética de La formación y Pedagogia de las afecciones. Tesisdoctoral. Universidad de Barcelona. Set. 2005.

FARINA, Cynthia. La Formación Del sujeto em Foucault. *In: Arte, cuerpo e subjetividad: Estética de La fomación y Pedagogia de lãs afecciones. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona. Sept., 2005.*

FARINA, Cynthia. Práticas estéticas e práticas pedagógicas. Corpo e contemporaneidade. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT16-1709--Int.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2013.

FARINA, Cynthia. O Propriamente estético na prática pedagógica. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/3138c.pdf>>. Acesso em: 15 ago., 2013.

FARINA, Cynthia. Políticas do sensível no corpo docente – Arte e filosofia na formação continuada de professores. 07 (01)/2010/Revista Thema.

FONSECA, Tania Maria Galli. MOEHLECKE, Vilene. Da dança e do devir: o corpo no regime do sutil. Revista do Departamento de Psicologia - UFF, v. 17 - nº 1, p. 45-59, Jan./Jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ichf.uff.br/publicacoes/revista-psi-artigos/2005-1-Cap3.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____ A hermenêutica do sujeito. Curso dado no College de France (1981-1982). Tradutor: Márcio A.da Fonseca e Salma Tannus Muchail. Martins Fontes, São Paulo: 2006. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/69237616/FOUCAULT-Michel-A-Hermeneutica-do-Sujeito>>. Acesso em: 02 mar. 2014.

_____ “A ética do cuidado de si como prática da liberdade”. *In: Ditos & Escritos V – Ética, Sexualidade, Política.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____ Ditos e escritos IV. Estratégias de Poder-saber. 2ª ed. Organizador Manoel de B. Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1997.

_____ História da Sexualidade 2, Uso dos prazeres. 1985.

_____ Microfísica do Poder. Disponível em: <http://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____ A ordem do discurso. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/5075786/Michel-FoucaultA-ORDEM-DO-DISCURSO>>. Acesso em: 20 mar 2014.

FURTADO, Rafael N. Por um governo de si mesmo: Michel Foucault e a estética da existência / For the government of the self Michel Foucault and the aesthetics of existence. Disponível em:

<<http://revistas.pucsp.br/index.php/paralaxe/article/view/12241/11806>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

FUSARI, Maria F. de R. FERRAZ, Maria H. C. de T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993, p.23.

GIL, José Nuno. Abrir o Corpo. *In*: Corpo Arte e Clínica. Organizador: Tania Maria Galli Fonseca, Selda Engelman. Porto Alegre: Ed. UFRGS. 2004.

GALLO, Sílvio. Deleuze e a Educação. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender. Congresso de educação básica: Aprendizagem e currículo, 2012. Disponível em:

<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2014.

GELANO, Rodrigo Pelloso. A imanência como "lugar" do ensino de filosofia. *Educ. Pesqui.* vol.34 no.1 São Paulo Jan./Apr. 2008. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100009 Acessado em: 10 mar. 2014.

GIL, José. Movimento total. São Paulo: Iluminuras, 2004. Disponível em:

<<http://pt.scribd.com/doc/161143861/Jose-Gil-Movimento-Total>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

GIL, José. O corpo paradoxal. *In*: Nietzsche e Deleuze: Que pode o corpo.

Organizador: Daniel Lins e Sylvio Gadelha. Rio de Janeiro: Ed. Relume, 2002.

Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/96744458/LINS-Daniel-GADELHA-Sylvio-Orgs-Nietzsche-e-Deleuze>. Acesso em: 14 set. 2014.

GIL, José. Metamorfoses do corpo. Lisboa: Antropos, 1997.

GROSSMAN, Evelyne. Paixões históricas em Artaud e Deleuze. Disponível em: <seer.bce.unb.br/index.php/cerrados/article/download/8244/6242>. Acesso em: 22 fev. 2014.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradutor: Tomaz da Silva e Guacira L. Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAESBAERTE, Rogério. BRUCE, Glauco. A Desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. Disponível em:

<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewFile/74/72>. Acesso em: 01 abr. 2014.

KASTRUP, Virgínia. BARROS, Regina B. Pista 4: Movimentos-Funções do dispositivo na prática da cartografia. *In*: Pistas do método da cartografia – pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Orgs. Eduardo Pasos, Virgínia Kastrup, Liliana da Escóssia. Porto Alegre: Sulina, 2010.

KERR JUNIOR, Donald Hugh de Barros. Tese de doutorado: Cartografias da (Trans)formação docente: Uma experiência estética com o cinema. UNISINOS, programa de pós-graduação em educação: São Leopoldo, RS/Brasil.

LISPECTOR, Clarice. Água Viva: ficção. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LODO, Gabriela C. O corpo desmaterializado na arte. O corpo ausente e o corpo presente em Soto e Oiticica. *Revista-Valise*, Porto Alegre, v. 2, n. 3, ano 2, julho de 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/RevistaValise/article/view/26215>>. Acesso em: 03 jan. 2014.

MANGUEIRA, Maurício. Eduardo. Arte, tempo e subjetividade em Gilles Deleuze. *Artefilosofia*, Ouro Preto, n13,p.154 – 166, dezembro 2012. Disponível em:http://www.raf.ifac.ufop.br/pdf/artefilosofia_13/%2813%29Mauricio%20e%20Eduardo.pdf Acessado em: 25 març.2014.

MEDEIROS, Eduardo C. O corpo na obra de Michel Foucault. Depto de Psicologia. Disponível em: http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2010/relatorios/ctch/psi/PSI-Eduardo%20Cavalcanti%20de%20Medeiros.pdf. Acesso em: 20 jan. 2014.

MORAES, Paulo E.B. MACIEL, José de C. A reinvenção da infância perdida na obra de Manoel de Barros. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao17/artic_008.pdf>. Acesso em: 28 de nov. 2013.

MOREIRA, Adriana B. Nietzsche e Espinosa: Fundamentos para uma terapêutica dos afetos. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/df/espinosanos/ARTIGOS/numero%2024/adriana.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2014.

MOUTINHO, Sofia. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/noticias/2011/12/fisica-quantica-a-olho-nu/?searchterm=F%C3%ADsica%20qu%C3%A2ntica%20a%20olho%20nu>>. Acesso em: 31 mar. 2014.

MUNHOZ, Angélica Vier. Flutuações de um corpo-dança. *Floatations of a dance-body*. Repertório, Salvador, nº 16, p.24-30, 2011. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/viewFile/5392/3861>. Acessado em: 02 abr 2014.

NETO, Alfredo Veiga. O Primeiro Domínio: O ser saber. *In*: Foucault & a Educação. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NETO, Alfredo Veiga. O Segundo Domínio: O ser-saber. *In: Foucault & a Educação*. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NETO, Alfredo Veiga. *Foucault & a Educação*. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. *Vontade de Potência: parte I*. São Paulo: Escala.

OLIVEIRA, Cristina G. Machado de. Disponível em:
<<http://redecce.files.wordpress.com/2013/03/nietzsche-o-conceito-da-vida.pdf>>.
Acesso em 13 mar. 2014.

OLIVEIRA, Jelson Roberto de. A vontade de poder como caráter geral da vida: uma interpretação a partir dos escritos do segundo período. *Revista Trágica: Estudos sobre Nietzsche – 1º semestre de 2009 – Vol.2 – nº1 – pp.59-72*.

PEIXOTO JR, Carlos A. Sobre corpos, intensidades e subjetivações contemporâneas. *On bodies, intensities and contemporary subjectivations. Estudos da Língua(gem), Vitória da Conquista*, v. 11, n. 1 p. 215-227 junho de 2013. Disponível em:
<http://www.estudosdalinguagem.org/seer/index.php/estudosdalinguagem/article/viewFile/309/345>. Acessado em: 03 abr 2014.

PEIXOTO JR, Carlos A. *Singularidade e subjetivação: ensaios sobre clínica e cultura*. Rio de Janeiro: 7 Letras, Editora PUC–Rio, 2002. Disponível em:
<http://books.google.com.br/books?id=OcJ36N5imkC&pg=PA141&lpg=PA141&dq=peinar+o+corpo>. Acesso em: 21 jan. 2014.

PESSOA, Fernando. *Livro do Desassossego: Composto por Bernardo Soares, ajudante de guará-livros na cidade de Lisboa*. Organizador: Richard Zenith. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PIRES, Jesuino. Considerações sobre o conceito de intencionalidade em Edmund Husserl. Disponível em:
<<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/jesuinopires286-302.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: Transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Editora Sulina, UFRGS, 2007.

SANT'ANNA, Denise B. de. Entrevista com José Gil. *Cadernos de subjetividade*, São Paulo. 5 (2) : dez., 1997.

SILVA, Célia Sebastiana. Manoel de Barros: sem margem com as palavras. *Fragmentos de Cultura, Goiânia*, v. 19, n. 7/8, p. 541-550, jul./ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/fragmentos/article/viewFile/1078/754>>. Acesso em: 05 jun. 2013.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a05v1234.pdf>>. Acesso em: 20 mar 2014.

SOUZA, Washington L. Ensaio sobre a noção de poder em Michel Foucault. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/viewFile/3160/2911>. Acesso em: 06 fev 2014.

SOTTO, Maria I. da S. Educação escolar, artes, teatro e cidadania: o projeto ensinar-aprender. Dissertação apresentada no prog. De pós-graduação em educação. Univ. Sorocaba, S.P. Nov. 2006. Disponível em: http://educacao.uniso.br/prod_cientifica/alunos/pdf/028/Maria_Ines_da_Silva_Sotto.pdf Acessado em: 25 fev. 2014.

TEIXEIRA, Duda. ESPINOZA E REICH O CORPO DA ALEGRIA. Disponível em: http://nucleopsic.org.br/download/t_artigo_ocorpodaalegria.pdf. Acessado em: 03 abr 2014.

ZOURABICHVILI, François. O vocabulário de Deleuze. Tradutor André Telles. Rio de Janeiro: 2004. Disponível em: <<http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/wp-content/uploads/2010/05/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili1.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2014.

Potência é força que gera movimento a partir de uma vontade de vida ou reinvenção da vida. NIETZSCHE, Friedrich. Vontade de Potência: Ensaio de uma transmutação de todos os valores. Disponível em: <<http://portugues.free-ebooks.net/ebook/Vontade-de-potencia/pdf/view>>. Acesso em: 19 dez. 2013.

Entrevista com Michel Foucault. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/39604359/A-etica-do-cuidado-de-si-como-pratica-da-liberdade-Michel-Foucault>>. Acesso em: 02 dez. 2013.

Entrevista ao Instituto Humanitas Unisinos. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/33021-biopoder-e-educacao-entrevista-especial-com-rejane-ramos-klein>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

Programa da UNESCO no Brasil 2011 - 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002123/212357por.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

Educação brasileira: Indicadores e desafios. Fórum Nacional de Educação. Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, Brasília: D.F. maio 2013.