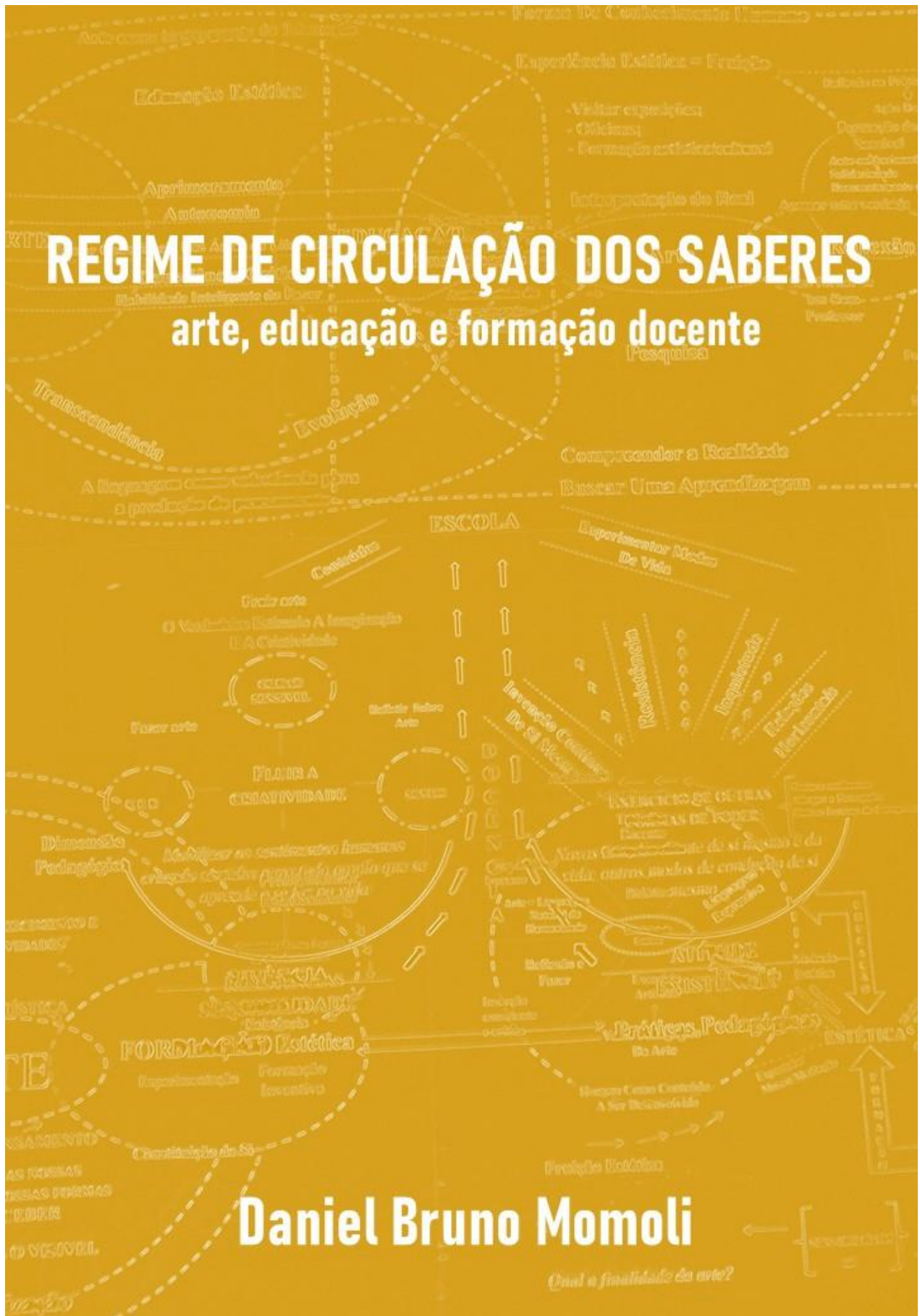


# REGIME DE CIRCULAÇÃO DOS SABERES

## arte, educação e formação docente



Daniel Bruno Momoli

Qual a finalidade da arte?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIEL BRUNO MOMOLI

**REGIMES DE CIRCULAÇÃO DOS SABERES**  
**arte, educação e formação docente**

PORTO ALEGRE  
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIEL BRUNO MOMOLI <sup>Luciana Gruppelli Loponte</sup>

**REGIMES DE CIRCULAÇÃO DOS SABERES**  
**arte, educação e formação docente**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Luciana Gruppelli Loponte  
Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

PORTO ALEGRE  
2019

DANIEL BRUNO MOMOLI

**REGIMES DE CIRCULAÇÃO DOS SABERES**  
**arte, educação e formação docente**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Luciana Gruppelli Loponte – Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosa Maria Bueno Fischer (PPGEDU/FACED/UFRGS)

---

Prof. Dr. Clarice Saete Traversini (PPGEDU/FACED/UFRGS)

---

Prof. Dr. Marcos Vilella Pereira (PUCRS)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Glória Jové Monclús (Universitat de Lleida - Espanha)

### CIP - Catalogação na Publicação

Momoli, Daniel Bruno  
Regimes de circulação dos saberes: arte, educação e  
formação docente / Daniel Bruno Momoli. -- 2019.  
199 f.  
Orientadora: Luciana Gruppelli Loponte.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Educação. 2. Formação inicial de docentes. 3.  
Licenciatura. 4. Arte. 5. Artes Visuais. I. Loponte,  
Luciana Gruppelli, orient. II. Título.

*À liberdade de Luis Inácio Lula da Silva e a todas as pessoas que acreditam na construção de um mundo mais justo e menos desigual por meio do caráter público da educação com acesso amplo, universal e democrático à escola e à universidade.*

*À todas as professoras e aos professores que não se cansam de lutar pela escola pública brasileira e que não desistem da difícil tarefa de formar novas e novos docentes.*

## Agradecimentos

Ao finalizar este percurso, eu gostaria de agradecer o acesso à educação pública: à CAPES, pela bolsa de estudos que garantiu a realização de meu doutoramento ; à UFRGS, por ser a instituição que possibilitou os meus estudos no âmbito da pós-graduação e que me permitiu vivê-la em sua complexidade e grandeza; ao PPGEdU, que me possibilitou o conhecimento de horizontes muitas vezes inimagináveis; ao Coletivo de Discentes do PPGEdU UFRGS, pela construção de uma perspectiva democrática e horizontal na gestão do ensino superior.

Os desenhos desse percurso foram feitos com muitas contribuições, agradeço de maneira carinhosa às Professora Clarice, Glória, Rosa e ao Professor Marcos, pela disposição de participar de meu processo formativo do doutoramento, mais do que avaliadores, as suas palavras precedem-me na vida e na universidade.

A trajetória percorrida ao longo destes anos só foi possível, pois fui acolhido por uma Mestre a quem reconheço pelo seu profissionalismo e trabalho, agradeço a Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte, por tudo o que construímos, a sua generosidade e o seu rigor foram imprescindíveis para tornar-me aquele que hoje sou; sem o seu cuidado, eu não teria dado os saltos mais arriscados, os voos mais ousados e teria desistido no meio do caminho. Ao grupo de orientação que ao longo deste período ganhou várias formas, cores, sotaques e sabores: Deborah, Carla, Eleusa, Marcelo, Tiago, Carine e Juliana, obrigado pela companhia, desejo-vos sucesso na finalização de seus estudos. À Alessandra, Oscar, Taís e Tathiana, que estiveram presente em parte deste percurso, muito obrigado pelos ensinamentos. Ao Fabiano, pela amizade que me deu forças durante toda esta jornada e por reconhecer em meus olhos as dificuldades. Ao Arteversa, pela experiência de viver diferentemente um grupo de pesquisa. Ao Prof. Dr. Sérgio Roberto Kielling Franco, meu agradecimento pelos ensinamentos sobre os desafios da vida e adversidades das escolhas pessoais e profissionais.

À minha família: Sirlei e Idacir, meus pais; Daniela e Douglas, minha irmã e irmão; eu sou grato pelos afetos que são possíveis de serem compartilhados. Ao Arthur e Luiz Gabriel, pelas suas travessuras e perguntas que deixam tudo mais leve. À Margarete e Antoninho, meus tios, que me acolheram no desamparo, sou grato por tudo. À Daiane e ao Marcos, pelos laços que construímos e que nunca me deixaram esquecer da importância de reconhecer a fragilidade e o lado humano que todos nós temos.

Ao iniciar este percurso, deixei muitos amigos pelos lugares por onde andei, mas, eles nunca me deixaram só: Ana Maria, Anelize, Arlete, Bruna, Camila, Cristina, Evandra, Evandro, Isabel, Joana, Laureana, Marina, Morgane, Rafaela, Sandra, Suzanne, Tania e Vera, há em mim um pouco de cada um de vocês e as memórias daquilo que vivemos muitas vezes reestabeleceu as minhas forças. Ao chegar neste Porto de uma vida Alegre, fiz amizades que parecem de uma vida toda. Agradeço à Carla Amaral por insistir e por cuidar de mim; à Carmen pela disposição de construir uma relação de verdade pela amizade por meio da escuta, do acolhimento e do trabalho intelectual; à Karine e a sua insistência em me mostrar algo novo; à Deborah pela preocupação e alegria, sempre constante; à Vanessa “Tieta”, pela amizade forjada na luta, eu agradeço por impulsionar-me a viver a democracia radicalmente todos os dias ; ao Cristian, pelas interrogações, pelos dias, noites e confidências; à Juliana Freitas, pelas risadas mais improváveis e pela garantia da diversão; à Marli, pelo cuidado e pela generosidade de reconhecer em mim qualidades que eu desconhecia; à Elaine, pela confiança, pelos cafés, sorvetes e conversas com o coração puro, sempre; à Fabiana, pela disposição de enfrentar a vida e o amor com o peito aberto; ao Jeferson, pelas risadas e broncas; ao Juliano, por seu desejo de liberdade; e ao Vinicius, por sua serenidade e generosidade ilimitada.

Entre o início e o fim desta jornada, muitas coisas mudaram, mas, também sou grato a Faculdade Senac e a UNIARP que me concederam o afastamento para a realização de meus estudos, o tempo, no entanto, redesenhou os nossos caminhos e, assim, seguimos por estradas distintas, mesmo assim reconheço a importância do apoio recebido ao longo desses anos. Também sou grato à Mirian Celeste Martins e ao GPAP, pelas navegações em mares desconhecidos e pelos mergulhos provocadores que me constituíram o pesquisador que hoje sou, o tempo também nos desafiou e assim troquei a praia pelo pampa.

Durante estes anos conheci o prazer do movimento, aprendi a identificar a dor, mudei e compreendi a importância da respiração. Reencontrei o sentido político da docência em uma experiência de educação popular que modificou as trajetórias de jovens estudantes. E diante da escuridão encontrei pessoas que lutam por um mundo mais justo e menos desigual “sendo um pouco amoroso e um pouco revolucionário”, à Maria do Rosário e toda equipe o meu compromisso com a construção de um mundo melhor.

À todas e todos vocês, muito obrigado!



Seria apenas um dia de retomar a rotina. Sair de casa, virar a esquina, cruzar a rua, encontrar pessoas paradas enquanto eu caminho em direção ao sol. No entanto, ao cruzar a rua sou interpelado por uma voz sem nome, 'o moço, como se escreve mundo?'. Era ninguém, uma pessoa sem lugar no mundo, sem expressão, sem vez. Era alguém que queria aprender a escrever o mundo, quase num gesto de escrever a si mesmo num lugar sem espaço para o outro. Por uma fração de tempo indeterminada, ninguém teve um mundo só para ele mesmo.  
Porto Alegre, 07 de janeiro de 2019 (aprender a escrever o mundo)

## RESUMO

Esta tese inscreve-se no campo da formação de professores, a partir de um estudo sobre a formação inicial de docentes de artes visuais e tem como objetivo principal problematizar a maneira como os saberes da arte e da educação tem se entrelaçado na produção de possíveis formas de docência. A materialidade que sustenta o eixo analítico do estudo foi produzida a partir de um levantamento de textos apresentados nos Anais de quatro eventos nacionais da área de educação e arte no período de 2008 a 2015, a saber: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd; Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP; Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE; Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil – CONFAEB. O trabalho com os documentos encontrados nos Anais desses eventos colocou em visibilidade um complexo jogo de articulações e cruzamentos entre os campos de saber da arte e da educação na produção de modos de pensar a docência. Ao identificar nas produções bibliográficas o movimento feito pelas palavras e as negociações entre referenciais do campo artístico e educativo, foi possível descrever um sistema de regularidades discursivas que são denominadas de regimes de circulação dos saberes: um conjunto de fluxos que coloca em visibilidade como são estabelecidos os vínculos entre os conhecimentos artísticos e pedagógicos no âmbito da formação docente. Os operadores desenvolvidos para construção do eixo analítico da pesquisa foram elaborados a partir do referencial teórico foucaultiano e o texto organiza-se em cinco partes: a atitude política de pensar a formação docente na atualidade, as pistas sobre as formas de docência em artes visuais, as articulações entre os campos de saber da arte e da educação, a perturbação dos vínculos dos saberes da arte e da educação e, por fim, as considerações são feitas em torno de uma esperança equilibrista para a formação de professores com contribuições que podem vir a favorecer às licenciaturas em artes visuais outros arranjos e outras formas de pensar o agir docente. Ao desemaranhar as conexões entre as formas de experiência advindas das práticas artísticas e as formas de saber que tendem a capturar a subjetividade no processo formativo dos indivíduos foi possível compreender a maneira como pensamos os vínculos entre as noções de arte, docência e formação e de que espaços ainda dispomos para provocar giros em uma certa base política do saber constituída a partir do próprio acúmulo teórico de cada uma dessas áreas de conhecimento no Brasil. Assim, a pesquisa assenta-se sob a seguinte tese: a produção de uma forma de docência é constituída na relação entre o sujeito e o conhecimento. Na docência em artes visuais, essa construção seria constituída em meio aos embates constantes entre as artes e a educação. Aquilo que seria reconhecido como verdadeiro, não estaria na arte enquanto um saber específico (conhecimento), nem no sujeito (o licenciando em artes visuais), mas, no pensamento produzido a partir da circulação e articulação das ideias desses dois campos de saber.

Palavras-chave: Educação. Formação inicial de docentes. Arte. Artes visuais.

## RESUMEN

Esta tesis se inscribe en el campo de la formación de profesores, a partir de un estudio sobre la formación inicial de docentes de artes visuales, y buscó problematizar la manera como los saberes del arte y de la educación se han entrelazado en la producción de posibles formas de docencia. La materialidad que embasa el eje analítico del estudio fue producida a partir de un levantamiento de textos presentados en los anales de cuatro eventos nacionales del área de educación y arte en el período de 2008 a 2015, a saber: “Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd”; “Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP”; “Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE”; “Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil – CONFAEB”. La consulta a los Anales de estos eventos hizo emerger una regularidad discursiva que puso en visibilidad un complejo juego de articulaciones, conexiones y cruces entre los campos del saber del arte y de la educación en la producción de modos de pensar la docencia. Al identificar el movimiento hecho por las palabras, el flujo de las ideas a partir de las producciones bibliográficas, las negociaciones entre referenciales del campo artístico y educativo, fue posible describir un conjunto de regímenes de circulación de los saberes que permite comprender la manera como pensamos los vínculos entre las regiones las nociones de arte, docencia y formación y de qué espacios disponemos para provocar giros en una cierta base política del saber constituida a partir del propio acumulo teórico de cada una de esas áreas de conocimiento en Brasil. En el deshacer de las conexiones entre las formas de experiencia derivadas de las prácticas artísticas utilizadas en la formación docente y las formas de saber que tienden a capturar la subjetividad en el proceso formativo de los individuos, una cierta dimensión estética emerge ante un desafío planteado en el ámbito de la formación docente, la transformación de la experiencia en una acción que busca conectarse con una dimensión ética y política de la trayectoria formativa para la docencia. Los análisis se elaboraron a partir del referencial teórico foucaultiano y el texto se organiza en cinco partes: la actitud política de pensar la formación docente en la actualidad, las pistas sobre las formas de docencia en artes visuales, las articulaciones entre los campos del saber de la lengua el arte y la educación, la perturbación del orden de los saberes y, por último, las consideraciones se hacen en torno a una esperanza equilibrada para la formación de profesores con contribuciones que pueden favorecer los cursos de artes visuales otros arreglos y otras formas de pensar el actuar docente. La producción de una forma de docencia se construye en la relación entre el sujeto y el conocimiento. En la docencia en artes visuales, esa construcción sería constituida en medio de los embates constantes entre las artes y la educación. Así, se puede afirmar que una posible actitud docente producida en la articulación entre los campos de saber del arte y de la educación favorece un desplazamiento en la manera como hacemos visibles y enunciables nuestras preocupaciones con la escuela, la docencia y el mundo a partir de un proceso otra manera de pensar las relaciones entre el sujeto y el conocimiento.

**Palabras clave:** Educación. Formación inicial de docentes. Art. Artes visuales.

## ABSTRACT

This thesis is part of the teachers student, based on an investigation on the initial formation of teachers of visual arts, and aimed to problematize the way the knowledge of art and education has intertwined in the production of possible forms of teaching . The materiality that underlies the analytical axis of the study was produced from a survey of texts presented in the annals of four national events of the area of education and art in the period from 2008 to 2015, they are: “Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd”; “Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP”; “Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE”; “Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil – CONFABEB”. The consultation with the Annals of these events gave rise to a discursive regularity that put in visibility a complex set of articulations, connections and crossings between the fields of knowledge of art and education in the production of ways of thinking teaching. By identifying the movement made by words, the flow of ideas from the bibliographical productions, the negotiations between reference points of the artistic and educational field, it was possible to describe a set of circulation regimes of the knowledge that allows to understand the way we think the links between the notions of art, teaching and training and what spaces we have to provoke turns in a certain political base of knowledge constituted from the theoretical accumulation of each of these areas of knowledge in Brazil. In order to undo the connections between the forms of experience derived from the artistic practices used in teacher education and the forms of knowledge that tend to capture subjectivity in the formative process of individuals, a certain aesthetic dimension emerges in the face of a challenge placed in the context of teacher education, the transformation of experience into an action that seeks to connect with an ethical and political dimension of the formative trajectory to be a teacher. The analyzes were elaborated from the thinking of Michel Foucault and the text is organized in five parts: the political attitude of thinking the teacher training in the actuality, the clues on the forms of teaching in visual arts, the articulations between the fields of knowledge art and education, the disturbance of the order of knowledge and, finally, the considerations are made around a balancing hope for the training of teachers with contributions that may favor visual arts courses other arrangements and other forms of think the acting of the teacher. The production of a way of being a teacher is built on the relationship between the subject and the knowledge. In teaching in the visual arts, this construction would be constituted amid the constant clashes between the arts and education. Thus, it can be affirmed that a possible teaching attitude produced in the articulation between the fields of knowledge of art and education favors a displacement in the way we make visible and expressible our preoccupations with the school, the teaching and the world from a way of thinking about the relations between the subject and the knowledge.

**Keywords:** Education. Teacher student. Art. Visual arts.

## LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - A destituição da experiência de um professor formador de professores.....	38
IMAGEM 2 - Seria tão inútil assim, revoltar-se?.....	44
IMAGEM 3 - Licenciaturas em artes visuais no Brasil.....	54
IMAGEM 4 - Coleção de palavras.....	75
IMAGEM 5 - Localização geográfica dos autores e suas instituições de vinculação.....	83
IMAGEM 6 - Noções sobre a dimensão estética da formação docente – Mapa I: ANPEd (1).....	93
IMAGEM 7 - Noções sobre a progressiva forma de apreensão estética – Mapa II: ANPEd (2).....	99
IMAGEM 8 - Noções sobre a arte como caminho educativo – Mapa III: ANPAP.....	107
IMAGEM 9 - Noções sobre as formas de estruturação da formação estética docente – Mapa IV: ENDIPE.....	122
IMAGEM 10 - Noções sobre a dimensão estética das práticas docentes – MAPA V: CONFAEB.....	139

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -Autoras/autores e instituições presentes nos eventos da ANPEd.....	84
TABELA 2 -Autoras/autores e instituições presentes nos eventos da ANPAP.....	84
TABELA 3 -Autoras/autores e instituições presentes nos eventos da ENDIPE.....	85
TABELA 4 -Autoras/autores e instituições presentes nos eventos da CONFABE.....	85

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AESP - Associação de Arte/Educadores de São Paulo-AESP
- AGA - Associação Gaúcha de Arte-Educação
- ALEP -Assembléia Legislativa do Paraná
- ANARTE - Associação Nordestina de Arte/Educadores
- ANPAP - Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
- ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ArteVersa - Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte e Docência
- ASAEDF - Associação de Arte-Educadores do Distrito Federal
- BNCC - Base Nacional Curricular Comum
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONFAEB - Congresso da Federação dos Arte Educadores do Brasil
- EaD – Educação a Distância
- EC – Emenda Constitucionária
- E-MEC - Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior
- ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
- FAEB - Federação dos Arte Educadores do Brasil
- IBA - Investigação Baseada nas Artes
- IEBA - Investigação Educativa Baseada nas Artes
- IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
- IFSul - Instituto Federal Sul-rio-grandense
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPA - Centro Universitário Metodista
- LAIFOPA - Red Latinoamericana de Investigadores en La Formación de Profesores en Artes
- LDBEN (*LDB*) - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MP – Medida Provisória
- MP – Medida Provisória
- OA - Objeto de Aprendizagem
- OAP – Objeto de Aprendizagem Poético
- PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PEC – Projeto de Emenda Constitucional

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PL – Projeto de Lei

PPGEdu -Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PUC RS - Pontifícia Universidade Católica

REUNI- Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RFES- Rede Federal de Ensino Superior

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UECE - Universidade do Estado do Ceará

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFPel – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos



## SUMÁRIO

1 – Apresentação.....	19
<b>2 – A ATITUDE POLÍTICA DE PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE NA ATUALIDADE.....</b>	<b>22</b>
2.1. INQUIETAÇÕES NECESSÁRIAS PARA TEMAS DE CONSTANTES CONFLITOS.....	23
2.1.1. A constituição de um fazer investigativo: agitar as certezas e problematizar o próprio campo.....	30
2.2– O QUE SIGNIFICA PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES APÓS UM MASSACRE? .....	36
<b>3 – AS LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS NO BRASIL:PISTAS PARA ENTENDER A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE .....</b>	<b>51</b>
3.1. ZONAS DE TENSÃO: PALAVRAS UTILIZADAS PARA DESCRIÇÃO DOS PERFIS DE FORMAÇÃO E OBJETIVOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS.....	57
3.2 PONTOS DE ATENÇÃO: O QUE AINDA PODERIA SER PENSADO PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES DE ARTES VISUAIS?.....	62
<b>4. ARTICULAÇÕES ENTRE OS CAMPOS DE SABER DA ARTE E DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>64</b>
4.1. PESQUISAR NA COMPANHIA DE MICHEL FOUCAULT: GESTUALIDADES, FERRAMENTAS E ARQUIVAMENTOS.....	65
4.1.1. A elaboração de uma gestualidade para trabalhar com arquivamentos.....	70
4.1.2. Inventários de palavras e listas como arquivos de pesquisa.....	74
4.1.3. A geografia dos ditos ou uma distribuição política do saber.....	81
4.2. REGIMES DE CIRCULAÇÃO DOS SABERES DA ARTE E DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	89
4.2.1. A dimensão pedagógica da arte.....	91
4.2.2. A experiência estética como reflexão.....	97
4.2.3. Enredamentos da arte e da educação para a formação docente.....	105
4.2.4. Estruturações estéticas da formação docente.....	120
4.2.5. A dimensão estética das práticas pedagógicas.....	138

4.3. AS ZONAS DE TENSÃO E DE POTENCIALIDADES POSSÍVEIS NAS NEGOCIAÇÕES ENTRE ARTE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE.....	148
<b>5 - A PERTURBAÇÃO DOS VINCULOS ENTRE A EDUCAÇÃO E AS ARTES OU A IRRUPÇÃO DE FLUXOS CONTÍNUOS NA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA EM ARTE.....</b>	<b>162</b>
<b>6 - A FORMAÇÃO ENQUANTO UMA ESPERANÇA EQUILIBRISTA .....</b>	<b>177</b>
<b>7 - REFERÊNCIAS .....</b>	<b>185</b>

## Apresentação

*Recolher palavras, inventar mapas, desenhar elementos de conexão entre as ideias em circulação em textos, encontrar brechas, ativar formas de funcionamento dos saberes, são algumas das gestualidades utilizadas na tentativa de irromper com a lógica de um sistema produtivo da formação docente: frequência, porcentagem, rendimento, planejamento, aproveitamento... Mas, como formar professores sem deixar de pensar nas responsabilidades que se assume ao escolher a docência como profissão? Há uma dimensão social e política da docência que pode ser experimentada sem que seja necessário o ensino dos formulários e das burocracias, mas, desde uma perspectiva que favoreça o encontro do outro, o encontro do sujeito com o mundo a partir de uma ética de si docente, contaminada por uma atitude esteticamente implicada com uma dimensão política da existência*

Formar professores é um gesto de resistência, um ato de coragem, pois é a renovação do compromisso que aceitamos ao assumir a docência como objeto para dar estilo a nossa existência, o cuidado com as gerações que estão por vir. Nesta tese, apresento um trabalho realizado entre os anos de 2015 e 2019, desde o início desta investigação, o que me interessou foi a modificação do sujeito, a transformação em um domínio muito específico, como ele torna-se docente e, mais, especificamente, um professor de artes visuais. A escolha deste tema passa pela constituição da minha própria profissionalidade, um professor formado pelo curso de magistério, pela licenciatura em artes visuais e que depois tornou-se um formador de professores. Passa também pela forma de vida que assumi e pelo compromisso que tenho com a educação pública. A escrita apresentada ao longo das próximas páginas é mais do que uma pesquisa, é, antes de tudo, uma tarefa em busca do que ainda poderia ser dito a quem deseja tornar-se docente.

Interessam-me, assim, entender a maneira como os processos de sujeição tem sido constituídos na licenciatura em artes visuais e o modo como eles estão relacionados com experiências humanas e históricas circunscritas a determinadas possibilidades de pensar, fazer e ser a partir da articulação de dois campos de saber, o da arte e o da educação, em um tipo de trabalho que é o da formação de professores para o ensino das artes visuais. O estudo foi realizado a partir de uma problematização sobre os vínculos entre os conhecimentos artísticos e pedagógicos no âmbito da formação docente e a gestualidade investigativa foi sendo elaborada a partir de um intenso convívio com o pensamento de Michel Foucault. A materialidade que compõe o eixo analítico da tese é uma combinação entre as informações disponibilizadas nas páginas virtuais de 56 cursos de licenciatura em artes visuais ofertados por instituições públicas com os ditos extraídos de textos que foram apresentados entre os anos de 2008 e 2015 em quatro eventos que

são referências para a área da arte e da educação, a saber: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP; Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE; Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil – CONFAEB. As operações realizadas sobre essas materialidades iniciaram com a busca de vestígios sobre possíveis formas de docência colocadas em visibilidade nas informações utilizadas para caracterizar os cursos (perfil de formação e objetivo), com as palavras encontradas em sites de instituições públicas que ofertam o curso de licenciatura em artes visuais um conjunto de estratégias foi sendo pensada. Os vestígios permitiram esboçar um tracejado para abrir os ditos encontrados nos textos que estavam nos Anais de cada evento. Os textos selecionados nem sempre abordam diretamente a formação para a docência em artes visuais, mas foram feitos a partir da mesma base política que sustenta os cursos de licenciatura em artes visuais, arte e educação. Mesmo interessado na formação de docentes em geral ou na formação continuada, as negociações estabelecidas pelas autoras e autores colocam em visibilidade o estatuto dos saberes e, assim, permitem problematizar a relação entre essas duas áreas.

Tenho entendido que a produção de uma forma de docência é construída a partir dos vínculos estabelecidos entre o sujeito e o conhecimento. Para a docência em artes visuais, essa elaboração seria constituída em meio aos embates constantes entre as artes e a educação. Aquilo que seria reconhecido como verdadeiro, não estaria na arte enquanto um saber específico (conhecimento), nem no sujeito (o licenciando em artes visuais), mas, no pensamento produzido a partir da circulação e articulação das ideias desses dois campos de saber. Sendo assim, sou mobilizado pelo seguinte questionamento: *de que modos os campos de saber da arte e da educação são colocados em relação nos textos apresentados em eventos em que estes saberes conectam-se, de maneira a permitir possíveis espaços para pensar a produção da docência em artes visuais?*

A pergunta desdobra-se a partir de um gesto que me permite problematizar os vínculos estabelecidos entre os saberes da arte e da educação em documentos encontrados nos arquivos de eventos de referência para esses campos de saber no Brasil, de maneira a encontrar possíveis espaços para a produção da docência em artes visuais.

Essas questões foram desdobradas em cinco partes e, em cada uma delas, há fragmentos de uma escrita que foi sendo feita ao longo do percurso de elaboração desta

tese, são como os rastros de uma trajetória que levou a ser aquele que hoje sou<sup>1</sup>. Na primeira parte, apresento o motivo que me levou a pensar a formação docente na atualidade e a constituição do fazer investigativo utilizado na elaboração da tese. Na segunda, são apresentados os vestígios encontrados no exercício de olhar demoradamente para as informações que estão nos *sites* dos cursos de licenciatura em artes visuais como tarefa para encontrar possíveis pistas sobre o que ainda poderia ser pensado em relação à formação de docentes de artes visuais. Na terceira parte, são descritas as articulações entre os saberes da arte e da educação na formação docente e a partir delas é feita uma problematização sobre a maneira como temos feito certas negociações entre os conhecimentos artísticos e pedagógicos para propor processos formativos para a docência. Na quarta parte, proponho uma irrupção dos fluxos contínuos entre a arte e a educação na tentativa de perturbar a ordem dos saberes e, por fim, proponho uma esperança equilibrada para a formação docente, afim de que tenhamos a coragem de seguir *formando professoras e professores*.

---

<sup>1</sup>A abertura de cada uma das partes que compõe o texto é feita com esses fragmentos, eles estão em itálico para não confundir a leitora ou o leitor, embora não exista uma fronteira que classifique a dimensão política de cada forma de escrita utilizada na composição do texto. Na seção 3.2., esses fragmentos são mais extensos, pois, eles indicam a artesanaria utilizada na elaboração do eixo analítico da tese.

## 2. A ATITUDE POLÍTICA DE PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE NA ATUALIDADE

*Há um elo que se estabeleceu entre a minha história e os materiais de pesquisa que foram sendo produzidos. As discussões foram permitindo o encontro com fragmentos de cenas que me levaram a tornar-me um professor formador de professores.*

*Enquanto um lugar de iniciação à vida pública, tanto na escola como na universidade, muitas vezes, vive-se os limites da democracia. É com as palavras que se luta e negociam os espaços e a liberdade na tentativa de forjar maneiras de viver e de fazer conexões com o outro e com o mundo.*

*A escola teve um papel decisivo na maneira como aprendi a conhecer o mundo e seus mistérios, permitiu-me também chegar à universidade para fazer o curso que eu pretendia, o de licenciatura em artes visuais.*

*Foi entre essas duas instituições, a escola e a universidade, que descobri que eu não precisava aceitar a forma de viver que me era imposta.*

*Hoje, para mim, defender o caráter público da educação, nessas duas instituições, é um gesto que precede qualquer uma das atividades que eu faço enquanto estudante, professor e militante. É uma defesa que passa pela legitimação do lugar de todos, da vida comum e da possibilidade de invenção, de pensamento, de vida e de liberdades.*

Assumir a defesa da educação, da escola e da universidade seria, de acordo com Masschelein & Simons (2014, p.11), “uma questão pública”. As instituições formadoras como a escola e a universidade não são espaços caracterizados por uma função ou finalidade exteriores, antes, “são uma forma simbólica, uma norma de separação dos espaços, dos tempos e das ocupações sociais” (RANCIÈRE, 2018, p.671), por isso, o que se requer de nós<sup>2</sup>, enquanto estudantes, professores e pesquisadores, é uma atitude crítica<sup>3</sup> em relação ao nosso próprio tempo. Ao ponderar sobre essas questões, que não têm um único início, nem meio e tampouco um fim, apresento os elementos que me permitiram constituir uma cena investigativa sobre a formação docente a partir de uma problematização interessada no entrecruzamento de uma dimensão ética, estética e política na licenciatura em artes visuais. Nessa parte, estão os deslocamentos e os impulsos que me lançaram ao desafio de um estudo de doutoramento no campo da educação, as escolhas e a demarcação de um campo investigativo a partir de um objeto que, antes de tudo, tem relação com aquele que me tornei: um professor formador de professores de artes visuais.

<sup>2</sup> Na escrita, optei por manter uma trama polifônica que se faz entre o eu e o nós, pois me vejo na bifurcação desses dois lugares de fala. Por vezes, sou eu, o Daniel/estudante/professor/militante escrevendo e narrando as minhas histórias; por outras, somos nós, um coletivo de estudantes e pesquisadores que se reúne quinzenalmente às terças-feiras no PPGEdU/UFRGS, sob orientação da Professora Dra. Luciana Gruppelli Loponte, para produzir formas de resistência/(re)existências que fazem pulsar a intensidade da arte, da docência e da formação na pesquisa em educação.

<sup>3</sup> Refiro-me aqui ao gesto requerido pelo filósofo francês Michel Foucault no texto “O que são as luzes” em que ele responde à pergunta feita por Immanuel Kant, sobre o que é o esclarecimento. Nele, o filósofo problematiza a maneira como nos relacionamos com o nosso próprio tempo, o nosso modo de agir e de se conduzir, “em que tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa” (FOUCAULT, 2011, p.342)

## 2.1. INQUIETAÇÕES NECESSÁRIAS PARA TEMAS DE CONFLITOS CONSTANTES

O investimento feito na defesa da educação, de seu caráter público e dessas duas instituições, a escola e a universidade, é, para mim, uma tarefa precedida pelo trabalho com um dos sujeitos que habita<sup>4</sup> a escola, o professor. Um indivíduo que gera sentimentos que seriam, segundo MASSCHELEIN & SIMONS (2014, p.133), ambivalentes: “admiração, atração, respeito ocasional misturado com inveja e desprezo profundo. Ele é objeto de reivindicações ridículas e banais, consideradas simultaneamente necessárias e absolutamente desnecessárias”. É sobre ele e os modos com os quais temos proposto a sua formação que tenho interesse, já que esse seria, conforme os autores, uma figura sem propriedades:

O seu *status* é um não *status*, um que não é totalmente incomparável ao da criança. O professor é uma figura sem lugar adequado em uma ordem social, e é, portanto, uma figura pública (como são os artistas, por exemplo). O professor é uma figura que sempre, de uma forma ou de outra, sempre cai fora da ordem estabelecida. (O professor não é ‘real’). Conseqüentemente, o professor sempre desestabiliza a ordem estabelecida – ou melhor: sempre a suspende ou a torna inoperante de alguma forma. (MASSCHELEIN; SIMONS,2014, p.133)

Um professor é alguém que torna inoperante a produtividade do comum e isso faz com que o assunto, a tarefa e ele próprio tornem-se disponíveis. No entanto, essa não é uma competência, uma habilidade ou um conhecimento que se adquire. Antes, é uma maneira de vida que se assume. Não como um chamado ou um dom, não como uma essência, mas, como uma forma de existência. Uma atividade desprovida de uma “identidade” que o representa, talvez, em uma “última instância seria uma intensidade” (ORTEGA,1999, p.62), não como um fim ao qual se chega, mas, como uma insistência que aponta para um processo de constituição que substitui o seu *status* de sujeito pela “plenitude da relação consigo”.

---

<sup>4</sup> Utilizo essa expressão com base no texto de MASSCHELEIN e SIMONS (2014, p.13-132): no texto, os autores referem-se à *figura* pedagógica daquele que habita a escola. Segundo os autores, seria mais apropriado e mais preciso usar a expressão “mestre-escola”: ele é um mestre, alguém que compreende e ama o seu ofício, porém o realiza não em uma oficina ou negócio, mas na escola (...). O Professor como uma figura pedagógica e um mestre, ao mesmo tempo dedicado e bem versado em seu assunto. Mas também, um mestre que faz a escolha consciente de remover seu ofício ou negócio da esfera produtiva, onde ainda tem um retorno claro, afim de engajá-la e oferecê-la total e exclusivamente como matéria.

O deslocamento primeiro para a realização desta pesquisa veio de um giro no modo como eu, um professor formador de professores olhava para alunas e alunos de cursos de licenciatura em artes visuais: um no sudoeste do Paraná e outros dois, na região oeste de Santa Catarina. Na época, estava na etapa de finalização de uma pesquisa de mestrado<sup>5</sup>, na qual o interesse era a potencialidade da escrita em duas práticas formativas em um curso de licenciatura em artes visuais: os Relatórios de Estágios e os Trabalhos de Conclusão de Curso. Da imersão nas fontes teóricas a partir do pensamento de Michel Foucault e nas fontes documentais (cartas escritas por professoras em formação), interessava-me saber de que modo aquelas práticas permitiram a um grupo de alunas narrar a si mesmo, enquanto professoras em formação.

Ao final daquele estudo, começava a perceber que os modos de ser docente experimentados pelas alunas tinham conexões com as primeiras etapas do curso de graduação. Desde o início da tese, o que me interessou foi a modificação de um indivíduo, a transformação em um domínio muito específico, *como ele torna-se docente, mais especificamente um professor de artes visuais?*. Quais as relações que se dão entre os indivíduos e as distintas práticas em um curso de artes visuais: da avalanche de imagens, as práticas de desconstrução dos estereótipos, a negação dos seus desenhos, a incapacidade de fazer um trabalho artístico, a negação da atividade docente e depois a descoberta do gesto de ensinar e de aprender em uma sala de aula.

Todas essas questões sempre fascinaram-me, pois, de alguma maneira, mantinham uma relação com a escrita da minha própria história, visto que, ao assumir a docência como minha escolha profissional, afirmei, pela primeira vez, uma vontade forte sobre minha própria existência. Desde então, a escola, a docência e a formação de professores têm sido uma forma de resistência, pois, para mim, ser professor é um ato de coragem contínuo!

O impulso que foi alinhando os deslocamentos provocados na maneira como até então estava sendo pensada a formação de docentes de artes visuais em minha prática foi a busca de uma possível formação estética que seria capaz de provocar a modificação de alunas e alunos em formação para o ensino das artes visuais. O intento por pensar tal formação deu-se, porque há, nos contextos da licenciatura em artes visuais, um contato

---

<sup>5</sup> A pesquisa “Docência em arte no sudoeste do Paraná: escritas e cicatrizes da formação” foi desenvolvida entre os anos de 2011 e 2013 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob orientação da Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte na linha de pesquisa “Ética, Alteridade e Linguagem na Educação”. Para conhecer a pesquisa ver MOMOLI (2013).



intenso com práticas artísticas: desde o estudo de imagens, as visitas em museus e exposições, as aulas de atelier até as ações investigativas no estágio de docência. O interesse estava na possibilidade de pesquisar o modo como práticas artísticas implicadas com as questões de gênero, do feminismo, da negritude, das pessoas LGBT poderiam favorecer um tipo de formação que se colocasse como uma abertura para o mundo<sup>6</sup>. No entanto, ainda nos primeiros movimentos do estudo, foi tendo visibilidade que poderia parecer óbvio que em um curso interessado nas artes, uma formação estética já estaria assegurada. Há duas maneiras de relação entre os docentes em formação com os conhecimentos artísticos, a primeira seria uma relação direta implicada com uma dimensão técnica, aprender os distintos procedimentos e estruturas do conhecimento artístico (o conteúdo a ser ensinado nas escolas), enquanto que a segunda é indireta e estaria implicada com um tipo de substância ético-estética do conhecimento. O sujeito ao entrar em contato com determinadas operações realizadas no âmbito do campo artístico, como, por exemplo, algumas ações utilizadas nas práticas artísticas contemporâneas<sup>7</sup> ou nas experimentações pedagógicas que procuram desmanchar os limites entre o artístico e pedagógico<sup>8</sup>, o próprio conhecimento artístico desestabilizaria as fronteiras que tentam instaurar-se enquanto regra aos professores em formação.

Assim, o segundo impulso que me provocou a pensar diferentemente essas relações, ainda nos primeiros anos do curso de Doutorado, fui provocado a refletir em uma possível dimensão estética da formação docente em artes visuais. Passou a interessar-me o modo como seria possível produzir uma certa forma de pensamento para a docência em artes visuais a partir das aberturas provocadas no cruzamento dos saberes artísticos e pedagógicos e na tentativa de equilíbrio entre os conteúdos artísticos e os conteúdos pedagógicos na formação de professores no contexto da licenciatura em artes

---

<sup>6</sup> Estas relações eram estabelecidas a partir de um movimento que era feito coletivamente pelo grupo ao qual estava inserido e que buscavam provocar uma possível ético-estética docente como nos trabalhos realizados por Kautzmann (2011), Steffens (2011), Görgen (2012), Born (2012), Abegg (2013), Delavald (2013) e Amaral (2014) em discussões sobre infâncias, práticas de ver fotografia, literatura, escrita e teatro; ou que buscava nas práticas artísticas uma forma de provocar aberturas nos modos de pensar a educação e a escola contemporânea como nos trabalhos de Amaral (2014), Fischer (2014), Storck (2015) e Costa (2015) em estudos sobre a escola, as aulas de arte e as práticas de avaliação. Para saber mais sobre estas relações, ver Momoli e Loponte (2018) ou o site do Arteversa - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência: < <https://www.ufrgs.br/artevera/> > .

<sup>7</sup> Entre as páginas 165 e 169 indico as referências de práticas artísticas contemporâneas que foram impulsionando um giro na maneira como poderia ser pensada as relações entre o conhecimento artístico e a formação docente.

<sup>8</sup> Refiro-me por exemplo às ações realizadas por Jové (2017) e Capra (2017) e pelas abordagens utilizadas por Sílvia Marques no âmbito de um curso de licenciatura em artes visuais na Universidade Federal do Amapá- AP.

visuais. O deslocamento das discussões inicialmente desenhadas foi sendo feito na medida em que as problematizações eram contaminadas por outros estudos que estavam sendo realizados a partir das distintas relações entre arte, escola, docência e processos formativos. Em um trabalho realizado com alunos da cidade de Porto Alegre (Brasil) e Bogotá (Colômbia), a prática de fotografar e ver fotografias permitiu a Bello (2016) a proposição de fotodiálogos como dispositivos para estabelecer conversações com crianças mediados pela imagem. As minúcias encontradas por Bremm (2017) durante uma residência artística em uma escola da rede pública municipal de Porto Alegre fizeram-me perceber que há algo que acontece na escola mesmo quando tudo parece ocorrer dentro do esperado. As constantes tentativas feitas por Moraes (2018) de levar-nos a viver o limite das relações de alteridade com provocações poéticas pela literatura e pelas artes visuais contemporâneas desafiaram-me a pensar na maneira como há, na humanização das práticas formativas, uma certa dimensão estética que nos afasta de uma relação com a nossa própria animalidade. Ademais, as problematizações de Dias (2017) provocaram-me a pensar nas relações entre arte e educação desde uma perspectiva feminista que não busca inserir os nomes das mulheres na produção teórica, mas, desafia-nos a um giro no próprio pensamento. Com isso, interessava sobremaneira o pensamento enquanto um gesto, um modo de ação que fosse capaz de deslocar os processos formativos implicados com um suposto sujeito do conhecimento para um possível sujeito da experiência.

O movimento feito a partir desses deslocamentos e impulsos primeiros fez-me perceber que, muitas vezes, temos atribuído à formação estética docente uma suposta condição que atende a determinados imperativos de nossa época, a produção de modos de vida mobilizados por uma certa política do desejo capaz de gerar situações mais sensíveis e criativas. Seria uma forma mais sofisticada de gestão dos indivíduos, mas, “não a partir de uma lógica disciplinar ou estritamente econômica, mas de uma ética e estética de si” (ZANETTI, 2018, p.270). Na formação de docentes, isso se multiplica em torno de afirmações que indicam que, no contato do sujeito com as práticas artísticas, é possível ver melhor, ouvir mais e sentir diferente o outro. Em um texto intitulado “Uma vivência estética: Professoras visitam exposição de artes visuais” (2008), Maria Luiza Passos Soares<sup>9</sup>, afirma que não nos tornamos mais sensíveis pelo apelo do mercado, mas ficamos

---

<sup>9</sup> Para saber mais sobre o texto consultar a página 119.

anestesiados e uma possível formação estética seria capaz de produzir uma outra relação do indivíduo com o mundo. Um outro texto intitulado “Diários de Bordo: Experiência Estética com Professores em Formação Inicial” (2014), Wilson Cardoso Junior<sup>10</sup> destaca a valorização do ensino da arte na sociedade e o reconhecimento da dimensão estética na sociedade como elementos que favorecem a defesa da formação artística de docentes. As práticas artísticas na educação seriam uma maneira mais atualizada e capilarizada de cumprir uma certa agenda social, econômica e política, na medida em que o sujeito vai sendo qualificado, ele torna-se melhor, mais preparado na medida que ele é mais sensível e aberto ao diálogo.

No contexto da formação para a docência em arte, isso torna-se ainda mais refinado e aparece em torno das negociações estabelecidas pelos autores em textos que abordam o tema da formação docente a partir das práticas artísticas<sup>11</sup>. Uma possível formação estética seria responsável por suprir as lacunas deixadas por uma certa ausência da dimensão pedagógica no contexto da licenciatura devido o embate existente entre os saberes que compõem as estruturas curriculares dos cursos de formação de professores no Brasil. Um certo saldo negativo das disputas entre os campos de saber, da arte e da educação seria, então, transferido para o sujeito: ele precisa ter “muitas experiências”, ir a “muitas exposições para viver a arte”, “ele precisa dar conta” de algo que faltou. Ao favorecer um tipo de formação mediada pela arte (por meio de atividades como a visita a exposições, museus e as práticas de ateliê, apenas para citar alguns exemplos), o indivíduo poderia experimentar outros jeitos de viver a docência, pois estaria em contato com diversas formas de colocar a arte em relação com o mundo. Nesse tipo de relação, uma suposta formação estética seria um tipo de instrumentalização do professor, uma vez que qualificaria a sua atuação enquanto uma prática ou mesmo política da formação docente.

A tentativa de provocar um rompimento dessas formas de pensar os enlaces entre estética e formação docente libera espaços para que seja possível uma certa subversão na maneira como são colocadas em relação as noções de arte e educação no âmbito da licenciatura em artes visuais. A aposta seria lançar-se além de argumentos já utilizados como o “desenvolvimento cognitivo”, a “dimensão humana” e o desenvolvimento de “ser

---

<sup>10</sup>Para saber mais sobre o texto consultar a página 123.

<sup>11</sup> Essa relação é explorada em sua complexidade a partir dos ditos encontrados nos textos que foram pesquisados nos anais dos eventos da área de educação e arte e encontra-se disponível a partir da página 89.

humano integral a partir da imaginação e da criatividade”<sup>12</sup>. Talvez, seja necessário para isso provocar uma certa corrosão na noção de interioridade para acessar um espaço vazio (FOUCAULT, 2009), em que o sujeito faz-se na tensão relacional que se realiza como uma prática de si mesmo.

No alargamento provocado por esses tensionamentos, o meu interesse foi sendo tomado para os modos como o sujeito entrega-se à formação para a docência em artes visuais, como ele poderia vir a torna-se um professor e de que maneiras um tipo de diferença pode vir a ser produzido no sujeito a partir de um certo tipo de contato com as práticas artísticas. Para permitir a realização deste estudo, duas ações foram realizadas: a primeira tratou de um mapeamento das licenciaturas em artes visuais no Brasil e de um levantamento de informações quanto à oferta de cursos nas cinco regiões geográficas do país com um olhar atento para as palavras utilizadas para descrever perfis de formação e objetivos dos cursos com o interesse de recolher algumas pistas sobre o que tem circulado no Brasil, em relação a possíveis formas de docência nos cursos de licenciatura em artes visuais.

A segunda ação foi a busca de ditos sobre as práticas de formação docente com arte em textos apresentados em quatro eventos que são referências para às áreas de educação e arte no Brasil, a saber: a Reunião da Associação Nacional de Pesquisadores de Pós-Graduação em Educação – ANPEd; o Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP; o Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil – CONFAEB e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Os documentos consultados foram os textos que estão nos Anais desses eventos e que não necessariamente abordam a formação inicial de docentes de artes visuais. No entanto, eles colocam em visibilidade as negociações feitas entre os campos de saber da arte e da educação enquanto uma possibilidade para a formação docente. Ao ler e analisar esses textos, certos modos de pensar foram ganhando visibilidade, assim, foram sendo descritas as formas de aparecimento, as regularidades e as descontinuidades na tentativa de propor uma problematização capaz de levar-nos a pensar diferentemente a formação de professores no contexto da licenciatura em artes visuais.

---

<sup>12</sup>Utilizo essas expressões com base em um exercício de recolher as palavras que indicavam possíveis formas de docência anunciadas no perfil de egresso e objetivos dos cursos de licenciatura em artes visuais ofertados por instituições públicas no Brasil. Tais informações estão no texto a partir da página 51.

Ao combinar as pistas sobre as ideias que têm circulado sobre a formação para a docência em artes visuais com os ditos encontrados nos documentos que estavam no Anais desses eventos, conseguimos pôr em visibilidade um conjunto de fluxos<sup>13</sup> que permitem problematizar a maneira como determinadas noções têm sido utilizadas a partir de certos regimes discursivos, ou mais precisamente, a partir de certos regimes de circulação dos saberes. O investimento feito em torno dessas materialidades permitiu a produção de um arquivo cujas fontes empíricas constituem um tipo de plataforma em que é possível falar e ver uma determinada forma de relação entre o sujeito e o conhecimento nesse nosso tempo. Os dados produzidos propiciam colocar em disponibilidade uma certa racionalidade que se constituiu em torno da maneira como tem sido pensada as relações entre arte e educação e como a partir dessa relação conserva-se um certo tipo de “exercício de poder na permanência e na preservação constante de uma forma de acontecimento” (ZANETTI, 2018, p.257).

O interesse seria um tipo de crítica que não procura determinar as condições formais e os limites dos objetos. Antes, trata-se de uma tentativa de operar um tipo de análise que permite compreender a circulação das ideias sobre arte e formação docente em documentos encontrados nos arquivos de quatro eventos que são referência às áreas de arte e educação, a fim de mapear os regimes de verdade e investigar as condições que estabeleceram o aparecimento de uma certa ordem discursiva. Com isso, voltamos para práticas específicas a fim de examinar as condições históricas e indefinidas de constituição dos sujeitos a partir de determinadas operações realizadas no cruzamento entre os campos de saber da arte e da educação no âmbito da formação inicial de docentes de artes visuais. Fazer essa problematização seria, de algum modo, afrontar “o jogo de forças que prepondera nas constituições subjetivas instaladas nas práticas e relações pedagógicas” (CARVALHO, 2014, p.36) sobre as quais o licenciando em artes visuais em sua função exerce um tipo de posição vital, a de produzir uma subjetividade docente a partir de uma intensa relação de convívio com a arte.

---

<sup>13</sup> A expressão fluxo é utilizada no sentido de uma ideia ou pensamento que se movimenta de modo contínuo, ininterrupto e foi uma ferramenta desenvolvida para operar sobre os objetos produzidos para o eixo analítico da pesquisa. O desdobramento desta expressão está na quarta parte do texto onde são apresentadas as descrições das materialidades investigativas da tese.

### 2.1.1. A constituição de um fazer investigativo: agitar as certezas e problematizar o próprio campo

Pode parecer bastante controverso o investimento feito em torno da formação inicial de docentes de artes visuais. A insistência na formação de professores pode até parecer uma afronta neste momento em que a escola, a universidade e o professor estão sob suspeita o tempo todo. A escola tem sido constantemente interpelada por grupos como o Movimento Brasil Livre – MBL e as campanhas como “Escola Sem Partido”, afim de fazer uma educação neutra e centrada apenas nos conteúdos organizados em blocos duros e fechados, criando uma assepsia nos modos de ser e existir dos alunos; a educação que antes era disputada por organizações como o Movimento Todos Pela Educação e por empresas como Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna agora é alvo de projetos de militarização e de um tipo de educação domiciliar que pretende afastar as crianças e os adolescentes da vida pública e do contato com os espaços coletivos<sup>14</sup>.

Se a escola tornou-se um perigo e dispensável, os saberes que circulam nela passaram a ser questionados. A Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415 de 2017<sup>15</sup> esvaziou o sentido político do lugar que havia sido construído pela arte na educação a partir de uma alteração no segundo parágrafo do Art.26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/1996. Na nova redação instituída com a Reforma do Ensino Médio, o ensino da arte, que se constituía como um componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, não mais é assegurado em todas as etapas de ensino<sup>16</sup>.

Se, de um lado, a arte perde a sua obrigatoriedade, de outro, a arte torna-se uma ameaça: uma exposição foi fechada em Porto Alegre após uma onda de protestos nas redes

---

<sup>14</sup> Estes ataques a escola e o caráter público e democrático da educação são gerados no âmbito de movimentos como o “Escola sem Partido”, < <http://escolasempartido.org/> >; do Movimento Todos pela Educação < <https://www.todospelaeducacao.org.br/>>; Instituto Ayrton Senna < <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>> apenas para citar alguns exemplos. Desde o segundo semestre de 2018, tornaram-se intensas as discussões sobre a educação domiciliar (homeschooling) < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-42897647>> ; <<https://www.aned.org.br/educacao-domiciliar/ed-sobre/ed-conceito>> ; e a militarização das escolas, principalmente a partir da posse de Jair Bolsonaro em primeiro de janeiro de 2019, como Presidente da República < <https://diplomatie.org.br/a-militarizacao-das-escolas-publicas/>>; <https://www.brasildefato.com.br/2019/02/15/artigo-or-o-triste-caso-da-militarizacao-das-escolas-no-distrito-federal/>>.

<sup>15</sup>A Reforma do ensino médio foi enviada no Congresso em setembro de 2016 como Medida Provisória 746; na página 47, são apresentados os efeitos dessa mudança na última etapa da educação básica.

<sup>16</sup> Para saber mais sobre as perspectivas para o ensino das artes visuais ver: Vasconcellos, Storck & Momoli (2018).

sociais, tendo em vista uma série de acusações que, em sua maioria, afirmavam que as obras faziam apologia à pedofilia, zoofilia e promoviam uma blasfêmia contra signos religiosos.<sup>17</sup> No Rio de Janeiro, uma polêmica foi gerada a partir de um vídeo em que uma criança interage com um homem nu durante uma performance no Museu de Arte Moderna<sup>18</sup>. Nessas descontinuidades, há uma correlação de forças que forja uma ruptura na relação entre arte e educação e que merece a nossa atenção enquanto estudantes, professores e pesquisadores interessados em ambos os campos de saber. “Trata-se de cesuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e funções possíveis” (FOUCAULT, 2010a, p.58), atos que apontam para os modos de sujeição do presente, das formas de fazer escola no tempo de agora e que ressoam sobre o campo da formação docente, enquanto “processos de subjetivação modificáveis e plurais” (CANDIOTTO, 2008, p.88).

Essas descontinuidades sinalizam uma nova etapa do conservadorismo no campo da educação e certas marcações qualificam o motivo pelo qual precisamos falar nesse tempo sobre arte, educação e formação docente. Culpada por muitas das más ações, recai sobre a escola a acusação de ser uma “fonte de tempo livre” (MASSCHELEIN E SIMON, 2014, p.9). “Uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como um bem comum”. Tornar-se um perigo foi uma condição imposta à escola, quando ela assumiu o

---

<sup>17</sup>Em agosto de 2017, o Santander Cultural na cidade de Porto Alegre-RS abriu à exposição “Queermuseu - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira” com curadoria de Gaudêncio, a exposição reunia 270 trabalhos de 85 artistas que abordavam a temática LGBT, questões de gênero e de diversidade sexual. As obras percorrem o período histórico de meados do século XX até a atualidade. Passadas algumas semanas da abertura, algumas manifestações organizadas pelo Movimento Brasil Livre (MBL) começaram a ocorrer e a exposição foi fechada dias depois. O curador chegou a ser alvo de uma CPI e de uma tentativa de condução coercitiva. Meses depois, o Ministério Público Federal no Rio Grande do Sul julgou e arquivou as denúncias, pois compreendeu que as obras expostas não faziam apologia ao crime, tampouco ofendiam símbolos religiosos. A instituição foi condenada a realizar duas exposições para promover o tema da diversidade. Para mais informações, ver: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425\\_555164.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425_555164.html)>; <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2018/01/1949657-santander-tera-que-realizar-mostras-sobre-diversidade.shtml>>.

<sup>18</sup>No final de setembro de 2017, durante as atividades do 5º Panorama da Arte Brasileira, que estava sendo realizado no Museu de Arte Moderna de São Paulo, um homem ficou nu durante a performance La Bête, do coreógrafo Wagner Schwartz. O corpo nu foi tocado por várias pessoas da plateia. Em uma das imagens feitas, aparece uma criança tocando no homem. A imagem viralizou nas redes e foi utilizada por movimentos conservadores, de ultra-direita e pelo então pré-candidato a Presidência da República, Jair Bolsonaro, para uma ofensiva ao museu e ao artista, protestos, pedidos de fechamento do museu além de ataques invalidando as políticas públicas de fomento artístico-cultural, no Brasil. <<https://www.brasil247.com/pt/247/sp247/319884/Exposi%C3%A7%C3%A3o-com-homem-nu-leva-Bolsonaro-e-MBL-%C3%A0-loucura.htm>>; <<https://www.revistaforum.com.br/exposicao-com-homem-nu-enlouquece-bolsonaro-e-mbl/>>; <<https://revistacult.uol.com.br/home/ensaio-polemica-la-bete-mam/>>

papel de ser “a instituição obrigatória pela qual todos passam” (TRAVERSINI, 2013, p.176), como uma tentativa de diminuição dos prejuízos que crianças e adolescentes possam ter sofrido pela sua condição de pobreza e violência, a escola adquiriu a função de proteção. A escola assumiu um lugar de possibilidade não por incumbir-se de uma função instrumental utilitária para uma vida vindoura, “mas, porque, em cada um de seus gestos, interrompe o sentido habitual do mundo e rerepresenta esse mesmo mundo como um lugar de possibilidade, como algo ao mesmo tempo disponível e indeterminado”(LÓPEZ, MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p.187).

Ao assinalar a intensidade da relação que cerca esses três temas – escola, arte e educação-, como um perigo para o nosso tempo, “não se trata de fazer falar o mutismo ” (FOUCAULT, 2010b, p.135) que os cercam, “nem de reencontrar tudo aquilo que, neles e ao lado deles, se havia calado ou sido reduzido ao silêncio”. Não se trata também de estudar os obstáculos ou de encontrar o solo originário do que se passa hoje, pois não se busca uma totalidade em desenvolvimento, mas de assumir uma tarefa de problematizar, “na espessura do tempo” (FOUCAULT, 2010b, p.140), as práticas que substituem e que se conservaram em torno das relações estabelecidas entre os campos de saber da arte e da educação. Na análise dos textos encontrados nos Anais dos quatro eventos que foram referência para este estudo, as ideias de autores como Herbert Read, João Francisco Duarte Junior e Ana Mae Barbosa renovam-se constantemente e mantêm em circulação certos entendimentos, como, por exemplo, de que “pela arte somos levados a conhecer melhor nossas experiências e sentimentos” (JUNIOR, J., 2000, p.65); ou então que “através da arte somos levados a conhecer experiências vividas que escapam a linearidade da linguagem” (JUNIOR, J. 1994,p.105), pois, há um certo valor que é próprio da arte, o de “despertar valores vivos” (READ, 1986,p.311). É justificada com isso uma certa funcionalidade da arte na educação, pois esse saber “facilita o desenvolvimento psicomotor sem abafar o processo criador” (BARBOSA, 2005, p.28).

Por outro lado, autores como Michel Foucault investiram em uma via que questionava por que não poderiam as nossas vidas transformarem-se em obras de arte, sem pensar na funcionalidade da arte ou em um valor moral e transcendental para as práticas artísticas. Em uma fase em que o filósofo estava interessado na maneira como os gregos problematizavam a ética como uma “prática racional da liberdade” (FOUCAULT, 2004a, p.268), girava em torno do imperativo “cuida-te de ti mesmo”, em que o sujeito estaria comprometido com um longo e árduo trabalho de si sobre si mesmo. No campo da



educação<sup>19</sup>, os estudos sobre as artes da existência permitiu que fossem feitas mudanças substantivas na maneira como temos lidado com a formação de educadores a partir de um deslocamento das noções de identidades docentes construídas por meio de práticas de pesquisas, da emancipação e da autonomia intelectual por meio de uma certa consciência reflexiva para pensar que são, nas pequenas lutas, “lutas por imposição de sentidos, das lutas pelo poder da palavra, num certo foco específico de relações de poder” (FISCHER, 2012,p.107), que é preciso posicionar-se para provocar tensionamentos entre o sujeito, o saber e o poder.

Não me interessa com isso a tentativa de explicação de algo desconhecido em relação à obra desse filósofo, mas, pensar de que maneiras podemos operar com os seus conceitos no campo da formação de docentes de artes visuais a partir de uma problematização da relação entre o sujeito e o conhecimento artístico. Também não é algo novo e nem mesmo um trabalho individual, pois tem sido uma relação discutida no âmbito de uma ação coletiva junto com o Arteversa-Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência e com o grupo de orientação sob supervisão da Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul<sup>20</sup>. Tudo isso é coisa diferente que aqui tento colocar em conversa para que seja possível, em alguma medida, transformar as nossas relações com a atualidade, abrir um espaço experiencial novo, modificar as nossas relações com o campo da educação e entrar em um novo espaço. Trata-se de perscrutar um caminho que “incide, precisamente, sobre si mesmo” (FOUCAULT, 2011a, p.408), não de um reconhecimento de si ou de uma realidade substancial, mas, de exprimir as nossas preocupações com o que se passa neste instante. Problematizar o presente, a partir de uma relação entre dois campos de saber

---

<sup>19</sup> Para saber mais sobre o impacto das teorizações foucaultianas no campo da educação ver Aquino (2018) e Aquino (2013).

<sup>20</sup> São contemporâneos ao meu trabalho os estudos realizados por Deborah Vier Fischer sobre as possibilidades de pensar *com* e a partir de cenas mínimas, enquanto potências para estranhar o que se passa por dentro da escola, *qualquer escola*. Juliana Veloso, que questiona de que maneira o corpo e as relações entre arte, gênero e educação poderiam vir a favorecer uma outra maneira de pensar as articulações entre a arte e a educação. Carla Giane Fonseca do Amaral, que problematiza as possíveis formas de resistência dos saberes artísticos na educação básica profissional e tecnológica. Marcelo Feldhaus, que busca, nas práticas artísticas contemporâneas, maneiras de pensar diferentemente a docência no âmbito do ensino superior. Josefa Eleusa da Rocha tem investigado desde uma perspectiva culturalista e filosófica as possíveis relações das destaladeiras de fumo de Arapiraca, no interior de Alagoas, e a formação de docentes de biologia. Carine Betker, que busca problematizar as potencialidades geradas no encontro das juventudes com possíveis formas de experiência estética desde o contexto escolar e Tiago Martins de Moraes busca pensar de que maneiras a literatura pode contribuir com a constituição de sujeitos menos ariscos à alteridade no contexto da formação docente.

tão específicos como o da arte e da educação, não nos permite aceitar uma suposta neutralidade quanto aos gestos ou quanto às posições políticas que assumimos enquanto estudantes, professores e pesquisadores. O que está em jogo “é determinar quais são, em seus mecanismos, em seus efeitos e em suas relações, esses diferentes dispositivos de poder que se exercem, em níveis diferentes da sociedade, em campos e com extensões variadas” (FOUCAULT, 2010a, p.13).

O trabalho a partir desses entrecruzamentos todos estimula-nos a aceitar o risco de deixar envolver-nos com os perigos que nos rondam, estamos de alguma forma também assumindo “paralelamente à produção ética de si, a necessidade de uma pesquisa através das coisas do mundo” (FIAMINI, 2004, p.118). Ao tomar os problemas do tempo de agora pelo seu meio, não significa apresentar alternativas ou soluções a partir de um modelo, mas aceitá-los como uma possibilidade de transpor os limites do já conhecido, a fim de criar desvios, inventar outros caminhos e encontrar diferentes possibilidades para redesenhar os objetos de estudo e pesquisa que nos tomam diante de nossa relação com o presente.

As sonoridades perturbadoras do fechamento de exposições, dos ataques às artes e à escola perturbam o campo da educação e fazem emergir interrogações que exigem um tipo de resposta que não é imediata, pois, elas apontam para certas transformações em ato. Essas mudanças que estão sendo sinalizadas no limite dos perigos do nosso tempo não são apenas no âmbito da educação e das artes, mas, em todas as estruturas sociais, desde os processos industriais com o surgimento cada vez mais rápido de novas tecnologias e o interesse científico, a reconfiguração das políticas mundiais com as imigrações e o retorno acelerado de um pensamento ultraconservador e de extrema-direita. São modificações que vão distanciando-nos de algumas experiências da modernidade que configuraram o campo da educação, alinhando-o a um projeto que visava construir um mundo que almejava “a ordem e a vida civilizada.” (VEIGA-NETO, 2007, p.98).

Na interrupção desses elos, os contornos do presente vão sendo redesenhados de maneira a “dissolver os pontos em que a vida se encontra asfixiada” (ROLNIK, 2016) e geram “atos de subjetivação” (RANCIÈRE, 2012, p.63) que demandam mudanças na formação docente, pois redefine-se nela o que é visível, o que se pode dizer e o que os sujeitos são capazes de fazer em relação à escola. Para isso, é preciso iniciar colocando em suspeição as operações realizadas com a política do saber no âmbito da formação de

professores e, mais especificamente, com as negociações que temos feito na licenciatura em artes visuais como o enfrentamento às “fronteiras convencionais da arte e enfrentar da amplidão do território das imagens” (FILHO,2012, p.155) e o alargamento de nosso entendimento em relação à cultura “ênfatizando as interações reais entre pessoas reais, em contextos e circunstâncias atuais, nos quais certas experiências simbólicas são compartilhadas” (HONORATO, 2018, p.549).

Interessam-me, assim, os distintos processos de sujeição na licenciatura em artes visuais e o modo como eles estão relacionados com as experiências humanas e históricas circunscritas a determinadas possibilidades de pensar, fazer e ser a partir da articulação de dois campos de saber, o da arte e o da educação, em um tipo de trabalho que é o da formação de professores para o ensino das artes visuais. A produção de uma forma de docência é construída a partir dos vínculos estabelecidos entre o sujeito e os conhecimentos. Para a docência em artes visuais, essa construção seria constituída em meio aos embates constantes entre as artes e a educação. Aquilo que seria reconhecido como verdadeiro não estaria na arte enquanto um saber específico (conhecimento), nem no sujeito (o licenciando em artes visuais), mas no pensamento produzido a partir da circulação e articulação das ideias desses dois campos de saber. Sendo assim, estamos sendo mobilizados pelo seguinte questionamento, *de que modos os campos de saber da arte e da educação são colocados em relação nos textos apresentados em eventos em que estes saberes conectam-se de maneira a permitir possíveis espaços para pensar a produção da docência em artes visuais?*

Ao ser mobilizado por essa pergunta, invisto em um gesto de problematizar os vínculos estabelecidos entre os saberes da arte e da educação em documentos encontrados nos arquivos de eventos de referência para esses campos de saber no Brasil, de maneira a encontrar possíveis espaços para a produção da docência em artes visuais. Ao fazer essa problematização, de alguma maneira, tentamos movimentar-nos pelos espaços de liberdade que ainda temos para a invenção de modos de ser que sejam distintos daqueles já utilizados para experimentar o mundo e a ordem das coisas. É um percurso feito pelas margens dos saberes constituídos e das formas de poder em funcionamento para ampliar as margens da relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

## 2.2– O QUE SIGNIFICA PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES APÓS UM MASSACRE?

As perguntas são, em alguma medida, as potenciais disparadoras dos fazeres investigativos. Elas movimentam-se entre as afirmações até encontrar um espaço que permita a suspensão das certezas, borram fronteiras e alargam os limites em torno da maneira como lidamos com os objetos selecionados para uma pesquisa. No entanto, algumas dessas interrogações permanecem sem respostas. Não porque sejam utópicas, nem mesmo porque são demasiadamente amplas, mas, talvez porque tenham um compromisso, manter vazio o lugar do saber. Não porque ele deve ser inacessível, nem porque ele é um segredo, mas porque ele convoca-nos a escrever sem a pretensão de dizer tudo, apenas como uma tentativa de transpor os limites conhecidos.

Seria talvez a tentativa de provocar um estado de inquietude do pensamento, uma insistência diante do impossível. A aridez das assimetrias de uma prática de repressão intolerável e os transbordamentos da ousadia de vidas insurgentes fez emergir um tipo de força que favoreceu a elaboração de duas perguntas que fizeram desmoronar as certezas minhas, enquanto um professor formador de professores. Foi um tipo de deslocamento que me lançou em direção à exterioridade do meu próprio pensamento de tal modo que permitiu, em alguma medida, embaralhar uma certa “partilha das identidades, atividades e espaço” (RANCIÈRE,2009, p.17) no âmbito da formação docente.

Ao colocar em disponibilidade um modo outro de pensar os vínculos entre os campos de saber da arte e da educação, busco, em alguma medida, liberar espaços entre ambos os campos de saber para que seja possível a experimentação e a invenção de distintas maneiras de pensar a relação entre as artes e a formação de docentes no interior dos cursos de licenciaturas em artes visuais. É um gesto de perturbar as certezas e de suspeitar das negociações que são estabelecidas entre o sujeito e o conhecimento artístico.

***Após um massacre, o que sobra para um professor formador de professores?***

*Algumas perguntas, mais do que interrogações ao próprio pensamento, são marcas cingidas nos nossos corpos e histórias. Não se encontra uma resposta para elas. O que se produz são movimentos que nos colocam para além de nós mesmos. Há vários motivos para repetir a pergunta. Quanto a mim, faço-me essa pergunta diante das páginas escritas de um projeto em elaboração, que insistem em apagar ou esconder, atrás das palavras dos autores, os motivos que me deram força – e que ainda me alimentam – a insistir na formação inicial de docentes. Talvez, em algum momento, eu encontre outras formas de fazer essa mesma pergunta. Talvez uma forma mais encarnada; hoje, eu só consigo pensar que, depois do massacre do dia 29 de abril de 2015, tornei-me estranho a minha própria história. Escrever sobre isso é um desafio, pois narrar uma experiência de crueldade é reviver a dor em cada palavra escrita. É ser tomado por um ódio indescritível pelo desrespeito ao qual se foi submetido.*

*Meus olhos ardem e minha garganta queima como se eu tivesse que inalar ininterruptamente os gases e o vapor daquele dia em que fui destituído de toda minha autoridade, de todo o meu respeito e no qual minha experiência de docência ficou empobrecida diante de um espetáculo de horrores com mais de duas horas de duração. Se, durante tantas vezes, relutei para não escrever, ou se chorei diante da palavra dita que eu precisava escrever sobre aquele dia, é por que me faltava a suficiente coragem de encarar a minha história e de encontrar alguma forma de dizer os motivos que me fazem enfrentar qualquer luta e qualquer embate que envolva a experiência democrática e que não permita mais nenhum retrocesso em nosso país. Para escrever sobre isso, eu precisava vencer o meu medo. E o meu medo é o SILÊNCIO! Pois o silêncio das noites trazia os sons de uma sinfonia dos horrores: do barulho das bombas, dos gritos e dos murmúrios de choro. Do coro de uma multidão que não se cansava de pedir socorro para resgatar as vítimas em plena praça pública, desacordadas, mas mantidas vivas com jatos de água espirrados por um monstruoso caminhão, blindado por um batalhão de choque. A noite e o silêncio fizeram-me lembrar por muitos dias a pior de todas as experiências que um professor pode ter.*



**Imagem 1:** A destituição da experiência de um professor formador de professores  
Fonte: Elaboração do autor (2016-2017)

*Trocamos as fileiras que diariamente percorríamos nas salas de aula por vielas entre barracas e estreitos corredores entre o acampamento e a trincheira armada por um batalhão de policiais.*

*De professores a “Black bloc”, nossas cadeiras foram substituídas por árvores.*

*Elas tornaram-se bancos, mesas, colchões e abrigo.*

*O sinal de troca das aulas foi substituído por toques de segurança intermináveis durante a madrugada daquela noite para correr até as cercas e impedir que a polícia diminuísse ainda mais aquele pequeno lugar de resistência.*

*Os policiais estavam em todos os lugares, saiam de qualquer esquina, vigiavam-nos nas fileiras dos banheiros, nas ruas, no mercado, em qualquer lugar. Estavam ali ao nosso lado ou no céu, sobrevoando o acampamento em helicópteros.*

*Não tínhamos nada a não ser uns aos outros.*

*No início, éramos poucos e eles, muitos. Depois, nos tornamos muitos, milhares e eles eram poucos. Por fim, nos tornamos uma multidão.*

*Eles chegavam com armas. Nós, com olhares desconfiados sobre o que poderia acontecer ali. Prontos para ir além dos nossos próprios limites, se preciso fosse.*

*Cada uma das pessoas que estava naquela praça guardava um resto de esperança, aquela que nem mesmo a gente acreditava que tinha.*

*E mesmo em uma praça pública com milhares de pessoas, de inúmeras câmeras, das mais variadas formas de manifestação coletiva social, nada foi capaz de fazer parar aquele confronto. Um enfrentamento que começou com uma ofensiva para impedir que a votação de um projeto de lei fosse interrompida.*

*As bombas começaram a vir de todos os lados: dos prédios, do meio dos policiais, de grupos escondidos nos jardins internos da ALEP, dos helicópteros. Os policiais começavam a avançar em batalhão. Disparos, bombas, cassetetes. Para eles, foi um confronto de duas horas que envolveu 1.661 soldados da Polícia Militar; 2.323 balas de borracha e 1413 bombas de efeito moral em um confronto de mais de duas horas, que deixou 200 pessoas feridas. Para a Justiça, não houve excessos ou crimes por parte do Estado, que apenas cumpriu o seu papel.*

*Mas, para NÓS, foi o início de uma história que parece não ter fim, pois é como se as bombas estourassem de novo a cada dia 29 de abril, incessantemente.*

Curitiba, 29 de abril de 2015. Na praça situada entre o Palácio das Araucárias – sede administrativa do Governo do estado do Paraná – e a Assembleia Legislativa do Paraná – ALEP, uma multidão de mais de 30 mil pessoas, a maioria formada por professores estaduais foi agredida por policiais. Após dois dias de acampamento, um ataque ofensivo continuou ininterruptamente por duas horas e a estimativa foi de que, a cada 24 segundos, um disparo – de bomba de efeito moral e balas de borracha - era feito contra professores. Desse enfrentamento, ficaram 200 feridos. O ataque foi denunciado no Ministério Público, que isentou o Estado de qualquer culpa, pois tal ação não incorreu contra nenhum direito<sup>21</sup>.

A relação entre o que ocorreu no Paraná no dia 29 de abril de 2015 com a formação inicial de docentes de artes visuais conecta-se a partir da minha própria história, a história de um professor formador de professores que se vê em meio a bombas e balas de borracha e que, tempos depois, começa a interrogar-se sobre o que ainda poderia ser dito para quem deseja tornar-se professor. Ao perguntar-me constantemente, *“o que sobra após uma das mais miseráveis formas de experiência quando se é um professor formador de professores?”*. Busco, de algum modo, afastar-me desses fatos na tentativa de traçar outros caminhos para a formação de docentes, um gesto, talvez ético ou político, que é alimentado pelas perguntas formuladas por Foucault (2011) diante das interrogações de Immanuel Kant em relação à modernidade - *Was ist Aufklärung* - “o que se passa hoje? O que se passa agora?”. Ao deter-se na pergunta kantiana, Michel Foucault aponta para a necessidade de assumir uma atitude que seja capaz de diagnosticar o seu próprio tempo.

Na tentativa de atualizar o pensamento do filósofo francês, Carvalho (2014, p.123) afirma que seria preciso se perguntar, “que tipo de diferença o nosso hoje pode introduzir para o futuro, sem a pretensão de concebê-lo em acabamento; que tipo de diferença o nosso hoje pode introduzir em relação ao passado?”. Assim, o que precisamos interrogar em relação ao ocorrido no dia 29 de abril de 2015 é as relações de poder e de

---

<sup>21</sup>Nesse dia, milhares de professores do estado do Paraná protestavam contra um pacote de medidas tomado pelo governo daquele estado, que tinha como principal estratégia o saque de recursos financeiros reservados para as aposentadorias dos servidores. Para ser possível, a medida precisava da aprovação dos deputados estaduais. Porém, o parlamento estava cercado por uma manifestação com mais de 30 mil pessoas. Com forte aparato policial, que incluiu carros blindados, helicópteros e cães, os líderes dos poderes executivo e legislativo prepararam a sessão de votação. Transportados em um camburão, deputados favoráveis ao governo mandaram serrar a grade lateral da Assembleia Legislativa, desprezando a porta da frente, interdita pela manifestação. Este dia terminou com um grave confronto entre os policiais e professores.



saber, não para explicar o que se passou, tampouco para preciso dizer o que precisa ser feito, mas, como uma atitude de “diagnosticar as forças que constituem nossa atualidade” (ARTIÈRES, 2004, p.16).

Se, na segunda metade do século XX, a exigência das pesquisas e das investigações no campo da educação era que Auschwitz não se repetisse; de tal modo para nós, hoje, nas primeiras décadas do século XXI, “ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário julgá-lo” (ADORNO, 1995, p.1), pois o fantasma do passado esconde-se diante das portas que trazem as novas ameaças ao nosso presente (BENJAMIN, 1993). Se justificar a história de Auschwitz seria abominável diante de todo o horror ali envolvido, talvez tenhamos falhado por não ter esgotado a barbárie que foi aquele terrível episódio da história mundial. “A pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstrosidade não calou fundo nas pessoas” (idem).

Em um pequeno diálogo entre Theodor Adorno e Walter Benjamin, no texto “educação após Auschwitz”, há uma preocupação de Benjamin: a quantidade de alagozes em Paris que pudessem dar continuidade aos assassinatos ordenados pelos nazistas. O que o autor percebia é que “ao contrário dos assassinos de gabinete e dos ideólogos, as pessoas que executam as tarefas agem em contradição com seus próprios interesses imediatos, são assassinas de si mesmas na medida que assassinam os outros” (ADORNO, 1995, p.8). Se ainda somos incapazes de fazer parar as mais terríveis formas de crueldade com a humanidade sob justificativa do capital, das religiões ou de um poder soberano sobre os outros, talvez seja preciso interrogar sobre os elementos desesperadores de nossa própria natureza; se não quisermos cair nas presas de uma retórica idealista ou salvacionista, é preciso correr o risco e interrogar-se sobre o que temos feito.

A história do confronto entre os Policias Militares do Paraná e os Professores não contém a mínima fração do que foi Auschwitz. Não se pode fazer uma aproximação entre esses fatos, mas se pode pensar em um e no outro e na destituição da experiência de quem retornou deles. Entrar em uma sala de aula para trabalhar com crianças e adolescentes em uma escola ou com professores em formação na universidade não é a mesma coisa depois daqueles dias. Essas narrativas, que algumas coisas contam, “contêm no seu centro, algo que é intestemunhável, que destitui a [nossa] autoridade” (AGAMBEN, 2008, p.43) e que nos rouba a palavra, deixando-nos mais pobres. Não há uma ordem dos saberes que dê conta de organizar os pensamentos para descrever às pessoas o que se passou. É uma

experiência radicalmente desmoralizada e da qual a linguagem não dá conta, pois se passa no fundo sem fundo do pensamento. “Na passividade do desastre, é a parte inumana do homem que vem à tona, como dispersão, defecção, abdicação anônima” (PELBART, 2011, p.2).

O desastre seria um tipo de interrupção de uma determinada ordem do mundo e, em alguma medida, é capaz de irromper com as formulações que fizemos em relação aos nossos objetos de estudo. Embora pareça não ter nenhum vínculo com os campos de saber da arte e da educação, a situação aqui narrada permite colocar em suspensão o “consolador estado de certezas para, no lugar delas, construir e pensar fatos, coisas, dados, situações inquietantes de nosso tempo” (FISCHER, 2002, p.61), penso, assim, numa possível suspensão feita a partir de conceitos que nos propiciem complexificar o real e tornar visível o visível em relação à formação de docentes de artes visuais.

Trabalhar com essa condição não significa que temos como interesse buscar as origens, mas fazê-lo em relação às descontinuidades que nos atravessam. É uma tentativa de provocar o “desvio de uma certa naturalidade” do nosso olhar em relação ao que nos espreita, sobre um ou outro fato, uma ou outra prática. Um desvio muito mais que nos levar à verdade das coisas, permite experimentar o próprio pensamento a partir dos modos de fazer e propor uma investigação, visto que se aceitamos a aventura para além do que nos é conhecido, há que se reinventar novos conceitos, problematizar os já vivenciados e assumir o risco de romper com a estabilidade já existente. Seria deixar que uma certa dimensão política contaminasse o trabalho na medida que se torna permitido questionar o estatuto dos saberes que são utilizados no processo investigativo.

Ao mesmo tempo uma outra situação foi capaz de colocar-me em deslocamento e permitiu lançar novas perguntas ao meu trabalho enquanto um professor formador de professores. Entre 31 de outubro e 20 de dezembro de 2016, acompanhei o movimento de ocupação da Faculdade de Educação da UFRGS. A minha condição ali era desajustada, eu não era um estudante da graduação como a maioria das pessoas que participava daquela ação. Naquele período, eu também não era professor, pois me dedicava ao doutoramento e iniciava a minha participação no movimento estudantil da pós-graduação na UFRGS. Eu era um professor que ocupava um lugar de estudante por um período provisório, mas me permiti ser tomado pela força das juventudes para aprender com eles sobre as (im)possíveis formas de estar em uma universidade.

***O que poderia um professor aprender com alunas e alunos?***

*Último dia do mês de outubro de 2016. Segunda-feira, Porto Alegre sob alta temperatura. No pátio da Faculdade de Educação, uma reunião que havia sido marcada pelo Diretório Acadêmico do curso de Pedagogia, estendida a todas as alunas e alunos dos cursos de graduação (licenciatura em educação do campo, pedagogia, pedagogia à distância) e cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado em educação), da Faculdade. Embaixo das árvores, uma conversa foi iniciada a partir de uma contextualização do que estava, há alguns dias, ocorrendo no Brasil, alguns movimentos estudantis inspirados pelo movimento secundarista estavam ocupando as universidades públicas e os institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Eram os gritos de uma juventude indignada e que não tinha sido ouvida até então, pois eles tinham ganhado muito: direito à universidade, direito à alimentação, direito a existir em sua pluralidade mesmo que sob ameaças constantes de violência se a opção fosse transgressora além do limite permitido.*

*Aquelas juventudes estavam indignadas com um golpe parlamentar que pouco mais de dois meses depois de ser consumado já mostrava as feias faces que haviam sido herdadas de seus agentes, homens velhos e brancos, machistas, misóginos, sexistas, racistas e homofóbicos.*

*Entre as falas e as indagações, uma jovem, mulher, negra, estudante do curso de Pedagogia irrompeu à ordem que ali se desenhava e perguntou “e nós, o que vamos fazer?”. A resposta surgiu de várias vozes em tom de pergunta, também: “vamos ocupar?”. Uma nova pergunta selava aquele instante, “se todos estão de acordo, então vamos entrar, é isso?”*

*Ao som de tambores, ao lado dos estudantes, subi cantando os degraus dos nove andares do prédio azul. Agora, elas e eles não estavam mais na condição de estudantes para sentar em uma cadeira de algumas das tantas salas do famoso prédio da UFRGS. Pela primeira vez, muitos daqueles jovens adentravam, pela primeira vez, no prédio para ASSUMIR uma atitude de luta e resistência que somaria forças aos movimentos nacionais de defesa da escola pública, da democracia e da liberdade em oposição aos ataques de um governo ilegítimo.*

*Depois de iniciar a ocupação, começaram a surgir os desafios, o que faremos agora? Precisamos nos organizar! Onde vamos dormir? E a comida? Não podemos ficar aqui sem fazer nada...*



**Imagem 2:** Seria tão inútil assim, revoltar-se?  
Fonte: Elaboração do autor (2018-2019)

*O tempo antes utilizado para as aulas, agora era uma assembleia. Os espaços organizados em círculo, agora estavam em completa desordem. Papeis, canetas, tambores, almofadas, imagens, músicas, colchões tudo se misturava de maneira aleatória e configurava uma nova prática que estava sendo experimentada naquele contexto. Se antes os tempos de fala obedeciam uma regra gerida pelo mestre e sempre tinha pouco tempo para conversar, agora as falas precisavam ser cronometradas, os tempos eram disputados e as ideias colocadas à prova.*

*A potencialidade daquele momento estava no uso da palavra – para muitos daquela geração de novos professores era a primeira vez que eles participavam de uma atividade estudantil, foi a primeira experiência de ativismo político que permitiu o encontro com a forma pública da vida. Mas estar ali trazia aos jovens um desafio coletivo: construir um espaço político e de formação.*

*Eu encontrei ali um não-lugar, um espaço de pura potência que seria capaz de tornar o sentido as palavras que me haviam sido roubadas. Naquele dia, eu cheguei em casa às 23h, após o banho, me deparei comigo mesmo diante de um espelho e fui tomado por um sentimento de orgulho.*

*Orgulho dos estudantes, dos meus colegas, da minha faculdade, de meus professores, pois todos nós estávamos fazendo, experimentando a democracia naquele momento.*

*Então chorei, pois me senti vivo e sem perceber como, senti que eu havia restituído todas as minhas forças.*

*Minhas suspeitas são que isso se deu por ver mulheres, homens, adolescentes, jovens se constituindo e sendo constituídos na e pela luta. Um aprendendo com o outro, um ensinando o outro o que é compartilhar as coisas da vida quando se decide viver em luta.*

*Sentados no chão, no saguão, nas escadas, todos os lugares poderiam ser espaços para construir e compartilhar formas de resistência.*

*Com elas e eles, a primeira aprendizagem que tive foi que eu, um professor formador de professores, não conseguiria controlar tudo, pois o movimento faz-se em ato. Aprendi a ouvir. Aprendi a aceitar que a voz dos mais jovens é cheia de força e ousadia e que ouvi-los é sempre necessário. Depois aprendi que eu não poderia mais ser o mesmo. Que depois daqueles dias vividos ali, seria preciso assumir um compromisso: o de irromper com as formas já conhecidas de uma aula, de uma organização, de uma conversa. Se tratava de uma responsabilidade com o fazer coletivo e dos coletivos.*

A *primavera secundarista* – como ficou conhecida a mobilização e organização dos estudantes no Brasil - teve início ainda no final de 2015, com um movimento de ocupação de escolas públicas no estado de São Paulo em protesto à reestruturação da rede estadual de ensino. Uma reforma marcada pelo silêncio das vozes de discentes, docentes e das famílias e imposta verticalmente pelo governo daquele estado. Os atos organizados e realizados pelos alunos fecharam a Avenida Paulista e várias vias de acesso à cidade – de maior densidade demográfica e de movimento financeiro-comercial do país. Na pauta dessa primeira onda, estavam assuntos como, por exemplo, a alimentação de baixa qualidade que era distribuída nas escolas; os materiais didáticos que estavam guardados ao invés de estarem em uso; as péssimas instalações escolares; a defesa de educação de qualidade e de maior participação da comunidade na gestão escolar. Após pouco mais de um mês das *ocupações*<sup>22</sup>, o movimento secundarista derrubou o secretário da Educação, Herman Jacobus Cornelis Voorwald, e fez com que o governador Geraldo Alckmin revogasse o decreto que instituiu a reorganização escolar em todo o estado.

Em maio de 2016, o movimento de ocupação das escolas ressurgiu em vários estados do Brasil: Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará, Paraná, Rio Grande do Norte, Bahia, Minas Gerais, Goiás apenas para citar alguns deles. A principal pauta dessa segunda onda era fazer oposição às políticas de precarização do ensino, desvalorização dos salários de professores, propor melhorias nos prédios escolares, entre outros. O movimento espalhou-se por cidades do interior dos estados e os estudantes que assumiram o comando das escolas foram criando equipes de organização e manutenção dos espaços, cronograma de atividades, assembleias deliberativas, festivais culturais e protagonizaram grandes atos em defesa da educação pública brasileira. Em cada estado, os movimentos assumiram especificidades de pauta.

Ainda em outubro de 2016, o movimento de ocupação de escolas ressurgiu como forma de oposição à aprovação da Emenda Constitucional – EC 95/2016, que instituiu um regime fiscal e um teto mínimo para gastos públicos, além da Lei Nº 13.415/2017 (enviada ao Congresso como Medida Provisória 746), que faz mudanças significativas na educação pública brasileira. Essa terceira onda de *ocupações* também chegou às universidades públicas que, a partir de 2017, passaram a ter uma diminuição de até 45% em seus

---

<sup>22</sup> Utilizo a grafia em itálico, pois, este é foi um movimento que merece ainda ser estudado e problematizado para que possamos compreender as transformações ocorridas nas formas de organização dos movimentos sociais na passagem do século XX para o XXI.



orçamentos. Essa redução comprometeu programas de ações afirmativas, políticas de assistência aos estudantes; políticas de ensino, pesquisa e extensão, além de diminuir consideravelmente as atividades na graduação e pós-graduação<sup>23</sup>. Esse terceiro movimento chegou a ter 1.100 escolas ocupadas e mais de 220 unidades universitárias (considerando as universidades sede e seus variados campus), transformando essas instituições em espaços de debate político e de resistência democrática com a realização de aulas, festivais culturais, palestras, encontros de movimentos sociais e militâncias. Essa terceira onda pulverizou-se de uma maneira epidêmica (CARNEIRO, 2012) como um novo arranjo nas formas de organização coletiva, mobilizadas agora por uma certa paixão, um tipo de engajamento e esperança<sup>24</sup>.

As desordens ruidosas geradas pelos estudantes, de alguma forma, negavam uma certa forma-escola, talvez, aquela que elas e eles tiveram acesso e que nada disse sobre assumir a vida enquanto um gesto de resistência; que não contou sobre o sexismo, o machismo, a homofobia, o racismo e a eugenia social. Seria, talvez, uma recusa à forma estética de um tipo de escola que se assume neutra e asséptica, cuja preocupação afirmasse alinhada ao conhecimento para manter em funcionamento uma certa ordem do discurso que classifica quem é capaz e quem não é. A mesma preocupação que coloca em movimento distintas economias do saber dos cursos de formação docente.

As reivindicações feitas pelos estudantes tinham uma certa energia estética gerada pelas inquietações micropolíticas de cada ocupação como o questionamento da

---

<sup>23</sup> Desde o golpe político-parlamentar vivido pelo Brasil em 2016, as universidades têm sofrido com a diminuição do orçamento. A Emenda Constitucional 95/2016 congelou por vinte anos os investimentos em educação, depois houve os contingenciamentos e a diminuição dos repasses. No entanto, desde o início do governo de Jair Bolsonaro, a situação das universidades tem se tornado crítica, os cortes (em março e abril de 2019) inviabilizam o funcionamento das instituições, pois paralisam os serviços de manutenção. A pesquisa desenvolvida pelas instituições também foi alvo de cortes com o bloqueio de bolsas de estudos para discentes de programas de mestrado e doutorado de todo o país. O programa de gestão do Ministério da Educação prevê ainda menos investimentos nos cursos da área de ciências humanas e mais investimentos em cursos “que possam dar retorno imediato” como medicina, veterinária e engenharia. <[https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/02/politica/1556819618\\_348570.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/02/politica/1556819618_348570.html)> <<https://www.brasil247.com/pt/247/brasil/391484/Bolsonaro-anuncia-ataque-%C3%A0s-universidades-e-aos-cursos-de-humanas.htm>>

<sup>24</sup> Cada uma dessas ondas foi um momento específico. Embora possa existir entre elas um conjunto de relações que as aproximem, há uma distância que as separa e cujos limites precisam ser considerados a fim de que não se esvazie de sentido cada um desses atos protagonizado pelas juventudes. De igual maneira, é preciso considerar as especificidades desse movimento ocorrido no Brasil em relação àqueles ocorridos em outros países como, por exemplo, o *Occupy Wall Street*, de 2011, com os *Indignados da Puerta del Sol* na Espanha ou com a *Geração à Rasca* em Portugal. Haveria uma certa proximidade com a *Rebelião dos Pinguins* ocorrida em 2006, no Chile, na qual os estudantes decidiram apoderar-se dos colégios para cobrar mudanças no sistema educacional do país. No entanto, cada uma dessas formas de mobilização teve uma lógica própria.

ordem estabelecida, dos limites e das determinações que estavam sempre em negociação. Há uma possível dimensão estética e política no ato de ocupar que seria um gesto de desrealização de um certo mundo inteligível, uma maneira desestabilizadora que, de certa forma, obedece a uma ordem da precariedade <sup>25</sup>. O precário não como adjetivo, mas compreendido como uma forma de desnudar as modalidades disciplinadoras das práticas formativas. Um tipo de ação que é uma forma de resposta política, de resistência e confrontação ao individualismo e ao isolamento das pessoas, uma forma de experiência capaz de modelar novas sensibilidades a partir da imaginação política que foi desbloqueada diante de um tipo de crítica que colocou em suspensão uma série de práticas já bastante conhecidas como greve, manifestação e formação política. “É verdade que, quando a revolta surge, há uma tendência a abandonarmos a condição de cidadão do Estado para sermos membros da comunidade, do coletivo, habitantes do lugar próprio ao território” (SAFATLE, 2016, p.28).

O que as *ocupações* provocaram foi a criação de algo para além das quatro paredes visíveis de uma universidade, o que estava ali sendo criado desafiava uma normalidade. Um estado de “quase rebelião” (MUSSI & LUCENA, 2018, p.101), que implodiu o terreno das certezas ao colocar em crise a própria subjetividade e os processos de subjetivação aos quais estamos submetidos nos territórios da formação docente. Uma revolta que causou uma desordem nas listas elaboradas com tantos autores, teorias e explicações que, de alguma maneira, asseguram-nos a eficiência de um professor bem formado, cuja qualificação é garantida pelas práticas assentadas sob o conhecimento verdadeiro sobre ser professor e sobre a escola. As alterações provocadas pelas *ocupações* não são aquelas regimentais, nem mesmo as mudanças arquitetônicas, mas, em uma micropolítica da subjetividade produzida nas tensões e embates do cruzamento entre uma dimensão ética e política própria dessa prática que se movimenta a partir de um eixo inscrito nas relações de poder e saber tensionadas constantemente em um lugar em que se disputa a verdade sobre a formação docente, a universidade e a escola.

Os cursos de licenciatura tão preocupados com o conhecimento esquecem que aquelas pessoas que habitam a escola possuem urgências que são da ordem da vida: a comida, a saúde, a seguridade, o saneamento básico, quando não as tristezas, as dores, os medos, as violências e os desejos. No entanto, parece não haver espaços para uma forma

---

<sup>25</sup> A utilização desta expressão tem sido feita com base em Dussel (2017), Torres (2014), Lucena & Laboreau (2012).



de “existência livre” (FOUCAULT, 2011a, p.32), é como se não tivesse espaços para a vida que pulsa na universidade. O que as *ocupações* mostraram-nos é que as juventudes, negras, femininas, indígenas, homossexuais e transexuais estavam implicadas com as imposições feitas aos seus corpos, aos espaços e às formas de viver a sexualidade. São questões invisibilizadas pelo argumento que isso tudo pertence ao mundo privado, no entanto a formação seja ela qual for não se limita à produção de uma forma restrita à vida pública, às políticas e às práticas da formação ao produzir um tipo de diferença no sujeito, produzem também uma forma de atenção ao mundo<sup>26</sup>. Não se trata, assim, de pensar que a possibilidade de um fazer coletivo experimentado pelos estudantes em um gesto de iniciação à vida pública seria capaz de uma mudança transcendental. Mas as práticas e as ações ali ativadas permitem-nos pensar em outros jeitos a formação docente. Que sentido teria para um docente em formação a discussão sobre gestão democrática na educação após quase dois meses de uma experiência de viver em coletividade? Como seria pensar os tempos e os espaços de uma aula, depois, de aprender que o convívio com o outro requer atenção, disponibilidade e solidariedade? Os efeitos deixados por essas práticas nem sempre têm condições de aparecimento em meio aos ritos institucionalizados da formação docente, eles transbordam na vida, na maneira de colocar-se diante do mundo, na coragem de existir. Para os transbordamentos em nossas práticas enquanto formadores de professores precisaria, antes de tudo, “entender qual o ponto-chave da urgência coletiva, que nos atravessa a todos”. (MUSSI & LUCENA, 2018, p.101).

A conexão entre um massacre de professores, as *ocupações*, a formação docente em artes visuais parece não encontrar vínculo algum. Mas a tensão provocada na aproximação desses temas desalinha, de certa maneira, algumas das “utopias pedagógicas” (FILORDI & CARVALHO, 2017, p.632), produzidas na/pela modernidade. Na utopia, a política e a pedagogia fazem uma aliança. A utopia pedagógica seria a outra face da utopia política, na medida que cria condições para que seja possível um certo tipo de reforma social pela educação: a ideia de que seria possível formar um homem capaz de construir uma sociedade mais bem instruída – ou um homem mais bem-dotado, capaz de construir uma sociedade diferente. Em torno dela funciona uma certa economia dos saberes que se mantém em movimento no âmbito da formação de docentes com a repetição de práticas que buscam extrair o máximo de eficiência e produtividade dos

---

<sup>26</sup> Aqui, estou me referindo a um gesto inquietante descrito por Agamben (2013, p.66), de “fazer aparecer, de *produzir*, o ser e o mundo”.

indivíduos: forma-se bem o professor para que ele seja capaz de modificar a vida de seu aluno, afim de que sua vida seja melhor. Busca-se aliar as práticas artísticas com as práticas de formação para a docência com o interesse de melhorar a relação do sujeito com ele mesmo, com o mundo e com os outros a partir de uma “maquina sensibilizatória” (ZANETTI, 2018, p.268), que atende a agenda do tempo de agora, formar pessoas mais criativas, mais dinâmicas, mais empreendedoras e capazes de propor inovações para chegar a “melhores resultados”.

Ao sacudir as verdades desse nosso tempo, arrancamo-las “de sua quase-evidência” e reconhecemos que “não são o lugar tranquilo a partir do qual outras questões podem ser levantadas” (FOUCAULT, 2010b, p.29), mas que há, no entorno delas, todo um feixe de questões que precisam ser nominadas, descritas e analisadas a fim de entender os efeitos que elas produzem. A convivência com as estudantes e os estudantes em formação para a docência, os dias vividos durante as manifestações em 2015, colocaram-me diante de atitudes limite e que testaram a elasticidade da relação com o mundo e com os outros de tal modo que eu fui modificado completamente. Se a pergunta que mobiliza esta investigação é sobre a articulação entre os campos de saber da arte e da educação para constituir possíveis espaços para a produção da docência em artes visuais, há algo que essas duas situações que vivi me provocam a pensar, o que significa formar professores hoje? Para responder essa pergunta seria preciso procurar vestígios sobre os tipos de formação docente que estariam sendo colocados em visibilidade, para poder pensar o que ainda poderia ser dito sobre a formação de professores.

### 3. AS LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS NO BRASIL: PISTAS PARA ENTENDER A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE

*Recolher palavras em um lugar obsoleto, de repetições vazias, com frases sem efeito e tomada pela técnica publicitária pode dizer muito pouco a uma pesquisa em educação e interessada na formação docente. Mas, para fazer a pesquisa, eu precisava saber “o que não era” importante para as discussões que estavam sendo elaboradas diante do desafio de encontrar maneiras de dizer alguma coisa aos jovens que ainda desejam tornar-se professores.*

*Havia uma desconfiança sobre como os cursos eram organizados e feitos, mas não me interessava uma discussão sobre currículo. Havia uma questão em torno do argumento que a teoria é diferente da prática, mas também não era o que me inquietava. Andarilhar por entre mais de uma centena de ‘sites’ e olhar para inúmeros cursos permitiu-me um sobrevoo por lugares que fizeram-me compreender a complexidade de abordar o tema da formação de docentes de artes visuais, pois essa é uma construção recente que traz heranças e vícios de vários campos de saber. Deter-me nessa tarefa foi um exercício para descobrir o que não me interessava saber.*

A interrogação sobre o que ainda pode ser escrito e pensado sobre a formação docente é uma tentativa de encontrar espaços possíveis para a produção da docência em artes visuais a partir da maneira como é feita as negociações entre os saberes da arte e da educação. É possível lançar-se a esse desafio sem a pretensão de oferecer uma ideia de alternativa de universidade e sem querer contrapô-la. Lentamente, podemos iniciar um movimento de ultrapassar os limites do que já é esperado nas discussões sobre formação de professores de arte como a identidade docente, a formação reflexiva e poética por meio das práticas artísticas, a autonomia intelectual, apenas para citar alguns exemplos e seguir em direção à tênue linha colocada no limite das palavras a fim de que possamos reaproximar-nos de uma linguagem que se manifesta em sua dispersão para, então, problematizar por que pensamos da maneira como pensamos as combinações entre os campos da educação e da arte no âmbito da formação docente.

As condições de emergência que favoreceram a problematização da formação docente em artes visuais deram-se em um certo momento em que estava em visibilidade um tipo de “necessidade urgente” de pensar tal formação. Naquele contexto do ano de 2015, as discussões em torno do tema estavam em expansão<sup>27</sup> diante da consolidação de iniciativas como a organização de um Observatório Nacional<sup>28</sup> e uma Rede

<sup>27</sup> Para saber sobre a emergência dos temas na área de arte e educação, ver os estudos de: Pillar e Rebouças (2008), Silva (2010), Frade e Alvarenga (2015).

<sup>28</sup> O Programa Observatório da Educação é uma ação resultante da parceria entre a Capes, o INEP e a SECADI, foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP. O programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. O

Internacional<sup>29</sup>de Pesquisadores interessados na formação de professores de arte. Ao mesmo tempo, alguns desgastes começavam a aparecer em torno das práticas e políticas de formação para a docência em artes visuais, os embates teóricos e políticos em torno das discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e as formas de denominação da arte nos documentos oficiais: *área, subárea, linguagem...* Ademais, havia o enaltecimento de argumentos que faziam pouco sentido para aquele contexto “arte para o desenvolvimento cognitivo”, “arte para integração social”, arte para alguma coisa sempre. Depois a modificação do ensino médio, imposta por meio de uma medida provisória que fez alterações em uma das etapas da educação básica que é decisiva para a formação das juventudes.

O lugar da arte na educação é sempre instável, “precário”<sup>30</sup> (DUSSEL, 2017) e permanece em disputa. A formação de docentes para o ensino das artes é do mesmo modo um lugar marcado pelas discontinuidades e “reviravolta dos saberes” (FOUCAULT 2010c,p.8). Problematizar a base política onde se fazem os vínculos das arte e da educação é, em alguma medida, sacudir o “saber histórico das lutas” que coloca em jogo, de um lado, conteúdos históricos, que “podem permitir descobrir a clivagem dos enfrentamentos” teóricos de um lado e, de outro, os “blocos de saberes históricos”, os saberes sujeitados que se apresentam disfarçadamente em torno da justificativa que são essenciais e obrigatórios para que o indivíduo possa tornar-se apto para a docência em arte. Na

---

programa ainda está em funcionamento com financiamento e apoio de projetos, embora tenha diminuído o número de benefícios. Mais informações em: <<http://capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>>.O Observatório da Formação de Professores de Artes Visuais foi criado por quatro pesquisadores da área de educação e arte: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC; Isabela Frade, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Maria Christina de Souza Lima Rizzi, da Universidade do Estado de São Paulo – USP e Federico Ignacio Bujan, da Universidad Nacional de Rosario - UNR - Santa Fé/Argentina. Para saber mais sobre a criação e os trabalhos do Observatório, ver: SILVA & BUJAN (2016).

<sup>29</sup>A criação da Red Latinoamericana de Investigadores en La Formación de Profesores en Artes – LAIFOPA é um desdobramento do “Observatório da Formação de Professores de Artes Visuais” e a sua formação foi realizada durante o IV Congresso Internacional Ciencias, Tecnologías y Culturas, Diálogo entre las disciplinas del conocimiento. Hacia el futuro de América Latina y el Caribe, em 2015, na cidade de Santiago - Chile. A proposta foi constituir uma rede de pesquisadores, na qual se articule uma série de pesquisas e estudos sistemáticos que colaborem para dar conta das condições em que se desenvolve, atualmente, a formação de professores e pesquisadores nessa área específica do conhecimento, ampliando as possibilidades de inserção na América Latina (SILVA, BUJAN, 2016, p.29).

<sup>30</sup> Essa afirmação é feita com base em um gesto de elogio coletivo feito à escola em um Seminário realizado na cidade de Florianópolis no ano de 2016, cujo tema era “elogios da escola”. As falas feitas por autores como Jorge Larrosa, Jan Masschelein, Inés Dussel, Walter Kohan, apenas para citar alguns exemplos, foram posteriormente editadas em um livro. Em um dos textos, Dussel (2017) propõe pensar acerca do caráter precário e instável e sempre por fazer-se da escola e ao mesmo tempo sempre a ponto de ser destruída. Em alguma medida, isso também refere-se à docência enquanto uma forma disruptiva que torna inoperante o tempo produtivo da escola e, por isso, sempre ameaçada.

companhia de Foucault (2001, p.56), poderíamos afirmar que a relação entre esses dois campos de saber define o nosso tempo porque, nele, a arte tornou-se elemento essencial, útil, capaz de gerar modificações diante do contato com ela e ao mesmo tempo tornou-se perigosa e desnecessária. Ao invés de pensar nos problemas históricos, talvez seja necessário pensar nos “efeitos estetizantes” (PEREIRA 2012, p.9) das formulações que temos feito no âmbito da formação docente, no modo como colocamos em relação os campos de saber da arte e da educação.

Para isso, uma das primeiras ações foi a realização de um mapeamento dos cursos de licenciatura em artes visuais no Brasil. O movimento inicial foi a identificação do quantitativo de cursos, depois, foi a verificação das informações nos *sites* das instituições em uma gestualidade andarilha, recolhendo informações, palavras, expressões e criando um acervo para ser olhado em relação àquilo que seria um contexto mais político da formação de docentes de artes visuais, naquele momento de início da pesquisa. O trabalho foi feito entre os meses de outubro e dezembro de 2015 a partir das informações disponibilizadas no E-MEC, uma página virtual do MEC<sup>31</sup>. A consulta foi realizada individualmente em cada um dos 26 estados para levantamento dos registros existentes quanto aos cursos. Na pesquisa, foram considerados 271 registros de cursos superiores de formação de docentes de artes visuais<sup>32</sup> (conforme mapa na página 52).

Os nomes utilizados para a denominação dos cursos foi um dos primeiros elementos que indicou a necessidade de problematizar a maneira como pensamos a formação para a docência em artes visuais. Embora, no Brasil, tenha uma legislação específica<sup>33</sup> sobre a nomenclatura dos cursos de arte, foram encontradas as variações que deixam em um plano de visibilidade a historicidade que constitui a própria área: *Artes*

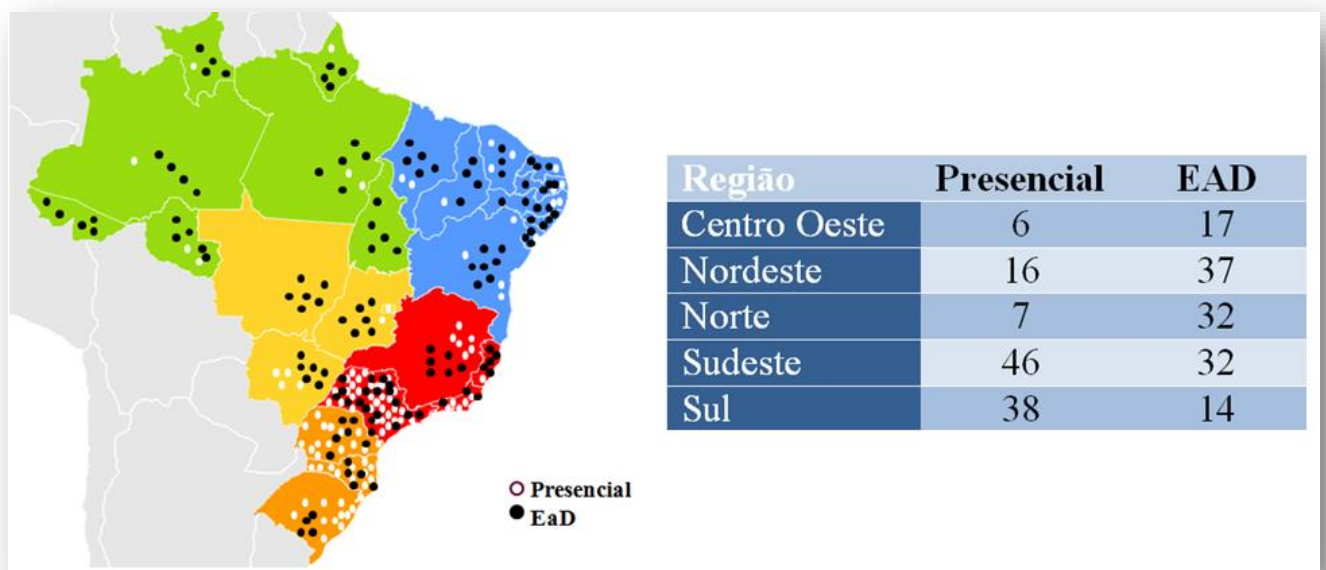
---

<sup>31</sup>O E-MEC é uma base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino. É uma plataforma pública de acesso à informação.

<sup>32</sup> Durante a consulta, concomitantemente, foi pesquisado o *site* de todas as instituições identificadas, a fim de conseguir o maior número possível de informações quanto ao funcionamento dos cursos. No *site* do E-MEC constavam na época 273 registros. No entanto, algumas instituições apesar de possuir a autorização para a oferta do curso, não o estavam realizando. Assim, consideramos apenas os cursos em funcionamento.

<sup>33</sup> O Parecer CNE/CEB: 22/2005, de 04/10/2015 altera o termo “Educação Artística” para “Arte” e o uso da nomenclatura específica dos cursos passa a ser de acordo com a área: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Sobre a nomenclatura dos cursos, cabe destacar que o modo de referir-se à arte na educação no Brasil constitui-se como uma arena onde vários campos teóricos entram em confronto, pois estão ligados a perspectivas teóricas de diferentes autores, assim como de escolhas metodológicas. Quando inserida no currículo escolar brasileiro, a arte foi denominada de “educação artística” e traduzia um modo de pensar baseado no ensino tecnicista. No bojo da discussão conceitual e da estruturação de forças do movimento organizado pela FAEB nos anos 1980, passou a ser usado o termo ‘arte/educação’ como forma de diferenciação do que constava nos documentos curriculares. No entanto, desde os anos 1990, foram criados outros termos como arte-educação, ensino de arte, educação em arte, apenas para citar alguns exemplos. Para ampliar esse debate ver RICHTER (2008), BELLO, L. (2003), MARTINS (2003).

*Visuais; Arte; Arte-Educação; Artes; Arte: História Crítica E Curadoria; Artes Plásticas; Artes Visuais: Escultura; Artes Visuais: Gravura; Artes Visuais: Multimídia E Intermídia; Artes Visuais: Pintura; Artes Visuais: Pintura, Gravura E Escultura; Artes Visuais Segunda Licenciatura; Educação Artística: Artes Plásticas E Desenho; Artes Aplicadas.* A multiplicidade de formas utilizadas para dar um nome aos cursos indica que não se trata de unidade fixa, mas de um tema marcado por distintas complexidades que vão desde o nome atribuído a cada curso, as questões culturais locais e os atravessamentos das políticas educacionais e reformas curriculares.



**Imagem 3:** Licenciaturas em Artes Visuais no Brasil  
Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Do total de cursos cadastrados, 113 eram presenciais e 127 em EaD (imagem 3)<sup>34</sup>. Quanto ao tipo das instituições, 56 eram públicas (federal, estadual ou municipal) e 184, instituições privadas (privadas; privada com fins lucrativos; privada sem fins lucrativos; comunitárias; confessionais; PARFOR)<sup>35</sup>. Naquele contexto do ano de 2015, a formação

<sup>34</sup> Os dados relativos aos cursos foram atualizados em maio de 2019. No período entre 2015 e 2019 foram cadastrados 132 cursos para oferta em EaD e 8 cursos presenciais. A expansão da oferta foi feita pelos grandes conglomerados que se multiplicaram em número de instituições e quantidade de cursos. Um dado relevante para o momento é o Relatório do Censo Universitário de 2017 que indica que o típico aluno dos cursos de EaD é da licenciatura enquanto no presencial são os bacharelados.

<sup>35</sup> A indicação de dados quantitativos e suas especificações por aspectos regionais e econômicos estão descritos em diferentes textos produzidos durante a realização da pesquisa, ver: MOMOLI, LOPONTE & STORCK (2016); MOMOLI, CAPRA & LOPONTE (2017).

inicial de docentes de artes visuais tinha como protagonista as instituições privadas<sup>36</sup>, destas, 135 têm como regime de funcionamento os “fins lucrativos”.

O mapa mostra que há, em alguma medida, uma política da produção do conhecimento instaurada pela localização geográfica e política dos cursos. Nos últimos anos, houve, no Brasil, um aumento no número de cursos de formação de professores de todas as áreas, assim como para os cursos de graduação de outras áreas. Um dos principais motivos para esse aumento no número de cursos foram as políticas de expansão e interiorização das universidades brasileiras. A expansão de universidades públicas foi uma das grandes marcas dos governos da gestão Lula (2003-2010) e Dilma (2010-2016) que estavam baseadas na correlação entre as políticas distributivas de renda e a justiça social. A política adotada pelos dois governos foi a de ampliação de vagas via iniciativa privada – pelas parcerias público-privadas – e via ampliação da Rede Federal de Ensino Superior - RFES, tendo como marco histórico e político a gestão Luis Inácio Lula da Silva (2003 – 2010). No período, o governo federal brasileiro elaborou um conjunto de alternativas e medidas políticas que contemplavam a expansão e a interiorização da universidade pública com a criação de novas instituições federais de ensino superior além da ampliação de vagas nas universidades públicas consolidadas. Programas como “Expansão” (2003), “Universidade Aberta do Brasil – UAB (2006) ” e “Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI” – instituído pelo Decreto 6096/2007, foram os principais responsáveis por essa ampliação das vagas no sistema público de ensino superior e pelo número de Instituições Federais de Ensino Superior – IFES no país.

Em relação às licenciaturas em artes visuais, os estudos realizados por diferentes autoras indicam um aumento na quantidade e uma variação quanto ao tipo da oferta. Em um estudo desenvolvido por Araújo (2009) sobre a formação de docentes de artes visuais no Brasil desde a criação dos primeiros cursos (entre os anos de 1970 e 1979), a autora aponta que o quantitativo de cursos aumentou prevalecendo o destaque para as instituições privadas que ampliaram largamente em quantidade e a oferta de vagas. Em

---

<sup>36</sup>Conforme os dados do Censo da Educação Superior de 2017, isso é um quadro próprio do Brasil. Do total de instituições de educação superior, 87,9% são privadas (crescimento de 0,5% em relação aos dados apresentados em 2017 durante a sessão de defesa do projeto). Os dados indicam ainda um aumento no número de ingressantes entre 2016 e 2017 e deve-se ao aumento das matrículas no EaD, cuja variação foi de 27,3%, enquanto que, no presencial, foi de 0,5%. O Relatório mostra ainda que o típico aluno que faz ensino superior à distância cursa o grau acadêmico de licenciatura, enquanto que, na modalidade presencial, são os cursos de bacharelado.

2008, eram 126 cursos, sendo 40 em instituições públicas e 86, em instituições privadas. Em um estudo mais recente, Fonseca e Alvarenga (2018) apresentam dados sobre cursos de licenciatura em artes visuais presenciais e à distância no período entre 2000 e 2015, indicam as tendências de crescimento em relação às vagas, ao tipo de oferta e também em relação à procura dos cursos. A partir dos dados, as autoras também apontam que a concentração de cursos oferecidos por instituições públicas está nas capitais e regiões litorâneas, enquanto nas regiões de interior concentram-se os cursos privados.

O processo de expansão das universidades públicas no Brasil, assim como os programas de acesso ao ensino superior fizeram parte de um programa mais amplo implicado com um conjunto de ações afirmativas que permitiu que populações historicamente excluídas desses processos tivessem o acesso à educação. Muitas das pessoas que conseguiram um diploma por meio de políticas como essas foram os primeiros de suas famílias a chegarem a um espaço que historicamente destinou-se a uma parcela exclusiva da sociedade brasileira. Foram conquistas pessoais, mas implicadas com uma dívida histórica e política que, de alguma forma, perturbou a ordem social no Brasil. Colocar em disponibilidade o acesso à universidade, oferecer mais educação, mais arte, mais cultura de algum modo [com todos os problemas, falhas, erros e omissões] permitiu que alguma coisa se deslocasse em nosso tempo. Problematizar uma possível dimensão estética e política da formação passa também pela instauração e perturbação da distribuição dos saberes, da ordem das coisas. Há algo em práticas como essas que dizem muito mais do que dados ou números, falam talvez da potência de um encontro que não pode ser previsto, um encontro entre os herdeiros da exclusão e o presente, mesmo que diante de um saldo negativo. Um encontro que permitiu a experiência, a linguagem e um tecido social mais firme a quem durante muitos anos não teve palavra, não teve memória e não teve história.

Se consideramos que, no Brasil, a formação de professores de artes visuais prevalece em instituições com fins lucrativos, cabe interrogar se haveria, nelas, algum tipo de interesse em propor uma formação aliada a uma possível dimensão estética ou se o interesse seria apenas o número de pessoas diplomadas. Para ampliar o limite dos primeiros vestígios deixados pelo mapeamento, escolhemos trabalhar com cursos ofertados pelas universidades públicas. Nessas, por serem instituições públicas, todas as suas informações devem ser disponibilizadas na *home page* das instituições, facilitando o acesso às informações para o estudo. Também consideramos a visibilidade que tais



universidades adquirem em relação a outras de menor tamanho e que são faculdades ou centros universitários privados.

No exercício de recolher as palavras, expressões e referências, deslocamo-nos entre as seguintes informações<sup>37</sup>: Dados legais do curso (datas de criação, autorização e credenciamentos); Projeto Pedagógico de Curso (em vigência e anteriores); Quadro de horários; Relatórios de atividades (imagens, textos, notas...). Das informações disponíveis, detemo-nos nas formulações do Objetivo e Perfil de conclusão do egresso encontradas nas páginas virtuais de 41 instituições divididas da seguinte forma: 14 (região sul); 11 (região sudeste); três (região centro-oeste); cinco (região norte); oito (região nordeste). Embora tais informações tenham como interesse divulgar o curso e estejam formuladas de acordo com um léxico próprio para a publicidade, tais palavras não constituem uma “planície monótona e indefinidamente prolongada”, como afirma Foucault (2010b, p.146), mas deixam igualmente aparecer todo um jogo de relações que caracterizam esse campo de saber. Assim, o trabalho foi observar o jogo feito com as palavras na descrição dos perfis de formação e nos objetivos dos cursos de licenciatura em artes visuais com o propósito de identificar que aspectos deveriam ser observados para pensar a formação docente em artes visuais nas negociações estabelecidas pelos autores entre os campos de saber da arte e da educação nos quatro eventos que constituem as materialidades do estudo.

### 3.1. ZONAS DE TENSÃO: PALAVRAS UTILIZADAS PARA DESCRIÇÃO DOS PERFIS DE FORMAÇÃO E OBJETIVOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

Ao brincar com os jogos feitos com as palavras nas informações que afirmam um tipo de perfil docente preterido e que objetivos estruturam os percursos formativos de cada curso, algumas expressões tem mais visibilidade e elas se agrupam em torno de três preocupações: a primeira dessas preocupações é com a formação docente; a segunda é a ênfase na experiência artística como elemento indispensável para *a formação específica* (em artes visuais) e a terceira é a preocupação com uma formação para *a crítica e a reflexão* a partir de uma certa ênfase nas teorias, nas histórias e nos sistemas das artes. As palavras utilizadas nestes jogos, não se acomodam em torno destas três formas (docência, experiência artística, crítica e reflexão), pelo acaso, o que as aproxima é o

---

<sup>37</sup>Essa busca de informações foi realizada entre os meses de maio e outubro de 2016.

próprio processo de constituição do ensino da arte no Brasil e também a força de determinadas abordagens para o ensino das artes, centrado em racionalidades específicas como a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, os estudos da cultura visual de Fernando Hernández e as abordagens rizomáticas de Mirian Celeste Martins apenas para citar exemplos. Estas abordagens contribuíram para a elaboração de distintas maneiras de pensar a formação docente em arte a partir dos saberes pedagógicos (teorias da educação), dos saberes artísticos (da experiência do ateliê) com os saberes estéticos (teorias das histórias e críticas da arte). A utilização de expressões que reafirmam certos saberes é uma das pistas que fustigou nossos olhares nos materiais, pois sinalizavam para a maneira como tais saberes são colocados em relação para pensar a formação de docentes de artes visuais, é destas relações que emergem as justificativas e os argumentos que utilizamos para afirmar as novas gerações *porque ser docente de artes visuais*. Ao observar estas combinações foi possível elaborar as ferramentas analíticas para operar sobre os textos escolhidos para compor as materialidades investigativas da pesquisa.

A *formação docente* é uma preocupação que aparece em torno das afirmações sobre como seria “ser professor” e alinha-se a uma lista de “habilidades” que seriam desenvolvidas, a fim de que se atinja o perfil desejado pelo curso. Ao lado dessa preocupação, há um certo entendimento sobre a arte enquanto um “fenômeno educativo que transcende o espaço da escola, inserindo-se em outros espaços sociais no fomento da formação acadêmica, artística e cultural”. Ao mesmo tempo que a docência é um ponto de relevo, também é indicada uma possível rota de fuga da escola, um desvio que levaria os docentes em formação para atuar, por exemplo, com mediação em museus e galerias ou como agentes culturais em instituições público-privadas e no trabalho com patrimônio público. A busca feita aqui seria por uma certa forma flexível de ser docente. Ao escolher a licenciatura em artes visuais, pode-se assumir diferentes funções, não seria preciso preocupar-se com a escola.

Pode parecer óbvia a existência de um tipo de tensão em torno da palavra docência em textos que divulgam cursos de formação de professores de arte. Mas talvez essa suposta obviedade impede-nos de realizar um possível exercício de suspensão dos desejos que atravessam a constituição de um modo de ser docente. A atenção para esse aspecto foi gerada a partir do uso de algumas afirmações que colocavam em visibilidade certas habilidades que poderiam garantir ao futuro docente a capacidade de “apreciar”, “analisar”, “refletir” sobre a arte como um conhecimento e o papel social da escola.

Há também, entre essas palavras, um conjunto de relações que são delimitadas pela especificidade de “saber ensinar” e de “ter o domínio sobre a aprendizagem”. Para isso, seria requerido do indivíduo em formação uma forma de atenção ao aluno e a sua comunidade e uma predisposição para fazer um tipo de articulação com os objetivos da escola, assim, a forma de um sujeito emancipado é marcada no modo como são descritos alguns perfis: aquele que compreende a educação inserida em um determinado contexto histórico social, o professor como um “agente vital na educação” teria como responsabilidade um tipo de transformação social. Assim sendo, o professor deveria ter autonomia intelectual para trazer da arte um modelo pedagógico, um “saber ser professor” forjado a partir das vivências diárias da formação para a docência em artes visuais.

A segunda preocupação é uma ênfase atribuída à *experiência artística* como indispensável à formação específica do professor de artes visuais, que aparece em torno das afirmações sobre a importância do “desenvolvimento do processo de criação do docente em formação”. Alinhada a essa afirmação, a pesquisa é indicada como uma prática de exploração dos materiais artísticos (desde aqueles considerados tradicionais como a tinta até os mais sofisticados como os recursos tecnológicos), ambas as práticas são justificadas por uma suposta necessidade do docente em formação “ter um bom repertório cultural”. A busca feita aqui seria pela formação de um docente com senso crítico, pois a pesquisa e as práticas artísticas favoreceriam a curiosidade, a percepção e um certo senso estético.

A tensão entre os experimentos artísticos e a experiência gerada a partir dos procedimentos realizados no âmbito da formação para o ensino das artes visuais aponta para um interesse na formulação de um tipo de *saber ver* e *saber fazer* como uma prática que proporcionaria uma determinada autonomia crítica aos professores em formação. Aqui, há um vestígio sobre o desejo de posse do conteúdo e a possibilidade de manter sob vigilância o estatuto do conhecimento artístico: “conhecer”, “apreciar”, “aprender” e “fazer” através da “produção artística pessoal do aluno”, da “experiência investigativa”, do “fazer a crítica” e de “ensinar arte”.

Algumas denominações utilizadas para descrever certas práticas como a aula-vernissage, o aluno-artista, o artista-professor indicam que os vínculos estabelecidos entre a arte e da educação possivelmente seriam negociados sob a base de conhecimentos do campo artístico. A experimentação dos materiais e os meios expressivos deveriam

operar sobre um tipo de aperfeiçoamento das práticas artístico-pedagógicas, da produção de objetos pedagógicos e dispositivos de aprendizagens. A possível experiência artística gerada a partir desses procedimentos favoreceria um tipo de pensamento sobre o ensino das artes visuais, pois só se tornaria professor aquele que experimentou um certo tipo de prática artística.

A terceira preocupação é com uma formação para a *crítica e a reflexão* sobre as histórias e os sistemas das artes e a sua aparição dá-se em torno das afirmações sobre o “domínio dos conteúdos das artes visuais” justificado pelas habilidades que o futuro docente deverá ter: “proposição de projetos interdisciplinares”, “construção de espaços pedagógicos” “elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares”, “compreensão das manifestações culturais locais a partir do repertório dos seus alunos”. Busca-se, neste caso, um docente com “uma atuação significativa”, a visão crítica do mundo permitiria ao egresso um certo tipo de autonomia, pois há um domínio sobre “a teoria”.

Nessa preocupação, uma noção de pesquisa é acionada enquanto uma prática que poderia favorecer um tipo de pensamento investigativo a partir de um processo de reflexão que deveria ser permanente. Essa afirmação aponta para um ruído dissonante em torno da incompletude do sujeito em formação, haverá sempre algo a ser buscado. Algumas pistas deixadas por essa busca sinalizam a existência de um desejo, o de que o professor em formação seja capaz de avaliar criticamente a própria atuação em um processo de voltar a si mesmo a partir de um domínio de caráter teórico-prático em um tipo de fazer que seria reflexivo.

O entorno das palavras utilizadas para descrever essa atenção com a prática da pesquisa indica um movimento de aproximação que alinha os procedimentos investigativos e os processos artísticos de maneira que uma possível forma-docente seria atravessada por uma certa forma-artista, uma vez que haveria um desejo de forjar um “jeito de olhar do artista, inquieto e curioso” para o professor em formação, ele deveria ser capaz de propor soluções de problemas de aprendizagem com a criação de objetos pedagógicos/artísticos. O domínio da pesquisa também é requerido do docente em formação “para que ele seja capaz” de gerar um tipo de experiência estética a partir de processos criativos e teóricos com as artes visuais. Assim, o que se espera é um professor-pesquisador, uma herança herdada de um vasto campo de estudos que se desenvolveu no Brasil a partir das discussões trazidas por António Nóvoa, Donald Schön e Kenneth

Zeichner<sup>38</sup>. A prática da pesquisa não está relacionada apenas às questões educacionais, mas também está em relação com as práticas artísticas, pois o professor pesquisador (das artes visuais) é aquele que também procura soluções artísticas para o trabalho no contexto escolar.

Essas preocupações deixam mais algumas pistas sob um tipo de vigilância que parece ser feita nas informações sobre que tipo de docente pretende-se formar e que objetivos estruturam um curso de licenciatura em artes visuais. As condições de aparecimento destas pistas dá-se a partir de uma certa tensão encontrada no jogo das palavras que são utilizadas para tornar a informação acessível para as pessoas que visitam o *site* das instituições para conhecer os cursos. Os textos ao serem encaminhados para publicação na internet são polidos e podem parecer neutros, mas deixam vestígios das zonas de tensão existente na combinação feita entre os campos da arte e da educação na formação de docentes de artes visuais. Seria possível, assim, olhar com atenção para as expressões que ganham destaque nos textos: a curiosidade, a percepção, o processo criativo, a visão crítica do mundo e observar de que maneira elas ganham condições de visibilidade e de que modos elas são utilizadas nas operações feitas pelos autores, ao colocar em relação a arte e a educação para pensar a formação docente. Algumas dessas expressões foram sendo herdadas dos diferentes saberes que foram sendo cruzados para a constituição desse lugar que é a “formação de docentes de artes visuais”, como, por exemplo, as conexões da arte e da educação com os campos da psicologia, da filosofia, da comunicação e das tecnologias.

Esses aspectos que denominamos de *preocupações* são vestígios encontrados nos perfis de formação e também nos objetivos, no entanto, eles não fazem parte de uma política identitária dos professores de artes visuais, também não são uma forma de classificação, mas são um tipo de tracejado deslocado ou por vezes acionado nas afirmações de certas verdades sobre a arte e a educação e que é utilizado para demarcar certas posições. A principal pista seria um certo desejo sobre o “domínio do conhecimento”, há, nessa vontade, um certo modelo de distribuição dos saberes com base no fazer artístico, na história da arte e na educação. Seria preciso observar um tipo de

---

<sup>38</sup> A formação de um sujeito reflexivo, a figura do professor como aquele que aprende consigo mesmo a partir de um exame de suas próprias práticas foi amplamente difundida no Brasil entre o final dos anos 1980 até a primeira década dos anos 2000. Destacam-se os estudos realizados por Corinta Geraldi, Marli André e Menga Ludke e Selma Garrido Pimenta. Para saber mais, consultar: Pimenta & Ghedin (2012), André *et al.* (2011) e André (2001).

zona de tensão formada pelos atritos e fricções das palavras, a maneira como elas são encadeadas e que tipo de movimento elas poderiam sugerir ao futuro docente. Se o desafio que temos é sobre o que ainda pode ser dito a quem deseja tornar-se professor, um exercício possível de se fazer é encontrar brechas que permitam o esboço de novos percursos formativos, novas possibilidades a partir dos cruzamentos das noções de arte, docência e educação.

### 3.2 PONTOS DE ATENÇÃO: O QUE AINDA PODERIA SER PENSADO PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES DE ARTES VISUAIS?

A área de formação de professores de artes visuais (e também para as artes cênicas, dança e música) ainda está em consolidação no Brasil. A produção teórica existente ainda é insuficiente para apontar um marco conceitual próprio para essa formação. O que há disponível em relação à formação docente é uma combinação de discussões advindas do campo da pedagogia e da formação do artista (no âmbito dos cursos de bacharelado). Ao olhar para o jogo feito com as palavras e também para a maneira como tem sido feita certas negociações entre os campos da arte e da educação (objeto da próxima parte do texto) é possível observar pontos de aparecimento sobre os vínculos e as negociações que mais têm recorrência e, a partir deles, podemos pensar o que ainda poderia ser dito em relação à formação de professores de artes visuais.

Ao escolher analisar o objetivo proposto para os cursos, procuramos isolar as palavras utilizadas para descrever onde pretende-se chegar em tal formação e, no que concerne ao perfil, buscamos identificar as expressões escolhidas para dizer como o sujeito deveria chegar ao final da graduação. Mesmo polidas, as palavras não deixam de apontar quais as vias poderão ser percorridas pelo docente em formação ao optar por aquele curso e não outro em sua trajetória formativa na graduação. Esses elementos são “um conjunto indefinidamente móvel de escansões, defasagens, coincidências, que se estabelecem e se desfazem” (FOUCAULT, 2010b, p. 215) e não nos permitem uma análise aprofundada, são apenas indícios, pistas que demarcam pontos de atenção para serem observados no exercício analítico realizado com os ditos encontrados nos quatro eventos apresentados na seção seguinte.

Ao demarcar esses domínios e os seus respectivos campos de força, não intentamos fazer uma oposição, classificar e/ou hierarquizar cada uma dessas formas que

foram descritas. No entorno dessas descrições, há um conjunto de micropolíticas da subjetividade docente que historicamente foi sendo constituída a partir de certas formas de saber e poder que têm definido os limites dos campos da arte e da educação. Assim, trata-se de problematizar a forma como lidamos com certos jogos de verdade e compreender como determinadas práticas atravessam a produção da subjetividade docente em artes visuais.

O que estaria em jogo entre essas palavras é uma tentativa de captura dos desejos do futuro docente que pretende atuar no ensino das artes visuais: precisa de senso crítico, deve ter autonomia, pode ser flexível, precisa desenvolver um tipo de pensamento artístico, necessita de uma certa sensibilidade, deverá assumir o compromisso com a difusão do conhecimento artístico. Talvez o que esteja no complexo jogo de palavras é o convite para repensar toda uma relação entre arte, educação e formação docente no âmbito da licenciatura em artes visuais, de maneira que seja possível pensar diferentemente as políticas do saber a partir dos vínculos estabelecidos entre a arte e a educação nas experiências utilizadas no contexto da formação docente, por isso, o interesse em olhar tanto para as produções apresentadas em eventos de referência para a área das artes como da educação. As zonas de tensão em torno da docência, da experiência artística, da crítica e da reflexão em torno das histórias das artes pouco dizem aqui, mas inspirado pelas elaborações filosóficas de Michel Foucault, poderia afirmar que a majoração delas com o currículo em funcionamento pode vir a produzir um tipo de agenciamento concreto capaz de ativar um tipo de tecnologia de poder que constrange as condutas que se colocam fora da norma e que não obedecem a uma certa regra instaurada pela necessidade de ser um professor mais artista, ou mais pesquisador, ou com algum outro adjetivo que indique uma sujeição do indivíduo em formação.

Esse conjunto de pistas e vestígios aponta para uma certa lei geral da combinação entre os saberes da arte e da educação desde uma perspectiva que está relacionada “direta e indiretamente com determinados dispositivos, táticas e estratégias de poder-saber, que fazem circular um conjunto de verdades” (CARVALHO,2014, p.80). No entanto, o que me interessa são certas regras particulares que estão em jogo nas negociações entre os dois campos de saber nos espaços da formação docente e, sobremaneira, em relação à formação inicial do professor de artes visuais. Assim, seria preciso problematizar a maneira como pensamos as relações entre arte, educação e formação docente para alargar as discussões sobre a formação de docentes de artes visuais no Brasil.

#### 4. ARTICULAÇÕES ENTRE OS CAMPOS DE SABER DA ARTE E DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

*Que contribuições poderia ter uma pesquisa com palavras?*

*A tentativa de romper o silêncio fez-me seguir pensando a formação docente a partir de um tipo de esforço para habitar por um tempo as palavras e multiplicá-las em outras, para que não perdessem o seu vigor e pudessem ser desdobradas em outras possibilidades.*

*Formar professor é uma ação que não tem meio e não tem fim. Você nunca sabe quando efetivamente começou a produzir no sujeito um modo de ser docente, também não sabe se ele chegou a produzir uma forma de docência ao final do curso de graduação. Trabalhamos com um começo e um término que são antes de tudo marcas da temporalidade, não da subjetividade. Ao desencaixar frases e brincar com as palavras a partir de textos que negociam saberes artísticos e saberes pedagógicos, é possível entender a maneira como descrevemos a formação de docentes. Ao realizar tais operações, o interesse é a busca sobre como produzimos formas de docência com arte e com educação a partir de determinadas lógicas produtivas a fim de que seja possível irrompê-las seja no âmbito da licenciatura em artes visuais ou na formação de docente em geral.*

O campo problemático em que esta tese sustenta-se, foi sendo constituído a partir das pistas encontradas sobre uma certa política do saber na formação docente em artes visuais e suas relações com o tempo de agora, do cruzamento entre aquilo que vivi enquanto um professor formador de professores e um conjunto de materiais sobre o modo como temos lidado com a formação de docentes com arte, seja na licenciatura em artes visuais ou na formação geral de docentes. Ao assumir a “problematização” (FOUCAULT, 1994) como um gesto metodológico, a ação primeira foi problematizar o regime político, econômico e institucional do campo ao qual estou filiado, a formação de docentes de artes visuais. Depois, foi colocar em suspensão todo um jogo de forças em torno da produção de verdades sobre a docência em arte e da relação entre o sujeito e o conhecimento artístico a fim de interrogar uma certa linearidade entre um tipo de fazer artístico e uma possível produção da subjetividade docente descrita em textos apresentados em eventos da área de educação e da área de artes.

Diante daquilo que vivi, a minha tarefa foi procurar saber por que pensamos da maneira como pensamos. Um desafio que me fiz inspirado por Foucault, pelo seu gesto investigativo e rigor, pela sua ousadia e vontade ilimitada de transgredir a todo o começo possível. Parafraseando Foucault (2009, p.221), ao perscrutar as palavras e os movimentos acionados pelas conexões das ideias realizadas por diferentes autores com as noções de arte e educação na formação docente, é possível chegar ao fundo sem fundo do próprio pensamento. Mas há uma gramática que, segundo Safatle (2018, p.55), mantém-se em funcionamento em nossas vidas, “mesmo quando parecemos encenar nossa revolta e o desejo de ruptura”. As delimitações dos possíveis e impossíveis de



nossas atitudes seriam delimitadas por essa gramática, tal como a forma da revolta que assumimos e, para rompê-la, seria necessário, então, operar em uma certa zona de tensão.

Na formação inicial de docentes de artes visuais, tais deslocamentos estariam na fronteira entre as artes e a educação. Nas operações<sup>39</sup> feitas entre esses campos de saber, estão negociações, vínculos e arranjos feitos para pensar a formação de docente de artes visuais, e são estas operações que me interessa desmontar e desencaixar para saber como temos lidado com os saberes artísticos e pedagógicos diante da tarefa de formar professores. Ao optar em trabalhar na zona de tensão formada pelas fronteiras dessas duas áreas de saber, foi necessária a elaboração de um gesto investigativo para vasculhar arquivos cujos documentos permitem a descrição de certas articulações dos saberes forjados a partir das assimetrias das relações entre arte e educação, entre a formação docente e as práticas artísticas, entre docência, arte e formação.

#### 4.1. PESQUISAR NA COMPANHIA DE MICHEL FOUCAULT: GESTUALIDADES, FERRAMENTAS E ARQUIVAMENTOS

Na insistente tentativa de responder a interrogação sobre o que poderia ser dito a quem deseja tornar-se docente, interessava-me a história no entorno das palavras, uma certa paixão despertada pelos escritos de Michel Foucault, assim como a desmontagem das articulações e combinações que foram feitas entre arte e formação, arte e educação, práticas artísticas e formação docente. “Conhecer, mapear, mostrar o que já foi dito, pesquisado, significado, escrito, publicado, divulgado sobre o objeto que escolhemos para investigar” (PARAÍSO, 2014, p.37) permite fazer uma operação de juntar aquilo e aqueles/as que podem ser considerados comuns, diferentes, distintos, contrários, conflitantes para analisar, interrogar e problematizar o próprio campo teórico a fim de encontrar outros caminhos para pensar a atualidade<sup>40</sup>.

A partir do pensamento de Michel Foucault, mais precisamente a partir dos seus estudos arqueológicos e sobre a análise do discurso foram sendo construídas ferramentas

---

<sup>39</sup>A utilização da expressão operações compreende uma gama de possibilidades, desde a negociação entre os limites da arte e da educação, as articulações entre os campos, os vínculos estabelecidos entre os autores a partir da relação entre referenciais teóricos e artísticos.

<sup>40</sup>Tais ações foram realizadas em dois momentos, o primeiro, antes da apresentação do projeto de tese (entre agosto de 2015 e maio de 2017), e, depois, a etapa final (agosto de 2017 a maio de 2019).

de análise utilizadas para operar sobre os objetos que compõe a materialidade investigativa da tese. Trata-se de um jogo com as seguintes expressões:

- a) *Regime de circulação dos saberes*: é um agrupamento de fluxos ininterruptos de ideias e foram sendo identificados a partir de um conjunto de regras e princípios regidos pelo estatuto próprio dos saberes (da arte e da educação);
- b) *fluxos*: é a força que faz circular as ideias das autoras e autores cujos textos foram analisados. Essas forças resultam das combinações e arranjos feitos pelas autoras e autores a partir das referências utilizadas por elas e eles, como, por exemplo, textos, artistas, práticas que, reunidos, produzem um tipo de positividade das ideias desenvolvidas por eles a partir das noções de arte, educação e formação docente;
- c) *elementos múltiplos circulantes*: Refiro-me aqui aos agrupamentos de palavras, expressões e formulações feitas pelos autores para pôr em relação as noções de arte e formação docente. A expressão “elementos múltiplos circulantes” relaciona-se, em certa medida, a uma noção pulverizada do discurso, que se multiplica no entorno de diferentes práticas. Não seria um bloco, mas conjuntos de formulações enunciativas que são encontradas em diferentes textos e que colocam em visibilidade um tipo de regra “que passa a unificar essa dispersão de enunciados e reuni-la numa formação discursiva” (LA MARRE, 1991, p.28).
- d) *elementos dinâmicos*: são as variáveis que permitem identificar como os saberes se deslocam nos textos - rota, circulação, desvio, colisão e eixo.

Estas ferramentas permitiram isolar os ditos que foram sendo encontrados nos textos que compõe o eixo analítico da tese. Elas foram sendo inventadas no percurso do trabalho entre mapas, esquemas e anotações sobre como os saberes artísticos e pedagógicos eram colocados em relação por autoras e autores de diferentes partes do Brasil em um exercício constante de pensar a formação docente com/ a partir das práticas artísticas. Ao mexer e remexer nos textos escritos por estudantes, professores e pesquisadores, foi possível verificar o que tem sido produzido a partir das relações entre arte, educação e formação docente. As escolhas que fiz em relação aos temas, às palavras, aos locais de pesquisa, são ao mesmo tempo um modo de posicionar-me politicamente, pois, indicam o lugar e a maneira como tenho olhado para o campo teórico ao qual estou filiado e também ao próprio mundo. Seria um gesto como aquele instigado por Foucault (2009, p.221), para “chegar ao fundo sem fundo do próprio pensamento para depois

“voltar a pensar numa linguagem habitada por dentro e não apenas revestida por fora” como provoca Skliar (2014, p.20).

Logo no início do texto que compõe o volume 2 da História da Sexualidade, Foucault (1994, p.13) escreve que “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a ver e a refletir”. Na companhia do filósofo, o que eu gostaria, em algum aspecto, de fazer é impedir que o gesto do ensino no contexto das licenciaturas em artes visuais continue a reduzir-se a uma relação de causa e efeito. Seria, de algum modo, assumir “uma prática da verdadeira vida” (Foucault, 2011a, p.237) e pensar uma vida outra para a docência, uma forma de vida para viver nas margens, assim como queria Foucault ao estudar a vida dos homens cínicos na antiguidade grega<sup>41</sup>.

As problematizações em torno dessas relações entre arte, educação e formação docente foram elaboradas a partir dos documentos encontrados nos Anais das Reuniões Científicas da ANPEd, dos Encontros nacionais da ANPAP, dos Congressos anuais da FAEB e das edições bianuais do ENDIPE, quatro eventos que são reconhecidos como referência por suas respectivas áreas. Ao remexer nos arquivos online desses eventos, colocou-se em visibilidade um conjunto de elementos múltiplos e circulantes que são acionados por ambos os campos de saber (o da arte e o da educação). Refiro-me aqui aos fluxos - apresentados no item 4.2. - acionados através de elementos conceituais que fazem circular distintas ideias sobre a formação inicial de professor de artes visuais, como, por exemplo, as práticas investigativas nos cursos de licenciatura em artes visuais, ou práticas de ver filmes, ou ainda as conexões entre arte, corpo e ciência em atividades desenvolvidas com grupos de professores em formação continuada. Alguns desses fluxos são mais interessados nas práticas artísticas contemporâneas e no desmoronamento da experiência, outros estão interessados na potencialidade de um fazer artístico por meio da pintura, da escrita ou da fotografia. O comum entre essas ações são as negociações feitas limite dos campos de saber da arte e da educação.

---

<sup>41</sup> Na primeira aula de 21 de março de 1984, do curso “A coragem da Verdade”, Foucault (2011, p.239) fez a seguinte afirmação: “O mestre não deve simplesmente dar ao aluno aulas de competência, transmitir-lhe um saber, ensinar-lhe a lógica ou como refutar um sofisma, e tampouco é isso que o aluno deve pedir ao seu mestre. Entre eles deve-se estabelecer uma relação, uma relação que é de cuidado, de ajuda, de socorro (...). E quando voltar para casa, não vai ser apenas como um indivíduo finalmente capaz de resolver os sofismas ou se se fazer admirar por sua capacidade no discurso. Você vai voltar como alguém que foi tratado, curado, e cujos males foram aplacados.”

Ao fazer um trabalho interessado na captura dos fluxos, assumo os riscos de trabalhar com o provisório e a parcialidade de elementos que se deslocam entre o centro, as margens e as encostas do pensamento de quem operou na articulação dos saberes. Na dinâmica dos saberes em movimento, há também um outro risco que se assume, o de embarcar nos fluxos, cujas vias de circulação já são mais conhecidas, cujos rastilhos têm mais visibilidade e que bloqueiam o ponto de visão para formas de circulação dos saberes mais abrandadas (como seriam, por exemplo, os fluxos de pensar a formação a partir de contextos ribeirinhos, na caatinga ou nos pampas), mas tão intensos quanto os que estão aqui descritos. Todos esses elementos - o provisório, a circulação, a fragilidade de certas articulações - permitem-me pensar, em alguma medida, em uma intensidade que perpassa todos os textos: de estudantes (de graduação e pós-graduação), de professoras e professores (da educação básica, de universidades públicas, de instituições de ensino superior privadas) e de pesquisadoras/pesquisadores, cujos trabalhos já são reconhecidos em suas áreas de atuação. A maneira como cada um aciona as noções de arte, docência e formação demarca certos limites onde algumas negociações avançaram até o extremo possível de uma combinação que já não permite separar o que seria um ou outro campo; ou que permanecem colocadas no limiar da aprendizagem, enquanto uma forma de representação (aprender para ensinar/fazer para mostrar que aprendeu). Ao trabalhar com as conexões de conceitos, referências e modos de pensar a formação docente, de alguma maneira, busco tensionar a maneira como são feitas as articulações entre a arte e a educação em um conjunto de operações que pode vir a permitir uma problematização sobre o modo como pensamos a formação no contexto das licenciaturas em artes visuais a fim favorecer a elaboração de um modo outro de pensar a docência em artes visuais.

A composição desse eixo analítico foi feita com textos avaliados e aprovados pelos comitês científicos de cada um dos quatro eventos - ANPEd, ANPAP, ENDIPE e CONFAEB. Cada um deles possui conotações distintas, com formas de organização muito específicas e regras que estão inscritas em racionalidades que determinam fluxos heterogêneos de circulação da palavra e dos sujeitos. Nas reuniões nacionais da ANPEd, prevalece o encontro de pessoas vinculadas à pesquisa e à pós-graduação stricto sensu em educação. Nos encontros nacionais da ANPAP, o movimento mais intenso é feito por estudantes, professores e pesquisadores das artes visuais. No ENDIPE, estão em maior número, pesquisadores da área da educação implicados com os temas das didáticas e práticas de

ensino. Por fim, no CONFAEB, é a circulação de professoras e professores, estudantes dos cursos de licenciatura em arte (visuais, música, cênicas e dança) que instaura distintos regimes de distribuição dos saberes com/sobre arte e educação, seja a partir da escola, da educação em espaços não-escolares e na universidade.

Ao trabalhar com os documentos que estão nos arquivos desses eventos foi possível problematizar determinadas correlações “entre os campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (FOUCAULT, 1994, p.10). Para tanto, foi preciso “desmontar os encaixes” (PARAÍSO, 2012), que foram criados para ajustar esses dois campos de saber distintos, o da educação e o da arte. A desmontagem daquilo que parece natural e a descrição das formas de encaixes produzidos em textos que estão em eventos nacionais, entendidos aqui como lugares de uma determinada verdade, é um procedimento que nos oferece tanto quanto uma investigação baseada na descrição dos procedimentos e estratégias realizadas nos contextos da formação docente. Ao fazer a desconstrução dos ditos é colocada em visibilidade as transformações de determinadas formas de saber, situando-as como peças das relações de poder que se entrelaçam e constituem as múltiplas camadas desse objeto de estudo.

Utilizar esses materiais e não outros como os periódicos de estratificação elevada, ou mesmo teses e dissertações<sup>42</sup> dá-se porque esses textos (em Anais de eventos) atingem diferentes públicos. Não se trata de um bloco único, um tecido espesso e duro, é uma multiplicidade que se espalha e pulveriza por diferentes contextos. As palavras ditas nesses eventos nem sempre chegam até os periódicos com maior estratificação, assim, o meu interesse foi investigar documentos poucas vezes citados e/ ou indicados como fonte de pesquisa<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> Ao longo desta investigação, trabalhei em relação com duas pesquisas de levantamento bibliográfico também interessadas pelo tema das relações entre arte, educação e formação docente. A primeira é o trabalho desenvolvido por Silva (2010) e que foi um marco referencial para a demarcação do período escolhido para a busca dos arquivos nos eventos de referência para o trabalho. A segunda pesquisa está em andamento na Universidade de São Paulo e a autoria é de Kelly Sabino. Em seu estudo, a autora faz um levantamento de textos em periódicos brasileiros de maior estratificação (A1 e A2) na tentativa de problematizar a invenção da arte-educação brasileira.

<sup>43</sup> Na política de avaliação da pós-graduação em educação no Brasil, a produção de textos para Anais de eventos possui baixo índice de pontuação. Para a área da educação, os produtos taxados com maiores índices são textos para periódicos e livros com estratificação elevada (A1 e A2 para periódicos; L4 e L3 para livros).

#### 4.1.1. A elaboração de uma gestualidade para trabalhar com arquivamentos

Ao buscar entender como são feitas algumas negociações entre as práticas artísticas e as práticas de formação docente, em alguma medida, estava em jogo a busca por um tipo de “plataforma de pensamento” (LOPONTE, 2016), que me desse condições de retomar o meu trabalho com a formação de professores. Desse modo, escolhi, como ponto inicial, a pesquisa de doutoramento feita por Silva (2010). Uma ampla investigação em documentos produzidos<sup>44</sup> entre os anos de 1989 e 2007 com o objetivo de compreender como a formação de professores para o ensino de arte vinha sendo problematizada pela literatura especializada na área da educação e da arte no Brasil. Partindo do reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo autor como uma referência teórica de localização da produção do conhecimento sobre a formação de professores para o ensino de arte, delimito o período entre 2008 e 2015 como o recorte temporal para a realização da presente investigação: do ano seguinte ao término da pesquisa realizada pelo autor até o ano de início da pesquisa que desenvolvi.

Ao interromper o curso ordinário das coisas, é possível provocar pequenos giros, desvios que se apresentam como possibilidade de invenção de modos outros de pensar. Ao trabalhar com as palavras, cujos pronunciamentos foram autorizados, ficamos no limite de um certo sistema de legitimação estabelecido pelos comitês científicos de cada um dos eventos<sup>45</sup>. Os documentos que constituem a base investigativa da pesquisa apresentam, de alguma maneira, uma certa fala legitimada como verdadeira nos lugares em que foram proferidas. Ao interrogar esses materiais, estão sendo tensionadas certas lutas pela verdade do conhecimento em/sobre arte na educação e na formação de docentes a partir de uma perspectiva que se desloca entre as noções de saber, poder e sujeito desde a perspectiva teórico-analítica de Michel Foucault. Os embates que emergem dos materiais são gerados pelo conjunto de vozes que formam um lugar de

---

<sup>44</sup> O autor utilizou duas fontes, pesquisas em nível de pós-graduação (Dissertações e Teses) e artigos publicados em eventos da área de educação e arte. De acordo com o autor, tem-se que, em sua maioria, as publicações relacionadas à formação inicial de professores tematizam os Estágios, as metodologias e as reformas curriculares dentro de cursos específicos de formação inicial de professores de arte. Ao final do estudo realizado por Silva, encontra-se um conjunto de apêndices com as referências das pesquisas analisadas por ele.

<sup>45</sup> Quero afirmar que, com isso, não entendo um comitê científico como uma instituição ou uma polícia da verdade, mas como uma forma inventada para manter um certo “princípio de partilha do sensível que, entre outros recortes, delimita a elite; aqueles que falam e são ouvidos sem necessidade de legitimar o que dizem, ou seja, a legitimação é a própria forma com que ocupam o espaço” (MIGLIORIN, 2008,p.6).

“heterogeneidades discursivas” (FOUCAULT 2010a/2010b), que se confrontam o tempo todo na tentativa de demarcação do que é certo e errado, de quem pode e não pode falar em relação às formas (*im*)possíveis de ser docente de artes visuais.

A complexidade dos materiais escolhidos para a composição do eixo analítico não permitiu que aspectos como “rigor” e “qualidade científica” ganhassem destaque na análise, pois, em certa medida, há em cada um desses eventos um certo tipo de estatuto do conhecimento e formas de afirmar o que é a “verdade”. Assim, consideramos como procedimentos para a delimitação dos discursos outros aspectos a partir dos limites em que as palavras foram utilizadas na escrita, os lugares de onde emergem (instituição) e a partir de que práticas foram constituídas. A emergência dos ditos foi sendo sinalizada nas operações analíticas realizadas sobre os próprios materiais.

Para explorar a espessura da linguagem e as possíveis marcas deixadas pelas negociações realizadas com arte na formação de docentes foram delimitadas duas etapas que favoreceram a imersão no estudo das camadas que constituem esse objeto. Na primeira etapa, a busca foi pelos elementos que estavam visíveis em uma superfície imediata: os títulos, os resumos e as palavras-chave<sup>46</sup>. No segundo, foi a delimitação dos fios condutores utilizados para traçar o eixo analítico da pesquisa: os modos pelos quais a formação estética de docentes foi descrita nos textos; as noções de arte, docência e formação que estavam colocadas em funcionamento nesses materiais e as práticas citadas nos textos<sup>47</sup>.

No primeiro momento (até a etapa de apresentação do projeto de tese), interessavam-me as contaminações entre a arte e a formação a partir das descrições feitas pelas autoras e autores nos textos a partir de uma possível formação estética. O meu, sob certo aspecto, caçava vestígios e pistas em torno das práticas artísticas e de suas potencialidades para a formação docente. Desse primeiro momento, emergiu um conjunto de tendências que se movimentava e entrecruzava constantemente entre um e outro

---

<sup>46</sup>Para essa primeira etapa, foram utilizados os seguintes descritores: formação estética; formação inicial de docentes e formação de docentes de artes visuais. Nessa fase, foram selecionados 136 trabalhos. A segunda etapa consistia na leitura dos resumos e a supressão de trabalhos que não convergissem com o tema da formação inicial de docentes. Ao final, foram selecionados 70 textos e destes 39 compõe o eixo analítico da tese. Após a sessão de defesa do projeto, em junho de 2017, foi realizada uma sofisticação do material e o processo encontra-se descrito na página 73.

<sup>47</sup>As informações que foram sendo encontradas nessa etapa foram sendo organizadas em inventários (um para cada evento), constituído por um conjunto de listas com as seguintes informações: palavras chaves; nome de autores, universidades de vinculação de autoras/es, referenciais teóricos, referenciais artísticos e ao final um resumo expandido de cada texto que foi analisado.

texto. A primeira tendência é uma abordagem da *estética como intervenção política coletiva*: seriam as operações que favorecem um certo tipo de alargamento da noção de arte a partir da dissolução entre os campos de saber e os seus efeitos na formação docente. A tarefa de educar seria um tipo de processo de subjetivação, alimentado por um gesto de pensamento que se abre para um campo de possibilidades, pois, ao invés de assumir um modelo, o que há é a possibilidade de elaboração contínua de si mesmo, gerada por uma inquietude advinda de uma certa dimensão estética das práticas pedagógicas. A segunda é uma abordagem da *arte como reflexão*: a emergência dessa tendência deu-se em torno do conceito de reflexão, um nível que se buscaria atingir com a realização de um certo tipo de ressignificação da experiência com arte por meio da escrita. O contato com certas práticas artísticas desde as atividades artísticas com pintura, desenho e escultura até as práticas culturais (no sentido do acesso e da fruição) seria capaz de permitir aos docentes em formação uma certa forma verdadeira de compreensão do real, um tipo de experiência estética entendida como imprescindível para a formação docente e para o ensino da arte, pois, delas, decorre o entendimento sobre “o que é arte”. A terceira *forma expressiva*: é delimitada pela necessidade de uma certa vivência estética a partir de um tipo de experiência com a arte que envolve uma dimensão do fazer artístico. O sujeito em relação com os signos artísticos seria capaz de gerar possibilidades de construção de saberes e aprendizagens. O envolvimento com o corpo, a manipulação de procedimentos e materiais poderia oferecer condições para um estado muito sensível, cujas marcas seriam inscritas na condução do processo de constituição de uma forma docente. Já a quarta, *a experiência artística formal*: aparece na descrição de práticas implicadas com a produção de algum tipo de visualidade ou a partir do acesso às práticas de leitura de imagem e às histórias e às teorias da arte. A experiência de acesso formal à “obra de arte” seria capaz de permitir que o indivíduo pudesse reinventar a si e ao mundo, visto que o seu modo de olhar e a sua forma de pensar seriam capazes de gerar um certo tipo de desenvolvimento da “consciência”. Em tal relação, o indivíduo em formação desenvolveria um tipo de “capacidade” para o “rigor” e o “julgamento” no e do seu trabalho.

As tendências colocadas em “visibilidade” (DELEUZE, 2005), não buscam revelar um discurso misterioso, mas apontam para a complexidade das articulações feitas entre os saberes da arte e da educação no âmbito da formação docente. É um convite a observar as condições de enunciabilidade e dizibilidade de determinados ditos e a potencialidade deles na produção de determinadas formas de docência. A multiplicidade dos ditos não



nos permite unificar tudo o que foi encontrado em uma categoria, antes disso, eles são um tipo de conjunto transformável de “regras” e “formações” (FOUCAULT, 2010b) que indicam a existência de “um sistema de dispersão regulado” (FOUCAULT, 2008, p.153), em cujo entorno há uma raridade de fatos e enunciados e também uma série de vazios. Para chegar até as camadas ainda mais finas dessas “formações discursivas” (FOUCAULT, 2010b), a aposta foi sulcar pontos específicos de tal maneira que fosse permitido abri-las em suas próprias “condições de emergência” (FOUCAULT, 2010a), para compreendê-las no próprio jogo de suas transformações, posto que “não se trata de revelar o discurso, mas, de observar o ato de como é dito” (VEYNE, 2008, p.252).

Em um segundo momento (após a apresentação do projeto de tese), foi preciso fazer uma retomada dos materiais e colocá-los em suspenso, principalmente em relações às afirmações feitas inicialmente. Um exercício de refazer o exame das microrrelações existentes entre as palavras-chave, os nomes de autores e artistas citados, os dizeres e as descrições das práticas até chegar em um tipo de poeira acumulada no entorno dos fluxos das palavras que elas produzem, para, então, repensar as conexões ali estabelecidas entre os campos de saber e encontrar as pistas para compor a descrição desse gesto investigativo. Ao refazer os caminhos que permitiram elaborar determinadas afirmações foi possível encontrar os vestígios sobre a maneira como a circulação de determinadas ideias configuram formas de docência que estão sempre por fazer-se, formas sempre precárias e passíveis de mudanças<sup>48</sup>.

Ao contrário do gesto inicial da pesquisa, que obedecia a um certo grau de racionalização, no segundo momento, a minha aposta foi retirar as palavras do sistema funcional em que estão acomodadas, identificadas e que geram significados, em um tipo de ação “recombinante e articulatória” (SILVEIRA & GUIMARÃES, 2019, p.131) para além ou aquém do que os manuais impõem. Algumas pistas foram sendo encontradas nas justaposições que foram feitas para acomodar as palavras que se colocavam em luta nos textos que foram encontrados nos Anais desses quatro eventos. Cada um desses textos foi sendo cortado em camadas muito finas, a fim de mostrar onde podem surgir as diferenças, para, em seguida, serem designadas e analisadas. Não se pretende com isso a neutralização das especificidades dos objetos para transformá-los em outra coisa, trata-se de “encontrar o que permanece silenciosamente aquém dele” (FOUCAULT, 2010b,

---

<sup>48</sup> Utilizo a expressão precária na mesma dimensão ética e política daquela utilizada na página 52. Ver também nota de rodapé 30, onde são apresentadas as referências para utilização de tal palavra.

p.53), para mantê-lo em sua consistência, para fazer surgir na complexidade que é própria. São “pistas de pesquisa, ideias, esquemas, pontilhados, instrumentos” (FOUCAULT,2010c,p.3), que, em seu limite, apontam para possíveis regimes de circulação das ideias entre arte e educação.

#### **4.1.2. Inventários de palavras e listas como arquivos de pesquisa**

As palavras colocadas em circulação em cada um desses eventos produzem um tipo de movimento que é estético e que configura um certo tipo de política de saber. Aos indivíduos que circulam por entre esses eventos “é permitido e possível sentir e dizer determinadas coisas, de determinadas maneiras. Essas possibilidades são coletivas; habitadas, construídas e deslocadas por indivíduos singulares” (MIGLIORIN, 2008, p.3). São discursos reconhecidos institucionalmente como verdadeiros a partir do sujeito que fala, o professor, o pesquisador, o especialista e do docente em formação que se dirige ao professor, cujo discurso verdadeiro busca fazer parte desse lugar. Cada uma das autoras e autores dizem, de algum modo, uma verdade, ou melhor colocam em ação uma certa “política da veridicção” (FOUCAULT,2011a), sobre as relações estabelecidas entre os campos de saber da educação, da arte e da formação docente.

Ao interiorizar os vocabulários e as suas gramáticas, as autoras e autores manejam corretamente as suas regras de construção e de interpretação e demonstram saber utilizar as “linguagens da tribo” (LARROSA, 2014, p.60), pois são os responsáveis pela produção, legitimação e controle do conhecimento<sup>49</sup>. Parafraseando Fischer (2012, p.86), esses eventos são ao mesmo tempo lugar de onde várias instituições e sujeitos falam – como espaço de produção e divulgação de discursos que são aceitos tanto no campo da educação como no campo das artes. – “Há certos discursos verdadeiros referentes ao sujeito, que independentemente de seu valor universal de verdade, funcionam, circulam, tem o peso da verdade e são aceitos como tais” (FOUCAULT, 2016, p.12). Ao abrir essas relações e cortá-las ao meio, é possível entender de que modo as experiências constituidoras de formas docentes foram sendo elaboradas através das obrigações e das verdades que foram sendo negociadas entre esses campos.

---

<sup>49</sup>É preciso considerar que há também cruzamentos entre essas comunidades, pesquisadores, professores e estudantes que transitam em mais de um desses eventos, mas, sem, no entanto, interromper com a ordem do discurso de cada um desses lugares de produção de verdades.

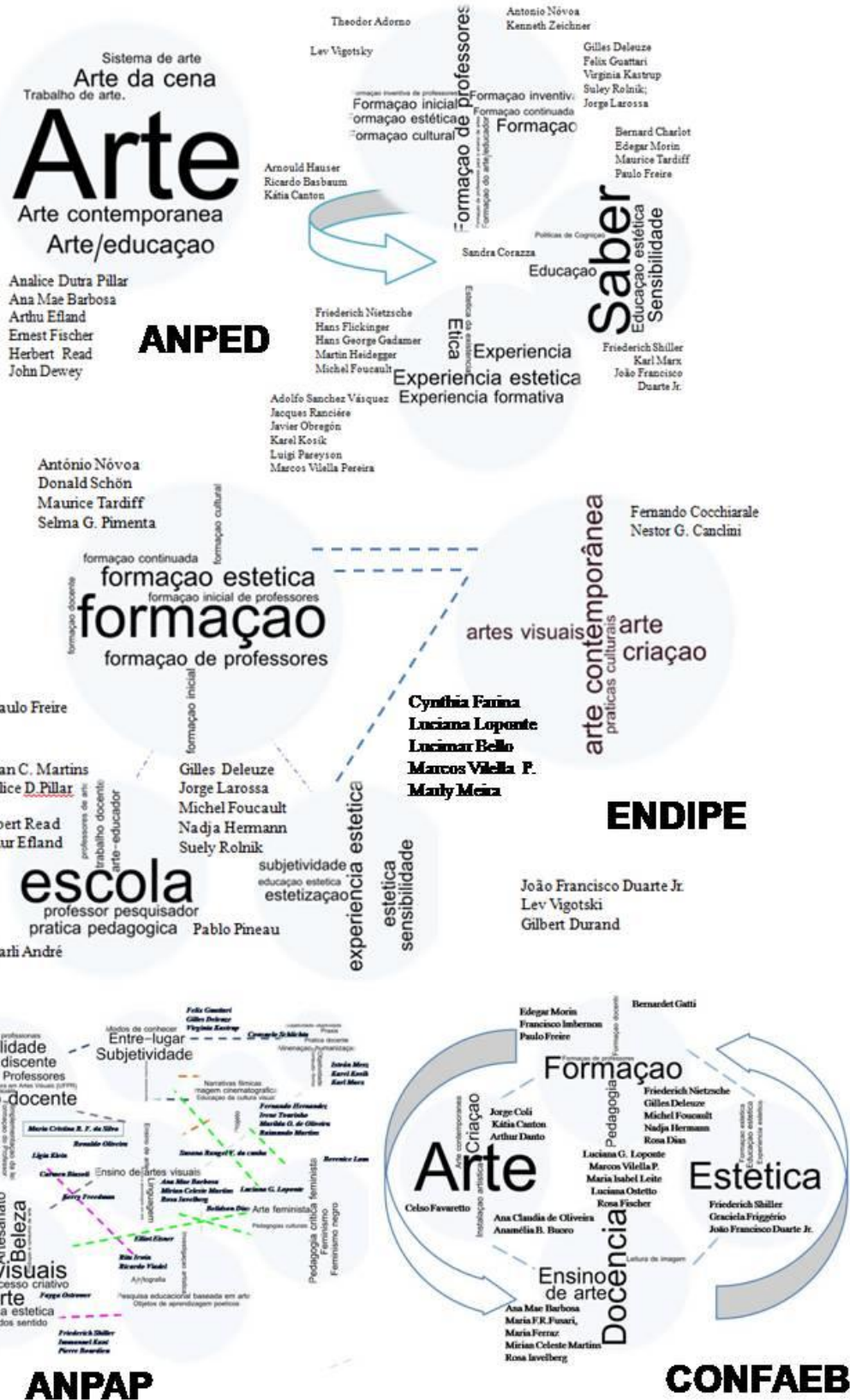


Imagem 4: Coleção de Palavras  
 Fonte: Elaboração do autor (2016-2019)<sup>50</sup>

<sup>50</sup> Imagem ilustrativa com os mapas elaborados para realizar as análises sobre a relação entre os conceitos e as referências bibliográficas.

Para descrever as articulações entre os campos de saber da arte e da educação na formação docente a partir do que foi encontrado nos textos que estavam nos Anais dos quatro eventos, era preciso dar uma forma ao complexo volume de materiais. Inspirado pelo rigor do trabalho de Silva (2007), optei pela forma de um arquivamento por *tomo*. Foram organizados quatro arquivamentos, um para cada evento e em cada um deles consta: uma lista com as palavras-chaves utilizadas nos textos, quadros comparativos com o nome de autoras/autores, títulos e ano das publicações e tabelas com as referências citadas em cada um dos textos, além de um resumo expandido de cada texto analisado. A complexidade do material encontrado em cada evento exigiu distintas formas de sistematização, arranjos que se desenhavam conforme a força dos achados provenientes de cada texto. A partir deste conjunto de materiais os pontos possíveis para iniciar o traçado analítico dos materiais foram ganhando visibilidade no mesmo gesto arquivista descrito por Deleuze (2005), em relação ao trabalho intelectual realizado por Foucault.

#### a) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – ANPED é uma entidade que atua, desde 1978, no contexto da pesquisa e da pós-graduação em educação no Brasil. É uma referência pelo tempo de atuação e pela produção que advém dela para fomentar e analisar políticas públicas educacionais, bem como para promover o avanço e as mudanças que vão se fazendo necessárias no campo das políticas educacionais. A pesquisa nos Anais das reuniões nacionais da ANPED foi uma escolha a partir do reconhecimento das atividades dessa associação para o desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação em pesquisa na área da educação no Brasil. O encontro dos associados acontece em reuniões científicas realizadas bianualmente<sup>51</sup>, organizando-se em 23 Grupos de Trabalho - GT<sup>52</sup>. A organização das discussões por GT em grandes áreas

---

<sup>51</sup> Até o ano de 2013, as Reuniões eram realizadas anualmente pela Associação. A partir de 2013, as reuniões anuais passaram a ser realizadas a cada dois anos como uma estratégia de fortalecimento das reuniões regionais - chamadas de “Anpedinhas” - e que também são promovidas pela Associação para fomentar em nível local a pesquisa em termos de pós-graduação em educação.

<sup>52</sup> Os GTs estão organizados a partir dos seguintes temas: História da Educação; Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; Didática; Estado e Política Educacional; Educação Popular; Educação de Crianças de 0 a 6 anos; Formação de Professores; Trabalho e Educação; Alfabetização, leitura e escrita; Política de Educação Superior; Currículo; Educação Fundamental; Sociologia da Educação; Educação Especial; Educação e Comunicação; Filosofia da Educação; Educação de Pessoas Jovens e Adultas; Educação Matemática; Psicologia da Educação; Educação e Relações Etnicorraciais; Educação Ambiental; Gênero, Sexualidade e Educação; Educação e Arte.

contribui para um amplo acolhimento de pesquisadores e faz com que os Anais das reuniões apresentem panoramas da produção acadêmica no campo da educação.

Os textos encontrados nos Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd possuem uma multiplicidade de elementos que circulam a partir de distintos fluxos, assegurando um conjunto de relações capaz de gerar uma possível dimensão estética na formação de docentes. São operações feitas a partir de abordagens teóricas, conceituais e filosóficas distintas. As suas especificidades e forças exigem uma caracterização separada, visto que obedecem a regimes de circulação de saberes singulares, embora eles tenham certas zonas de cruzamento. Um interessado em uma certa dimensão pedagógica da arte e o outro voltado para a experiência estética como forma de reflexão. Tais fluxos são possíveis, pois há um eixo filosófico que sustenta as rotas e os desvios propostos em cada uma dessas maneiras de pôr em relação os campos de saber da arte e da formação docente.

As buscas nos arquivos da ANPEd foram feitas em seis GTs: Educação e arte, Formação de professores, Currículo, Gênero e educação, Filosofia da educação e Ensino fundamental. A busca em outros GTs foi feita por seus interesses temáticos e pela disponibilidade de acolher estudos com o tema da arte. Não foram identificados, em nenhum dos GTs, textos cuja temática central abordasse a formação inicial de docentes de artes visuais. No entanto, os documentos encontrados nos Anais desses eventos nacionais desmoronam as fronteiras entre alguns campos de saber como os da arte, da tecnologia, da ciência e, com isso, oferecem elementos que possibilitam pensar na invenção de outras conexões e formas de vínculos entre os saberes da arte e da educação, desestabilizam um certo estatuto dos saberes artísticos e pedagógicos e ampliam a noção de formação e de docência.

#### b) Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP

Nos textos publicados nos Anais dos encontros nacionais da ANPAP, há uma multiplicidade de textos interessados no tema da formação de docentes de artes visuais. As discussões são feitas a partir de muitas vias, dos estágios, das práticas de pesquisa, dos usos de tecnologia, das atividades de ateliê, das experiências com o Programa de Iniciação à Docência – PIBID, apenas para citar alguns exemplos. Foi preciso analisar em diversas etapas até chegar aos textos interessados em discutir os vínculos entre os campos da arte

e da educação. Os textos selecionados indicam um tipo de distância que se mantém entre esses dois saberes e ao mesmo tempo as brechas encontradas pelos autores para permitir um tipo de contágio entre as práticas para pensar diferentemente a formação de docentes para o ensino das artes.

Esses fluxos foram sendo constituídos pelas características do evento. A Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP está implicada com a pesquisa e a produção do conhecimento em artes visuais. A entidade foi criada em 1987 pela articulação de artistas, professores e pesquisadores que permitiu a consolidação da área na produção do conhecimento em artes visuais no Brasil. A ANPAP congrega pesquisadores, centros e instituições de pesquisa para promover, desenvolver e divulgar pesquisas no campo das artes visuais e está organizada em cinco comitês: história, teoria e crítica das artes; poéticas artísticas; educação em artes visuais; curadoria; patrimônio, conservação e restauro. A pesquisa nos Anais dos encontros da ANPAP foi motivada pela relevância da atuação dessa associação no campo da arte e por existir, desde a sua criação, um comitê específico ligado ao tema da educação em artes visuais, o que permitiu que se fomentasse a produção e a divulgação das pesquisas realizadas na época, bem como a expansão e a consolidação do campo específico de educação e arte no Brasil.

A consulta nos Anais da ANPAP<sup>53</sup> foi especificamente ao comitê educação em artes visuais<sup>54</sup>, assim foi preciso modular o gesto utilizada para buscar os textos. Algumas variações dos termos foram utilizadas como formação de docente (professores) de artes visuais e formação estética<sup>55</sup>. O exercício de analisar os textos nos arquivos desse evento foi impulsionado pelo interesse de problematizar como o campo específico das artes visuais descreve as conexões entre arte e educação no contexto da formação inicial de docentes de artes visuais e de que maneira certos ditos conservam-se a partir de

---

<sup>53</sup> Nos últimos anos, a Associação foi realizando algumas modificações nos seus encontros, uma vez que, inicialmente, os trabalhos eram apresentados em sessões gerais dos comitês e, a partir do ano de 2013, passou a ter os seus encontros organizados por Simpósios. Essa organização deu visibilidade a alguns assuntos e invisibilizou outros, porém foram mantidas as sessões gerais de cada comitê, permitindo que os autores de trabalhos possam inscrever os seus textos nestas ou em simpósio com temáticas específicas.

<sup>54</sup> Até o ano de 2008, o comitê era denominado de Ensino-Aprendizagem da Arte, a partir de reformulações propostas pelo grupo de associados, optou-se pela modificação do nome visando ao alargamento de possibilidades temáticas a serem apresentadas nos encontros nacionais da Associação.

<sup>55</sup> Para fazer um ajuste dos limites desse levantamento, definiu-se um critério para a seleção dos materiais: foram levados em consideração os trabalhos com interesse nas práticas de formação que estavam situadas na primeira etapa dos cursos de graduação, pois o interesse foi descrever as relações entre o indivíduo e o conhecimento artístico na formação docente.

determinadas operações e certas práticas no modo como pensamos a formação para o ensino das artes visuais.

#### c) Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE

Nos Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, encontramos textos que abordam a relação entre arte e formação docente de maneira mais intensa. O expressivo acesso de estudantes e pesquisadores de todo o país interessados nesse evento possibilita a realização de um amplo debate sobre as tendências das didáticas e das práticas de ensino no contexto nacional brasileiro. Os documentos analisados indicam uma dimensão da formação que se projeta a um horizonte que está implicado com a própria vida, não se limitando a pensar de maneira imediata a profissionalização.

Os encontros do ENDIPE são marcados pela pluralidade de discussões que envolvem os processos educacionais de todos os níveis de ensino. As primeiras atividades desses encontros foram organizadas entre o final dos anos 1970 e início dos anos 1980 e foram realizadas na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, no Rio Grande do Sul, com interesse em gerar questionamento em torno dos fundamentos, das concepções, das orientações políticas e dos modos como a educação era, então, praticada nas escolas brasileiras. O evento, assim como a ANPEd, tem sido um espaço de referência para o avanço da produção de conhecimento na área da educação e formulação de propostas e políticas de formação.

No trabalho com os arquivos do ENDIPE, foram considerados os Anais de quatro edições: 2008, 2010, 2012, 2014 - pois o evento ocorre bianualmente. Nesse evento, os textos compõem painéis de debates, não sendo apresentados isoladamente como comunicações. A organização dos painéis é feita pelos próprios autores que se reúnem a partir de alguns critérios estabelecidos como vinculação a diferentes instituições e titulação de doutor para uma parte mínima dos autores. Por ser um evento interessado especificamente nas práticas de ensino e na didática, os textos encontrados nos arquivos desse evento permitiram a identificação de uma certa negociação entre os saberes da arte e da educação nos processos formativos para a docência em artes visuais.

#### d) Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil -CONFAEB

Nos textos selecionados nos Anais do CONFAEB, as operações entre arte e formação docente são feitas a partir de uma certa base política apoiada em processos formativos gerados através de algum tipo de experiência artística, como visita a museus, exposições e apresentações culturais que “naturalmente” ocorrem de maneira linear durante a graduação em artes visuais. O dispositivo de modificação do indivíduo estaria em um certo tipo de escrita utilizado nessas práticas de formação, seria uma escrita que se pretende reflexiva elaborada a partir dos seguintes elementos: apresentação experiência artística individual e descrição argumentativa sobre a sua relevância na produção de uma subjetividade docente em artes visuais. A formação para a docência vai ocorrendo naturalmente (em uma relação de causa e efeito), à medida que o professor tem contato com certas práticas.

O Congresso da Federação de Arte educadores do Brasil - CONFAEB é um evento organizado pela Federação de Arte-educadores do Brasil – FAEB. A história do Congresso e da Federação faz um mesmo percurso pois surgem juntos, no final dos anos 1980, durante o contexto da abertura democrática do país. Desde a sua criação, a FAEB empreendeu um vigoroso movimento nacional em favor da presença da arte na educação brasileira, na mobilização de debates em torno das políticas públicas da arte na educação e realizou ações concretas nas instâncias legisladoras do país. A FAEB foi uma das primeiras entidades da área de arte e educação a constituir-se em nível nacional, surgindo a partir dos movimentos regionais criados em São Paulo (Associação de Arte/Educadores de São Paulo - AESP), Paraíba (Associação Nordestina de Arte/Educadores – ANARTE), Rio Grande do Sul (Associação Gaúcha de Arte-Educação – AGA) e Distrito Federal (Associação de Arte-Educadores do Distrito Federal - ASAEDF). A FAEB é congregada por 18 associações, pró-associações e núcleos regionais que abrangem todos os estados do país<sup>56</sup>.

Em seus Congressos, são reunidos estudantes de graduação, professores da educação básica e universidades, pesquisadores da área de pós-graduação em arte. O evento faz circular múltiplas produções em torno de temas implicados com a educação básica, o ensino superior, a pós-graduação, bem como os processos educativos informais e não-formais nas áreas das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro.

---

<sup>56</sup> Para mais informações sobre a história do CONFAEB, ver: <<http://faeb.com.br/>> e a investigação realizada por Aquino, A. (2012).



Os encontros do CONFAEB já foram realizados em vários estados brasileiros, não se restringindo a uma atuação no contexto das regiões sul e sudeste<sup>57</sup>. A sua característica itinerante permite que, em cada edição, temas e questões regionalizadas tenham mais força e visibilidade nos trabalhos apresentados. Essa característica propicia também ouvir as vozes de profissionais que atuam diretamente no trabalho com a educação em artes visuais na educação básica e nos processos educativos não-formais de diferentes regiões do país. Os Anais constituem-se como significativo acervo de documentos e materiais sobre a arte e o seu ensino no Brasil<sup>58</sup>. Os textos selecionados nos Anais desse evento são de trabalhos apresentados nas seguintes cidades: Cariri – CE (2008); Belo Horizonte – MG (2009); Goiânia-GO (2010); São Luís - MA (2011); São Paulo-SP (2012); Recife-PE (2013); Ponta Grossa – PR (2014) e Fortaleza – CE (2015)<sup>59</sup>.

O tema da formação inicial de docentes de arte multiplica-se no entorno de diferentes objetos de estudo, assumidos a partir de diferentes correntes teóricas. Diferentemente dos outros eventos, o material encontrado nos arquivos do CONFAEB traz a voz das escolas, dos professores e permite colocar em suspeição as operações com a arte e a educação e o modo como tais relações têm sido pensadas para propor formas de docência em artes visuais.

#### **4.1.3. A geografia dos ditos ou uma distribuição política do saber**

Na regularidade discursiva que se constituiu em cada evento, há certos embates entre o que dizem os autores, alguns abrandados e outros ruidosos. Além disso, os documentos selecionados nos Anais indicam a existência de um certo recorte territorial que institui uma forma de divisão dos “espaços, tempos e tipos de atividades que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns

---

<sup>57</sup>A ANPED, por exemplo, até o ano de 2010, realizou as suas reuniões nacionais na região sudeste e a ANPAP, somente nos últimos quatro anos tem se deslocado para regiões fora do eixo sul-sudeste.

<sup>58</sup> Nos trabalhos apresentados entre os anos de 2008 e 2015, é notável uma modificação no formato e organização dos textos. Nas edições realizadas entre 2008 a 2010, os textos possuem um tom narrativo, apresentam descrições de práticas e processos de trabalho. Neles, prevalece uma linguagem em primeira pessoa de caráter mais informal, mas totalmente implicada com as questões políticas da arte na educação. Já nos textos apresentados de 2011 a 2015, nota-se a adoção de uma estrutura mais acadêmica, assumida por congressos e reuniões científicas.

<sup>59</sup>No ano de 2016, o Congresso da FAEB foi realizado na cidade de Boa Vista – RR, em uma universidade que há menos de uma década oferece o curso de Licenciatura em Artes Visuais e que abrange uma extensa área territorial da região norte do país. A realização do Congresso na reunião foi muito criticada pelos associados. No entanto, a sua realização deu visibilidade a um conjunto de discussões fortemente ligado às questões culturais daquele contexto e que pouco ou quase nada apareceram nas demais edições.

e outros tomam parte nessa partilha” (RANCIÈRE, 2009, p.15). Mesmo assim, alguns lugares são exclusivos e nem todos os indivíduos que circulam nesses eventos conseguem ocupá-los. Nessa distribuição instituída, há um tipo de política do saber “que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência” (RANCIÈRE, 2009, p.16) e nas articulações entre arte e educação no âmbito da formação docente, diante disso, o desafio é tentar romper com a estabilidade existente nesse regime de distribuição e circulação das palavras, pois as rotas (mostradas na página 83) reafirmam os percursos que constituíram um certo cânone da estética brasileira, assim, estamos nós, discutindo sobre possíveis combinações entre estética e formação docente desde um tipo de pensamento artístico institucionalizado e comprometido com o campo organizativo da arte, suas regras e determinações.

A inquietação de pensar desde uma questão geográfica as articulações entre arte e educação no âmbito da formação de docentes coloca em visibilidade um aspecto entre as relações entre poder e saber. Há uma política do saber implicada na produção teórica no campo educacional sob uma condição ligada a embates que se desenrolam nesse domínio. “Pode-se apreender o processo pelo qual o saber funciona como um poder e reproduz os seus efeitos” (FOUCAULT, 2008, p.158).

Se entendermos então que uma partilha do sensível é esta distribuição de lugares em que a circulação da palavra e do sensível encontra passagens e barreiras, trocas e surdez, ela não pode ser confundida com o direito à fala. Ou seja, quando um indivíduo ou um grupo tem direito à fala, este direito não implica ainda a presença desta fala em um espaço comum, não implica que ela opere necessariamente uma escuta (MIGLIORIN, 2008, p.5).

Analisar o domínio dessa produção, a partir de uma composição geográfica, tem um forte efeito político. Não se trata de uma geografia que se define por um objeto, nem por um estilo, nem por um jogo de conceitos, mas pela persistência de uma temática, que vai demarcando os territórios onde tais ideias ganham condições de emergência. A materialidade produzida a partir do levantamento e da leitura dos documentos nos arquivos dos quatro eventos indicou algumas pistas quanto a distintos regimes de circulação das ideias sobre arte e educação entre os documentos, são tipos específicos de circulação de determinadas perspectivas teóricas, correntes filosóficas, abordagens metodológicas e concepções de arte, ensino, docência, formação e escola.

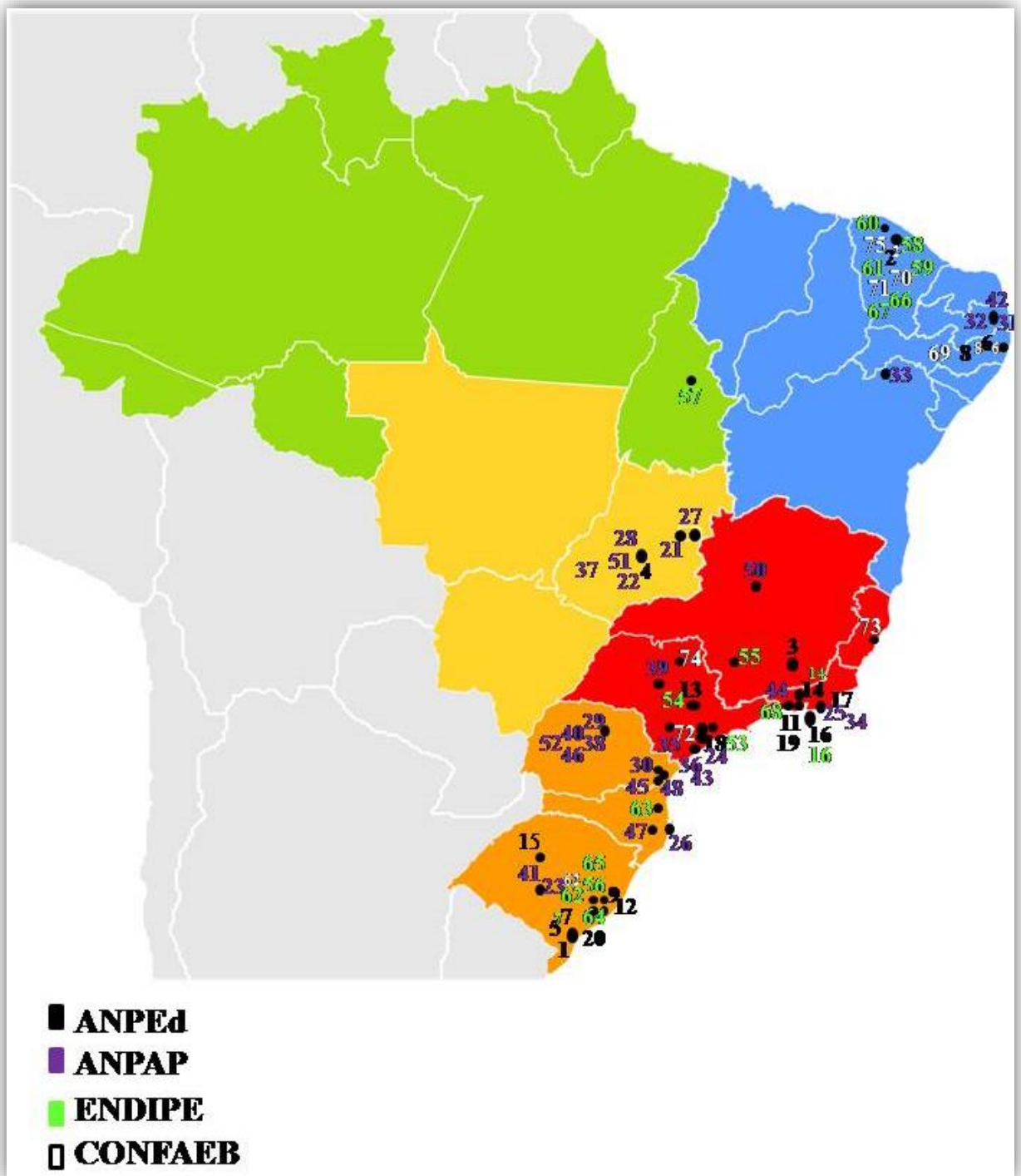


Imagem 5: Localização geográfica dos autores e suas instituições de vinculação  
 Fonte: Elaborado pelo autor (2017)<sup>60</sup>

<sup>60</sup>Compõem, este mapa, todas as autoras e autores cujos trabalhos foram selecionados para a composição da materialidade investigativa, embora ao longo do percurso investigativo alguns tenham deixado de constar nas análises pelas escolhas metodológicas e analíticas que foram sendo realizadas.

Nº	Autora/Autor	Instituição
1.	Alberto d'Avila Coelho	IFSUL
2.	Ana Cristina de Moraes	UECE
3.	Andréa Senra Coutinho	UFJF
4.	Anna Rita Ferreira de Araújo	UFG
5.	Carla Gonçalves Rodrigues	UFPEl
6.	Clarissa Martins De Araújo	UFPE
7.	Cynthia Farina	IFSUL
8.	Everson M. Araújo Silva	UFPE
9.	Fernando Lifczynski Pereira	IPA-RS
10.	Lisandra Eick de Lima*	Un. Montreal - CAN
11.	Luciana Requião	UFF/UNIRIO
12.	Luís Henrique Sommer	UNISINOS
13.	Márcia Maria S. Hernandez	UNICAMP
14.	Maria Cristina dos S. Peixoto	UENF
15.	Maria Regina Johann	UNIJUI
16.	Monique A. Nogueira	UFRJ
17.	Rosimeri de Oliveira Dias	UERJ
18.	Sumaya Mattar Moraes	USP
19.	Ronaldo Rosas Reis	UFF
20.	Roselaine Machado Albernaz	IFSUL

\* A autora não possui uma demarcação no mapa, pois tem a sua produção vinculada com uma instituição internacional

**Tabela 1:** Autoras/autores e instituições presentes nos eventos da ANPEd  
Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Nº	Autora/Autor	Instituição
21.	Aisha Terumi Kanda	SE/GDF
22.	Alice Fátima Martins	UFG
23.	Aline Nunes da Rosa	UFMS
24.	Ana Mae Barbosa	Anhembi
25.	Ana Maria de Oliveira Alvarenga	UERJ
26.	Aurélia Regina de Souza Honorato	UNISUL
27.	Belidson Dias	UnB
28.	Carla Abreu	UFG
29.	Carla Juliana Galvão Warken	UEL
30.	Consuelo Alcioni B.D. Schlichta	UFPR
31.	Eliane Honorata da Silva	UFPB
32.	Erinaldo Alves do Nascimento	UFPB
33.	Giovana Dantas	IFBA
34.	Isabela Frade	UERJ
35.	Jorge Anthonio e Silva	UNISO
36.	Juliana O.G. dos Santos	UNESP
37.	Manoela dos Anjos Afonso	UFG
38.	Maria Carla G.de Araujo Moreira	UEL
39.	Maria de Fatima da S.C. Garcia de Mattos	C.U. Moura Lacerda
40.	Maria Irene P de O. Souza	UEL
41.	Marilda Oliveira de Oliveira	UFMS
42.	Mary Taciana Alves Clement	UFPB
43.	Mirela dos Santos Maria	UNESP

44.	Natalia Quinderé	PUC-RJ
45.	Renato Torres	UTP
46.	Ronaldo Alexandre de Oliveira	UEL
47.	Rosina S. de Franceschi Fiamoncini	FURB
48.	Sonia TramujasVaconcellos	UNESPAR
49.	Talita Trizoli	UFU
50.	Tatiana Fernandez	UnB
51.	Tatianny Leão Coimbra	UFG
52.	Vanessa Tavares da Silva	UEL

**Tabela 2:** Autoras/autores e instituições presentes nos eventos da ANPAP  
Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Nº	Autora/Autor	Instituição
53.	Ana Lourdes Lucena de Souza	PUC-SP
54.	Ana Cristina de Moraes	UNICAMP
55.	Célia Maria de Castro Almeida	UNIUBE
56.	Cleoni Maria Barbosa Fernandes	UNISINOS
07	Cynthia Farina	IFSUL
57.	Dinamara Garcia Feldens	UNIT
58.	Edite Colares	UECE
59.	Gardner de Andrade Arrais	UECE
60.	Iranilson de Souza Carneiro	UFC
61.	José Albio Moreira Sales	UECE
62.	Luciana Gruppelli Loponte	UFRGS
63.	Maria Luiza Passos Soares	UNIVALI
64.	Marcos Vilella Pereira	PUCRS
65.	Márcia Lenir Gerhardt	UNISINOS
14	Maria Cristina dos S. Peixoto	UENF
66.	Maria Socorro Lucena Lima	UECE
16	Monique Andries Nogueira	UFRJ
67.	Tania Maria de Souza França	UECE
68.	Wilson Cardoso Junior	PUC-RJ

**Tabela 3:** Autoras/autores e instituições presentes nos eventos da ENDIPE  
Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Nº	Autora/Autor	Instituição
02	Ana Cristina de Moraes	UECE
06	Clarissa Martins de Araújo	UFPE
69.	Fabiana Souto Lima Vidal	UFPE
70.	Iany Bessa Silva Menezes	UECE
71.	José Albio Moreira de Sales	UECE
72.	Kelly Sabino	USP
62	Luciana Gruppelli Loponte	UFRGS
73.	Maria da Penha Fonseca	UFES
74.	Maristela Sanches Rodrigues	UNIJALES
75.	Tania Maria de Souza França	UECE

**Tabela 4:** Autoras/autores e Instituições presentes no CONFAEB  
Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

No mapa (imagem 80), é possível localizar os 75 autores e as 42 instituições de vinculação deles. Na medida em que cada autora/autor foi sendo identificado em seu respectivo estado, foram sendo desenhadas as rotas da produção e da circulação da palavra. Estas rotas nos convocam a pensar em uma certa geografia dos saberes que reafirma os lugares e as instituições que tem a legitimidade para falar sobre arte, educação e formação docente. O aumento dos cursos em algumas regiões do país (imagem 51) pode ter produzido algum tipo de efeito que reverberou na circulação de ideias naqueles contextos.

No cruzamento entre a pesquisa desenvolvida por Silva (2008); com o mapeamento dos cursos de licenciatura em artes visuais brasileiros; e os textos nos Anais dos eventos, indicam uma mudança no cenário da produção do conhecimento em arte no país. A expansão de cursos de arte (visuais, dança, música e teatro tanto na modalidade da licenciatura como nos bacharelados) contribuiu para um aumento na produção do conhecimento da área. O aumento de vagas nas universidades, as condições de trabalho, o financiamento de pesquisas, as viagens de estudos, as bolsas de aperfeiçoamento, por exemplo, foram iniciativas que perturbaram, em alguma medida, uma certa estabilidade da produção do conhecimento em/sobre arte na educação.

O processo de expansão fomentado por uma política pública<sup>61</sup>, sob algum aspecto, permitiu que saberes “disformes” (VARELA,2011), tradicionais, plurais pudessem chegar à universidade. O desafio, hoje, seria de acordo com Rancière (2009) perturbar a partilha existente e não reforçá-la. É reivindicar, em alguma medida, um tipo de igualdade dissensual, “um gesto que não se dobra no isolamento”(MIGLIORIN, 2008, p.8) de uma certa comunidade, mas em um tipo de “enunciação não subordinada e necessária” (idem), a partir de saberes, cuja existência é “plural, polimorfa, múltipla, dispersa” (FOUCAULT, 2010c, p.151), que existem com as suas diferenças, conforme os lugares de onde se fala. As assimetrias de uma política da produção do conhecimento na área da arte e de seu ensino foi apontado também por Frade e Alvarenga (2015) em um estudo que aborda as desigualdades existentes na produção do conhecimento no Brasil. No texto denominado de “geopolítica da formação: desenhando as paisagens informacionais dos processos de formação na docência em arte no Brasil”, as autoras fazem um levantamento de publicações na primeira década do século XXI em periódicos nacionais indexados com o

---

<sup>61</sup> Refiro-me aqui às políticas de expansão e interiorização do ensino superior no Brasil, conforme explicado nas páginas 56 e 57.

propósito de desenhar o pensamento emergente na área da arte e educação no país. A partir do mapeamento desses documentos, as autoras indicam pistas que apontam para uma certa política do saber que leva em consideração um tipo de migração que ocorreu com uma parcela de pessoas que se deslocaram dos cursos de pedagogia para os cursos da área de artes; a referência da região sul do Brasil nas discussões sobre o tema da formação docente em artes e um tipo de formação nas licenciaturas que foi herdada das Faculdades de Educação e dos cursos livres oferecidos pelas Escolinhas de Arte. Com esse panorama, as autoras afirmam também que “novos territórios de estudos estão sendo desbravados e explorados na ampliação do pensamento reflexivo sobre essa área de conhecimento” (FRADE E ALVARENGA, 2015, p.2975).

Os mapas (tanto os da página 81 quanto da página 52) mostram a imanência de como um certo poder se exerce a partir de determinadas formas de saber, em um tipo de “distribuição do que pode ser reivindicado por cada grupo e na possibilidade de uma determinada fala ou gesto” (MIGLIORIN, 2008,p.5), que podem operar um comum, deixando de ser ruído para circular sem um fim definido, mas com a potência de reconfigurar o espaço, o tempo – por isso, há, no entorno desses textos, uma certa dimensão política formada pela estética, pela democracia e pela educação, uma vez que as relações entre arte e educação na formação docente “se apresentam como maneiras de fazer, dizer e sentir que têm a potência de reconfigurar as formas de visibilidade e sensibilidade” (idem), das formas de ser e estar no mundo.

Um possível fator para essa desigualdade pode estar associado com a localização das instituições de ensino superior (nas capitais e regiões metropolitanas) e com a produção do conhecimento em arte e educação, assim como entre a distribuição de recursos de financiamento de pesquisas (alocados em instituições reconhecidas por sua capacidade de pesquisa e que se encontram nas capitais e regiões metropolitanas). Some-se a isso à presença de instituições públicas federais e estaduais ou instituições privadas com uma trajetória consolidada no ensino superior em regiões como o sul e o sudeste, em sua maioria, com programas de pós-graduação e programas de fomento à pesquisa e à extensão.

Os textos apresentados nos quatro eventos (conforme as tabelas 1,2, 3 e 4) são de autores vinculados às instituições de ensino superior privadas, públicas (federais e estaduais), institutos federais de educação ciência e tecnologia e escolas (ou colégios de aplicação). A concentração mais densa de autores está nas regiões sul e sudeste, enquanto

na região nordeste há pequenos domínios e quase um silenciamento nas regiões norte e centro-oeste<sup>62</sup>. Isso não significa que, em tais regiões, não exista nada, é preciso pensar, por outro lado, na maneira como cada um dos eventos institui uma forma de partilha a partir de um certo “fundamento legítimo da circulação da palavra, da relação entre os efeitos a palavra e as posições dos corpos no espaço comum” (RANCIÈRE, 2009, p.17).

Os estados do Rio Grande do Sul e do Ceará aparecem nos materiais como os lugares cujas discussões sobre a relação arte e educação na formação docente são mais intensas a partir de uma perspectiva interessada na formação estética de docentes. No Rio Grande do Sul, foram identificados 12 autores e seis instituições, sendo três instituições públicas: UFRGS, Instituto Federal Sul-rio-grandense – IFSul, UFPel e três instituições privadas: Pontifícia Universidade Católica – PUC RS; Centro Universitário Metodista – IPA e Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. No estado do Ceará, foram identificados 10 autores e duas instituições, ambas públicas: a Universidade do Estado do Ceará – UECE e a Universidade Federal do Ceará – UFC. No sul, uma das regiões com uma concentração de cursos de licenciatura em artes visuais, o fluxo da produção do conhecimento na área localiza-se em pontos bem específicos. Há grandes espaços vazios sem a demarcação de autores e instituições nos três estados dessa região. No sudeste, há, em menor proporção, uma produção presente na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, no estado de São Paulo, e na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, no estado do Rio de Janeiro.

No esboço dessa geografia dos ditos, é possível identificar a maneira como os referenciais teóricos vão compondo um tipo de paisagem que acomoda as tensões, as negociações e as articulações da relação entre os saberes da arte e da educação. No Rio Grande do Sul, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari definem os contornos das discussões feitas por autores como Cynthia Farina (IFSul), Alberto Coelho (IFSul), Luciana Gruppelli Loponte (UFRGS) e Marcos Villela Pereira (PUC RS). No estado do Ceará, a delimitação é feita a partir de teóricos como João Francisco Duarte Jr. e Friedrich Schiller, articulados a outros nomes como Ana Mae Barbosa, Paulo Freire e Herbert Read em discussões feitas por autores como Ana Cristina de Moraes (UECE), Edite Colares (UECE), Gardner de Andrade Arrais (UECE), Iranilson de Souza Carneiro (UFC), José Albio Moreira

---

<sup>62</sup>Nas regiões norte, nordeste e centro-oeste, as autoras e autores estão vinculados a instituições localizadas em capitais e/ ou regiões metropolitanas.



Sales (UECE), Maria Socorro Lucena Lima (UECE) e Tania Maria de Souza França (UECE). Nessas flutuações teóricas, há zonas de potencialidade formadas pelo pensamento de Theodor Adorno no Rio de Janeiro; de Lev Vigotski em Santa Catarina e São Paulo; e a perspectiva marxista de Karel Kosík e Karl Marx no Paraná e no Rio de Janeiro.

O movimento acionado pelos autores e pelos referenciais teóricos mobiliza discussões variadas nos eventos, algumas que se cruzam, outras que se afastam, há desvios, rupturas e tensões que ocorrem nessa geografia instituída pela produção e circulação dos saberes do campo artístico e educativo. Esses fluxos apontam, em certa medida, para a insistência de algumas conexões entre esses campos e também as discontinuidades e dispersões na maneira como pensamos a formação de docentes a partir de uma certa dimensão ética, estética e política.

#### 4.2. REGIMES DE CIRCULAÇÃO DOS SABERES DA ARTE E DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE DOCENTES

A combinação entre o visível e o dizível nas operações entre os saberes da arte e da educação realizadas pelos autores nos textos encontrados nos Anais dos quatro eventos permitiu elaborar uma problematização sobre os vínculos estabelecidos entre as práticas artísticas e pedagógicas na formação docente, afim de pensar diferentemente a docência em artes visuais. Os argumentos, as referências e as justaposições de ideias feitas pelas autoras e autores no texto sinalizam para um conjunto de regras que se multiplica em torno de uma série de regularidades discursivas, por exemplo, na reivindicação de um tipo de sensibilidade para a docência, na busca incessante por uma possível experiência de acesso à verdade por meio das práticas artísticas ou ainda em um tipo pretendido de autonomia a que se chega a partir de um pensamento reflexivo na formação. As pistas encontradas nas informações utilizadas para descrever um perfil desejado para o docente em formação e os objetivos formulados para descrever o que se pretendia com os cursos ajudaram a esboçar um possível percurso que poderia ser feito para andarilhar pelo conjunto de materiais produzidos durante o exercício analítico do estudo.

A movimentação das noções de arte, educação, docência e formação aciona regimes específicos de circulação das ideias, com isso, instituem-se certas políticas específicas do conhecimento no contexto da formação para a docência em cada um dos

eventos. No feixe de relações estabelecidas pelos autores nos textos, há um conjunto de fluxos em relação ao modo como as ideias deslocam-se na tentativa de produção da subjetividade docente a partir de uma possível articulação entre as práticas artísticas e as práticas formativas para a docência. Nem sempre trata-se da docência em artes visuais nos textos, mesmo assim os textos interessados na formação de docentes em geral ou sobre formação continuada ajudam a pensar naquilo que fazemos, pois colocam em visibilidade as regras e os procedimentos utilizados para combinar as práticas artísticas e educativas, campos de saber que estruturam os eixos que sustentam a formação docente no âmbito das licenciaturas em artes visuais. No texto, algumas formas de docência foram ganhando visibilidade, a do professor *bricoleur* ou o *artista-corpo-educador*, por exemplo, que ao serem enunciadas colocam em visibilidade um certo mecanismo estratégico que acaba sendo adotado para seduzir a ação pedagógica do docente em formação. É como se essas formas reivindicassem a demarcação de uma linha de fronteira que sinaliza o lugar em que se deve chegar para alcançar uma formação “completa”, a partir de um equilíbrio entre um suposto coeficiente pedagógico e artístico que se mistura na composição de um modo de ser docente que seria capaz de oferecer confiança e segurança, pois indicam o que e como fazer.

Os fluxos estabelecidos nessa base política da docência em/com arte permitiram descrever cinco regimes de circulação dos saberes: a dimensão pedagógica da arte, a experiência estética como forma de reflexão, a arte como caminho educativo sem precedente, enredamentos da arte e da educação para a formação docente e a dimensão estética das práticas pedagógicas. É chamado de regime o conjunto de fluxos descritos a partir dos textos que foram lidos e desmontados e que permitiram entender como os campos de saber da arte e da educação entrelaçam-se de maneira a permitir possíveis espaços para a produção de modos de ser docente. A opção que fiz coloca em disponibilidade o funcionamento de certas economias do discurso artístico no campo da educação e o regime de um dizer verdadeiro instaurado a partir da relação entre o sujeito (o licenciando) e o conhecimento (a arte).

Ao levar-nos para além das margens dos limites que já nos são conhecidos, essas problematizações possibilitam pensar em um tipo de “promoção de novas formas de subjetividades, a partir das experiências de formação, no confronto de todo o tipo de individualidade que nos foi imposta” (CARVALHO, 2014, p.89) e oferecem a possibilidade

de identificação de espaços que permitem a tentativa de produção do que ainda inexiste na formação para a docência em arte.

#### 4.2.1. A dimensão pedagógica da arte

*Arte, formação e política são os três domínios que acionam a circulação das ideias a partir de um primeiro conjunto de textos encontrados nos Anais da ANPEd. A noção de arte, cujos limites foram dissolvidos pelos autores, mistura-se com a noção de formação e com a noção de político. Na negociação estabelecida entre o domínio da arte com o da política, há um tipo de abertura cindida por novas formas de saber que vão sendo incluídas em um território de fronteiras líquidas que permite ao indivíduo em formação escapar das lógicas formais a partir de uma zona de potencialidades formadas no espaço em que ocorreu a dissolução das fronteiras entre os campos de saber da arte e da educação e de sua hibridização com outros campos como a ciência, a comunicação e a tecnologia. Tais articulações permitem que o sujeito possa percorrer outros movimentos em um gesto de abertura do/no próprio pensamento. Os vínculos estreitos entre essas três noções – arte, formação e político - não revelam nada, pelo contrário, tornam visível o próprio visível. Esses saberes em funcionamento possuem uma certa dimensão pedagógica na medida que constituem espaços de uma potencialidade que pode vir a provocar o docente em formação a experimentar uma tarefa, a de constituir-se em um longo e árduo trabalho sobre si mesmo. As práticas artísticas/não artísticas favorecem um tipo de experimentação que modifica o indivíduo, tornando-o diferente daquele que o era. A experimentação de tais práticas possibilita a emergência de uma dimensão pedagógica, pois permite a constituição de novas formas de conhecer. A produção de conhecimento gerada entre esses vínculos pode vir a produzir novas formas de subjetividade a partir das intensidades que se cruzam, enlaçam e produzem distintas formas de existência que se abrem para um campo interminável na qual é possível inventar formas de docência (in)prováveis.*

Em uma parte dos documentos encontrados nos Anais da ANPEd, foi possível identificar um regime de circulação dos saberes, cujos fluxos indicam um certo tipo negociação estabelecida entre os domínios da arte, da formação e do político em textos de autoria de Alberto Coelho, Cynthia Farina, Roselaine Machado Albernaz e Rosimeri de Oliveira Dias. A autoras e os autores acionam a partir de suas discussões uma correlação de forças entre as ideias da arte, da educação e da formação docente. Trata-se de um investimento feito diante do desafio de formular uma possível dimensão estética da formação, uma maneira de pensar a formação de docentes a partir da articulação de um conjunto de noções e referenciais que tentam dissolver as fronteiras da arte e da vida na busca por um tipo de abertura no modo como lidamos no cotidiano com as múltiplas racionalidades que atravessam o campo da educação.

Tais articulações, embora feitas no contexto geral da formação de docentes, podem vir a ampliar o modo como temos pensado a formação inicial de docentes de artes visuais, restrita, muitas vezes, a determinadas operações exclusivas do campo artístico, cujas referências mantêm-se centralizadas em práticas tradicionais como o desenho e a modelagem como a base “natural” da formação de qualquer licencianda/licenciando em

artes visuais. A partir de tal dimensão, poderíamos pensar na problematização dos modos como temos feito as articulações e as combinações entre arte e educação, desde os limites estabelecidos pelos estatutos dos saberes artísticos e pedagógicos.

O alargamento dos limites entre o artístico e o não artístico possibilitaria que uma certa dimensão pedagógica fosse produzida nas relações estabelecidas no lugar da dissolução das fronteiras entre os campos de saber. Seria um certo tipo de produção de conhecimento, sem interesse na compreensão da realidade e na representação daquilo que foi apreendido. Antes o que interessa são as aproximações, combinações, invenções possibilitadas pelos vínculos entre os saberes colocados em conversação. Um tipo de ampliação dos domínios e campos discursivos que operam na modificação dos processos de formação implicados com a produção de novos arranjos entre educação, arte e docência.

A potencialidade nesse regime específico de circulação dos saberes está na constituição de espaço em que é possível movimentar-se entre os domínios da arte, da educação e da formação docente sem a imposição de uma forma modelar, antes, são formas que se abrem para conexões múltiplas com conhecimentos que rompem com um certo hermetismo das práticas artísticas. Em um texto intitulado *Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual*<sup>63</sup>(2008a), Cynthia Farina colocou em relação os processos de formação e artistas, cujos trabalhos são realizados na interface arte e ciência, como Eduardo Kac, Orlan, Stelarc e Oron Catts. A tentativa da autora seria provocar um certo deslocamento na noção de arte e colocá-la além da fronteira que a identifica como um saber autônomo para ser entendida enquanto um possível processo de formação como criação e resistência.

No texto, as práticas estéticas são abordadas pela autora “como dispositivos de desnaturalização” (FARINA, 2008a, p.1) da experiência que se multiplicam em torno de interrogações sobre os modos de perceber, conhecer e viver na contemporaneidade. O desdobramento a partir de uma possível experiência gerada em uma zona de dissolução das fronteiras entre os campos de saber com interesse na produção de conhecimento e nos processos de formação e de subjetivação seria capaz de afetar as “formas de percepção e da cognição de uma subjetividade”.

---

<sup>63</sup>O texto apresentou elementos da pesquisa “Formação movente: saber e subjetivação na contemporaneidade”, desenvolvida pela autora no Grupo de pesquisa Educação e contemporaneidade: experimentações com arte e filosofia ligado ao CNPq e ao Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET, unidade de Pelotas (atual Instituto Federal Sul-Rio-Grandense).



**Imagem 6:** Noções sobre a dimensão estética da formação docente – Mapa I: ANPEd (1)  
 Fonte: Elaboração do autor (2016-2019)<sup>64</sup>

<sup>64</sup> Imagem ilustrativa sobre o mapa elaborado a partir de textos encontrados nos Anais da ANPEd.

Nesse fluxo, uma possível experiência estética pode vir a operar na abertura de um agir cotidiano “com as múltiplas racionalidades que atravessam o campo da formação”, mas que, no entanto, parecem estar asfixiadas pelas “promessas da boa formação”. Nessa mesma direção, Rosimeri de Oliveira Dias (2009), no texto *Entre licenciandos e educantes: caminhos polifônicos na formação inventiva de professores*<sup>65</sup>, propõe uma formação inventiva por meio da reabilitação de outras racionalidades feitas a partir de práticas de minoridade<sup>66</sup>, como, por exemplo, as da literatura e da música. De acordo com a autora, elas seriam capazes de enlaçar saberes sem, no entanto, fazer promessa alguma, pois o que fazem é dar impulso às ações que favorecem um tipo de deslizamento nas estruturas que permanecem fixas na formação de docentes.

Para ativar a circulação dessas ideias, a autora propõe utilizar a noção de “educante” em oposição à ideia de um licenciando, um formando, visto que estaria implicada a necessidade de uma autorização do mestre, do professor, daquele que ensina. O “educante” surge no entre de uma multiplicidade de vozes e vislumbra a produção de outras “formas licenciandos e formadores”, uma subjetividade em devir, que, pela sonoridade da palavra, lembra um canto, como um bloco de sensações entre educador, estudante e mundo mergulhado em signos, sons, gestos, afetos, perceptos e sentidos engendrados sempre em formação.

A aposta nesse tipo de formação é feita com base na criação de “outros modos de viver-trabalhar, aprender e não apenas instrumentalizar o outro” (DIAS, 2009, p.8-9) ou colocar em marcha todo um aparato distribuído nos processos de formação a partir da arte que garante a boa aula e o lugar de bom professor. Trata-se de uma aposta para a formação que se constitui viva ao criar porosidades no que está cristalizado. Nesse fluxo, seria possível permitir espaços de respiro nas estruturas que parecem estar fixas no campo da formação inicial de docentes, a partir do funcionamento de outras redes de saberes formadas por fazeres produzidos histórica e coletivamente que não aqueles que estão pautados “na busca de uma verdade que ilumina um pensamento e uma prática dicotomicamente organizados e trabalhados” (DIAS, 2009, p.9).

---

<sup>65</sup>A autora não fornece informações sobre o caráter do estudo. Em seu currículo, consta a informação que a conclusão de seu Doutorado em Psicologia foi no ano de 2008 pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. A leitura do resumo da tese indica que o artigo decorre de uma parte do trabalho de doutorado realizado pela autora entre os anos de 2004 e 2008.

<sup>66</sup>A autora fez essa afirmação no texto a partir da noção de “literatura menor” criada por Gilles Deleuze. Ao longo do texto, vários exemplos são formulados pela autora a partir de uma certa experiência de musicalidade, “musicalidade desterritorializante”, “operações ativas e criadoras da música”, “música como fundo sonoro” são alguns exemplos.

Há um certo exercício imanente de potências acionado pelas relações entre arte e formação docente nesses dois textos: para Farina (2008a, p.12), isso se daria a partir de imagens e discursos mobilizados por uma indústria produtora de formas de ser, “a experiência estética permite-nos fazer imagens de nós mesmos e da realidade: faz-nos perceber e nomear as coisas de maneira concreta”. Para Dias, (2009, p. 6-7), seria a partir de uma relação em que o pensamento é uma potência-ato, “o modo educante de se formar acontece como processo num agenciamento coletivo de enunciação, porque há sempre que se criar relações e geri-las”.

Nessa dinâmica, mais do que criar condições de acesso à arte a partir de uma certa experiência estética, o elemento que está em circulação conforma-se como “experiências de produção de conhecimento a partir de relações com a arte” (COELHO, FARINA & ALBERNAZ, 2012, p.4). A operação é descrita por Alberto D’Avila Coelho, Cynthia Farina e Roselaine Machado Albernaz no texto *Artifícios e princípios na formação de professores. Estética digital e modos de fazer*<sup>67</sup> (2012). A relação explorada pelos autores é feita a partir de um campo problemático situado em um horizonte estético no qual um certo interesse pelo digital possibilita formas de objetivação e subjetivação, que, de algum modo, estão implicados com a docência atualmente.

Arte, filosofia e tecnologias digitais são engendradas pelos autores na tentativa de forjar dispositivos problematizadores. O funcionamento desses dispositivos ativaria um conjunto de exercício de experimentação através de graus de diferença subjetivos, sejam eles individuais e coletivos, no melhor dos casos, de criação, e que têm a estética como um “campo aliado de investigação”, mais além de uma ciência do belo relacionado à arte. No entrecruzamento desses campos, um tipo possível de experiência de produção de conhecimento faz-se a partir da relação entre imagens digitais e seus dispositivos tecnológicos geradores, um tipo de produção de subjetividade potencializadora de práticas docentes da diferença.

A experiência estética, em circulação nessa rota sugerida pelos autores, seria capaz de repercutir nas formas da nossa experiência cotidiana, seja no âmbito que for (COELHO, FARINA & ALBERNAZ, 2012, p.5). O campo da arte que interessa aos autores é

---

<sup>67</sup> O texto é um trabalho coletivo, desenvolvido pelos três autores no âmbito de um projeto de pesquisa ao qual estavam vinculados. As discussões também foram desenvolvidas a partir da tese de doutoramento apresentada por Alberto D’Avila Coelho ao Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2009, cujo título é: *Instalações Interativas Computacionais: Exercícios de Contemplação Interfaceada de Sensações*.

abordado “como um jogo de experimentações com a arte”, *desidentificado* o campo filosófico como um discurso hermético de especialistas para aprender com as suas formas de problematizar a realidade e produzir a diferença. O que se propõe é ir além da educação como a normatização do outro, buscando dar atenção aos movimentos subjetivos dos envolvidos no processo de formação de professores, sejam os professores propositores de pesquisa, sejam os professores em formação que aceitam participar dela.

As negociações feitas pelos autores em cada um dos textos indicam uma rota feita em direção a uma possível noção de experiência gerada pelas práticas artísticas sem, no entanto, passar pela via que permite o acesso à fruição da obra de arte em direção de uma possível formação sensível<sup>68</sup>. Antes disso, o que se propõe, diante do favorecimento do sujeito com determinadas formas de experiência estética, é um tipo de formação que contempla uma certa dimensão ética e política. Tal operação seria possível, uma vez que há uma “dimensão pedagógica”(FARINA, 2010a, p.10), que vive na arte, na capacidade de afetar e modificar-nos, quando, de algum modo, colocamo-nos em relação a ela, sem, contudo, dizer o que deveríamos fazer, que formas deveríamos adotar ou que rumos seguir. “Há um componente político forte na ação de perceber” (FARINA, 2008a, p.12) e, de acordo com a autora, esta seria uma forma de orientação ético-política de nossas práticas, através da qual nos configuramos naqueles que somos.

A força a partir das práticas que se assumem nesse horizonte está na experimentação de processos de formação com a arte para produzir pensamento em vez de apenas respondermos ao protocolo já esperado no contexto da formação docente. A experiência estética, mais do que fazer uma garantia de mudança ou transformação, conseguiria, aqui, promover pequenos deslocamentos, na percepção ou no corpo sem colocar-se como refém de uma política dominante e fixa na produção de um conhecimento que seja modelar.

O feixe de relações estabelecidas pelos autores diminui, em certa medida, a noção de arte enquanto um campo autônomo. A potencialidade das práticas artísticas seria a sua capacidade de tornar visível o próprio visível e de dar a ver e indagar os modos de funcionamento que constituem as formas da nossa experiência estética, ética e política. Nos processos de formação, a arte teria um espaço para movimentar-se enquanto criação

---

<sup>68</sup>O sensível é entendido, no texto, a partir das discussões feitas por Farina (2010a) sobre uma política do sensível: entende a sensibilidade para além de uma acepção romântica, compreende-a como um modo de relação, percepção e produção do real que se constitui a partir de uma rede de forças políticas, estéticas, tecnológicas, econômicas, sociais, etc.



e resistência, pois ela se colocaria como substância capaz de “problematizar esteticamente as formas daquilo que somos” (FARINA, 2008a, p.14). Ao fazer isso, de algum modo, estaríamos ampliando as possibilidades das formas do conhecimento que poderemos vir a produzir na medida que vamos lidando com as múltiplas racionalidades que atravessam o campo da formação de professores. Talvez o que esteja em jogo aqui é um “conjunto de forças políticas que configuram uma forma sujeito através do saber” (FARINA, 2008a, p.14), daquilo que ele vê e diz sobre quem é e como vive.

As discussões levantadas pelas autoras e autores a partir da formação de docentes em várias áreas deixam algumas marcas que nos permitem pensar na possibilidade de problematizar esteticamente a formação docente no âmbito dos cursos de licenciatura em artes visuais. Ao provocar o estabelecimento de novas relações entre a arte, a educação e a formação docente em uma zona de dissolução das fronteiras, os autores tentam provocar um certo abandono em relação a uma promessa de acesso do sujeito à verdade a partir de saberes dados como legítimos para uma formação adequada, tais como as historiografias da arte de matriz europeia, um tipo de pensamento pedagógico linear e engessado e as atividades de atelier conforme as regras eruditas e acadêmicas de um tipo específico de arte que insistem em favorecer uma experiência de acesso à verdade do artista, “até a essência” do sujeito do conhecimento, que é capaz de fazer a obra. No contrafluxo, poderíamos propor um tipo de relação que se expande em torno de práticas artísticas e não artísticas ou do encontro da arte com outros campos, como o das ciências, das tecnologias e de práticas ordinárias, como as da literatura e da música, para sujar mais a formação de um docente de artes visuais com um tipo de sensibilidade estética das ruas, das insurreições provocativas de distintas culturas, com relações horizontais com outros saberes que estão na universidade e na vida. Seria um tipo de zona potencial que colocaria em disponibilidade um conjunto de elementos que favorece a elaboração de uma postura ética diante do mundo e que permite espaços para que seja possível diferir de si mesmo, ao invés de confirmar as certezas do que se deve fazer ou como se deve agir no âmbito da docência em artes visuais

#### **4.2.2. A experiência estética como forma de reflexão**

*O segundo regime de circulação dos saberes foi identificado em outro conjunto de textos também encontrados nos Anais da ANPEd.*

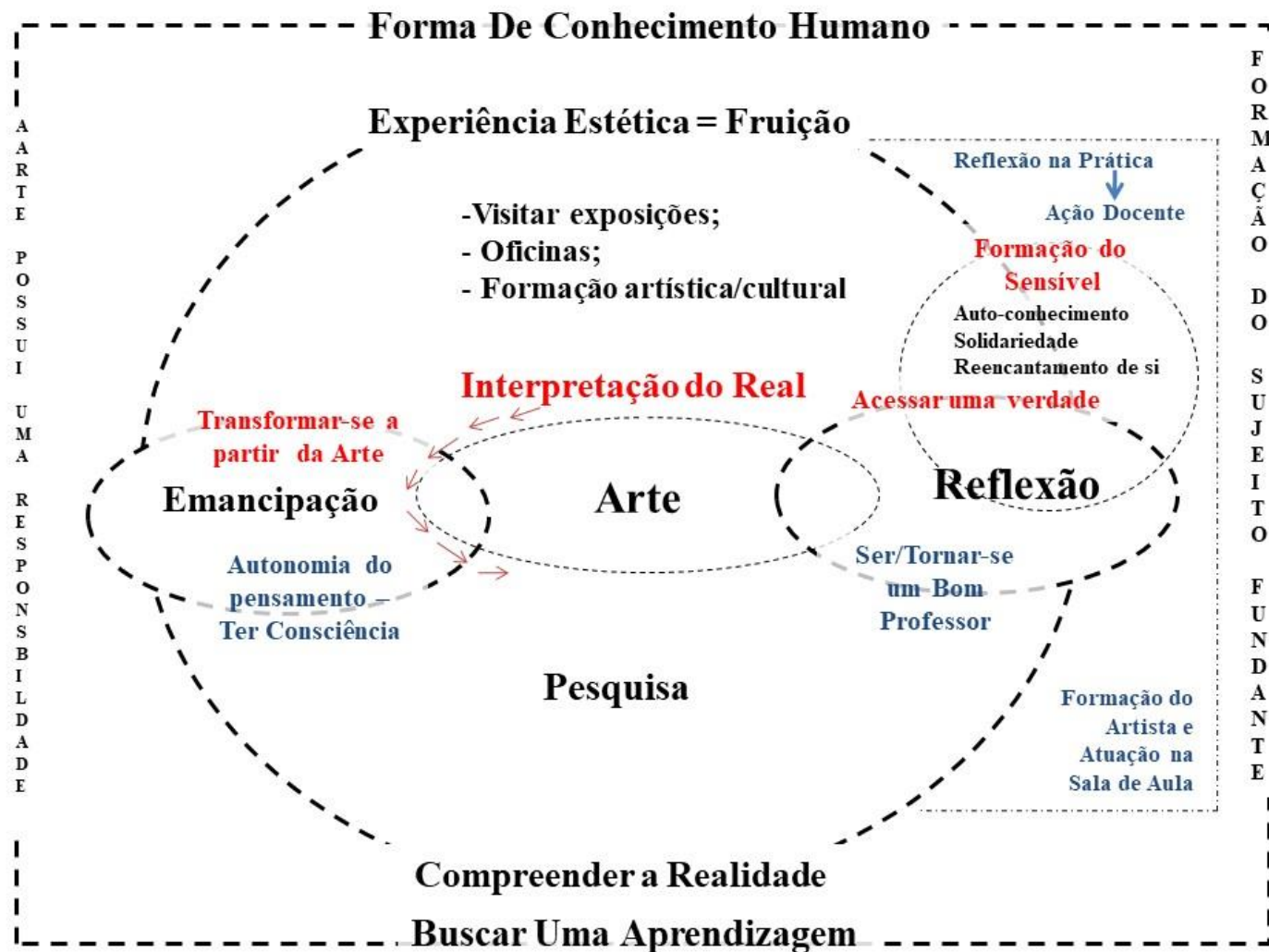
*Há dois efeitos nesse complexo feixe de relações que ressoam sobre a formação docente (que não estão em atrito, nem oposição, mas, talvez em complementariedade), a reflexão da prática na ação docente e uma possível formação artística para atuação na sala de aula. A necessidade da arte na formação docente é justificada pela possibilidade de levar o professor a uma reflexão de si próprio por meio do desenvolvimento de sua sensibilidade. Ao ampliar e aperfeiçoar o seu modo de olhar, será possível ao docente em formação ver melhor o outro (o aluno: a criança e a/o adolescente).*

*Seria uma busca em torno de um tipo de formação do sujeito fundante, a partir de uma possível “aprendizagem de si mesmo” obtida por meio da arte, uma forma de conhecimento que estaria sempre em disponibilidade.*

*As possíveis rotas de deslocamento das noções de emancipação, arte e reflexão estão inscritas em uma relação na qual a experiência estética (através da fruição da arte por meio de visita a exposições e museus, oficinas de criação e desenvolvimento de processos de criação) pode vir a permitir um tipo de compreensão da realidade.*

*Nessa dinâmica, a arte seria capaz de possibilitar uma interpretação do real. Para isso, ela mantém uma certa articulação com as outras duas noções (emancipação e reflexão). O vínculo da arte com a emancipação seria por um tipo de transformação do indivíduo em formação: ele passa a ter consciência de si, um certo tipo de autonomia do pensamento, pois, pela experiência com a arte, ele compreende melhor a sua existência e inserção no mundo. O vínculo com a noção de reflexão permitiria a esse indivíduo o “acesso a uma verdade” que exige uma formação para o autoconhecimento a fim de gerar um reencantamento de si, um gesto de solidariedade para consigo mesmo. Esses vínculos são transferidos para a licencianda/o como promessa de tornar-se um bom professor.*

Em um segundo grupo de textos encontrados nos Anais da ANPEd, foi possível identificar um regime de circulação específico dos saberes formado pelos textos de Monique Andries Nogueira, Maria Regina Johann, Ana Cristina de Moraes e Maria Cristina dos Santos Peixoto. Os fluxos acionados por estas autoras se deslocam em torno de uma noção de *experiência estética como forma de reflexão*. Nesse conjunto de documentos, as relações entre as práticas artísticas e a formação docente articulam-se também com práticas culturais a partir de algumas estratégias como, por exemplo, oficinas de criação, visita a exposições e outras atividades que reivindicam uma necessidade de vivenciar a arte no processo formativo para a docência em arte, uma forma de relação entre o sujeito e os saberes artísticos que se diferencia do regime anterior, pois aqui interessa um conjunto de ações que estão associadas a institucionalidade da arte. Assim como no regime de circulação descrito anteriormente, os textos foram elaborados a partir de práticas realizadas no âmbito da formação de docentes de diversas áreas. No entanto, as operações com os saberes artísticos que, neles, estão descritos contribuem para a problematização que está sendo feita para pensar a formação no contexto das licenciaturas em artes visuais, visto que seria pela intensa relação de convívio com a arte que o sujeito se tornaria apto a ensinar arte.



**Imagem 7:** Noções sobre a progressiva forma de apreensão estética – Mapa II: ANPEd (2)  
Fonte: Elaboração do autor (2016-2019)<sup>69</sup>

<sup>69</sup> Imagem ilustrativa sobre o mapa elaborado a partir de textos encontrados nos Anais da ANPEd.

A criação de formas de docência nos cursos de licenciatura em artes visuais é entendida como resultado de uma relação de intensidade, de quase esgotamento de convívio do sujeito com os conhecimentos artísticos considerados verdadeiros, seja por meio das práticas nos ateliês, nas visitas aos museus e exposições ou na busca por experiências culturais. Entretanto, é preciso colocar em suspensão esses princípios, uma vez que se conservam, neles, um certo tipo de segredo, acessado pelas/pelos docentes em formação a partir de um suposto encontro consigo mesmo. A bifurcação dos fluxos gerados pelas articulações entre as noções de arte, educação e formação docente em circulação nos textos encontrados nos Anais da ANPEd tem como coeficiente de difusão a relação entre o sujeito e o conhecimento artístico. Enquanto no primeiro regime, há um certo tipo de abandono dessa busca; no segundo, ele é incentivado por um tipo de relação que pretende ampliar os limites de atuação do sujeito, de tal modo que as suas capacidades de escolha sejam aprimoradas.

A noção de arte acionada nesse regime de circulação dos saberes é aquela da linguagem expressiva, que lida com tipo de signos considerados mais sensíveis, ampliando e aperfeiçoando os modos de ver dos docentes em formação. Com isso, as práticas artísticas e culturais têm uma certa responsabilidade, a de modificar os modos de vida das pessoas. Por meio dessas práticas, seria possível “conduzir o indivíduo em formação a uma reflexão de si próprio”. Em um texto intitulado, *Experiências estéticas em sala de aula: possibilidades na formação cultural de futuros professores*<sup>70</sup> (2008a), Monique Andries Nogueira explora uma dimensão política da formação, a partir de um tipo de experiência estética no contexto da formação inicial de professores de diversas áreas. O eixo utilizado pela autora para colocar em relação arte e formação docente está implicado com um tipo de formação cultural cuja principal referência é Theodor Adorno. Para pôr em circulação essa noção de formação, a autora provocou uma ampliação dos limites de um componente curricular de Didática Geral na Faculdade de Educação de uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro (RJ). A autora selecionou um conjunto de atividades que envolvia músicas, poesias, visitas a exposição de fotografias e imagens de pinturas moderna e acadêmica. No fluxo sugerido pela autora, o contato com distintas práticas artísticas/culturais seria capaz de oferecer aos docentes em formação “distintas

---

<sup>70</sup>O caráter do trabalho não é apresentado pela autora. Trata-se de um texto organizado a partir de um conjunto de reflexões advindas de parte de uma investigação interessada na formação cultural de professores no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, instituição em que a autora atua em cursos de graduação e pós-graduação na área da educação.

visões da realidade” (NOGUEIRA, 2008a, p.1). De acordo com Nogueira (2008a, p.2), seria um tipo de experiência que “acontece com o espectador no momento em que a Arte acontece, no espaço e no tempo em que está sendo fruída”. Esse contato seria um tipo de experiência estética imprescindível na formação de um docente, pois, depende dela, a compreensão da arte e a apreensão dos signos artísticos para que, posteriormente, o docente em formação seja capaz de ensinar sobre o assunto.

Para pensar nos vínculos estabelecidos entre arte, educação e formação docente, a autora indica, como uma possível rota, a construção de uma política de formação cultural. Um tipo de contrafluxo ao que tem sido feito no contexto da universidade, que tem fomentado com recorrência atividades e eventos que acolhem apenas os indivíduos que, de alguma maneira, já estão próximos de determinadas práticas artísticas. Para Nogueira, a mudança em curso nas universidades brasileiras com a chegada das pessoas negras, indígenas, de estudantes -filhas e filhos de trabalhadores- de escola pública<sup>71</sup>, exige uma outra forma de relação entre o sujeito e o conhecimento. O acesso ao ensino superior deveria permitir a distribuição dos saberes na medida em que essa instituição seria capaz de oferecer um tipo de formação que envolve uma dimensão ética, estética e política da formação que não está implicada somente com a que um tipo de profissionalização do indivíduo, mas da maneira como ele constitui-se perante o mundo.

Esse tipo de relação foi abordado por outras três autoras: no texto *Arte e educação: perspectivas ético-estéticas*<sup>72</sup>(2015), de Maria Regina Johann; e nos textos *O corpo-educador do artista-pedagogo e político na intenção de uma educação estética*<sup>73</sup>(2012) e *Educação estética na universidade e o constructo de impulsos*

---

<sup>71</sup> A preocupação em torno de uma política de formação cultural no âmbito da universidade foi desenvolvida pela autora, pois, para ela, havia um fosso entre as alunas e os alunos ingressantes por meio das políticas de ações afirmativas e as/os estudantes que acessavam às vagas denominadas de universais. Tal política permitiu uma modificação no cenário universitário brasileiro e requer, em certa medida, uma política de formação cultural, no entanto, não com o propósito de fazer com que tais indivíduos “tornem-se iguais” aos demais, mas para que a universidade, principalmente aquela que oferece educação gratuita seja um espaço de pluralidades e que os saberes que, nela, circulam sejam advindos de distintas fontes, inclusive permitindo que os saberes historicamente excluídos passem a compor as trajetórias formativas das/do estudantes.

<sup>72</sup> A autora não fornece informações sobre o caráter do estudo que traz como uma das preocupações centrais o ensino da arte na educação básica e a relação ético-estética. Em seu Currículo Lattes, consta a informação que a conclusão de seu Doutorado em Educação nas Ciências foi no ano de 2015 pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). A leitura do resumo da tese intitulada *Linguagem, Arte e Educação Ético-Estética em Perspectiva Hermenêutica Filosófica* indica que o artigo decorre de uma parte do trabalho de doutoramento realizado pela autora entre os anos de 2012 e 2015.

<sup>73</sup> A autora não fornece informações sobre o caráter do estudo. Em seu Currículo Lattes, consta a informação que a conclusão de seu Doutorado em Educação foi no ano de 2015 pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A leitura do resumo da tese intitulada: *Educação Estética em Práticas Antropofágicas*

*lúdicos*<sup>74</sup>(2013), ambos de Ana Cristina de Moraes. Johann (2015, p.2) aborda a dimensão ético-estética da educação, a partir da experiência gerada na interação do indivíduo com a arte, enquanto uma “possibilidade de autocompreensão e um alargamento da nossa relação com o mundo” (JOHANN, 2015, p.2). Para a autora, cuja base de sustentação filosófica é o pensamento de Hans-Georg Gadamer, a especificidade da arte está em colocar-nos diante de algo que excede a cotidianidade, de tal modo que sejamos interpelados à emitir a palavra: “A arte, enquanto experiência estética, permite viver o conhecimento ao modo ético-estético na medida em que instaura uma pergunta sobre a condição humana e sobre o *si mesmo* de cada um” (JOHANN, 2015, p.3).

Ana Cristina de Moraes apresenta uma reflexão na qual coloca em relação a educação estética e o corpo a partir de uma base filosófica constituída por João Francisco Duarte Jr. e Maurice Merleau-Ponty. Para isso, a autora desenvolveu uma noção denominada de “corpo-educador do artista-pedagogo e político” (MORAES, 2012). Uma elaboração inspirada na figura do “artista pedagogo”, criada por Friedrich Schiller. O “corpo-educador” é “uma metáfora do sujeito que ensina, mas que também aprende. A tal corpo é exigido muito esforço de trabalho intelectual, motivacional, físico” (MORAES, 2012, p.5). Esse corpo seria constituído por alguns elementos considerados relevantes [pela autora] como: enriquecimento cultural, condição bio-fisiológica, desenvolvimento sócio-relacional e percepção imagética. Entendidos como dispositivos, eles podem “gerar vontade de potência, tanto em si, como no outro – aquele tido como educando”.

Tal noção é desenvolvida pela autora pela necessidade de lidar com a diversidade de elementos nos processos educativos. A experimentação seria algo indispensável para a construção de saberes e a aprendizagem dos signos artísticos em uma educação através da arte. O constante processo de apreciação e fruição artística permitiria, assim, uma possível experiência estética, entendida como um “um progressivo processo de apreensão dos símbolos presentes nas obras” (MORAES, 2012, p.4).

No segundo texto, a autora apresenta uma reflexão sobre as intenções de educação estética no âmbito da universidade como necessidade premente da formação de professores. A base política das articulações feitas pela autora nesse texto também se apoia no pensamento dos filósofos Friedrich Schiller e João Francisco Duarte Junior. O

---

na *Ampliação do Repertório Artístico-cultural de Estudantes de Pedagogia* (UECE) indica que o artigo decorre de uma parte do trabalho de doutoramento realizado pela autora entre os anos de 2012 e 2015.

<sup>74</sup> Ver nota anterior.

argumento principal, nesse segundo texto, passa pela experiência com a arte na universidade, tendo em vista que esse é um “espaço de formação pessoal e profissional” (MORAES, 2013, p.2).

Não se trataria de uma formação artística, mas de conhecimentos que permitissem a elaboração de um amplo repertório “a partir de experimentações, apreciações e análises estéticas e históricas sobre obras de arte” (MORAES, 2013, p.8), que seria a responsável pela constituição de um processo envolvendo elaboração, sublimação e fruição capaz de gerar uma possível experiência de formação. Assim, seria possível para o futuro docente a mobilização de saberes “referentes às artes na escola e em outros espaços educativos”.

No fluxo de circulação das ideias geradas por essas autoras, a experiência estética seria um elemento necessário à formação, uma vez que age na ampliação e no aperfeiçoamento da percepção estética sobre o mundo por parte do futuro docente, “aliado ao desenvolvimento de uma postura atenta aos contextos sócio históricos vivenciados” (MORAES, 2013, p.1). A arte seria uma experiência de acesso à verdade, pois evidencia algo que somente na arte acontece: “a estruturação do nosso mundo pela manifestação de uma verdade que não tem pretensões de ser absoluta e que sempre se atualiza” (JOHANN, 2015, p.4). No entendimento da autora, a verdade que a arte permite “não está na dependência da afirmação de um dos lados, mas em um acordo que nasce da fusão de horizontes decorrente do encontro entre obra e intérprete”. A experiência seria, nesse entendimento, “aquele âmbito a mais” que esse ensino pode proporcionar. A dinâmica que se constitui em torno das potencialidades formativas com as práticas artísticas é justificada como necessária pelas autoras pelas possibilidades de conduzir o indivíduo em formação a uma reflexão de si próprio, uma existência autêntica capaz de vir a autorizar a “invenção de si mesmo”<sup>75</sup>.

As ideias de arte e de educação em circulação nesse regime específico de circulação dos saberes indicam para uma dinâmica, na qual a formação deveria ser pensada a partir de um tipo de vivência estética<sup>76</sup> dos saberes que possibilita um certo

---

<sup>75</sup> O uso que autora faz da expressão “invenção de si mesmo” difere daquelas feitas por autores como Cynthia Farina, Rosimeri de Oliveira Dias, Luciana Gruppelli Loponte e Kelly Sabino pois, a base de sustentação filosófica destas autoras é formada por autores como Michel Foucault e Gilles Deleuze.

<sup>76</sup> A noção de vivência é utilizada aqui a partir de uma formulação feita por Peixoto (2009, p.7): “um saber do todo através da experiência das partes que possibilitem encontros com o próprio potencial, considerando o ser em suas múltiplas formas de expressão. Uma vivência ou uma experiência possibilita um aprendizado circular favorecendo a inclusão do sujeito no processo de globalização de sua interiorização/exteriorização, proporcionando tomar consciência do todo, possível, através da ação, ou seja,

encontro com o potencial próprio de cada indivíduo. A experiência com a arte seria capaz, então, de produzir “um estado muito sensível, deixando marcas em ações/comportamentos posteriores” (PEIXOTO, 2009, p.5). Essa foi a forma como Maria Cristina dos Santos Peixoto<sup>77</sup> descreveu o uso da arte enquanto um *instrumento* para formação em um texto intitulado *Caminhos investigativos na formação estética de professores (as)* (2009).

No texto, a autora constituiu uma base filosófico-conceitual formada por Lev Vigotski, Herbert Read e Fayga Ostrower para uma investigação sobre “como vivências criativas poderiam constituir-se enquanto instrumentos para uma formação estética (do sensível)” (PEIXOTO, 2009, p.1). Para isso, a autora mobilizou as noções conceituais e analíticas de criatividade, autoconhecimento e solidariedade. Nessa ótica, o estético faz parte de um campo, no qual “a experiência humana alcança um significativo grau de realização, uma vez que tudo o que vemos e percebemos é naturalmente sensível” (PEIXOTO, 2009, p.5).

Há uma tentativa de estabelecer um elo entre uma dimensão ética e estética a partir de uma certa “educação dos sentimentos” no feixe de relações formado pelas distintas articulações feitas pelas autoras no regime de circulação dos saberes entre arte, educação e formação docente. O possível desenvolvimento de uma “consciência estética” autorizaria aos indivíduos um gesto de inventar a si mesmos na direção de uma existência autêntica. As práticas artísticas, sejam elas de apreciação/fruição ou da ação de produzir seriam capazes de permitir a esse indivíduo chegar a verdade de si mesmo. Há, nesse enlace, uma dimensão política implicada com uma certa dimensão do humano.

Esses vínculos são combinados diante de uma tentativa de gerar, por meio das práticas artísticas e culturais, interrogações sobre a condição humana, a partir de um tipo de operação que pretende alargar as relações entre o sujeito e o mundo. A experimentação de tais práticas teria um tipo de potencialidade capaz de favorecer uma certa relação do sujeito consigo mesmo e com o outro. Assim, a experiência com a arte na universidade

---

um perceber-se em ação”. A maneira como a autora teceu o argumento permite que a formulação de outros autores ressoe a partir dessa noção. Há uma intenção muito parecida nos textos de Johann (2015), Moraes (2012;2013) e Nogueira (2008).

<sup>77</sup> O texto apresentou parte dos resultados da pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF), entre os anos de 2004 e 2006, no campo da formação de professores (do Ensino Médio público), cuja tese é intitulada: *Cenários de educação através da arte: bordando linguagens criativas na formação de professores (as)*.



estaria além de uma dimensão técnica (da formação profissional e pessoal) e mobilizaria um conjunto de saberes sobre a relação entre arte e educação no espaço escolar e não-escolar, capaz de pensar a elaboração de uma política do conhecimento que passa não apenas pelo domínio do saber, mas pela formação cultural e pessoal. Porém seria necessário colocar em suspensão algumas negociações, como, por exemplo, o processo de apreensão progressiva de um tipo de experiência gerada pela transmissão do signo artístico e a noção da arte como um tipo de instrumento para o desenvolvimento potencial dos indivíduos. Em ambas as relações, há um tipo de prática assujeitadora em funcionamento, pois, ao mostrar o que fazer, há uma possível captura subjetiva que pode favorecer a uma forma modelo sobre ser um professor mais sensível e mais criativo. Ao mesmo tempo, é preciso liberar, no tecido discursivo das políticas públicas sobre formação docente, espaços para pensar na elaboração de uma política cultural de formação como apontado por Nogueira (2008), a fim de que seja possível interrogarmos sobre a condição humana como indicado por Johann (2015).

O elemento que mantém um funcionamento específico, dos dois regimes de circulação de saberes encontrados nos textos encontrados nos Anais da ANPED é a relação entre o sujeito e o conhecimento artístico. Enquanto no primeiro, busca-se uma relação que favorece a abertura para o encontro do outro (de si mesmo e do mundo), no segundo há uma busca feita no interior do próprio sujeito, é o desejo de conexão com uma essência de si mesmo que seria reveladora. As proposições de cada autora e autor é feita a partir de bases teóricas e filosóficas distintas, por isso cada texto mantém uma especificidade nos vínculos forjados entre a arte e a educação, mas, ambos tem um mesmo desejo pensar uma formação com arte no âmbito das licenciaturas e eles nos oferecem para pensar a formação no contexto da licenciatura em artes visuais a possibilidade de propor aos docentes em formação uma aproximação com os saberes artísticos que não seja simplesmente o do querer ensinar a arte, mas, do conhecimento artístico como uma forma de elaboração de um jeito de estar no mundo.

#### **4.2.3. Enredamentos da arte e da educação para a formação docente**

*No conjunto de documentos encontrados nos Anais da ANPAP, a circulação das ideias sobre as relações entre arte e educação apontam para uma base que tenta ajustar o funcionamento de ambos os campos de saber. Os fluxos das palavras estão no entorno de noções como autonomia, liberdade e política combinadas com uma tentativa de borrimento das fronteiras, a partir de certas operações realizadas com o cinema, com a pesquisa, com as artes visuais contemporâneas. Esses movimentos contínuos provocam*

*deslocamentos que tentam, em alguma medida, dissolver os limites entre a arte e a educação, a fim de encontrar pontos de aberturas para possíveis contágios. Ao tentar misturar as substâncias geradas tanto pela arte quanto pela educação, procura-se desestabilizar a separação dos saberes a partir do desvio das práticas já cristalizadas no âmbito da formação de professores para o ensino das artes visuais. Ao extrapolar as fronteiras dos conhecimentos artísticos e pedagógicos, as autoras e autores buscam ultrapassar as demarcações que são restritivas sobre ser professor, ser artista, sobre a arte e sobre a educação, até chegar a um lugar em que ambas as áreas encontrem novos pontos de conexão, seja por meio da pesquisa, seja por meio das práticas de assistir a filmes, seja por meio de oficinas ou expedições culturais. Trata-se de uma tentativa de expandir as possibilidades da relação entre os saberes desde um horizonte, que é o do campo artístico, uma forma de provocar o desejo e a imaginação como condição para criação de novos territórios de subjetivação.*

O regime de circulação dos saberes identificados no conjunto de textos encontrados nos Anais da ANPAP colocou em visibilidade uma certa distância existente entre os campos de saber da arte e da educação. Os textos de Sonia Tramujas Vasconcellos, Alice de Fátima Martins, Aisha Terumi Kanda, Manoela dos Anjos Afonso, Tatiany Leão Coimbra, Giovana Dantas, Auréllia Regina de Souza Honorato, Aline Nunes da Rosa, Marilda Oliveira de Oliveira, Tatiana Fernández e Belidson Dias, acionam fluxos que tentam em alguma medida provocar uma irrupção dos limites de um e outro saber na medida que as autoras e autores estabelecem certas relações entre as noções de arte, educação, docência, escola e formação. Os textos que compõem esse eixo foram publicados em distintos anos e são de natureza variável: desde relatos de experiências, reflexões até pesquisas desenvolvidas no âmbito da pós-graduação.

As negociações entre a arte e a educação são feitas a partir de uma base política vinculada ao campo artístico, próprio do evento que reúne as autoras e autores implicados com a pesquisa em artes visuais. Essa característica favorece algumas noções caras a esse campo, como, por exemplo, as de unidade e totalidade<sup>78</sup>. Ao mesmo tempo, há um insistente questionamento sobre a maneira como tem sido pensada a formação de docentes de artes visuais. Autores como Oliveira *et al.* (2008, p.1406-7) perguntam, por exemplo, “estamos nós, ainda trabalhando numa dimensão tecnicista, conteudista ou bancária, que tanto marcou o ensino de arte no Brasil e continua a marcar muitos de nossos alunos ingressantes nas licenciaturas em arte?”<sup>79</sup>.

<sup>78</sup>Refiro-me aqui, por exemplo, ao texto *Max Bill e a “educação estética”: sobre a cisão entre arte e design na escola de ULM* (2012) de Natália Quinderé e também ao texto de Jorge Anthonio e Silva, intitulado *Sobre a educação estética do homem* (2008). Para saber mais, ver as referências ao final do trabalho.

<sup>79</sup>O texto é intitulado *Arte contemporânea e ensino de arte na escola básica: a difícil tarefa e os desafios de se pensar a formação do professor de artes visuais* (2008) cuja autoria é assinada por Ronaldo Alexandre de Oliveira; Carla Juliana Galvão Warken; Maria Irene Pellegrino de Oliveira Souza; Maria Carla Guarinello de Araujo Moreira; Vanessa Tavares da Silva. O texto apresenta um conjunto de reflexões geradas em um estudo que ouviu discentes do curso de licenciatura em artes visuais da Universidade Estadual de Londrina que estavam em período de ingresso e conclusão do curso no ano de 2006.



**Imagem 8:** Noções sobre a arte como caminho educativo – Mapa III: ANPAP  
 Fonte: Elaboração do autor (2016-2019)<sup>80</sup>

<sup>80</sup> Imagem ilustrativa sobre o mapa elaborado a partir de textos encontrados nos Anais da ANPAP.

As negociações entre a arte e a educação são feitas a partir de uma base política vinculada ao campo artístico, próprio do evento que reúne as autoras e autores implicados com a pesquisa em artes visuais. Essa característica favorece algumas noções caras a esse campo, como, por exemplo, as de unidade e totalidade<sup>81</sup>. Ao mesmo tempo, há um insistente questionamento sobre a maneira como tem sido pensada a formação de docentes de artes visuais. Autores como Oliveira *et al.* (2008, p.1406-7) perguntam, por exemplo, “estamos nós, ainda trabalhando numa dimensão tecnicista, conteudista ou bancária, que tanto marcou o ensino de arte no Brasil e continua a marcar muitos de nossos alunos ingressantes nas licenciaturas em arte?”<sup>82</sup>. O conjunto de documentos selecionados não responde perguntas como essa, mas fazem emergir algumas pistas que indicam para possíveis formas de ruptura ou rotas de desvio que podem vir a favorecer uma relação que se difere daquelas já conhecidas entre a arte e a educação, são práticas que estão interessadas, por exemplo, na pesquisa, no cinema ou que problematizam uma certa dimensão do sensível em uma possível produção da subjetividade docente em artes visuais.

O nível da relação entre arte e educação ou entre educação e arte - a que consegui chegar a partir dos textos encontrados nos Anais da ANPAP-, permite-me, em certa medida, afirmar que ela é feita a partir de um campo problemático constituído pela própria área: a distribuição desses saberes nos cursos de licenciatura em artes visuais. Por vezes, fazendo circular mais intensamente as ideias da educação e com movimentos mais abrandados da arte ou então vice-versa. Trabalhos como o de Nascimento, Silva & Clemente (2009), Torres (2010) e Matos (2013), por exemplo, estiveram interessados em questões como os processos de (des)identificação de alunas e alunos com o curso em que estavam ingressando (uma vez que o interesse estava no bacharelado em artes visuais); ou o interesse das alunas e alunos por um tipo de prática com referencial artístico clássico;

---

<sup>81</sup>Refiro-me aqui, por exemplo, ao texto *Max Bill e a “educação estética”: sobre a cisão entre arte e design na escola de ULM* (2012) de Natália Quinderé (Natália Teixeira de Oliveira Quinderé), e também ao texto de Jorge Anthonio e Silva, intitulado *Sobre a educação estética do homem* (2008). Para saber mais, ver as referências ao final do trabalho.

<sup>82</sup>O texto é intitulado *Arte contemporânea e ensino de arte na escola básica: a difícil tarefa e os desafios de se pensar a formação do professor de artes visuais* (2008) cuja autoria é assinada por Ronaldo Alexandre de Oliveira; Carla Juliana Galvão Warken; Maria Irene Pellegrino de Oliveira Souza; Maria Carla Guarinello de Araujo Moreira; Vanessa Tavares da Silva. O texto apresenta um conjunto de reflexões geradas em um estudo que ouviu discentes do curso de licenciatura em artes visuais da Universidade Estadual de Londrina que estavam em período de ingresso e conclusão do curso no ano de 2006.

ou ainda em relação à maneira como os cursos têm preparado as professoras e professores para as urgências da escola contemporânea<sup>83</sup>.

Essa disputa entre o estatuto dos saberes e a dimensão de suas proporções na formação de docentes de artes visuais fez murmurar um antigo desejo, o de encontrar um possível ponto de ajuste entre a arte e a educação. Pelas circulações das ideias acionadas por essas autoras e autores, interessei-me a olhar mais demoradamente para as negociações estabelecidas no entrecruzamento desses campos para pensar diferentemente a relação entre esses saberes na formação para a docência em artes visuais. Em um texto intitulado, *Por que as flores não desabrocham? Distinções entre processos artísticos e educativos na licenciatura*<sup>84</sup> (2015), Sonia Tramujas Vasconcellos aborda as distinções e os enredamentos entre processos artísticos e educativos no âmbito das práticas de investigação em um curso de licenciatura em artes visuais na cidade de Curitiba (PR). O elemento que a autora aciona para pensar no fluxo das ideias que circulam no contexto da formação inicial de docentes de arte é o tema da *pesquisa* no contexto dos cursos de graduação: de um lado, a pesquisa realizada para compreensão das dinâmicas do saber artístico, dos modos possíveis de criar no âmbito das artes visuais; do outro, a pesquisa realizada em torno das atividades de ensino nos estágios para que também sejam experimentados pelos docentes em formação as dinâmicas do saber pedagógico e os modos possíveis de criar na educação. No entanto, ambas as práticas tendem a funcionar separadamente.

Com isso, Vasconcellos (2015, p.3468) colocou em visibilidade os atritos entre os campos de saber da arte e da educação, das hierarquias que foram sendo constituídas até os “guetos das especificidades do saber”, que impedem “enredamentos entre os saberes-fazeres formativos das licenciaturas em arte”. Assim, a autora posiciona-se na zona de tensão em que, de um lado, está “a poética, a criação, o discurso artístico e pessoal;

---

<sup>83</sup> Refiro-me aqui a textos como os de Erinaldo Alves do Nascimento, Elaine Honorata da Silva; Mary Taciana Alves Clement que apresentam um texto intitulado, *Expectativas e necessidades da formação dos discentes da licenciatura em artes visuais da UFPB* (2009), o texto de Renato Torres, intitulado *A indisciplina na graduação em artes visuais: aspectos positivos e negativos* (2010) e o trabalho de Maria de Fátima da Silva Costa Garcia Matos, intitulado *A formação em artes: o que temos e o que queremos?* (2013). Para saber mais, ver as referências ao final do trabalho.

<sup>84</sup> A autora não oferece informações sobre o caráter do estudo. Ao final do texto, uma nota faz indicação em relação a um relato, como sendo material de sua Tese de Doutorado. De acordo com as informações em seu Currículo Lattes, o seu Doutorado em Educação foi pela Universidade Federal do Paraná no ano 2015, sob orientação da Profa. Dra. Tania Maria Baibich com a tese intitulada: “Entre{dobras} lugares da pesquisa na formação de professores de artes visuais: as contribuições da Pesquisa Baseada em Arte na Educação para ampliação de relações entre visualidade e conhecimento”.

de outro, a análise de concepções e sistemas de ensino, a seleção de conteúdos e modos de ensinar e de aprender” (VASCONCELLOS, 2015, p. 3468).

Para abrir essa relação que marca as discussões em torno da docência em artes visuais, a autora acionou, no texto, um elemento em torno de uma possível “dimensão pedagógica do compromisso político do trabalho do professor de Artes Visuais” (VASCONCELLOS, 2015, p. 3469), obtida por meio do fazer investigativo a partir da coexistência de duas práticas, os processos artísticos, em que os docentes em formação desenvolvem percursos de criação, a partir do conhecimento artístico, e os processos educativos desenvolvidos a partir das práticas de docência.

São práticas inquiridoras que possibilitam aprofundamentos de conceitos e vivências, de discursos e práticas, de modos de leitura e de discussão da cultura visual, escolar e acadêmica. Exercícios e reflexões que propiciam aproximações, apropriações e deslocamento de saberes. E é nessa perspectiva que o distanciamento entre criação artística e docência em arte enfraquece tanto a especificidade e dinâmica da linguagem artística no trabalho do professor como a intensidade da luta pela manutenção da Arte na escola. (VASCONCELLOS, 2015, p. 3469 - 3470)

A rota sugerida pela autora é a integração desses processos. Para isso, é apresentada, no texto, a noção de “pesquisa baseada nas artes” e são citados, como referências, os autores espanhóis Fernando Hernández, Joaquin Roldan e Ricardo Marín Viadel; os autores norte-americanos: Richard Siegesmund, Elliot Eisner e Tom Barone. São referenciados, ainda, os nomes das autoras brasileiras Maria Cristina Pessi, Ivone Mendes Richter e do autor Belidson Dias. A dinâmica oferecida por Vasconcellos favoreceria um tipo de articulação entre arte e educação em um processo que seria capaz de ampliar “as ferramentas de investigação, as experiências estéticas, a exposição de visualidades, favorecendo exercícios de leitura e de interpretação do visível” (VASCONCELLOS, 2015, p.3472). O interesse da autora por essas abordagens advém dos vínculos que tais práticas mantêm com domínios teóricos, críticos, estéticos, imaginativos e intuitivos e que podem vir a permitir um tipo “de territórios compartilhados e movimentos interativos/poéticos/formativos” (VASCONCELLOS, 2015, p.3477) no contexto da formação inicial de docentes de visuais.

Os questionamentos feitos por Vasconcellos também apareceram em um outro texto, *Portal L: entre-lugares, (des)encontros possíveis*<sup>85</sup> (2011), de Alice Fátima Martins; Aishá Terumi Kanda; Manoela dos Anjos Afonso e Tatianny Leão Coimbra que indagam se haveria possibilidade de “eximir da prática artística o exercício de fazer aprender? É possível manter a poética e/ou a experiência estética nos processos de educação?”<sup>86</sup> (MARTINS *et al.*, 2011, p.215).

As perguntas foram sendo elaboradas a partir dos questionamentos recebidos por Aisha e Tatianny durante a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido por cada uma delas. Os trabalhos, em certa medida, borravam as fronteiras dos cursos frequentados por elas. Aisha, aluna de um curso de licenciatura, buscava relatar um tipo de experiência que havia tido com um projeto de estímulo à produção discente em poéticas visuais, em uma tentativa de pensar como as artes visuais contemporâneas poderiam favorecer um tipo de prática no ensino da arte mais interessada na “coletivização de processos e à responsabilidade da universidade na formação do artista” (MARTINS *et al.*, 2011, p.222). Tatianny, no curso de bacharelado, desenvolveu, a partir das noções pessoais de “casa” e de “percepção de lugar”, uma proposta de “fazer junto”, uma ação coletiva de “compartilhamento e construção de redes e de conhecimento” (MARTINS *et al.*, 2011, p.221).

Para abrir o feixe de relações suscitadas com as perguntas que foram recebidas no momento de finalização dos cursos, as autoras demarcaram, no texto, aspectos históricos sobre o que seria requerido de um professor (domínio do princípio e do conhecimento sobre a área - nesse caso, das artes visuais) e de um artista (domínio do conhecimento e a habilidade do fazer). Assim, elas afirmam que “permanece a ideia de que o professor de arte – em especial nos campos da educação básica – não precisa conhecer muito de arte, ao menos não mais do que o necessário para assegurar o

---

<sup>85</sup>As autoras não ofereceram informações sobre o caráter do estudo. O material apresentado consiste em um tipo de reflexão elaborada a partir do entrecruzamento de dois trabalhos de conclusão de curso de graduação em Artes Visuais, sendo um do bacharelado e o outro da licenciatura, ambos realizados na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, por Aishá Terumi Kanda e Tatianny Leão Coimbra sob a orientação de Manoela dos Anjos Afonso.

<sup>86</sup> É importante destacar que as perguntas feitas pelas autoras mantêm em relação ao dilema da “quantidade de arte na licenciatura”, tanto que, logo no início do texto, é apresentado um excerto de um decreto de maio de 1893, para afirmar que seria de “longa data” a separação entre a produção e o ensino de arte. No entanto, as demais perguntas e questionamentos que as autoras fazem no decorrer do texto apresentam substâncias que nos permitem suspender as afirmações sobre o modo como temos lidado com a relação arte e educação na formação inicial de docentes de artes visuais e fornecem-nos pistas para pensar diferentemente essa relação.

desenvolvimento de atividades no contexto escolar” (MARTINS *et al.*, 2011, p.216). Tal entendimento, de acordo com as autoras, tem permitido um privilégio das questões pedagógicas em detrimento das questões próprias do campo artístico nos cursos de licenciatura em artes visuais. A suposta ausência de arte na formação<sup>87</sup> tem gerado um processo, no qual o ensino da arte tem permitido breves experimentações de materiais e técnicas com algumas articulações com a teoria das artes.

A rota sugerida pelas autoras mantém relação com o que foi proposto por Vasconcellos (2015), que seria questionar: “o que pode haver de educação nas práticas artísticas? Qual o lugar das práticas artísticas na educação? ” (MARTINS *et al.*, 2011, p.225). Ao questionarem o quanto uma área pode estar próxima da outra, as estudiosas tentam dissolver um tipo de rigidez identitária da formação de docentes de artes visuais, assim como poderia ser um gesto capaz de romper com as noções de unidade, totalidade e individualidade que têm preponderado na formação de docentes dessa área. O que está implicado nesse percurso é a possibilidade de provocar um tipo de transitoriedade dos indivíduos em formação para a docência em arte por diferentes áreas do conhecimento. Um tipo de deslocamento, migração, para que os processos formativos sejam marcados por uma mutirreferencialidade capaz de gerar relações potenciais de negociação e convívio com o outro.

As autoras acionam também um modo de ser docente: um professor pesquisador, um “professor reflexivo” capaz de transformar a “sua própria atuação em fonte inesgotável de reflexão sistemática” (MARTINS *et al.*, 2011, p.225). Para isso, elas recorrerem às noções de experiência em John Dewey e a noção de professor reflexivo em Antonio Nóvoa. Articuladas com essas noções, as autoras apoiam-se ainda nas noções de estética relacional descrita pelo teórico francês Nicolas Bourriaud e pela noção de A/r/tografia descrita pela teórica canadense Rita Irwin. No feixe de relações estabelecidas, a busca feita por Martins *et al.* (2011) procura ultrapassar as demarcações restritivas (de ser professor e de ser artista) em direção a um espaço múltiplo e aberto, sem, no entanto, cair em um tipo de relativismo vazio, pois tal gesto requer compromisso

---

<sup>87</sup>O tema da insuficiência do conteúdo artístico na licenciatura em artes visuais foi um dos objetos de estudo de uma pesquisa desenvolvida por Carmen Lucia Capra, intitulada “Problematizações sobre políticas da arte na licenciatura em artes visuais. É preciso gostar da arte de outro jeito, a licenciatura é uma praça”, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob orientação da Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte., para saber mais ver: Capra (2017).



e responsabilidade pelas dimensões que se abrem em um amplo horizonte que propõe novas relações entre os campos da arte e da educação.

É também pelo tema da pesquisa que, em um texto intitulado *Processos, materiais e técnicas no curso de licenciatura em artes da Plataforma Freire na região de Juazeiro – BA*<sup>88</sup> (2015), Giovana Dantas (Giovana Santos Dantas da Silva) propôs uma aproximação entre os campos de saber da arte e da educação em um tipo de relação que pudesse desestabilizar a separação dessas áreas. A autora relata a experimentação de métodos de formação que pudessem favorecer uma possível experiência estética do cotidiano a partir do cruzamento cultural propiciado pelas alunas e alunos em formação em um curso situado no interior do estado da Bahia. O fluxo acionado pela autora no texto partiu de um gesto que ela denominou de “operações estratégicas de desvio de práticas e os seus cotidianos”<sup>89</sup>, com o intuito de pensar a construção do conhecimento na formação de professores de artes visuais a partir de uma ação de percepção do cotidiano como uma estratégia para a produção de narrativas, na qual o estágio, por exemplo, passa a ter um “potencial espacial de visibilidade do (...) ambiente de ensino, seja ele a sala de aula, a escola ou comunidade” (DANTAS, 2015,p.3051).

O eixo que movimentou as práticas desenvolvidas naquele contexto foi uma investigação de técnicas e materiais disponíveis nas regiões onde estavam localizadas as escolas de educação básica, onde aqueles docentes em formação atuavam. O deslocamento proposto pela autora partia de uma incerteza que a acompanhava em relação ao modo “como estes professores estariam atuando nas suas salas de aula, na escola e na comunidade” (DANTAS, 2015, p.3050). Para isso, a aposta da autora foi a identificação dos “saberes originais” das professoras e professores em formação e da capacidade de “extrapolar o conhecimento” (idem), através de textos, das visitas às

---

<sup>88</sup> O texto é um relato de experiência elaborado a partir de dois componentes curriculares de um curso de Licenciatura em Artes Visuais que foi oferecido pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, na cidade de Juazeiro. As atividades foram desenvolvidas sob supervisão da autora do texto entre os anos de 2012 e 2014. As materialidades apresentadas no texto consistem em um conjunto de cinco memoriais-descritivos utilizados no processo avaliativo de um dos componentes curriculares ministrados pela autora. Ela optou pela apresentação de imagens e excertos de textos de cada um dos memoriais, o que permite o contato com os processos de formação que estavam sendo vividos por aqueles docentes.

<sup>89</sup> Tal elaboração foi feita com base no pensamento da noção de contemporâneo em Giorgio Agamben e na invenção do cotidiano de Michel de Certeau: “o homem ordinário escapa a essa conformação, pois ele inventa o cotidiano, graças às artes de fazer suas ferramentas de ação, à prática do jogo simbólico, astúcias sutis, táticas de resistência pelas quais ele altera os objetos e os códigos, dando novas formas de uso às práticas, aos espaços e às coisas” (DANTAS, 2015, p.3053).

exposições, do uso da internet como meio de pesquisa e da experiência de cada um em sala de aula, considerando a cultura local.

Nesse fluxo proposto pela autora, a aposta foi fazer uma imersão na cultura local, o sertão baiano<sup>90</sup>. Na base de negociação que foi construída para aproximar os campos da arte e da educação, manteve-se ainda fortemente os vínculos com o campo artístico, pois o interesse estava em “desenvolver um produto artístico e refletir sobre sua prática” (DANTAS, 2015, p.3052). A suposta exigência de um tipo de visão múltipla e interdisciplinar foi o elemento que impulsionou o gesto da autora para colocar em movimento as noções de pesquisa, arte contemporânea, artesanato, escola e docência. Nas relações estabelecidas pela autora, também está em circulação uma noção de estética implicada com o cotidiano, o trabalho e o saber-fazer. No fluxo criado a partir dessas relações, constituiu-se um lugar comum entre a vida daquelas professoras e professores em formação e as histórias das artes e dos procedimentos artísticos em um regime de circulação dos saberes que, em alguma medida, desacomodou uma certa distribuição dos lugares ocupados por aquelas pessoas e pelos saberes artísticos, seria um tipo de perturbação de um regime do sensível, uma indeterminação que desregula as partilhas que são feitas do espaço e do tempo no contexto da formação de docentes.

A difusão desse regime de circulação dos saberes no contexto da formação inicial de docentes de artes visuais apareceu com mais visibilidade em torno dos usos feitos da palavra “sensível”, uma expressão cara à história do ensino da arte no Brasil. No texto *Arte e ensino: deslocamentos na contemporaneidade*<sup>91</sup> (2015), Aurélia Regina de Souza Honorato aponta para uma preocupação que tem marcado parte da literatura específica do campo da arte e da educação, pensar uma formação que seja capaz de deslizar para além da estética, do sensível e da imagem. Segundo a autora, esses três pontos têm gerado uma certa obstrução na maneira como pensamos as relações entre arte, educação e formação docente.

---

<sup>90</sup>Cada um dos docentes em formação fez um ensaio fotográfico sobre o entorno da escola onde atuavam, como uma forma de experimentar o próprio cotidiano. As imagens resultantes dessa prática foram utilizadas como os disparadores dos projetos de ensino que levaram para o contexto da educação básica, práticas como as da cerâmica tradicional, do artesanato em sisal, da ourivesaria, e as religiosidades populares. No texto, a autora não oferece informações sobre os desdobramentos de cada projeto de ensino.

<sup>91</sup> O texto consiste em um estudo bibliográfico e apresenta uma parte da Tese de Doutorado da autora, cujo título é “Trajetórias cartográficas na formação de professores e professoras de artes: espaços do possível”, apresentada no ano de 2015, junto ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem na Universidade do Sul Catarinense. A autora é docente da rede pública de ensino do estado de Santa Catarina e também na Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Para operar nessa ruptura, a autora propõe um tipo de “potências de ação” formuladas a partir da arte contemporânea<sup>92</sup> e das imagens do cotidiano, a fim de favorecer um tipo de deslocamento do olhar que vai além daqueles horizontes que mantêm a centralidade na obra, no artista, na historicidade e em certas práticas expressivas. A potência do dissenso e da política contemporânea, enquanto “searas de transformação de modos de vida” (HONORATO, 2015, p. 2987), é utilizada pela autora para iniciar um tipo de insurgência quanto às dúvidas sobre o sentido da arte na educação e na escola.

O texto é marcado por interrogações, como, por exemplo, “como fazer para escapar da acomodação que acontece com os profissionais da educação em arte quando eles se adaptam a uma proposta metodológica e nela criam um padrão de aula que é repetido dia-a-dia, ano-a-ano?” (HONORATO, 2015, p. 2986-7). As incertezas postas em visibilidade pela autora apontam para as fragilidades que marcam, atualmente, o contexto da licenciatura em artes visuais no Brasil, a separação entre uma certa dimensão pedagógica da formação docente e uma certa dimensão do conhecimento específico e a dificuldade de colocar em articulação ambas as dimensões.

A rota sugerida pela autora teria como percurso a busca por “possíveis da experiência com o sensível na formação de professores e professoras no desejo de criar e ampliar com eles e elas modos de fazer e fazerem-se na docência em arte” (HONORATO, 2015, p. 2993). A noção de sensível acionada pela autora não está no aspecto material, como, por exemplo, na escrita de um livro, ou de uma pintura, pois tais práticas teriam muito mais relação com a “externalidade” do indivíduo, o instante e o meio<sup>93</sup>. Ao contrário das práticas artísticas contemporâneas, que, segundo a autora, estariam abertas às “diferentes discussões sobre a vida contemporânea, sobre a visualidade e a potência das imagens na construção de saberes, poderes e formas de compreensão de uma determinada realidade” (HONORATO, 2015, p.2990). As relações estabelecidas pela autora fazem emergir um questionamento em torno de uma certa base política da formação na licenciatura em artes visuais: que caminho educativo a arte seria capaz de

---

<sup>92</sup> No texto, a autora cita, como exemplo, a artista brasileira Rosangela Rennó.

<sup>93</sup> A noção de sensibilidade utilizada pela autora difere das noções trazidas por Cynthia Farina, tanto nos textos apresentados na ANPEd como no ENDIPE. Também difere das noções apresentadas por Maria Cristina Peixoto e Ana Cristina de Moraes nos textos encontrados nos Anais da ANPEd. A noção acionada pela autora, de acordo com as referências que por elas são citadas, aproxima-se mais de uma dimensão política do sensível.

oferecer para a formação desses docentes? Ao passar prioritariamente pela arte contemporânea, o que essa rota permitiria aos professores em formação?

A força capaz de sustentar essas dúvidas advém de uma agenda cujas discussões trazidas por diferentes autoras e pesquisadoras, como a abordagem tecida por Oliveira (2008), sobre a distância entre a formação oferecida pela universidade e a escola e propõe pensar a formação inicial desses docentes a partir das noções de rede; conteúdos culturais subjetivados; leitura para a transformação; prática educativa coletiva e ambiência. Nessa mesma direção, Alvarenga (2013) aponta para o uso das tecnologias para a produção de imagens, pois, para a autora, a formação docente em diálogo com os novos equipamentos tecnológicos faz-se premente, objetivando emancipar a potência intelectual do mestre, no sentido da sua busca pelo domínio do uso da máquina. E Schlichta (2012/2013/2015), a partir de um conjunto de textos, indica a necessidade de pensar a formação docente, tendo como ponto de partida o conteúdo e a forma de seu ensino no contexto das licenciaturas em artes visuais, exigindo a realização de uma reflexão sobre os fundamentos da formação do professor diante das assimetrias entre os cursos de graduação e a atuação dos docentes de artes visuais. Cada uma dessas autoras, a partir de diferentes bases teóricas, indica a necessidade de pensar os processos formativos nos cursos de licenciatura em artes visuais, a partir do que tem sido oferecido e do que tem sido ensinado nos cursos de formação de docentes.

A necessidade de ampliação das discussões sobre a formação inicial de docentes de artes visuais foi um dos pontos colocados em visibilidade em um texto intitulado *A imagem cinematográfica e a construção da subjetividade do professor em formação inicial em artes visuais*<sup>94</sup> (2009), de Aline Nunes da Rosa e Marilda Oliveira de Oliveira. No texto, as autoras propõem “pensar a imagem fílmica como um dispositivo, que pode nos levar a sentir e tocar-nos de modo a fazer com que construamo-nos de maneiras diferenciadas sempre, agregando novos sentidos, posicionamentos e alterando nossas visões de mundo” (ROSA & OLIVEIRA, 2009, p. 3044). Uma discussão que tem certa dificuldade de encontrar espaços na maneira como têm sido pensada as relações entre arte, educação e

---

<sup>94</sup> O texto apresenta considerações advindas da pesquisa de Mestrado intitulada “Narrativas fílmicas e educação das artes visuais - percursos, afetos e bricolagens na formação inicial de professores”, desenvolvida por Aline Nunes da Rosa, entre os anos de 2008 e 2010, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, sob orientação da Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira, co-autora do texto. No trabalho, as autoras tensionam “o campo da formação de professores em artes visuais, questionando os modos como as imagens fílmicas afetam a construção da subjetividade dos docentes em formação inicial do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFSM” (ROSA & OLIVEIRA, 2009, p.3045).

formação docente. No referido texto, as autoras põem em articulação as imagens advindas do cinema com imagens da cultura visual de uma maneira que seja possível contribuir com a possibilidade de constituição de formas docentes do campo das artes visuais. Nesse fluxo, a imagem [que tem sido tomada como objeto central nos processos formativos para a docência em arte, conforme estabelecido pelas diretrizes para os cursos de graduação em artes visuais<sup>95</sup>] não é pensada como ilustração, mas como geradora de conhecimento, que seria capaz de dizer muito sobre nós e a gestualidade do *bricoleurs*, ao “recortar, rasgar, agregar, somar, subtrair e sobrepor imagens” (ROSA & OLIVEIRA, 2009, p.3045), podendo vir a favorecer a invenção de uma possível forma docente.

Ao estabelecerem relações outras entre as imagens e os indivíduos em formação, as autoras afirmam que as visualidades podem vir a movimentar a maneira como o pensamento produz-se. O fluxo acionado pelas autoras a partir do pensamento de Virginia Kastrup abre espaço para algumas incertezas no campo da formação de docentes de artes visuais, “seríamos capazes de nos reinventarmos e reinventarmos o mundo” (ROSA & OLIVEIRA, 2009, p.3050) com imagens que contam um pouco a respeito de nós mesmos? Indo mais além, as autoras tentam criar condições para que a imagem entre no contexto da licenciatura em artes visuais a partir de uma outra via, da imagem como pensamento, a imagem como potência e não como produto, objeto, representação, ilustração. A imagem para provocar um tipo de diálogo permanente com professores em formação e o modo como eles “se constroem perante o mundo” (ROSA & OLIVEIRA, 2009, p.3050).

O alargamento dessa via é feita a partir de uma discussão presente no texto *Objetos de aprendizagem poéticos: máquinas para construir territórios de subjetivação*<sup>96</sup> (2015), de Tatiana Fernández (María del Rosario Tatiana Fernández Méndez) e Belidson Dias. No texto, os autores sugerem ocupar os “territórios epistemológicos não explorados” (HERNÁNDEZ & DIAS, 2015, p.3482), afim de encontrar espaços que se abram para outros fins. A criação de Objetos de Aprendizagem Poético – OAP<sup>97</sup> seria um tipo de máquina

---

<sup>95</sup> Para saber mais, consultar: Parecer CNE/CES N<sup>o</sup>: 280/2007, de 06 de dezembro de 2007; Resolução N<sup>o</sup> 1, DE 16 de janeiro de 2009; e Resolução n<sup>o</sup> 2, de 1<sup>o</sup> de julho DE 2015.

<sup>96</sup> Os autores, ambos da Universidade de Brasília, não oferecem informações sobre o caráter do estudo. O texto descreve duas práticas realizadas por Tatiana Fernández na Universidade de Brasília, a primeira nas aulas de arte contemporânea ministradas por ela (não são oferecidas informações quanto ao tipo de curso); e a segunda oferecida no contexto da formação de professores de artes visuais, no curso de extensão “Objetos de Aprendizagem Poéticos” realizado por meio do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília, DEX/UnB, entre 2013 e 2014, para professores de arte e estudantes das licenciaturas.

<sup>97</sup> Segundo os autores, “trata-se da apropriação da concepção de Objetos de Aprendizagem (OA), que aparece no começo do século XXI na literatura associada, por uma parte, ao uso de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação, geralmente por pesquisadores do campo das mídias digitais,

provocadora “de eventos artísticos/pedagógicos” (HERNÁNDEZ & DIAS, 2015, p.3482), desloca a noção de Objeto de Aprendizagem – OA<sup>98</sup>, uma estratégia que tem sido utilizada por uma abordagem do campo educacional implicada com as tecnologias educacionais e com perspectivas cognitivistas de aprendizagem.

O OAP constitui-se como “espaços atuais ou virtuais em que o ser e o objeto se encontram e se reconstruem” (idem) e que oferecem uma certa tipo de situação poética de aprendizagem que se abre a cinco dimensões que podem orientar tanto a sua criação como o seu uso em educação, são eles: aberturas em relação aos espaços de experiência estética; à singularidade e pluralidade das subjetividades ; à criação de territórios de subjetivação; à imaginação como uma das condições para criar territórios de subjetivação; à aparição da diferença e da dissidência. O termo surgiu de uma “prática artístico-pedagógica, com intervenções que Tatiana Fernández realizou em livros de história e teoria da arte da biblioteca da Universidade de Brasília em 2012”<sup>99</sup> (FERNÁNDEZ & DIAS, 2015, p. 3490). A denominação foi formulada a partir da noção de sistemas autopoieticos de Humberto Maturana e Francisco Varela, agenciamento maquínico a partir de Gilles Deleuze e Félix Guattari e territórios existenciais de Nicolas Bourriaud.

A noção de arte utilizada pelos autores compreende- a como um “*objétel*, não no fato da sua atualidade (o que é), mas da sua potência (o que pode ser), isto é, um objeto que está em constante formação pelas forças que o modulam” (FERNÁNDEZ & DIAS, 2015, p.3484)<sup>100</sup>. Também é utilizada uma noção de poética implicada com as noções de práxis, produção, criação e formação, compreendida a partir da origem grega dessa palavra. Essas provocações são feitas pelos autores a partir das ideias dos autores canadenses, Jan Jagodzinski e Jason Wallin. A partir do OAP, seria possível “ocupar novos territórios de subjetivação” (FERNÁNDEZ & DIAS, 2015, p.3488), em uma tentativa de colocar em

---

tecnologia e educação; e por outra, ao discurso da denominada *Economia da Aprendizagem*” (FERNÁNDEZ & DIAS, 2015, p.3482).

<sup>98</sup> Os Objetos de Aprendizagem, conhecidos com a sigla OA, fazem parte, de maneira crescente, “dos artefatos da visualidade com que os estudantes aprendem na educação formal, não formal e informal (...). São recursos especializados que tem uma intenção pedagógica e se caracterizam por constituir pequenas unidades de aprendizagem em formato digital, reutilizáveis, que favorecem a autonomia da aprendizagem” (FERNÁNDEZ & DIAS, 2015, p.3485).

<sup>99</sup> Trata-se de um artefato denominado de “Art History Intervention”, uma ação que se compõe de folhas inseridas nos livros de arte “imitando a diagramação e o estilo para dar a impressão de uma página a mais” (FERNÁNDEZ & DIAS, 2015, p.3490).

<sup>100</sup>A expressão utilizada pelos autores advém do pensamento de Gilles Deleuze, enquanto um *objétel*, a arte seria uma modulação temporal implicada em um tipo de variação contínua do desenvolvimento da forma.

funcionamento uma certa poética do pedagógico. A base política utilizada pelos autores para estabelecer os vínculos e as negociações entre essas noções dão-se por meio de metodologias de Investigação Baseada nas Artes (IBA) e Investigação Educativa Baseada nas Artes (IEBA). A A/r/tografia é rota sugerida pelos autores, visto que ela é uma via metodológica de fronteira que permitiria indagar o que está em transformação. A mesma base utilizada por Vasconcellos (2015) para pôr em movimento outras relações entre arte e educação no contexto da formação de docentes de artes visuais.

O regime de circulação dos saberes formado pelos diferentes fluxos que foram acionados pelos autores nos documentos encontrados nos Anais da ANPAP constitui uma zona de potencialidades que favorece a provisoriidade, o múltiplo e a integração entre os campos de saber da arte e da educação. As noções de arte, educação e formação docente são colocadas em circulação a partir das negociações estabelecidas pelas autoras e autores, Vasconcellos (2015), Martins *et. al.* (2011) e Dantas (2015), provocam fricções entre ambos os campos de saber, a partir das práticas de pesquisa nos estágios e nos trabalhos de conclusão de curso, Rosa e Oliveira (2009), Hernández e Dias (2015) e Honorato (2015), buscam formas de provocar deslocamentos a partir do cruzamento entre os saberes artísticos e pedagógicos. A circulação das ideias, acionada pelas autoras e autores permite a invenção de jeitos de existir, diferentemente do que temos visto em afirmações que apontam muito mais para os requisitos necessários para a docência em arte como a habilidade, a exigência, o critério. Ao mesmo tempo, há uma zona de tensão formada pelo atrito das noções de político, liberdade e autonomia. É requerido do docente em formação um certo tipo de autonomia, a partir do domínio das regras e do conhecimento, ao mesmo tempo em que se exige dele uma certa liberdade para estabelecer novas relações entre os campos de saber a fim de constituir um espaço comum seja na escola ou na universidade.

Os enredamentos feitos pelas autoras e autor busca, em alguma medida, um tipo de contágio a partir de um tipo de experimentação feito com procedimentos investigativos, ou com experimentações poéticas, ou com a prática de ver filmes, ou com a aproximação de docentes em formação com as práticas artísticas contemporâneas. Essas combinações são feitas a partir de bases teóricas distintas e buscam, de algum modo, a elaboração de uma certa dimensão ética e estética da docência em artes visuais. O elemento que mobiliza as discussões das autoras e autores é a composição dos saberes artísticos e pedagógicos para além dos limites disciplinares de cada campo.

Diferentemente dos outros dois regimes (identificados a partir dos textos encontrados nos Anais da ANPEd), neste o que se busca nestes textos é uma tentativa de por em relação o sujeito e o conhecimento artístico para a elaboração de um jeito de ser professor de arte que não se limite a rigidez identitária de ser professor ou de ser artista, é uma busca que se faz a partir de uma ampliação das relações entre arte e educação.

#### 4.2.4. Estruturações estéticas da formação docente

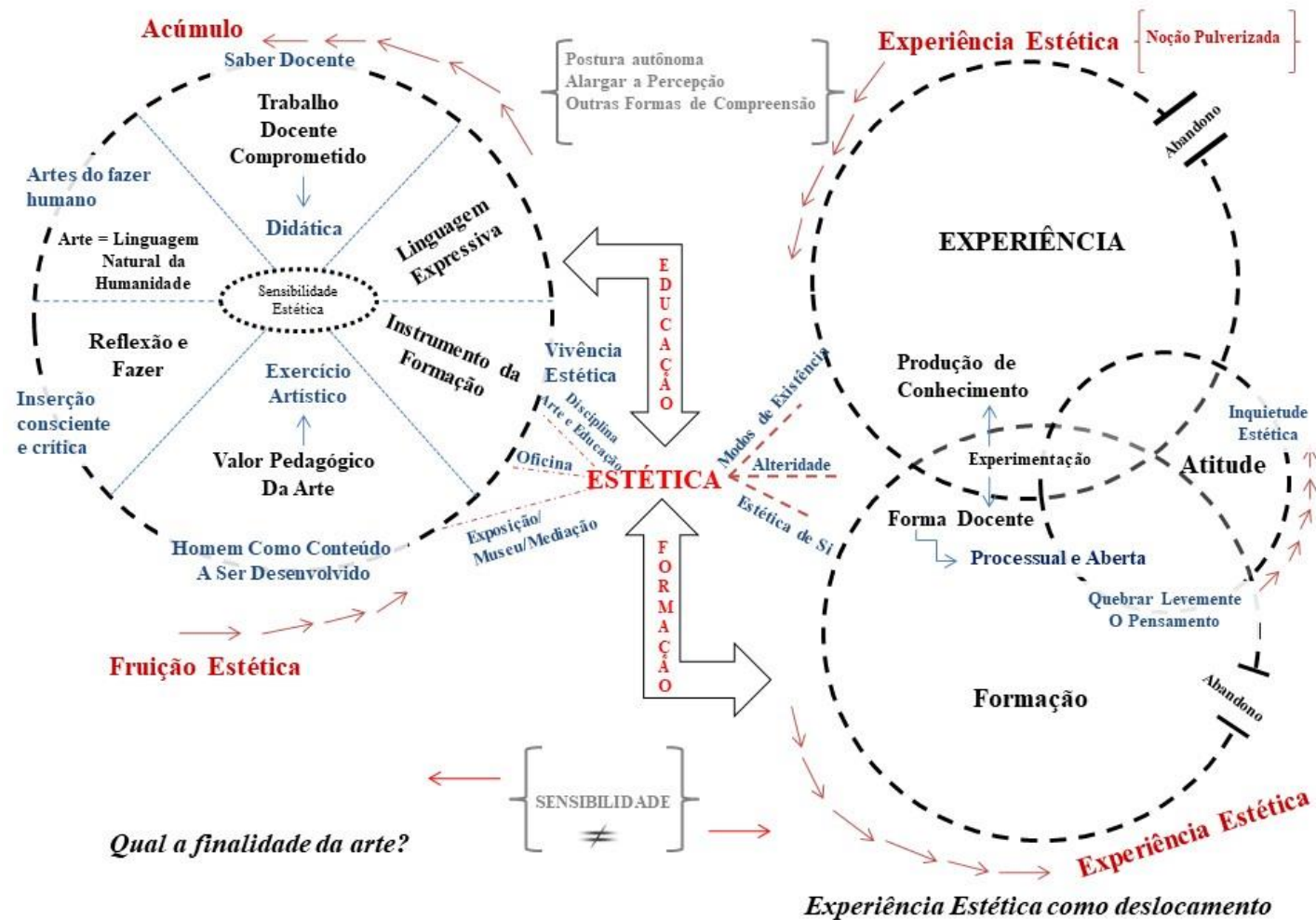
*Os arranjos com as ideias que circulam nos textos do ENDIPE sobre as noções de arte, educação e formação docente são feitos a partir de uma base política sustentada por distintas práticas artísticas colocadas em relação com as práticas formativas para a docência. O regime de circulações dos saberes descrito a partir dos textos encontrados nos arquivos desse evento são constituídos por fluxos que se movimentam a partir de duas vias distintas. Na primeira via, o eixo de deslocamento está no entorno das noções de arte, educação e formação docente que obedecem uma certa regra imanente à formação, a da arte enquanto um tipo de conhecimento, uma forma de linguagem “importante” e “fundamental”, que traz uma solução aos problemas da docência através de um tipo de vivência estética.*

*Na segunda, o eixo de deslocamento também está no entorno das noções de arte, educação e formação docente, no entanto, não se trata de uma regra de funcionamento, mas um tipo de relação produzido a partir do contato do sujeito com um tipo de saber advindo das práticas artísticas. Esse contato impulsiona o deslocamento que leva o sujeito além do limite de uma suposta interioridade de si mesmo. É a distância entre o sujeito e a forma de exterioridade irrompida que lhe permite pensar diferentemente da maneira como pensava.*

*O elemento de ligação entre as duas vias é a noção de política. No entanto, ela não atinge uma condição de dizibilidade, mas os rastilhos deixados pelas negociações estabelecidas entre o campo artístico e educativo tornam visível a procura de uma certa dimensão ética e estética para a formação docente, na medida em que as discussões feitas pelos autores buscam propor um tipo de atitude para o indivíduo que pretende tornar-se professor. Uma certa sensibilidade para a docência pretende ser gerada por meio de um tipo de experiência entre o indivíduo e as práticas artísticas, moduladas em duas formas de operação distintos: uma busca uma provável essência do docente em formação e a outra tenta provocar um tipo de desmoronamento das certezas que podem ser trazidas pelo conhecimento durante os percursos formativos para a docência.*

As relações entre a arte e a educação nos textos encontrados nos Anais do ENDIPE, são feitas a partir de uma base política formada pelos saberes da didática, próprio deste encontro que tem como interesse o debate sobre as práticas de ensino. As articulações feitas entre os conhecimentos artísticos e pedagógicos, favorecem um deslocamento das noções que têm configurado uma certa forma sólida em torno da maneira como devem ser conduzidos os processos formativos e de aprendizagens, não mais para a criação de um “acervo particular” de referências, mas por um tipo de coleção pública, na qual os saberes constituem-se como uma forma outra de partilha das coisas e do mundo.





**Imagem 9:** Noções sobre as formas de estruturação da formação estética docente – Mapa IV: ENDIPE  
 Fonte: Elaboração do autor (2016-2019)<sup>101</sup>

<sup>101</sup> Imagem ilustrativa sobre o mapa elaborado a partir de textos encontrados nos Anais do ENDIPE.

No conjunto de textos encontrados nos Anais do ENDIPE, há duas operações que se movimentam concomitantemente de forma contínua a partir de duas operações distintas. Uma destas operações é identificada nos textos de Ana Cristina de Moraes, Dinamara Feldens, Iranilson Carneiro, Maria Cristina dos Santos Peixoto, Maria Luiza Passos Soares, Monique Andries Nogueira e Wilson Cardoso Junior, um tipo de contato com a arte é feito na tentativa de provocar uma certa estruturação estética da formação docente, por meio de um acúmulo de experiências que, em alguma medida, anula um certo déficit da formação do sujeito (é como se o futuro docente estivesse sempre em dívida com sua formação, sempre falta algum conhecimento). Na segunda operação, identificada nos textos de Cynthia Farina, Luciana Gruppelli Loponte o contato com a arte poderia vir a formar um conjunto de experiências que produz uma inquietação ininterrupta do indivíduo com ele mesmo, mantendo-o em movimento o tempo todo. Ao propor um certo tipo de trabalho docente comprometido com a arte, no texto *Trabalho Docente: Percursos Investigativos na Formação Estética de Professores/as*<sup>102</sup>(2010), Maria Cristina dos Santos Peixoto problematiza de que maneiras o uso de “diferentes linguagens expressivas (plástica, poética e cênica)” poderia favorecer uma possível formação estética<sup>103</sup> em um curso de formação de professores de nível médio em uma instituição pública na cidade de Niterói, RJ. A aposta da autora é que, no contato com a arte, as juventudes poderiam vir a potencializar “os seus modos de ver, de pensar e de sentir, a si mesmos, o outro e o mundo em seu entorno” (PEIXOTO, 2010, p.15), pois, através da sensibilidade, um possível potencial de criação seria acionado.

No vínculo estabelecido pela autora entre o campo artístico e o campo educativo, a arte seria um possível “caminho de conhecimento da realidade humana” (PEIXOTO, 2010, p.15), cuja potencialidade sensível seria natural a todos os seres. A amplificação dessa relação para o contexto da formação docente é feita no texto a partir do pensamento de Lev Vygotsky, Herbert Read e Fayga Ostrower. A base das negociações estabelecidas pela autora entre os campos da arte e da educação é sustentada em dois pilares: o primeiro é o princípio da forma, aspecto objetivo e universal de todas as obras de arte; o

---

<sup>102</sup> O texto apresenta uma parte da Tese de Doutorado da autora, intitulada, “Cenários de educação através da arte: bordando linguagens criativas na formação de professores(as)”, apresentada no ano de 2006, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

<sup>103</sup> A noção de estética utilizada no texto é assim explicada pela autora: “ao usarmos o termo - estética, estamos nos referindo à sensibilidade, ao mundo do sensível, à capacidade de perceber, sendo que a sensibilidade envolve a questão das sensações, ou seja, a sensibilidade é uma porta de entrada das sensações” (PEIXOTO,2010,p.18).

segundo é a criação enquanto uma ação “peculiar à mente humana”. Juntos, eles sustentam uma base política que gera um tipo de “valor pedagógico da arte no sentido de conhecimento, de expressão da linguagem, através de sentimentos/emoções, de comunicação, de sensibilidade perceptual, de interação do homem com o seu mundo” (PEIXOTO, 2010, p.16). O sentido educativo da arte gerado por essa relação é, de acordo com a autora, trabalho “de um pensamento emocional inteiramente específico”.

A autora afirma ainda que o indivíduo, ao apropriar-se da cultura e da linguagem, auto-organiza-se, uma vez que essas práticas são dinâmicas, possuem movimento e não se cristalizam. Assim, a relação com a arte seria constituidora do indivíduo em formação para a docência através de um certo tipo de experiência estética gerada pelo contato com a arte pela via do fazer, do trabalho com os materiais e técnicas. Para ativar esse fluxo, no texto, Peixoto (2010, p.22) descreveu a realização de oficinas de criação com os docentes em formação<sup>104</sup>, uma aposta da autora para o “despertar de um potencial criativo”, por exemplo, a característica líquida das tintas teria favorecido “um aprofundamento das emoções”, embora a fluidez do material tenha gerado “dificuldades no seu controle, provocando momentos de tensão e momentos de profunda gratificação”(idem).

A vivência pedagógica das práticas artísticas descrita pela autora seria capaz de gerar um tipo de experiência<sup>105</sup> imprevisível, singular e original que pudesse provocar uma certa abertura para o inusitado e o desconhecido. Seria um tipo de experiência formativa possível, pois haveria, nessa prática, uma certa dimensão estética que constituiria um crescimento e uma elevação moral do indivíduo em formação, a partir da “fruição da arte”. Essas mesmas relações aparecem no texto “*Diários de bordo: experiência estética com professores em formação inicial*”<sup>106</sup> (2014), de Wilson Cardoso

---

<sup>104</sup> As oficinas foram descritas pela autora da seguinte forma: “Em um primeiro momento, eram convidados a um trabalho corporal, através de um relaxamento ou uma dança criativa, para que ao som de uma música, o corpo fosse convidado a um aprendizado mais inteiro. Após, intercalávamos propostas que envolviam as artes plásticas: leitura de imagens de obras de arte, e, outras, que se desdobravam em pinturas em suportes diversos, colagens, ou atividades com argila. Em outros momentos, as histórias participavam das vivências, construindo um espaço no qual a poesia pudesse vir habitar, possibilitando a escrita criativa e as dramatizações. Foram vivenciados encontros nos quais as palavras tornavam-se ‘palavras brinquedo’, instigando a imaginação e a criatividade. Também, tiveram a oportunidade de tecerem, ao longo de dois meses, uma tapeçaria”. (PEIXOTO, 2010, p.19-20).

<sup>105</sup> A noção de experiência utilizada pela autora tem como referência o filósofo espanhol Jorge Larrosa. Ao final do documento, é indicado como referência o texto “Notas sobre a experiência” publicado pelo autor em 2006.

<sup>106</sup> O autor não oferece informações sobre o caráter do texto. As discussões advêm de um “subprojeto interdisciplinar que envolve os departamentos de Fundamentos da Educação e de Didática” (JUNIOR, 2014, p.1) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com o interesse de pensar sobre as possíveis contribuições de uma formação estética, inicial e continuada, para as práticas do professor de ensino básico. “A ação pedagógica empreendida junto a licenciandos da área das artes visuais, considerando de especial interesse

Junior. Para o autor, os processos de formação com arte podem vir a permitir um tipo de fruição “privilegiado de experiência estética uma vez que busca e permite a completude daquilo que se experimenta” (JUNIOR, 2014, p.4).

No fluxo sugerido pelo autor, há um tipo de relação entre o sujeito e o conhecimento que estaria além daqueles “raciocínios que visam o modelo e a aproximação com uma lógica formal” (JUNIOR, 2014, p.11), que, segundo o autor, têm predominado no ambiente acadêmico. Para colocar essa noção de formação em movimento, o autor entrelaça os pensamentos de Néstor Garcia Canclini, John Dewey, Clifford Geertz e Gilbert Durand. Um primeiro gesto feito, no texto, é a suspensão de uma certa noção da estética filosófica moderna e a legitimidade da disciplina para classificar o que é ou não arte. Ao desestabilizar essas certezas, o autor propõe ultrapassar “o confinamento disciplinar da arte” (JUNIOR, 2014, p.5) e sua universalidade, para que as ações desenvolvidas por alunas e alunos em formação para a docência também sejam consideradas uma prática artística (denominadas pelo autor de obra), “que abrem conversas que geram mais conversas e permitem a expressão e a ressignificação de sentidos”, a produção de conhecimentos e a afirmação da possibilidade de novas relações com o real” (idem).

No texto, o autor apresenta um trabalho realizado no âmbito dos componentes curriculares de didática, didática especial e filosofia da educação, a partir do que ele chama de “aulas-vernissage”, aulas abertas ao público da universidade, onde os alunos apresentam os seus “Diários de Bordo”<sup>107</sup>, um tipo de criação artística em que os docentes em formação são convidados a refletir sobre “as possibilidades de construção de conhecimento através do uso do corpo, do som, de imagens e textos em suas diversas plataformas através da criação de trabalhos estético- visuais” (JUNIOR, 2014, p.1), desde uma perspectiva ampliada de cultura. Para o autor, não caberia às alunas e alunos a explicação de suas produções, pois, assim, os docentes em formação estariam sendo estimulados a “suportar leituras possíveis e díspares de seu trabalho que não foram intencionadas no momento de criação” (JUNIOR, 2014, p.7). Somente ao final, as intencionalidades de cada um poderiam ser apresentadas e debatidas, “na medida do desejável” e dos olhares deflagrados pelo público. Dessa forma, favorece-se ao futuro

---

que, justamente junto a estudantes que já lidam com experiências estéticas, essa inserção tenha-lhes parecido uma novidade” (JUNIOR, 2014, p.1).

<sup>107</sup> O autor utiliza o termo, mas não apresenta nenhuma conceituação ou referência sobre a abordagem utilizada em relação aos diários de bordo.

docente uma outra maneira de estabelecer “relações com o mundo a partir da criação de novos elos e significações para os objetos cognoscíveis” (JUNIOR, 2014, p.10), através de uma forma de experiência capaz de gerar um tipo de produção criativa e imaginativa de conhecimento.

Tanto para Peixoto (2010), quanto para Junior (2014), a ação de um certo modo de pensar artístico seria capaz de gerar um tipo de subjetividade intransponível para a docência. Essa relação também é abordada por Maria Luiza Passos Soares, no texto *Uma vivência estética: professoras visitam exposições de artes visuais*<sup>108</sup>(2008). A autora propõe pensar a formação docente “para além da profissionalidade, isto é, incluir a dimensão pessoal, que permita aos professores apropriarem-se de sua própria formação e criarem sentidos em suas vidas” (SOARES, 2008, p.1). Na rota sugerida pela autora, há um tipo de relação entre os indivíduos em formação para a docência e o conhecimento artístico mediado pelas noções de percepção e sensibilidade, consideradas como imprescindíveis. Tais noções seriam capazes de permitir um tipo de preparação do docente em formação para que ele seja capaz de “desvendar o mundo junto aos educados” (SOARES, 2008, p.2) através do gesto de “ler e sentir a realidade”.

No texto, a autora descreve um conjunto de ações desenvolvidas com um grupo de “formação estética”, formado por doze professoras<sup>109</sup>, na tentativa de chegar até uma certa educação do sensível. As atividades (apreciação, contextualização, leituras e discussões sobre diversos temas envolvendo as formas artísticas e os processos de imaginação, criação e cognição) realizadas pelo grupo “foram estruturados como ateliês, nos quais professores da universidade e artistas convidados propuseram atividades em diversas linguagens artísticas: música, artes dramáticas, artes visuais e literatura” (SOARES, 2008, p.2). Nessas atividades, um certo tipo de experiência estética implicada com um determinado “campo do sensível” (SOARES, 2008, p.3-4) permite que os sentidos sejam abertos sem, no entanto, esgotar-se no/pelo campo artístico.

A partir das ideias de Adolfo Sanchez Vázquez, a pesquisadora afirma que “restringir o campo estético ao artístico é limitativo, pois coloca a arte em uma dimensão

---

<sup>108</sup> A autora não oferece informações sobre o caráter do texto. Entende-se que o texto é derivado de um estudo realizado pela autora, pois é explicitado, logo no início do documento, que as discussões advêm de uma pesquisa sobre formação estética proposta a um grupo de professoras no âmbito do curso de Pedagogia, com o interesse em compreender como uma possível educação estética “se forma no ser humano e se estas vivências poderiam proporcionar mudanças em aspectos pessoais e profissionais das professoras” (SOARES, 2008, p.4).

<sup>109</sup> A autora explica que ao iniciarem o grupo (no primeiro semestre de 2004), as professoras eram alunas do curso de Pedagogia e, depois de três semestres, já egressas, elas mantiveram-se na atividade.

abstrata e imutável, em uma lógica que associa beleza aos padrões clássicos” (SOARES, 2008, p.3). A autora também utiliza o pensamento de Lev Vygotsky para afirmar que as condições culturais, históricas e sociais seriam determinantes em um certo tipo de apreciação estética e sugere que um determinado tipo de *vivência estética* seria capaz de gerar um estado muito sensível a ponto de marcar o comportamento dos indivíduos em formação para a docência.

Esse elemento expressivo da relação arte e formação docente também é abordado no texto *Experiências estéticas e formação de pedagogos em ações integradas entre ensino e extensão universitária*<sup>110</sup>(2014), de Ana Cristina De Moraes e Iranilson De Souza Carneiro. O texto, em forma de reflexão, descreve uma possível experiência estética gerada a partir de ações que integraram atividade de ensino e extensão no âmbito do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Ceará – UECE/Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI<sup>111</sup>. Tais práticas foram realizadas entre os anos de 2010 e 2011, após a implantação de um novo Projeto Pedagógico do referido curso e previa uma certa articulação de “saberes teórico-práticos, através do ensino da disciplina, aliado ao estudo de campo como prática de pesquisa e à integração dos temas de diferentes disciplinas” (MORAIS & CARNEIRO, 2014, p.1) em um mesmo semestre.

As temáticas articuladoras citadas pelos autores no texto são: Arte-Educação, Educação Especial, Política Educacional, Trabalho e Movimentos Sociais, Educação Ambiental, Alfabetização e Letramento. Elas perpassam de maneira transversal o currículo, sendo contempladas em disciplinas obrigatórias e em atividades de pesquisa, extensão e eventos. De acordo com os autores, ao tentar ampliar o “repertório artístico-cultural” dos professores em formação, seria possível também provocar um tipo de dilatação de uma dimensão sensível dos futuros docentes. Essa suposta necessidade é indicada a partir de um lastro teórico formado pelo pensamento de Marli Meira e Herbert Read e, nela, estão implicadas as noções de aprendizagem coletiva e

---

<sup>110</sup> Os autores não oferecem informações sobre o caráter do texto. O material apresentado consiste em um tipo de reflexão elaborado a partir do trabalho realizado com alunas e alunos de um curso de pedagogia a partir da interface entre ensino e extensão universitária no contexto de uma universidade pública estadual da região nordeste do Brasil.

<sup>111</sup>As práticas descritas no texto foram desenvolvidas em articulação com dois projetos de extensão: o Núcleo de Artes Cênicas da FACEDI – NACE; o Coral da Faculdade e com os componentes curriculares de “Arte-educação”, “Planejamento Educacional” e “História do Ceará”. As oficinas de artes visuais, música, literatura e artes cênicas buscavam provocar um tipo de reflexão sobre o campo educativo além de tentar “promover um processo de educação estética no âmbito da formação inicial de professores” (MORAIS & CARNEIRO, 2014, p.1-2).

interdisciplinaridade<sup>112</sup>. A perspectiva interdisciplinar requer, segundo os autores, “uma disposição para a atitude coletiva de abertura à aprendizagem, ao diálogo e à experimentação” (MORAIS & CARNEIRO, 2014, p.3).

As atividades realizadas pelos autores envolveram algumas produções cinematográficas brasileiras como os filmes “O povo brasileiro”, “Juvenal Galeno”, “O pagador de promessas”, “Canudos”, “Milagre em Juazeiro”, “Batismo de sangue<sup>113</sup>. Além disso, foi realizada uma atividade envolvendo a leitura de obras literárias cearenses ou que retratavam aspectos da História do Ceará e do Nordeste, em que cada aluna/aluno deveria procurar um título para leitura<sup>114</sup>. As leituras poderiam ser em grupo e a socialização da atividade deveria ser feita de maneira “criativa”. Outra atividade realizada com as alunas/alunos foi a produção de uma colcha de retalhos baseada no filme homônimo<sup>115</sup>. E, por fim, foi realizada uma atividade de educação musical por meio de uma oficina de percussão como prática formativa de experimentação de timbres e ritmos gerados pelos instrumentos percussivos. Ao proporcionar momentos de experimentações estéticas tanto no âmbito da apreciação, como da produção e da análise de obras artísticas, o interesse dos autores seria a ampliação de um arsenal de saberes culturais dos docentes em formação, essencial ao desenvolvimento de um certo tipo de trabalho educativo.

Nesse arranjo de práticas, a arte seria um eixo que propõe um tipo de articulação capaz de atravessar o currículo e gerar um tipo de formação estética no contexto da formação inicial. O texto traz um desdobramento da ideia de que a experiência estética contribui para a formação do professor, constituindo-se como um elemento essencial e que, posteriormente, poderia vir a contribuir para o processo ensino-aprendizagem na

---

<sup>112</sup> Os autores não desenvolvem a noção de interdisciplinaridade. No texto, é feita referência ao autor Eric Maheu e, posteriormente, em uma nota de rodapé, os autores informam que a concepção de interdisciplinaridade estaria legitimada em um texto de Silvia Elizabeth Moraes, denominado “Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos”, que foi publicado na Revista Estudos Pedagógicos no ano de 2005.

<sup>113</sup> O povo brasileiro (2000), direção de Isa Grinspum Ferraz; Juvenal Galeno (sem data), TV Assembleia; O pagador de promessas (1962), direção de Anselmo Duarte; Canudos (1997), direção de Sérgio Rezende; Milagre em Juazeiro (1999), direção de Wolney Oliveira; Batismo de sangue (2007), direção de Helvécio Rattón.

<sup>114</sup> No texto, os autores indicam alguns dos títulos escolhidos: “A Normalista”, de Adolfo Caminha; “A Fome”, de Rodolfo Teófilo; “Frei Tito”, de Regis Lopes; “Padaria Espiritual”, de Gleudson Cardoso e “O Quinze”, de Raquel de Queiroz

<sup>115</sup> Colcha de Retalhos (1995) é um filme do diretor norte-americano Jocelyn Moorhouse. A trama narra o retorno de Finn para a casa da avó que diariamente se reúne com as amigas para construir colchas de retalhos. Ao acompanhar esses encontros, Finn depara-se com o relato de paixões e envolvimento afetivos dessas mulheres que tecem uma colcha para presenteá-la no dia de seu casamento.

educação básica. Haveria uma certa dimensão estética nas práticas que são descritas pelos autores, cuja articulação seria capaz de produzir efeitos nas ações curriculares, projetos de extensão e nas próprias disciplinas. Ampliar o repertório cultural do professor em formação poderia possivelmente vir a gerar processos educativos e criativos. De acordo com os autores, a mobilização das artes em meio à formação de professores é um modo potente para o desencadeamento de uma formação estética dos professores

O acesso às artes como um elemento imprescindível à formação é um dos argumentos utilizados por Monique Andries Nogueira em um texto intitulado *Experiências estéticas em curso de didática: a formação cultural dos futuros professores*<sup>116</sup> (2008b). As articulações feitas pela autora foram realizadas sob a mesma base teórica e empírica de um texto apresentado em um dos eventos da ANPEd, descrito anteriormente (vide página 100), no percurso feito pela autora no texto que consta nos Anais do ENDIPE, é feita uma contribuição que atua no dilatamento na noção de formação a partir de uma ampliação dos referenciais culturais das alunas e alunos dos cursos de licenciatura de uma universidade pública da cidade do Rio de Janeiro – RJ. No arranjo de ideias proposto pela autora, a busca por uma certa “universalidade e o diálogo entre os múltiplos saberes” (NOGUEIRA, 2008b, p.9) coloca em circulação uma noção de cultura baseada em Denys Cuche. A cultura estaria relacionada a uma noção de cultivo, do cultivar a terra, as plantas e os animais. Na formação, seria um certo cultivo do espírito e seu desdobramento na formação inicial de docentes, que é feito pela autora a partir do pensamento de Theodor Adorno e de outros teóricos da Escola de Frankfurt. O alargamento da noção de formação seria feito a partir de um exercício de sensibilidade, capaz de provocar uma ampliação da percepção do indivíduo que o leva a estabelecer conexões com o mundo.

No texto, a autora descreve um programa de atividades desenvolvidas no âmbito do componente curricular de Didática Geral em uma turma com aproximadamente 40 alunos de distintos cursos de licenciatura como Letras, Física, Química, Ciências Biológicas, Matemática, Educação Física, Música, Educação Artística, Filosofia, História e Ciências Sociais. As atividades envolviam práticas com artes visuais, cinema, literatura e música e o contato das alunas e alunos deu-se por meio da apreciação: ver imagens, ouvir

---

<sup>116</sup> A autora não oferece informações sobre o caráter do texto, apenas informa, logo no início, que o texto apresenta reflexões de uma investigação que dá continuidade a estudos iniciados há alguns anos antes e busca elucidar questões ligadas à formação cultural de professores.



músicas, visitar exposições, ler poesias e assistir a filmes que não estão em circuitos abertos de cinema. Nenhuma das atividades propostas pela autora envolveu alguma ação de fazer artístico, o vínculo entre arte e formação seria pela relação convívio dos indivíduos a partir de uma certa frequência a espaços culturais. No contexto da licenciatura, experiências como essas seriam capazes de aproximar o futuro docente de “outras formas de compreensão da realidade” (NOGUEIRA, 2008b, p.4), sendo, assim, um entendimento ampliado da inserção social do indivíduo, “uma vez que a obra de arte, embora fruto da imaginação e da reflexão do artista, está também condicionada a um tempo histórico e ao meio” (idem). Uma possível experiência estética pode vir a ser gerada a partir dessa relação entre o sujeito e o conhecimento que advém do campo artístico e cultural na medida em que ele constitui-se como prática de um certo saber sensível que proporciona um tipo de crescimento ao outro na medida em que oferece um “material para o exercício de sua reflexão e de sua sensibilidade de forma integrada” (NOGUEIRA, 2008b, p.3).

As relações descritas pelas autoras podem parecer óbvias para o contexto da formação inicial de docentes de artes visuais, uma vez que operações são dadas como naturais nesses contextos. No entanto, as exigências feitas em torno de um tipo de domínio sobre o conhecimento limitam os espaços para que a relação entre o futuro docente e o conhecimento sejam feitas a partir de uma dimensão ética e política, pois fica restrita a uma questão técnica, de habilidade e de fazer. A partir do argumento utilizado por Nogueira para estabelecer uma negociação entre as práticas artístico-culturais e as práticas formativas é possível identificar que espaços ainda dispomos para essas articulações no âmbito da formação de docentes de artes visuais. No encontro das alunas e alunos com as atividades foi gerado um tipo de postura “autônoma” (NOGUEIRA, 2008b, p.8) que permitiu a cada um a identificação das suas limitações individuais e a necessidade de comprometer-se com o investimento em torno de tais práticas.

A noção de formação acionada por Nogueira (2008b) desloca-se em um fluxo cujo eixo é muito próximo de uma relação proposta por Dinamara Garcia Feldens no texto *Movimentos estéticos na docência e a arte de produzir a vida*<sup>117</sup> (2012). A formação docente é abordada, nesse texto, pela autora, a partir de um gesto em que o sujeito vai construir-se professor em uma relação que está além do campo didático-pedagógico.

---

<sup>117</sup> A autora não oferece informações sobre o caráter do estudo. O material apresentado consiste em uma discussão teórica sobre a prática docente a partir do conceito de estética.

Nesse movimento acionado a partir das filosofias da diferença em educação, a constituição da Professoralidade é feita tendo como ponto de partida movimentos e encontros inusitados em um “plano de multiplicidades e diferenças acima e além de onde estejam seus próprios pés” (FELDENS, 2012, p.2).

Na proposta da autora, o eixo de circulação das ideias é a noção do “outro”, “enquanto diferença” (FELDENS, 2012, p.5), na medida em que envolve uma certa variedade em torno dos saberes, dos conhecimentos prévios e das diferentes formas de compreensão. “A prática docente ainda tem dado a pensar a questão do outro de maneira indiferente: por não considerar as tramas, as interjeições, a estrangeiridade, os estranhamentos, mantém-se amarrada aos limites institucionais dos saberes científicos” (FELDENS, 2012, p.11). A relação com o outro seria capaz de favorecer um tipo de inquietação com o desconhecido a fim de gerar um tipo de singularidade em relação a nossa forma de existência e favoreceria um gesto de criação na docência<sup>118</sup>.

Nesse fluxo sugerido pela autora, para pensar a prática docente, seria preciso abordar “de maneira diversa e sensível as rotas e cruzamentos que o saber proporciona” (FELDENS, 2012, p.11) e a maneira como eles podem vir a materializar-se “na prática de condutas e ações”. A partir desse feixe de relações, podemos pensar que as subjetividades seriam construídas no embate entre o sujeito e os outros de nós mesmos, seria “um corte, uma força que age em outra” (FELDENS, 2012, p.8). Para a autora, a ideia de conhecimento, saber, educação e prática está “diretamente ligada à ideia de movimento e potencialização da vida” (FELDENS, 2012, p.5)<sup>119</sup>. Elas não estão ligadas ao inconsciente, ao ego, a uma metafísica, mas acontecem “nos processos práticos de ação na vida” em processos coletivos e singulares.

Há um tipo de relação entre o sujeito e o conhecimento que ganha visibilidade nas negociações feitas pela autora, na medida que as experimentações provocadas pelo

---

<sup>118</sup>A noção de criação utilizada pela autora no texto é gerada a partir de uma relação entre os conceitos de experiência e nomadismo e está amparada nos autores das filosofias da diferença. A autora afirma que o “nomadismo, movimento maquínico do inconsciente molecular, livre e incessante na sua capacidade de desejar, não para de mudar de território, de velocidades e de verdades. Os movimentos que o nomadismo tende a desconstruir agindo no que está estabelecido, junto com a sua eficácia em fazer brotar multiplicidades, configura o que Deleuze chama de conhecimento nômade. O conhecimento, ou pensamento nômade tem como sua potência o movimento em sua capacidade de gerar desterritorializações e reterritorializações constantes. Nesse sentido, não existe noções, ideias, mas sim práticas, e modos de vidas, que podem conseguir através das suas ações perpassar as estruturas postas e serem ainda resistentes a elas.” (FELDENS, 2012, p.6).

<sup>119</sup>Tais relações são feitas pela autora com base no pensamento de Gilles Deleuze e nas noções de rizoma e conceito.

convívio com o outro, com a vontade incessante de movimento, tornam-se matéria, substância para a tarefa de ensinar e aprender. Ao viver, o indivíduo “estabelece relações entre si e os outros” (FELDENS, 2012, p.7) e, assim, vai tatuando marcas enquanto singulariza as suas ações. As articulações feitas pela autora estão sob a mesma base política das relações estabelecidas por Soares (2008), pois, em jogo, está a busca de uma dimensão para além da profissionalidade, em uma ação educacional que “passa pela construção da vida, portanto, ela não se restringe a cursos e treinamentos” (FELDENS, 2012, p.8). Nas negociações feitas pela autora, uma forma docente ganha visibilidade, seria a do “professor como um artista que desperta os mais variados devires em si e em seus alunos, e age na vida criando como qualquer outro artista” (FELDENS, 2012, p.6). Para modelar essa forma de docência, a estudiosa utiliza uma noção de estética: da arte como a estética da vida, da existência, dos saberes que geram um tipo de movimento que permite ao indivíduo “tornar-se professor”.

O interesse pela noção de formação perpassa o conjunto dos textos encontrados nos Anais do ENDIPE, cada autor propõe um tipo de operação distinta na tentativa de alargar a noção de formação, a partir da dilatação dos limites no entorno das práticas de docência no âmbito da formação de docentes. Nos textos apresentados por Peixoto (2010), Junior (2014), Soares (2008), Feldens (2012), Moraes e Carneiro (2012), há um interesse comum, atingir uma certa completude do sujeito nos processos formativos a partir da articulação de uma certa base pessoal e profissional, caberia a um certo tipo de experiência estética a fusão dessas bases, pois, por meio de um certo modo de agir, o sujeito seria capaz de chegar à verdade de si mesmo. No entanto, autoras como Farina (2008/2010) e Loponte (2010) propõem um tipo de operação distinta, uma certa forma de desmoronamento das unidades formadoras por meio de um modo de experiência que seria capaz de provocar deslocamentos contínuos.

No texto intitulado *Formação estética, saber, subjetivação e contemporaneidade*<sup>120</sup> (2008b), Cynthia Farina aponta para uma possível dimensão estética da subjetividade, a partir de um conjunto de relações descritas em torno da noção do sensível - daquilo que acontece com o indivíduo-, na experiência cotidiana e na maneira como isso afeta, em alguma medida, os modos de vida. Uma possível formação estética estaria além daquilo que acontece na “educação dos sentidos”, na “educação para a arte”

---

<sup>120</sup> A autora não oferece informações sobre o caráter do estudo. Trata-se de uma discussão teórica que busca problematizar a relação arte, formação e contemporaneidade.

ou na “educação através da arte”. A intensidade desse tipo de formação favoreceria uma certa “desterritorialização”, na medida que certos acontecimentos seriam “capazes de afetar, tocar, excitar, provocar abalos” (FARINA, 2008b, p.6), até mesmo provocar pequenos ou grandes desmoronamentos e alterar os modos de viver dos indivíduos na medida em que permitem também um tipo de reterritorialização.

O eixo que permite a Farina provocar um giro em torno da maneira como são propostas as relações entre arte e formação docente parte de um tipo de prática artística que permite ao indivíduo a condição de estar “fora do lugar”. Ao descrever uma certa experiência de viver essa condição, a autora indica o trabalho dos artistas Krysztof Wodiczko e Michael Rakowitz<sup>121</sup> e coloca-os em relação com as ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Ao fazer essas operações entre os campos da arte e da filosofia, a autora põe em circulação uma noção de arte enquanto um tipo de ação estética e política, cujos efeitos seriam a constituição de um espaço do saber comum e coletivo. A estudiosa propõe pensar a obra de arte como uma “forma viva” (FARINA, 2008b, p.2), cujas forças não pertencem ao terreno da arte, mas à vida. Tais formas seriam capazes de atuar com força e ao mesmo tempo sofrer com as forças que as transformam, haveria, assim, nessa relação, um certo tipo de formação da subjetividade, favorecendo a constituição de processos formativos.

As negociações feitas para ampliar a noção de formação desestabilizam a noção de arte como disciplina. A arte seria um tipo de prática que é estética, pois diz respeito ao trabalho cujas forças podem vir a modelar as formas e os processos de formação da subjetividade. Com essas operações, Farina provoca um deslizamento das fronteiras entre as noções de arte e formação a partir das relações entre a produção de conhecimento e os modos de subjetivação. A formação passa a ser tratada como um “processo em transformação”, que não se detém em formas definitivas, mas se faz e refaz em relação às forças que a atravessam sem se extinguir neles (FARINA, 2008b, p.2-3) e a noção de arte está implicada com uma ação estético-política que pode vir a agir no corpo do indivíduo em um movimento que o leva a deslizar e expor-se em um gesto de desbloqueio que permite produzir múltiplas estratégias nutridas a partir de uma potência, que é aquela capaz de permitir-lhe inventar a si mesmo. A noção de sujeito posta em circulação no texto pela autora é a do sujeito enquanto forma, pois a estética seria um tipo de

---

<sup>121</sup> A autora cita o projeto *Homeless Vehicle* de Krysztof Wodiczko e o paraSITE de Michael Rakowitz, para saber mais, ver FARINA (2008b).

“subjetividade em processo” (FARINA, 2008b, p.3), capaz de gerar um tipo de transformação. A experiência com a arte na formação de docentes, nesse fluxo, não pretende gerar um tipo de acúmulo ou progressão para capacitar “melhor” o futuro docente. É, antes disso, a produção de um tipo de saber sobre as formas de vida, um tipo de saber do abandono, um saber que parte dos “atravessamentos sofridos pelas forças da realidade para produzir algum sentido com o que inquieta, com o que desacomoda um mundo” (FARINA, 2008b, p.11).

A potencialidade da arte e da experiência estética para provocar os modos mais comuns com os quais a docência é problematizada também foi abordada no texto *Arte contemporânea, inquietude e formação estética*<sup>122</sup>(2010), de Luciana Gruppelli Loponte. As produções artísticas contemporâneas são pensadas pela autora “como metáforas para a criação e para a vida” (LOPONTE, 2010, p.21). No texto, elas impulsionam um tipo de articulação entre os saberes da arte e da educação que permite um certo modo de relação entre o sujeito e o conhecimento, capaz de favorecer a invenção de uma forma própria de docência. Na rota sugerida pela autora, ao desconsertarem as provisórias certezas, as práticas artísticas contemporâneas oferecem a possibilidade de traçar “novos mapas estéticos” (LOPONTE, 2010, p.14).

As operações entre a noção de arte, colocada para “além do campo de um saber específico, dominado apenas por alguns” (LOPONTE, 2010, p.15) e a formação docente são feitas pela autora a partir do pensamento de Michel Foucault e de Friedrich Nietzsche. Ao perguntar, na companhia desses filósofos, “o que a docência pode aprender com os/as artistas? Que ético/estética é possível para a docência na educação básica? ” (LOPONTE, 2010, p.14) provoca um deslocamento em torno de “um tipo de busca limitada e estéril por modelos para a docência” (LOPONTE, 2010, p.16) em artes ou para qualquer outra área. Ao questionar se não poderia a vida ser uma obra de arte e se não teríamos muito a aprender com os artistas, a autora provoca-nos a pensar em uma possível “ arte de si mesmo” (LOPONTE, 2010, p.6).

De acordo com a autora, as interrogações feitas por Foucault a partir dos processos de subjetivação na Antiguidade podem ajudar-nos a entender “do que pode ser feita uma possível estética de si docente: um diferir-se permanentemente do que se é”

---

<sup>122</sup>O texto foi elaborado a partir da pesquisa “Arte e estética na formação docente” realizada pela autora entre os anos de 2007 e 2010 com apoio financeiro via CNPq, conforme informações fornecidas pela autora no próprio texto.

(idem), um tipo de inquietude que seria capaz de desacomodar-se. Em Nietzsche, a autora busca um tipo de força capaz de desestabilizar a relação entre o indivíduo e o conhecimento artístico, uma intensidade como aquelas encontradas em determinadas práticas artísticas contemporâneas<sup>123</sup>. As ideias colocadas em circulação pela pesquisadora questionam, em alguma medida, se seria possível uma formação que contemplasse uma conversa mais direta com a produção artística contemporânea, para “quebrar (ou ao menos questionar) a linearidade de pensamento que, muitas vezes, caracteriza o trabalho docente de planejamento, organização curricular e demais atividades pedagógicas” (LOPONTE, 2010, p.22).

As relações apontadas por Loponte foram ampliadas em um outro texto de Cynthia Farina, intitulado *Formação continuada, experiência estética, políticas do sensível e outras artes*<sup>124</sup> (2010). Nesse texto, a autora propõe liberar espaço no campo da educação para uma interrogação estética sem que seja preciso pedagogizar as práticas artísticas e sem a pretensão de fixar uma abordagem específica para as relações entre arte e formação. A abordagem feita por Farina (2010, p.8) parte da seguinte interrogação: “como conciliar, metodologicamente, a fluidez e a instabilidade que desata a experiência em arte com o desejo de orientar e custodiar da educação?”.

As interrogações levantadas por Farina e Loponte dialogam com as provocações feitas por Nogueira (2008b). As negociações estabelecidas por essas três autoras partem de uma mesma base política do saber, embora cada uma opere com distintas ferramentas filosóficas para problematizar o próprio campo da didática e das práticas de ensino. Ao provocar um encontro entre as noções de arte e formação docente, as autoras não procuram estabelecer uma abordagem de ensino, uma metodologia de trabalho, antes é um tipo de relação entre os saberes para pensar como é possível arte e educação contaminarem-se mutuamente no âmbito das práticas de formação para a docência. Ao provocar um tipo de contato entre docentes de arte (da rede municipal de ensino de Pelotas - RS) com propostas de arte contemporânea em um contexto de formação continuada, Farina (2010b,p.7) buscava gerar um tipo de “experimentação e investigação de outros saberes”, para além daquilo que já é sabido no campo da educação como a

---

<sup>123</sup>No texto, a autora cita algumas produções, um vídeo da artista Janine Antoni e uma exposição da artista Sophie Calle.

<sup>124</sup>No texto, a autora apresenta parte da pesquisa intitulada “Políticas do Sensível no corpo docente”, desenvolvida entre os anos de 2008 e 2012 junto ao Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), campus de Pelotas.

tecnociência (ensino à distância), a biotecnologia (investigações sobre e com o corpo e a genética), com a cultura e a economia (projetos artísticos para resgate de populações de risco). Nas articulações feitas pela autora também estão sendo combinadas as ideias de Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault na tentativa de perturbar o próprio campo da formação de docentes: “como se relacionam as formas de ser professor de arte e as formas de ser sensível (estética) ao que nos acontece dentro e fora da escola, com as formas como nos posicionamos (política) diante dessa questão, individual e coletivamente?”

Ao propor relações ainda não vistas entre distintos campos de saber, a autora abre espaços para colocar em visibilidade as transformações nos modos de vida, nos saberes e nos processos de formação. “É a partir do que somos capazes ou não de perceber, que produzimos conhecimento sobre nós mesmos e sobre o real” (FARINA, 2010b, p.3). A discussão apontada por Farina movimenta-se em um regime de circulação muito distinto daquele acionado por Soares (2008), Nogueira (2008b) e Sales, Lima & Souza (2012). Para esses autores, a percepção permitiria, por exemplo, desvelar o mundo ou levar a interpretação daquilo que é visto, ou ainda propiciaria outras formas de compreensão da realidade. Haveria, nessas noções, um tipo de apreensão daquilo que foi gerado a partir de uma certa experiência. Para Farina (2008b/2010b), busca-se um certo tipo de intensidade que age sobre o corpo do indivíduo. No entanto, nas discussões feitas por todas elas está um tipo de formação reflexiva.

A intensidade do fluxo formado pela circulação dessas ideias é impulsionada pela noção de “Pedagogia das afecções”<sup>125</sup> (FARINA, 2008b, p.6), um tipo de cuidado reflexivo-prático em relação aos “modos como produzimos sentido com as experiências estéticas que desestabilizam aquilo que somos capazes de viver, ver e dizer sobre nós mesmos e nossas práticas, sejam elas existenciais, docentes, intelectuais, etc.” (idem). A partir de uma materialidade produzida no âmbito do projeto realizado com um grupo de professores em formação (no contexto da formação continuada, na cidade de Pelotas), a autora procura por em visibilidade “as formas e as forças” de uma possível formação estética e das experiências estéticas que constituem tais processos na tentativa de favorecer uma forma de cuidado de si em relação aos outros.

---

<sup>125</sup> Um conceito também desenvolvido no âmbito da tese de doutoramento da autora. Nesse conceito, a autora amparou-se nas noções de “afecto e crítica e clínica” de Gilles Deleuze e Félix Guattari; de experiência, vida como obra de arte, ética como estética da existência e cuidado de si de Michel Foucault

Assim como nos textos de Peixoto (2010), Junior (2014) e Soares (2008), há um tipo de operação realizada por Farina na tentativa de mobilizar e seduzir o sujeito para que ele seja capaz de “entrar em contato consigo mesmo”. No entanto, há uma distinção entre as articulações feitas entre esses autores. Para Farina, está em jogo o desejo entre o sujeito e aquilo que não seria igual a ele mesmo, em uma relação capaz de desacomodá-lo, enquanto que, para os demais autores, a relação do sujeito consigo mesmo intenta a conexão e a estabilização de um certo tipo de inquietação. No tipo de relação provocado por Farina (2010b, p.7), o movimento é feito para “desestabilizar as formas pedagógicas”, através das quais seria possível gerar outras formas de relação com aquilo que seria uma possível experiência docente, de tal modo que seria possível gerar uma atitude docente. A noção de cartografia<sup>126</sup> é utilizada pela autora tanto para articulações em torno da relação do sujeito consigo mesmo, quanto para as práticas reflexivas, enquanto um certo princípio de funcionamento do gesto de conhecer. Mas não se trata de uma suposta verdade que seria encontrada, ou uma essência que seria descoberta, antes disso, seria um gesto de invenção de si, na medida que as experiências seriam capazes de gerar um deslocamento e de fazer desmoronar um certo tipo de acúmulo da vida e das trajetórias formativas, ao contrário do que muitas vezes é dito no âmbito da formação docente, que a quantidade de experiência torna-nos melhores.

Nos fluxos acionados por Farina (2008b/2010b) e Loponte (2010) está em circulação um tipo de ação coletiva que tem condições de vir a ser potencializada pelas práticas artísticas contemporâneas, na medida em que elas oferecem substâncias ético-estéticas que podem vir a ativar processos de formação podendo favorecer um tipo de experiência que seria capaz de afetar a relação entre o sujeito e o conhecimento. Para Loponte, seria um tipo de inquietude enquanto que, para Farina, seria um tipo de “política do sensível”<sup>127</sup>. Ambas as noções podem vir a contribuir na desestabilização das certezas quanto aos procedimentos e práticas que privilegiam a individualidade no âmbito da formação inicial de docentes de artes visuais: na relação do futuro docente com o seu

---

<sup>126</sup>Essa noção elaborada por Gilles Deleuze e Félix Guattari permite, de acordo com a autora, a investigação de objeto processuais, “como os modos de subjetivação e os processos de formação” (FARINA, 2010, p.9).

<sup>127</sup> A autora explica que a ideia de uma política do sensível foi apresentada e defendida em sua tese de doutoramento no ano de 2005, junto ao Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación da Universidad de Barcelona. Mas que foi, na pesquisa “Formação movente: saber e subjetivação na contemporaneidade” realizada entre os anos de 2006 e 2008 no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), que tal ideia foi desenvolvida. De acordo com a autora, para isso, foram utilizados como referências os estudos de Gilles Deleuze sobre a “experiência estética aliada à concretude das experiências estéticas” em uma investigação que colocou em relação as artes visuais e a dança.



trabalho, a sua aula, o seu texto, no seu tempo, do seu jeito, a partir daquelas que são as suas inquietações. Há uma necessidade que precisa ganhar visibilidade no âmbito da formação docente: a da coletividade, do trabalho compartilhado e do espaço comum. Talvez ao reprogramar uma certa dimensão da estética com um tipo de agir coletivo seja possível uma atitude elaborada no entre-lugar dos saberes, nas bordas dos conhecimentos que ficam separados na formação docente. A noção de interdisciplinaridade foi, muitas vezes, indicada pelos autores como uma base política possível para a articulação entre os saberes da arte e da educação, no entanto as operações realizadas pelas autoras conduziam as ideias sempre para o mesmo lugar, qual seja, o da arte, o dos fazeres artísticos, da ação estética com um tipo de resultado material. A disposição para um trabalho que pretende atingir um horizonte em que os conhecimentos estejam em articulação depende também de um abandono das certezas dos campos ao qual estamos vinculados.

O regime de circulação das ideias que se constitui a partir dos textos apresentados pelas autoras e autores no ENDIPE dilatam as noções de formação e de docência e buscam alimentar um gesto de criação no agir docente. A procura é feita a partir da relação entre o sujeito e os conhecimentos artísticos, todavia esta relação seria provocada de duas formas. Na primeira, as práticas artísticas possuem um potencial de criação que permite um trabalho comprometido e, por meio da autorganização das vivências estéticas e do pensamento emocional, o indivíduo vai sendo constituído, desde uma perspectiva que o eleve a partir de uma experiência singularizadora, uma experiência privilegiada de transformação que foi sendo descrita nos textos de Maria Cristina dos Santos Peixoto, Ana Cristina De Moraes e Iranilson Carneiro, Wilson Cardoso Junior, Dinamara Garcia Feldens e Monique Andries Nogueira. Na segunda forma, as substâncias ético-estéticas das práticas artísticas, provocam inquietações que levam ao desmoronamento das certezas e a reterritorialização dos saberes a partir de um trabalho que envolve o cuidado e uma dimensão ética de si mesmo conforme as descrições feitas por Cynthia Farina e Luciana Gruppelli Loponte. O enlace destas duas formas de relação é feito pela busca de uma experiência de aprendizagem coletiva que parte de uma política dos saberes artísticos, cada autora e autor busca na arte, meios de pensar a composição de um agir docente.

#### 4.2.5. A Dimensão estética das práticas pedagógicas

*A escola, suas vozes, seus cheiros e formas têm condições de visibilidade nos textos que foram encontrados nos Anais do CONFAEB. A circulação das ideias da arte e da educação são feitas a partir de duas distintas formas de relação.*

*A primeira dessas formas está relacionada a uma certa dimensão estética implicada com uma certa noção de sensibilidade que se manifesta através das vivências artísticas e/ou estéticas e busca mobilizar os sentimentos humanos, criando sentidos para tudo aquilo que se aprende e faz na vida. Três operações são importantes para isso, os modos de ver que são modificados a partir do fazer artístico, o olhar sensível gerado pela fruição da obra de arte e o sentir produzido a partir da reflexão sobre o próprio fazer artístico. Juntas, essas operações produzem um tipo de conteúdo que pode vir a ser ensinado na escola, o professor repassa ao aluno o saber que ele mesmo produziu.*

*A segunda dessas formas está relacionada às práticas pedagógicas que buscam provocar a criação de uma forma de existência que se constitui a partir de uma atitude do sujeito diante de si mesmo e da vida. Ao entrar em contato com outras formas de poder, o sujeito percebe outros modos de condução de si mesmo.*

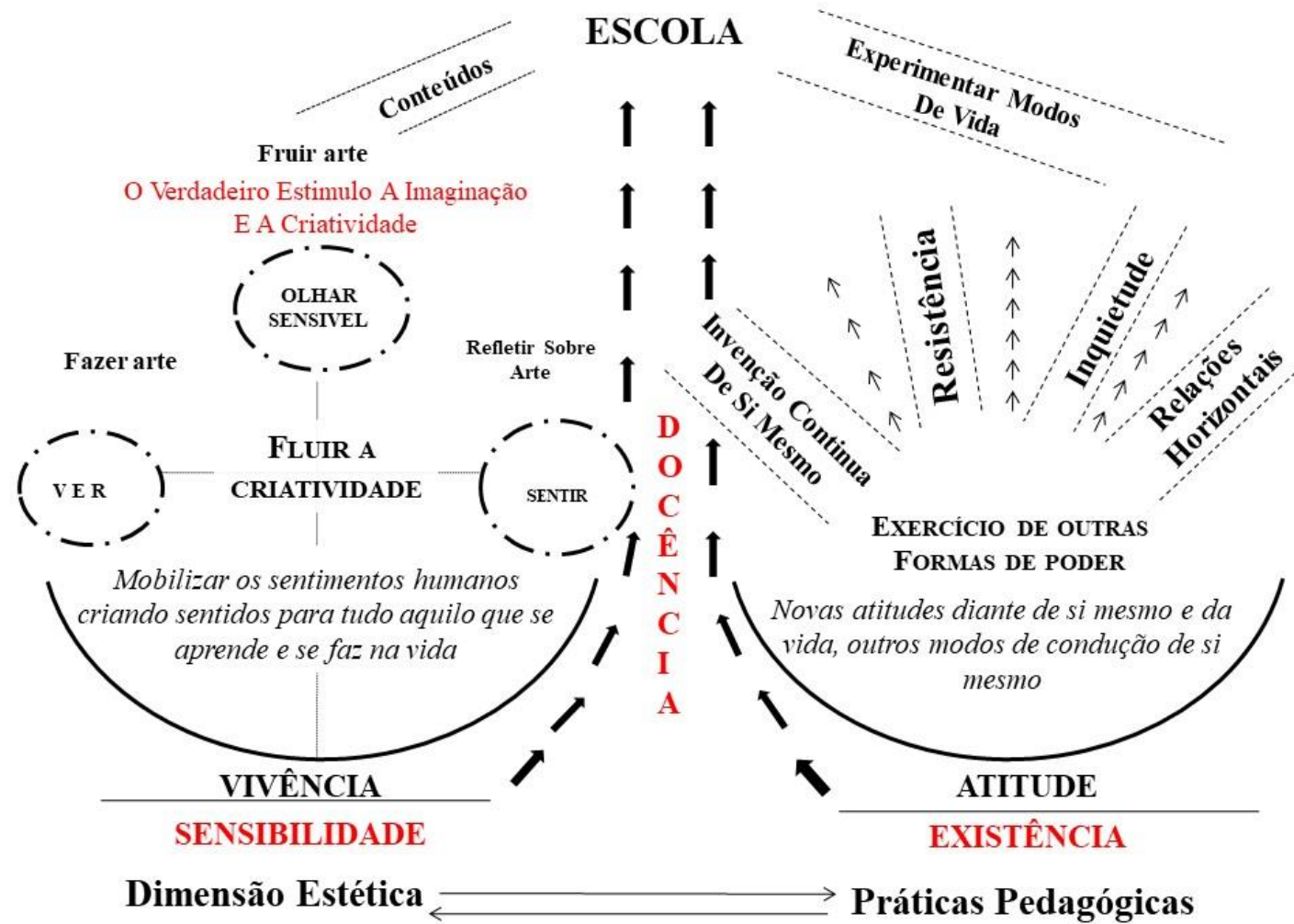
*O seu modo de ser docente passa a ter uma inquietude e a sua atuação desloca-se a partir de relações horizontais com o saber, pois o interesse é a experimentação de modos de viver, modos de resistir para um tipo de invenção contínua de si mesmo.*

A visibilidade para o tema da escola emerge nesse regime de circulação de saberes identificado nos textos encontrados nos Anais do CONFAEB, pois a base política em que são feitas as negociações entre os temas da arte, da educação e da formação docente são estabelecidas tendo como interesse as aulas de arte. Os fluxos acionados por Ana Cristina de Moraes, Iany Bessa Silva Menezes, José Albio Moreira de Sales, Kelly Sabino, Luciana Gruppelli Loponte, Maria da Penha Fonseca e Tania Maria de Souza França, organizam-se a partir de dois eixos, um pauta-se na sensibilidade gerada por um tipo de “vivência” com práticas artísticas e/ ou estéticas durante o processo formativo para a docência em artes visuais; e o segundo eixo, a partir de uma possível forma docente que se constitui pelo acesso às práticas artísticas contemporâneas.

Em um texto intitulado *A experiência estética na arte contemporânea*<sup>128</sup>(2010), Maria da Penha Fonseca descreve o contato de um grupo de docentes (da Rede Municipal de Educação e Ensino de Vila Velha - ES) com a produção contemporânea de artes visuais. Diante de uma certa dificuldade de diálogo entre professores e a arte contemporânea, a autora tenta provocar um tipo de “vivência”<sup>129</sup> através de práticas de “ver e sentir” a produção contemporânea de artes visuais.

<sup>128</sup> O texto é uma síntese da dissertação intitulada “Arte contemporânea: instalações artísticas e suas contribuições para um processo educativo em arte” desenvolvida pela autora no ano de 2007 no âmbito de um curso de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

<sup>129</sup> A noção de vivência está implicada com uma certa noção de experiência estética associada a um procedimento artístico. No texto, a autora cita uma atividade realizada após a visita à exposição do artista Cildo Meireles que envolvia a escrita de segredos e a produção de marcas/registros em uma caixa de acrílico



**Imagem 10:** Noções sobre a dimensão estética das práticas docentes – Mapa V: CONFAEB  
 Fonte: Elaboração do autor (2016-2019)<sup>130</sup>

<sup>130</sup> Imagem ilustrativa sobre o mapa elaborado a partir de textos encontrados nos Anais do CONFAEB.

As ações desenvolvidas na pesquisa foram organizadas a partir do estudo de um conceito específico das artes visuais contemporâneas, trata-se da noção de “instalação artística”. A estratégia foi utilizada pela autora como uma tentativa de favorecer um certo tipo de “desenvolvimento do olhar sensível, crítico e estético” (FONSECA, 2008, p.13) dos professores. Nesse eixo de circulação das ideias, a arte seria um meio para entender o mundo e ao mesmo tempo uma forma de relacionar-se com ele (FONSECA, 2008, p.2). As noções de arte e formação são colocadas em relação no texto a partir de uma operação realizada sobre uma base política estruturada pela semiótica discursiva. O acesso de docentes em formação a “modelos variados”<sup>131</sup> (FONSECA, 2008,p.3) por meio das vivências com a arte favoreceria um tipo de relação entre o sujeito e o conhecimento artístico que permite ao professor “avaliar de fato as diferentes metodologias” para que ele possa “escolher aquela que responda aos parâmetros da realidade” do qual faz parte.

No trabalho realizado com o grupo de docentes, a autora propôs cinco ações que buscavam aproximar os docentes com a produção contemporânea de artes visuais: a resposta a um questionário sobre o conhecimento em relação ao tema; a realização de uma oficina pedagógica para resgatar “conhecimentos específicos da arte”<sup>132</sup>; a visita a exposição Babel do artista Cildo Meireles, que, na época, estava em exposição em um museu ferroviário da cidade; a participação em um workshop para uma experiência estética gerada pela vivência de uma proposta de arte contemporânea e um relato da experiência. No percurso elaborado pela autora, esse tipo de atividade seria capaz de deixar um tipo de marca nos docentes em formação, cujas contribuições seriam de troca de experiência entre a razão e a sensibilidade e um certo deslocamento de um modo de pensar concreto para uma forma abstrata.

Nesse fluxo sugerido pela autora, a produção de uma poética pedagógica provocaria uma forma de abertura no percurso formativo dos docentes com condições para produzir um certo tipo de sentido para aquilo que é visto e vivido e, com isso, seriam gerados desdobramentos no âmbito da ação docente. Essas articulações entre arte, educação e formação docente foram feitas a partir do trabalho desenvolvido por outras cinco autoras brasileiras: Anamelia Bueno Buoro, Mirian Celeste Martins, Rosa Iavelberg,

---

<sup>131</sup>Esses modelos seriam práticas capazes de ampliar o olhar em relação aos diferentes estilos artísticos, como, por exemplo, a visita a espaços artísticos como galerias, museus, ateliês, espetáculos de dança, música, teatro e cinema.

<sup>132</sup> No texto, a autora descreve um estudo de contraste entre a pintura acadêmica brasileira “Homem rolando fumo”, do artista Almeida Júnior, e a instalação Sala dos espelhos, do artista chinês-canadense Ken Lum.

Ana Mae Barbosa e Sueli Ferreira. Perpassa o texto um entendimento em torno de uma certa base política da formação (inicial ou continuada) do docente, cujo desenvolvimento dá-se a partir de uma operação política que compreende o desenvolvimento de uma poética pessoal. Fazer um trabalho artístico seria um imperativo da formação para o ensino da arte e o desafio seria como favorecer esse tipo de ação ou de que maneira tal ação “poderia ser melhor desenvolvida”.

Para a autora, o convívio dos professores com as práticas artísticas provoca um tipo de “impacto sensorial” de “estímulo à percepção”, capaz de gerar um tipo de relação que rompe com certas distâncias entre o indivíduo e o conhecimento. A necessidade da vivência estética na formação docente também foi descrita por Iany Bessa Silva Menezes, José Albio Moreira de Sales, Tânia Maria de Sousa França em um texto intitulado *Dimensão estético-artística na formação de professores na educação infantil*<sup>133</sup> (2013). As relações entre arte, formação docente e educação são abordadas pelos autores a partir de uma certa base política que considera a arte como uma forma de conhecimento que contribui para fundamentar e contextualizar um tipo de prática em que o docente é capaz de “dar sentido ao aprendizado das crianças”.

Nas articulações feitas pelos autores com o tema da infância, há uma relação entre o sujeito e o conhecimento artístico que favorece um tipo de reflexão por meio de um aspecto cognitivo, cujos valores estéticos seriam capazes de gerar uma certa articulação com outros campos de saber. Em circulação no texto, está uma noção de arte enquanto uma “experiência humana histórica (...)de expressão do sensível, originalmente comum a todos” (MENEZES, SALES & FRANÇA, 2013, p.2). Ela seria, assim, uma certa sensibilidade manifestada, capaz de vir a exercer em certa maneira um aprimoramento que remeteria à harmonia e ao equilíbrio. Um tipo de aprendizagem cuja dimensão estética estaria diante do encontro do sujeito com o mundo por meio de suas diferentes expressividades, pois, na arte, seria encontrada uma possibilidade de expressão capaz de transformar o indivíduo em formação.

Para os autores, o tema da formação estética docente amplia-se para além de um debate cujos limites são definidos pela dimensão técnica do fazer e vai em direção “a conquista do espaço, a ampliação do olhar e da escuta, ao movimento sensível”

---

<sup>133</sup>O texto apresenta os dados produzidos em uma investigação realizada pelos autores com professoras e professores de educação infantil que participavam, no ano de 2012, de uma formação em arte oferecida pela Secretaria de Educação da cidade de Caucaia, no estado do Ceará.

(MENEZES, SALES & FRANÇA, 2013, p.11). Favorecer esse convívio seria necessário, pois, muitas vezes, é negado às pessoas o acesso aos bens culturais, pois eles não tiveram possibilidade de convívio com ambientes culturais ou “porque não estavam potencialmente prontos para vivenciá-los em suas estéticas”. Desse modo, a relação entre arte e formação docente é colocada em negociação pelos autores, uma vez que ela permite uma certa postura libertadora capaz de vir a provocar um “fluir da criatividade, do sentir, do olhar sensível” (MENEZES, SALES & FRANÇA, 2013, p.3), em um tipo de “verdadeiro” estímulo à imaginação e à criatividade.

A sensibilidade seria, assim, uma das dimensões da formação gerada a partir dessa relação entre o docente em formação com os conhecimentos artísticos [entendidos como linguagens]<sup>134</sup>, porém, para isso, seria necessário “fazer Arte, fruir Arte, refletir sobre Arte e contextualizar as produções de Arte” (MENEZES, SALES & FRANÇA, 2013, p.8-9). A partir dessa relação intensa de convívio, o sujeito em formação seria capaz de ter uma “vivência estética libertadora” (MENEZES, SALES & FRANÇA, 2013, p.4), através de sensações produzidas no corpo, no olhar e no ouvir<sup>135</sup> e, com isso, conseguiria “dar sentido a arte” em sua vida.

Essas preocupações também foram descritas no texto “*Experiências estéticas em arte-educação no curso de Pedagogia da UECE/FACED*”<sup>136</sup> (2012), de Ana Cristina de Moraes. A autora destaca a realização de um conjunto de dezessete momentos formativos desenvolvidos no âmbito de um componente curricular denominado de “arte-educação”, cuja base política foi a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa. As práticas citadas pela autora envolveram um estudo sobre tendências artísticas e biografias de artistas; conceitos sobre ensino de arte e definições sobre arte, artesanato, arte popular, erudita e educação estética; até as atividades envolvendo uma dimensão técnica, com experimentações em pintura, música e teatro<sup>137</sup>. Nesse eixo de circulação das ideias, está

---

<sup>134</sup> A afirmação feita pelas autoras é sustentada pelo pensamento do brasileiro, João Francisco Duarte Junior.

<sup>135</sup> No texto, os autores não descrevem nenhum tipo de prática que poderia favorecer esse tipo de atitude. As elaborações apresentadas por eles partem de entrevistas que foram realizadas no intervalo das atividades de formação que eles estavam observando durante os estudos de caso.

<sup>136</sup> O trabalho apresentado pela autora é um “relato reflexivo” a partir do componente curricular de arte-educação no curso de Pedagogia da UECE, trabalhado pela primeira vez no curso no ano de 2011. A disciplina fazia parte do novo currículo do curso. O texto e as práticas estão fundamentadas na Proposta Triangular para o Ensino de Artes – que se dá a partir da articulação entre produção, análise (histórica e estética) e fruição artísticas – a experiência de um curso no nordeste brasileiro.

<sup>137</sup> A autora detalha ainda a utilização de imagens para criação de esquetes teatrais, a realização de exercícios de imaginação a partir de audição de músicas com os olhos fechados; sessões de apresentação artísticas; a construção de brinquedos com sucatas; a produção de fotonovelas; e um trabalho coletivo de para fazer uma “colcha de retalhos”

em funcionamento uma noção de arte enquanto conhecimento, assim, não seria possível uma apropriação dos saberes da arte, sob pena da superficialidade, seria um tipo de “enriquecimento cultural (...), no sentido de uma construção contínua; um alimentar-se de cultura; uma apreensão múltipla de saberes que precisa sempre ser compartilhada na teia de relações sociais” (MORAES, 2012, p.12).

No texto, a autora indica a importância da educação estética perpassar as trajetórias formativas para gerar um tipo de “percepção sensível sobre as coisas” e lança uma interrogação: se “a universidade é lugar de análise, produção e experimentação de saberes, então, a Arte, que é um tipo de saber criativo e estimulante da crítica e da transgressão, não precisa estar mais presente no espaço universitário?” (MORAES, 2012, p.2). Valorizar a arte enquanto conhecimento exigiria um trabalho de ampliação de uma forma sensível de olhar para que o sujeito em formação pudesse sentir e ver a arte e o próprio mundo. Seria um “saber formador de atitudes permeadas pela sensibilidade não só para a Arte, mas também para as diversas formas de atuação” (MORAES, 2012, p.3) na vida. Na educação, a arte não deveria ser um treino para formar artistas, mas um processo capaz de mobilizar os sentimentos e produzir sentidos para aquilo que se aprende e faz na vida<sup>138</sup>, no contato com as práticas artísticas, o sujeito teria acesso a uma certa substância capaz de gerar alegria, estímulo e surpresa, por isso, a arte seria tão necessária à formação humana.

As negociações feitas por Menezes, Sales e França (2013), Moraes (2012) e Penha (2008) estão sob um espiral de sustentação interessada no ensino especializado da arte. Embora as autoras e o autor estejam implicados com uma relação mais ampliada da arte como meio de entender o mundo e os impactos sensoriais gerados pelo contato com diferentes práticas, está em jogo um tipo de formação específica: formar para ensinar, desenvolver habilidades e capacitar. Há, nesse tipo de operação, pouco espaço para o saber artístico deslocar-se e, com isso, a própria dimensão estética fica restrita a um tipo de experiência árida e pouco arejada. Na tentativa de liberar espaço para as relações entre arte e educação, Luciana Gruppelli Loponte propõe, no texto *Arte e estética da docência: inquietudes, criação e formação*<sup>139</sup> (2009), a possibilidade de pensar na capacidade que a arte tem para “dar visibilidade a coisas que já existem, mas de modo diferente”

---

<sup>138</sup> Tal afirmação é feita com base no pensamento do autor brasileiro João Francisco Duarte Junior.

<sup>139</sup> O texto deriva do projeto de pesquisa desenvolvido entre os anos de 2007 e 2010, intitulado “Arte e estética da docência”, desenvolvido pela autora com financiamento do CNPq.

(LOPONTE, 2009, p.5). Ao propor um fluxo que coloca em relação arte contemporânea, filosofia e formação docente, a autora instiga-nos a pensar em que medida a arte e a experiência estética podem alimentar a constituição da docência na educação básica em níveis de ensino diversos (da Educação Infantil ao Ensino Médio) e de distintos campos disciplinares. A base teórica e empírica utilizada pela autora é a mesma de um texto apresentado no ENDIPE (ver página 131). Ao trazer essa discussão para o CONFAEB, a autora provoca uma ampliação dos horizontes estéticos e favorece um tipo de deslizamento das fronteiras entre os campos de saber da arte e da educação. Para propor esse modo de circulação das ideias, a autora ativa uma noção de arte<sup>140</sup> que vai além do campo de um saber específico, dominado apenas por alguns e estende-a até o limite das interrogações lançadas por Foucault e Nietzsche, se não poderiam as nossas vidas serem obras de arte? O deslocamento gerado por essa autora é impulsionado por alguns questionamentos: “a arte ‘perturba’ ou conforta? (...). Podemos reviver a experiência da criação como espectadores da arte? De que modo a recepção às diferentes experiências estéticas podem afetar a nossa capacidade de criação na docência?” (LOPONTE, 2009, p.6).

Ao fazer perguntas a partir do campo de saber da filosofia, a autora provoca um certo alargamento dos limites que constituem o campo da docência que pode vir a ser “um lugar privilegiado de experimentação, de transformação de si” (LOPONTE, 2009, p.3). Essas relações são intensificadas em um outro texto escrito por Loponte, no documento intitulado *Arte contemporânea, experiência estética e formação docente*<sup>141</sup> (2012). Nesse texto, a autora coloca em circulação uma noção ampliada de estética<sup>142</sup>, a partir de um desdobramento das discussões sobre formação estética docente. A base empírica foi formada por um levantamento de estudos realizados sobre essa temática, além da produção de materiais “sobre a formação estética de alunos de licenciatura de várias

---

<sup>140</sup>A autora explica que a noção utilizada, no texto, “pouco tem a ver com a arte das “obras-primas” e sua insuspeitada originalidade cristalina. Assemelha-se mais àquela arte que se aproxima mais do que chamamos hoje de arte contemporânea, avessa a rotulações, legendas definidoras, sentidos fechados, rompendo com fronteiras de materiais, técnicas e temáticas”. (LOPONTE, 2009, p.3).

<sup>141</sup>O texto apresenta relações que surgiram do encontro de duas pesquisas realizadas pela autora. A primeira é intitulada “Arte e estética da formação docente” concluída no ano de 2010; a segunda, iniciada em 2011, tem como título “Arte contemporânea e formação estética para a docência”. Ambas com financiamento do CNPq.

<sup>142</sup> Ao tratar de arte e estética, a autora utiliza noções já mencionadas anteriormente (ver páginas 137) e que estão ancoradas nas práticas artísticas contemporâneas. No texto, a autora faz referência a artistas como Arthur Bispo do Rosário, Leonilson, Louise Bourgeois e Sophie Calle.



áreas, que possam sustentar e subsidiar ações futuras de formação no âmbito da Faculdade de Educação da UFRGS” (LOPONTE, 2012, p.2).

Ao referir-se à estética, a autora parte de uma noção que está “além de um campo disciplinar específico ligado a determinadas teorias sobre arte, cujo foco é delimitado, em parte, por questões de gosto, crítica de arte, domínio de técnicas artísticas ou modos de acesso e leitura” (LOPONTE, 2012, p.5). As inquietações que podem surgir a partir das relações provocadas pelo entrecruzamento dessas noções, em alguma medida, favorecem um tipo de abertura que permite erigir uma possível dimensão estética na formação de docente em qualquer área, não apenas em relação ao ensino da arte.

Para ampliar as relações entre arte e formação docente, a autora retoma a noção de docência artista, desenvolvida no âmbito de sua tese de doutoramento, “uma docência artista implica determinados conceitos de sujeito e de formação: não se trata da noção de sujeito estável, essencialista, passível de ser emancipado e nem de uma formação cuja finalidade esteja predefinida ou com um ponto de chegada” (LOPONTE, 2012, p.3). Na noção de docência acionada pela autora, há “um germe de gerúndio, de algo acontecendo, de algo se fazendo continuamente. E é mesmo a partir dessa matéria, flexível e maleável, em contínua criação e recriação, de que se constitui uma docência imbuída de uma atitude artista” (LOPONTE, 2012, p.4). Com a noção de sujeito colocada em funcionamento no texto, a autora vai “em direção a uma prática de liberdade” (idem) que advém de uma formação “marcada pelas possibilidades de invenção contínua de si mesmo e não pela descoberta ou reencontro de um ‘si’ que estaria oculto ou de uma consciência a ser desvelada” (ibidem).

Assim, o que a autora propõe é extrair da arte e das experiências estéticas “novas atitudes diante de si mesmo e da vida, outros modos de condução de si mesmo. Uma educação que contemple e entrelace ética e estética” (LOPONTE, 2012, p.5). Nesse feixe de relações, há um elemento múltiplo em circulação, trata-se de uma certa noção de pedagogia como campo expandido<sup>143</sup>. O termo foi criado por Pablo Helguera, artista mexicano que foi curador pedagógico da 8ª Bienal do Mercosul, na cidade de Porto Alegre-RS. Para o artista é possível expandir a noção “do campo de ação da pedagogia”. Esse dilatamento das fronteiras da pedagogia, da arte e da educação permite acionar um certo

---

<sup>143</sup> Para a criação dessa expressão, Pablo Helguera utiliza a ideia de campo expandido, utilizado por Rosalind Krauss, no artigo “Escultura no campo expandido”, um texto que é referenciado como precursor da produção contemporânea de artes visuais.

regime de circulação dos saberes, no qual a “arte é mais do que um saber delimitado e de interesse de alguns, ele é uma ferramenta para interpretar, conhecer e reinventar o mundo” (LOPONTE, 2012, p.9), o que, em certa medida, favorece um outro tipo de relação entre o sujeito e o conhecimento artístico.

No alargamento dessas fronteiras a partir das negociações realizadas por Loponte (2009/2012), o texto de Kelly Sabino, intitulado *Por uma estética da docência*<sup>144</sup> (2015), amplia os questionamentos sobre o que deveríamos aprender com os artistas? Ao lançar uma interrogação na companhia do filósofo alemão Friedrich Nietzsche, a autora propõe assumir um tipo de “distância artística” (SABINO, 2015, p.335), para que sejamos capazes de examinar as nossas vidas e que sejamos poetas autores da nossa existência, a fim de não perder a capacidade de criar.

Para colocar tais ideias em funcionamento, a autora parte do pensamento do filósofo francês Michel Foucault, a partir das noções de cuidado de si, estética e estética da existência; em articulação com Friedrich Nietzsche, para pensar na constituição do sujeito a partir de uma existência artística. Nas negociações estabelecidas pela autora entre o pensamento desses dois filósofos com os campos de saber da arte e da educação, está em jogo uma possível atitude artista em relação à docência em arte<sup>145</sup>. Nesse arranjo, a autora também propõe um elo com a pesquisadora brasileira Ana Mae Barbosa, a partir de um texto publicado em 1984, intitulado “a arte-educação precisa de artistas”. Na tentativa de conciliar as ideias de cada um desses autores, Sabino (2015, p.338) afirma que a arte, a ser colocada em partilha pelos artistas, seria aquela capaz de tornar acessível os códigos culturais eruditos a fim de “elevar a condição de vida do povo. A forma como o artista lograria esse objetivo seria através do convencimento e esclarecimento em torno de sua obra”. Nessa dinâmica sugerida por Sabino para pensar a docência, há um eixo que se move em direção à produção artística dos anos 1960/1970, cujas referências citadas são Helio Oiticica e Lygia Clark. Nessa rota, o interesse estaria em um gesto de “operar nas fronteiras e brechas da arte, embaraçando os limites entre estética e fruição, propondo

---

<sup>144</sup> A autora não oferece informações sobre o caráter do estudo, trata-se de uma discussão teórica feita a partir dos campos da arte, da educação e da filosofia. Em seu Currículo Lattes, consta a informação que a conclusão do Mestrado foi no ano de 2015 pela Universidade de São Paulo (USP). A leitura do resumo da Dissertação intitulada: *ARSENAL: um bando de ideias sobre arte na educação* indica que o artigo decorre de uma parte do trabalho realizado pela autora entre os anos de 2012 e 2015 sob a supervisão do Prof. Dr. Celso Favaretto.

<sup>145</sup> Nessa aposta feita pela autora, também estão em funcionamento noções advindas do pensamento de Gilles Deleuze e de interlocutoras como Sandra Mara Corazza, Virgínia Kastrupp e Paola Zordan.

outros modos de se relacionar com a arte” (SABINO, 2015, p.339). Seria um tipo de arte mais favorável à experimentação e à busca de novos comportamentos e modos de vida.

A articulação feita pela autora problematiza a maneira como é concebida a aula e propõe pensar o encontro dos professores e alunos “como uma atitude estética, para além da obra de arte” (SABINO, 2015, p.339), a fim de que o tratamento dado à arte fosse não como um conteúdo fechado, mas como substância para operar “em torno de uma remodelagem da nossa percepção e ação diante do mundo” (idem). Seria uma tentativa de elaborar uma possível estética da docência, um modo de fugir dos modelos já prontos, uma possibilidade de criar fissuras em certas práticas para oferecer espaços de resistência na docência em arte. Seria, assim, pensar as aulas de arte como uma experimentação de modos de vida no espaço escolar, ao invés de pensar a aula a partir dos conteúdos estáticos e limitados ao fazer artístico como habilidade e domínio da técnica artística.

A “tarefa educacional de uma vida docente como obra de arte seria, portanto, da ordem do estranhamento, e não da conformação e da identificação” (SABINO, 2015, p.340), estaria na ordem de ajudar o outro a inventar-se a si mesmo no tempo. Nesse fluxo, “possibilitaria o exercício de outras relações de poder no interior da aula mantendo, principalmente, uma atitude crítica de si e do outro – da relação pedagógica -, a fim de experimentar em si e com os outros diferentes modos de ser” (SABINO, 2015, p.341).

As negociações feitas pelas autoras indicam o interesse em uma possível dimensão estética das práticas pedagógicas sem, entretanto, buscar uma atitude ou um gesto pré-definido. Os diferentes fluxos acionados pelas autoras colocam em visibilidade a multiplicidade de noções, conceitos e relações que são utilizados para pensar as articulações entre a arte e a educação em um evento interessado na relação direta entre a arte e a escola, a partir das distintas maneiras como são provocados o contato do sujeito com as formas artísticas. O regime de circulação dos saberes identificado nos textos apresentados no CONFAEB diferencia-se daqueles apresentados na ANPAP, mesmo que em ambos os eventos o interesse seja o campo artístico. Nos textos analisados há um interesse em torno das práticas do ver, do sentir, da escuta e do movimento sensível desde uma perspectiva que busca estimular o imaginário e a criatividade, mesmo que as discussões de Loponte e Sabino apontem para uma possível ampliação dos horizontes estéticos a partir dos deslizamentos das fronteiras que separam a arte e a educação, o que se busca uma maneira de pensar a formação docente a partir de uma certa ordem do

discurso do campo artístico, assim, as práticas descritas nos textos estão muito mais voltadas para uma formação artística modelada pelas atividades de ateliê.

A singularização deste regime de circulação dos saberes – em relação aqueles encontrados na ANPEd, ANPAP e ENDIPE -, é o pensamento em torno da escola, da sala de aula, do ser docente, o que faz, por exemplo que a palavra sensibilidade seja encontrada muito mais vezes, assim como as expressões “percepção” e “escuta”. Diante destes materiais temos um desafio que é pensar de que maneiras problematizamos arte, educação e formação docente sem pensar na escola? Ou de que maneiras construímos vínculos e negociações entre arte e docência sem colocar a escola em relação? Talvez tenhamos que seguir desmontando textos, desencaixando ideias para entender de que maneiras temos esquecido da escola quando falamos de formação, de docência, de arte e de educação e depois precisamos em alguma medida inventar novas formas de estabelecer relações entre estas noções para seguir respondendo as futuras gerações o porque seguimos insistindo na formação docente.

#### 4.3. AS ZONAS DE TENSÃO E DE POTENCIALIDADES POSSÍVEIS NAS NEGOCIAÇÕES ENTRE ARTE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Nos limites estabelecidos pelas negociações entre a arte, a educação e a formação de docentes existem zonas de tensão e pontos de conflitos que deixam pistas sobre a instabilidade das relações entre os saberes artístico e pedagógicos nos processos formativos docentes. Não há uma distinção profunda entre os ditos encontrados nos textos de cada evento, nem mesmo nos fluxos, no entanto a materialidade produzida ao longo das análises permite compreender que os quatro eventos analisados agem como instâncias fundadoras de uma discursividade sobre arte, educação e formação docente, um espaço de disputa sobre um certo modo de dizer a verdade. Os regimes de circulação dos saberes mostram que o campo artístico é a base onde são feitas as negociações entre os conhecimentos artísticos e pedagógicos na formação de docentes. São diversas as formas em que as noções de arte, de docência e de formação vão sendo colocadas em funcionamento desde uma relação entre o sujeito e as práticas artísticas em que o interesse é “o que se produz” e não as relações que dele se desprendem para pensar diferentemente a atitude docente. Os pontos em que este aspecto ganha visibilidade está em afirmações como por exemplo: “fazer arte nos forma em nossa sensibilidade estética”;

“a experiência é gerada pelo trabalho, pelo fazer”; “o fazer artístico nos leva a sensibilização”. Estes exemplos de como os vínculos entre arte, educação e formação docente são pensados a partir de uma base política definida pelo campo artístico indicam a necessidade de colocar em suspensão o modo como temos lidado com os saberes da arte e da educação no âmbito da formação de professores.

Os distintos vínculos gerados entre a arte e a educação nas negociações que são estabelecidas entre saberes artísticos e pedagógicos na formação de docentes colocam em visibilidade também algumas formas pelas quais o sujeito produz uma diferença em si mesmo a partir da relação entre esses saberes, como, por exemplo, a partir de um intenso convívio do sujeito com o conhecimento artístico em uma relação de esgotamento das possibilidades, nada seria ensinado, mas a constante relação modificaria a maneira do sujeito colocar-se no mundo; ou a partir de um tipo de formação que não está implicada somente com a profissionalização, mas na maneira como o sujeito constitui-se (dimensão ético-ética) no e pelo mundo (dimensão política); ou pela capacidade que a própria arte teria para mobilizar saberes sobre a escola e outros espaços educativos; por uma noção de interdisciplinaridade e pelo alargamento das fronteiras dos saberes e a preocupação com as formas de vida.

Não me interessa a classificação dessas operações realizadas, mas, a partir delas, encontrar espaços onde seja possível produzir outros vínculos para pensar diferentemente a relação entre o sujeito e o conhecimento artístico em nosso tempo, tendo como ponto de partida a formação inicial de docentes nos cursos de licenciatura em artes visuais. Na artesanaria utilizada pelas autoras e autores na construção dos textos apresentados em cada evento, há espaços vazios entre as palavras e as combinações entre os conceitos e referenciais (sejam eles do campo artístico ou teórico) que favorecem a emergência de um murmúrio que põe em visibilidade uma dúvida que perpassa os documentos que foram analisados: a intensidade de uma formação com arte seria capaz de reverberar na atuação de um docente?

A pergunta sobre a continuidade de um modo de pensar diferentemente a docência após a formação reforça um tipo de partilha existente na fronteira entre a arte e a educação: potencializar, por meio das práticas artísticas, uma formação capaz de vir a cingir sujeito no processo de elaboração de um modo de ser docente verdadeiro. Uma atitude docente que tenha a força para enfrentar a aridez dos territórios escolares e a frieza do próprio campo da educação tão afeito às práticas que dizem o que e como fazer.

Diante dos regimes de circulação dos saberes descritos e dos fluxos acionados por cada autora e autor é preciso retomar um questionamento feito inicialmente por Loponte (2008, p.4) em um texto apresentado no ENDIPE de 2008: que ética e estética docente surgem desses textos? Haveria espaços “para os discursos desviantes, os discursos que de alguma forma inventam a si mesmos (...)?”.

Ao oferecer pistas sobre o modo como pensamos, essas problematizações provocam “pequenas rupturas nas redes e nos circuitos das ordens discursivas” (CARVALHO, 2014, p.84) a fim de mostrar onde há espaços possíveis para compor novas formas de subjetividade para a docência em artes visuais. O conjunto das análises, a simultaneidade das vozes e a polifonia dos autores apontam para um regulamento das negociações feitas entre os campos de saber da arte e da educação, a da arte enquanto uma forma de relação do sujeito com o mundo.

No entanto, a multiplicidade das experiências formativas que foram descritas nos documentos analisados indica que há espaços onde é possível provocar aberturas para a produção de uma certa diferença na maneira como pensamos. Com isso, não nos interessa mostrar quais dessas formas de relação seriam as mais indicadas para pensar diferentemente a formação inicial de docentes de artes visuais. No entanto, os regimes de circulação dos saberes indicam do que podem ser feitas possíveis formas de docência, há vias que permitem ao sujeito uma experimentação de si mesmo a partir do convite feito pelas práticas artísticas. Há outras que buscam habilitar uma conexão do sujeito consigo mesmo, a partir de uma possível busca interior, na composição da relação do sujeito com o mundo.

Ao iniciar o percurso entre os textos que foram selecionados para análise, três pistas (recolhidas no exercício de coletar as palavras nos *sites*;) proporcionaram um primeiro exercício: olhar para os modos de agir docente descritos pelas autoras e autores em cada texto, pois havia uma certa desconfiança em relação a uma flexibilidade da docência (enquanto forma); a relação com o conhecimento artístico (seria um tipo de envolvimento, de entrega ou a tentativa de controle) e a busca por um tipo de pensamento reflexivo (tornar a experiência outra coisa, dar uma utilidade ao acontecimento). O gesto realizado com esses vestígios não pretendia o encontro de respostas que confirmassem “a verdade” sobre as negociações entre a arte e a educação, antes, era alguns direcionadores do olhar para reconhecer aspectos ainda brutos que deveriam ser lapidados analiticamente durante a problematização.

No trabalho de desemaranhar os fluxos e entender como as negociações foram feitas pelos autores em diferentes contextos (Projetos de Pesquisa - com ou sem financiamento-, Teses, Dissertações, Trabalho de Conclusão de Curso e Relatos), ficou em visibilidade que há uma dimensão política implicada com a produção de uma forma docente que se faz em relação ao outro e ao mundo. Tal negociação aparece com mais força nos textos que estão nos Anais da ANPEd e da ANPAP, nos quais há uma articulação com uma certa dimensão estética, não o fazendo enquanto um saber, mas como forma de vida. Nos textos encontrados no ENDIPE e no CONFAEB, há uma dimensão estética da formação que emerge, que está relacionada com a forma como se é professor, com o jeito de lidar com os saberes, uma preocupação implicada com uma certa dimensão técnica, uma vez que se busca mostrar como agir.

Entre as pistas e as dimensões que ganharam visibilidade nos textos, é possível perceber, a partir de uma perspectiva foucaultiana, certas lutas pela verdade da relação entre o sujeito e o conhecimento artístico: da busca por uma forma de acesso à verdade a partir de um tipo de consciência estética ou pela ideia de uma existência autêntica; a noção de autonomia a qual se chega a partir de uma relação com o domínio técnico, teórico e conceitual; a promessa de liberdade conquistada por meio de um pensamento transgressor e emancipado; o canto sedutor da sensibilidade capaz de fazer-nos entender o mundo. São lutas silenciosas que se fazem diante das conversações entre os autores, das combinações que são feitas entre os distintos campos teóricos acionados para compor uma esteira onde se colocam em relação as noções e os conceitos utilizados por cada autor. O desejo parece sempre ser o mesmo, como fazer o docente perceber em quem ele está se tornando e quais as possibilidades que tem para seguir se modificando.

Não se trata de mostrar a essência do campo teórico da arte e da educação, mas a ritualização da palavra e os esteios que permitem o funcionamento ininterrupto de determinadas práticas com arte no âmbito da formação docente, mesmo que os textos abordem a formação geral de docentes, eles colocam em visibilidade uma certa base política dos saberes da arte e da educação e do “regime de partilha” (RANCIÈRE, 2009) negociado entre ambos e, assim, tratam também do tipo de formação feito para a docência em artes visuais. Nessa base, há uma série de vínculos que precisam de nossa atenção, pois, embora aparentemente possa parecer pouca coisa, eles formam zonas de tensão e zonas de potenciais possibilidades.

Os elementos múltiplos que emergem do conjunto de negociações estabelecidos pelos autores constituem uma certa zona de tensão. Nos textos encontrados nos Anais da ANPAP e nos Anais do ENDIPE, por exemplo, é possível localizar um certo sistema de regularidade que permite a realização de práticas interessadas na produção de algo útil a partir dos saberes artísticos. Esse aspecto multiplica-se em torno das descrições que apontam para a necessidade de uma forma docente modelada por meio de uma experiência estética gerada pelo contato do sujeito com alguma ação artística. A “aquisição” de um certo modelo pedagógico seria incorporada pelo docente em formação em torno de atividades como a da “aula-vernissage”, ou com as experiências de um “professor-artista”, de um “artista-professor” ou de um “aluno-artista”. Essas formas quando requeridas para o sujeito em formação para a docência em arte induzem um tipo de movimento instituído pelas expressões que adjetivam uma possível forma-sujeito a partir do campo artístico. Essas palavras estão inscritas em um determinado sistema do pensamento artístico e trazem com elas uma certa força assujeitadora que se pulveriza em torno de um tipo de comportamento específico, de tal maneira que se presume uma atitude que deverá ser assumida pelo futuro docente, no entanto, tal modo de agir está ligado ao campo da arte e não ao campo da educação, pois o interesse é um jeito artístico de ser professor.

Essa tensão é formada também por uma certa noção de falta. Nos textos consultados nos Anais dos eventos, é possível localizar uma série de afirmações que demarcam uma suposta condição de insuficiência dos docentes em formação. As práticas artísticas, no âmbito desses processos formativos, assumem uma função corretiva e devem capacitar o sujeito para algo: tornar-se um conhecedor das artes, tornar-se um especialista das teorias da arte e tornar-se um bom professor, dinâmico, criativo e responsável, apenas para citar alguns exemplos. “Em outros termos, a educação, não importa a sua forma ou tipo de consecução que empalma, sempre está por finalizar um tipo de sujeito” (CARVALHO, 2014, p.41). Desse modo, é preciso lançar um questionamento, estaríamos buscando na arte uma substância para zerar um tipo de déficit pedagógico nos processos de subjetivação a partir da relação entre os saberes da arte e da educação?

Tal questionamento está relacionado com uma outra regularidade, cuja visibilidade está em uma parte dos textos encontrados nos Anais da ANPAP e do ENDIPE. Trata-se um tipo de formação que busca favorecer uma maneira muito específica de



“acesso a verdade” pela arte. O deslocamento dessa vontade de saber é impulsionado pela busca de uma certa noção de educação estética voltada ao “sentir” e ao “pensamento emocional”. O apego a certas formas artísticas, a certas práticas formativas com arte pode ter nos deixado reféns de determinado sistema das artes, responsável pela produção de uma certa imagem docente modelada pelo contato do sujeito com a arte a fim de tornar-se, mais humano, mais sensível, mais plural, melhor. Não estaríamos, então, enclausurados por esse tipo de sentimento, uma indolência imaginária de um ideal do que é ser professor? Levantar essas questões é uma maneira de interrogar aquilo que tem sido dito em nosso tempo, onde os espaços de escuta estão vazios, onde as perguntas parecem não ter respostas e os anseios são dilaceradores, pois é como se tudo estivesse no ápice da crise e sem efeito algum.

Talvez a sensibilidade seja uma das chaves para introduzir um tipo de diferença no nosso hoje em relação ao passado quanto ao modo como nos relacionamos com o mundo. No entanto, é necessário um tipo de sensibilidade outra, não mais aquela que continuamente insiste em interpelar-nos – herdeira do romantismo e de um projeto pedagógico assentado sob as emoções e implicada com a imagem modelar do sujeito livre. Seria possível pensar este aspecto a partir de uma relação estabelecida por Cinthya Farina em um texto apresentado no ENDIPE: a sensibilidade como força que afeta “a forma subjetiva e seus modos de vida” (FARINA, 2008b, p.3-4), como aquela gerada pelos estudantes durante as ocupações, que não se constituiu como substância a ser alimentada e desenvolvida, mas como parte de uma dimensão estética da subjetividade que tem a ver com “formas e forças”, um trabalho de criação de si mesmo, forma de intervenção e produção de um saber sobre as formas de vida.

Há uma dupla possibilidade em torno desse ponto de tensão (da sensibilidade): a *ordem e a transgressão*. As fagulhas produzidas no atrito destas duas expressões, em alguma medida, interrogam-nos sobre as formas de experiência historicamente singulares que atravessam a formação de professores. O problema, como escreveu Adorno F. (2004, p.43), “não é mudar a consciência das pessoas ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional”, que produz a maneira como pensam e o modo como as suas atitudes são forjadas. Convém, no entanto, perguntar que noção de sensibilidade seria essa tão reivindicadas pelas autoras e autores nos textos que foram analisados. O desejo e a vontade de uma certa forma docente sensível dariam conta, por exemplo, das intensidades produzidas por corpos insurgentes como aqueles das

juventudes durante as *ocupações*? Seria um tipo de sensibilidade que se coloca em disponibilidade para as vozes de populações historicamente excluídas do meio acadêmico? Essa sensibilidade seria capaz de produzir algum tipo de vínculo com saberes disformes, brutos e sem lugar em uma certa ordem do discurso da formação docente em funcionamento atualmente?

No extremo dessas perguntas, está uma certa substância política gerada por um tipo de experiência que instituiu um outro regime de partilha em um determinado lugar comum do saber, a universidade. O movimento feito pelas juventudes nas ocupações rompeu com um conjunto de formas de existência e permitiu a emergência de uma nova atitude política. Para mim, deslocou também as relações entre estética e formação docente, arte e educação, arte e docência, pois as juventudes colocaram em *exposição* a própria vida e a maneira como se relacionam consigo mesmo, com os outros e com mundo desde um horizonte cingido pela coletividade e pela escuta. “Todo acontecimento produz também múltiplos sujeitos que procuram, com todas as suas forças, negar que o tempo acabou e que o lugar implodiu” (SAFATLE, 2016, p.11-12).

A euforia das mobilizações e a irrupção de vozes dissonantes proliferaram de maneira epidêmica durante a onda chamada de *primavera secundarista*, uma forma disruptiva de relação entre o sujeito e o mundo, pois, no arranjo de forças feito pelos estudantes, estava um tipo de engajamento movido por uma certa paixão que não existia. Seria preciso perguntar que dimensões da formação precisariam ser mobilizadas para um tipo de envolvimento coletivo como aqueles protagonizados pelas juventudes na tentativa de “expandir o próprio mundo” (DUSSEL, 2017b, p.148), na medida que aquilo produziu um contágio mais intenso do que poderia ser atingido pelas práticas artísticas. Há algo que ocorreu durante aquele movimento que precisa ser problematizado a fim de que sejamos capazes de colocar em suspensão a maneira como pensamos a formação de docentes. O ato de *ocupar* foi um gesto de defesa do caráter público do saber, defesa da universidade enquanto lugar de um encontro e de uma forma de partilha desobrigada de qualquer coisa, um lugar *para ser capaz de* tornar “possível o estudo e a preparação” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2014, p.110). A expressão “ser capaz de” é utilizada por Jan Masschelein e Maarten Simons para fazer pensar que a escola é um lugar de fazer tempo livre e que ali faz-se um tipo de aprendizagem que deve estar desobrigada de todas as funções que temos atribuído a essa instituição: transformação, emancipação, politização, profissionalização, para poder aprender algo ou para praticar e estudar algo que não se

sabe antecipadamente, uma forma escola que poderia permitir abrir o mundo e trazer o mundo para a vida.

A economia do saber colocada em funcionamento com as ocupações pôs em circulação “saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária” (FOUCAULT, 2010b, p.10) e, ao fazê-lo, liberou espaços para a circulação de um regime ético dos saberes colocado a partir da invenção de “formas de participação para experimentar como se faria para construir um espaço de iguais” (DUSSEL, 2017b, p.150). Havia, nesse gesto, uma certa dimensão ampliada da estética, um tipo de “prática de arranjo e orquestração do coletivo de forças vivas que atravessam uma experiência singular” (PEREIRA, 2016, p.81), um tipo de “experiência política”<sup>146</sup> que permitiu inventar um espaço outro de formação, cujas práticas não se interessavam em custodiar e/ ou assujeitar os modos de ser/pensar/estar, antes, era um lugar de negociação e uso da palavra.

Nos textos que foram analisados reivindica-se um tipo de sensibilidade que está relacionada ao sujeito em formação. As práticas artísticas seriam capazes de alimentar e, provocar percursos feitos pelo sujeito, diante da preocupação que ele tem consigo mesmo diante de princípios que podem “tornar a sua vida mais bela” ou “para tornar-se melhor” ou “ainda para um crescimento e elevação espiritual”. No entanto, a energia estética mobilizada pelas *ocupações* não se relaciona com exemplos como estes, pois, o que estava ali em funcionamento era um tipo de prática relacionada com a própria vida daquelas pessoas, uma prática artística, um filme, uma música, o simples ato de fazer um cartaz tudo estava implicado com a atitude assumida por aquelas vidas insurgentes que ampliavam o seu modo de ver e de estar no mundo, vivendo a cada instante uma relação de estranhamento com aquilo que um dia tinham sido. Esse gesto ético, estético e político das juventudes desafia o que temos escrito em relação a uma possível formação estética docente, ao modo como temos estabelecido certas articulações entre os campos de saber da arte, da educação e da filosofia, visto que a intensidade pedagógica da disputa, da construção coletiva e da negociação estava implicada com uma política das formas sensíveis de distribuição dos lugares e dos espaços no mundo.

---

<sup>146</sup> “No interior de uma experiência política efetiva há falas sem lugar, falas que desestruturam a geometria dura dos lugares, há formas sem figuras. Há a monstruosidade caótica de falas sem perspectivas e a beleza bruta das singularidades que não se localizam” (Safatle, 2016, p.15).

Colocar em relação as *ocupações* com o tema da sensibilidade é uma tarefa ético-política de “levar ao longe uma arte geral da dissensão” (AQUINO, 2012, p.152), a fim de abrir espaço e vazão, “para a fortuidade e a indeterminação que contornam a experiência ético-estética que aí pode tomar lugar, desde que crivada por uma disposição aguerrida de esquivar e, concomitantemente, de reencontro íntimo, acalorado e desobstruído com o próprio tempo”. Seria o cultivo de uma certa inquietude em relação ao que se passa, quando se trata de educar e de formar professores. Um tipo de “olhar recalcitrante” (AQUINO, 2012), em estado de alerta, no momento de construção de políticas de formação docente, de reformulação curricular e de esboçar novas formas de propor práticas formativas para a docência. “Um olhar capaz, entretanto, e em igual medida, de matriciar modos de pensar e de agir sempre em estado de dissolução e recomposição; um olhar, enfim que nada almejasse senão diferenciação” (AQUINO, 2012, p.152).

Aquela forma assumida pelos estudantes colocou em visibilidade um certo modo de vida como emergência da verdade, uma atitude implicada com a produção ética de si mesmo em um horizonte cujo desejo é o de uma “vida partilhada” (RIOS, 2018,p.108), entre quem está e aqueles que vão chegar – muitas vezes, com as ideias daqueles que já habitaram o mundo; uma relação de amor com o mundo, como afirmam Jan Masschelein e Maarten Simons; uma relação de cuidado consigo e com o outro, como assinala Michel Foucault, para “colocar em crise os processos de subjetividade aos quais estamos submetidos, com suas formas prontas e estereotipadas” (MUSSI & LUCENA, 2018, p.101).

Talvez aí esteja uma chave para aquele murmúrio encontrado nos textos sobre o quanto uma formação pode reverberar na atuação de um docente. A formação seria entendida como um processo, deixaria de ser uma trajetória a ser percorrida e poderia assumir-se como uma ação ou uma travessia. Para isso, seria preciso fazer um conjunto de proposições, sem, no entanto, fixar-se em torno de eixos que dizem como deveremos ser e fazer: mudar-se-ia o léxico, as práticas, os objetivos, as metodologias, a fim de deixar irromper um jeito outro de pensar, cujo ponto-chave são as urgências coletivas que nos atravessam. Essa travessia seria, na verdade, um tipo de descoberta “do que engaja” (Idem). Talvez essa tenha que ser a nossa grande pergunta: “o que nos engaja”?

Para descobrir “o que engaja” seria preciso colocar em crise a própria subjetividade em um movimento de expansão até o limite dos processos de subjetivação, aos quais estamos submetidos – principalmente aqueles que nos modelam/modelaram docentes, pesquisadores, alunos. Seria uma forma de atenção com o mundo, ou de uma

“dessubjetivação”, como descreve Peter Pal Pelbart. Um movimento dissidente de descentralização, descolonização a partir de “dispositivos de subjetivação dissidente” (MUSSI & LUCENA, 2018, p.101), para conseguir quebrar as relações consigo mesmo até perder a nossa identidade e encontrar formas imprevisíveis, que não estejam nesse registro do sujeito como centro de tudo.

No entanto, é preciso coragem para lançar uma interrogação sobre o que temos feito, sabemos fazer outra coisa com os saberes? Sabemos colocá-los em outra forma de disponibilidade para além daquelas que já nos são conhecidas como nas equações que dividem carga horária por hora-aula, da tentativa de equilíbrio entre ementa, aulas teóricas e aulas práticas, das composições com objetivos e avaliações, ou da construção de estruturas didáticas? Esses são alguns dos exemplos do que sabemos fazer com os saberes da arte e da educação, mas é preciso interrogar se saberíamos fazer algo além? Estaríamos dispostos a experimentar uma outra forma de *produção* com os saberes?<sup>147</sup> .

Os estatutos da formação do artista e da formação do professor são mantidos sob uma certa vigilância para que os saberes continuem puros, mantém-se a guarda das fronteiras para a arte seguir enquanto um saber hermético, fechado e autônomo. Acessar esse saber seria um tipo de relação com a verdade, pois o contato com um certo sistema de obrigações do campo artístico permitiria ao docente em formação aprimorar as suas capacidades de escolha<sup>148</sup>. Ao mesmo tempo, a educação tenta renovar constantemente a promessa salvacionista por meio da arte com o propósito de conduzir o sujeito por um processo formativo que o leve até uma determinada forma “autônoma, plena e emancipada”. O contato do sujeito com a arte seria capaz de permitir o estabelecimento de um tipo de relação consigo mesmo de maneira a gerar uma outra forma de relação com o mundo.

Essa complexa zona de tensão faz fronteira com uma zona de potenciais possibilidades colocadas em disponibilidade com as regularidades que foram descritas a

---

<sup>147</sup> Refiro-me aqui à noção de produção (pro-dução) apresentada por Agamben (2013, p.105): a produção da poesia tem sempre o caráter de instalação em uma forma (...), no sentido de que passar do não ser ao ser significa ganhar uma figura, assumir uma forma, porque é precisamente na forma e a partir de uma forma que o que é produzido entra na presença. [como tem alguns parênteses, eu imagino que seja uma citação, mas faltam as aspas]

<sup>148</sup> É indiferente que, em algum momento, as verdades do campo modifiquem-se nessa relação da verdade como um sistema de obrigações, a relação do indivíduo com o conhecimento será universalmente válida, pois o sujeito deve ou produzi-las pessoalmente ou aceitá-las, ou ainda submeter-se a elas. “O que esteve e estará em questão é a verdade como vínculo, a verdade como obrigação, a verdade também como política, e não a verdade como conteúdo de conhecimento nem como estrutura formal do conhecimento” (FOUCAULT, 2016, p.14)

partir da análise dos textos encontrados nos Anais de cada evento. Nas negociações feitas pelos autores, há uma certa abertura provocada pelas operações que buscam uma relação mais ampla e aberta com a arte. Seria uma operação que se realiza em um tipo de campo expandido, da “arte como ferramenta para compreender e perguntar sobre o mundo e suas complexas relações” (LOPONTE, 2016, p.80)<sup>149</sup>.

Há uma certa regularidade discursiva constituída a partir de um interesse em torno da composição de um outro arranjo entre os saberes, para além de uma suposta ordem do discurso científico e de uma racionalidade instaurada na educação superior a partir da separação dos conhecimentos. Em uma parte dos textos da ANPAP, do ENDIPE e da ANPED, diferentes autoras e autores buscam um modo de pôr a arte em relação com os outros campos de conhecimento. Na ANPAP, por exemplo, autoras como Sonia Tramujas, Alice Martins, Aishá Terumi Kanda, Manoela dos Anjos Afonso e Tatianny Leão Coimbra apontaram como a pesquisa no âmbito de algumas práticas no contexto da licenciatura em artes visuais pode vir a favorecer um tipo de contágio entre a arte e a educação de maneira a dissolver as fronteiras rígidas que mantêm afastados os dois campos de saber. No ENDIPE, Cynthia Farina e Luciana Gruppelli Loponte demonstraram as práticas artísticas contemporâneas como uma das vias possíveis para provocar alargamentos nas fronteiras entre arte e educação, de maneira que seja possível aproximar outros campos de saber como o das tecnologias, da filosofia e da literatura.

Em ambos os textos, as autoras partem de diferentes conexões e em distintos fluxos de ideias, insistindo sempre na possibilidade de provocar uma abertura no modo de olhar o mundo. No entanto, é preciso perguntar o que muda nas relações sugeridas por Loponte e em uma relação sugerida por Nogueira? Ou uma relação sugerida por Fonseca e uma relação sugerida por Dantas? Cada uma delas propõe um tipo de contato entre o sujeito e o conhecimento artístico e isso se multiplica na forma como o sujeito relaciona-se com as práticas artísticas e a maneira como ele pode vir a produzir um certo modo do agir docente.

Se o interesse que nos mobiliza é um modo de relação que favorece um tipo de formação que se desloque do ético para o estético como sugerido nos textos de Hermann

---

<sup>149</sup>Trabalho com essa noção a partir do que tem sido problematizado por Loponte (2016/2017) para pensar em uma possível formação estética docente que se dá pelo contágio entre a formação docente e as práticas artísticas sem que seja necessária uma relação de “ensinar a arte”, antes o que interessa à autora é um tipo de atitude artista, uma inquietude permanente do sujeito consigo mesmo. A expressão foi elaborada pela autora a partir da combinação das discussões feitas pela crítica de arte Rosalind Krauss e por Pablo Helguera artista que foi curador pedagógico da 8ª Bienal do Mercosul em 2011.

(2005/2010) e ampliados por Loponte (2016/2017), antes de qualquer outra tarefa é preciso romper com a forma como a arte é colocada em disponibilidade nos processos formativos para a docência de maneiras que seja possível ampliar a própria noção de arte que tem sido constantemente colocadas em circulação nas pesquisas no campo da educação. Temos ocupado uma posição na qual o agir docente é direcionado ao domínio do conhecimento e está interessado em uma vontade de representação do mundo. No entanto, os regimes de circulação descritos indicam onde estão os espaços possíveis para provocar giros na maneira como criamos conexões entre a arte, a educação e a formação docente. Seria uma forma de atenção dirigida ao outro, para si mesmo e para o mundo em um tipo de disposição que não está interessado em uma certa economia da aprendizagem (da produtividade medida pelos percentuais que são criados para falar de ausência e frequência, dos rendimentos e dos prazos), mas de um tipo de plataforma para pensar (LOPONTE, 2016, p.76) uma certa elaboração coletiva das aprendizagens. Os saberes artísticos colocariam em disponibilidade potencialidades - visuais, sonoras e corporais-, que podem vir a oferecer uma “coleção de exemplos” (DE DUVE, 2009) para erigir uma forma de vida outra. Um tipo de substância ética, estética e política capaz de oferecer ao indivíduo um jeito outro de viver e de estar no mundo (sem a necessidade de adjetivar o que e como se deve ser, apenas um funcionamento simples: ser, existir, estar aí...). Ao tentar desemaranhar essas conexões entre as formas de experiência advindas das práticas artísticas utilizadas na formação docente e as formas de saber que tendem a capturar a subjetividade no processo formativo dos indivíduos, há uma certa relação estética que emerge diante de um desafio colocado no âmbito da licenciatura em artes visuais, a transformação da experiência enquanto um “fio condutor” que conecta múltiplos aspectos no percurso formativo para o ensino da arte.

Não há uma forma garantida de transformar uma experiência artística cotidiana nos cursos de artes visuais, também não há como prever com exatidão o efeito potencial de uma prática ou procedimento artístico durante uma aula, pois as modificações são sempre pequenas, frágeis e incertas. Talvez, tenhamos que iniciar com uma precaução, a de não fazer da experiência uma coisa, de “não objetivá-la, não coisificá-la, não homogeneizá-la, não calculá-la, não torná-la previsível, não fabricá-la, não pretender pensá-la cientificamente ou produzi-la tecnicamente” (LARROSA, 2015, p.41). Se entendermos a experiência como um campo possível para a formação de docentes, precisaríamos pensar, inicialmente, em assumir uma atitude de invenção, de risco, de

entregar-se aceitando o rigor e o trabalho minucioso da busca dos detalhes para compor uma existência outra na docência em artes visuais. Tentar um tipo de modificação radical da experiência artística nesses cursos só seria plausível na medida em que fosse possível mudar ou reconfigurar os domínios da relação saber, poder e sujeito no contexto da formação docente. Para “transgredir o limite do já conhecido” (FOUCAULT, 2009), seria preciso irromper uma certa forma de perceber o mundo para instaurar a dúvida na suposta ordem de pensamento de um professor em formação, a fim de conduzi-lo a uma experiência radical que permite a possibilidade de elaboração de um *si* em contínua experimentação.

O desafio seria, então, pensar um parâmetro que define as atitudes do indivíduo, Hermann (2005) descreve como uma relação de abertura com o mundo e Loponte (2005) afirma que seria uma atitude artista. O que estaria na mira dessa transformação seria muito mais o cogito, o “eu sei”, o sujeito do conhecimento que aparece tão fortemente implicado nos processos de formação para a docência. Com isso, teríamos a formação de uma outra base política para a negociação dos vínculos entre arte e educação que se desloca na contramão das expectativas de docentes e alunos de licenciaturas que buscam ansiosamente respostas imediatas ou métodos eficazes relacionados a “como dar aulas”. As práticas teatrais permitiram a Abegg (2018) um exercício de procurar os espaços vazios nas práticas de formação continuada em uma escola no interior do Rio Grande do Sul e, para Capra (2017), foi a realização de duas residências artísticas que favoreceu uma problematização sobre a política da arte na formação de docentes de artes visuais.

Estudos como esses, que foram desenvolvidos por Capra e Abegg, indicam para um tipo de relação entre a arte e a docência, onde a busca não está dirigida a uma experiência do conhecimento ou por uma moral, mas de uma ética pessoal, capaz de inspirar a produção de modos de vida, de colocar-se no mundo e experimentá-lo. “Essa conversão pode ser feita sob a forma de um movimento que arranca o sujeito de seu *status* e de sua condição atual” (FOUCAULT, 2011a, p.16). Um movimento pelo qual o sujeito pode e deve transformar-se para ter acesso à verdade é um “trabalho de si para consigo, elaboração de si para consigo, transformação progressiva de si para consigo em que se é o próprio responsável por um longo labor que é o da ascense” (FOUCAULT, 2010d, p.16).

Essa base para a instauração de novos regimes políticos dos saberes pode permitir um tipo de operação que movimenta em um sentido outro para a criação de um território em que seja possível pensar em um tipo de relação entre a arte e a educação



sem a verticalidade. Um tipo de “experiência sem limite e de espaços contínuos” (VINHOSA,2011, p.39), em que os horizontes deslizam-se à medida que se avança até que seja possível a emergência de uma outra ética de si mesmo. O desafio que temos hoje é perturbar essa ordem estabelecida e propor uma distribuição outra dos saberes da arte e da educação a fim de construir um arranjo com vozes dissonantes no âmbito da licenciatura em artes visuais para que as arquiteturas curriculares experimentam outras formas de composição distanciadas das linearidades de certa narrativas historiográficas das artes e dos processos artísticos progressivos que iniciam em um suposto domínio das linguagens gráfico-plásticas (do desenho para a pintura), da modelagem (da escultura para a cerâmica) e dos princípios tecnológicos ascendentes (da fotografia para o cinema); e distanciada também dos eixos teóricos-metodológicos sobre ensinar/aprender arte (metodologias de ensino, oficinas pedagógicas, práticas experimentais). É necessário provocar rupturas nos modelos curriculares, não no sentido do abandono, mas, da abertura de possibilidades para outras formas curriculares.

## 5. A PERTURBAÇÃO DOS VINCULOS ENTRE A EDUCAÇÃO E AS ARTES OU A IRRUPÇÃO DE FLUXOS CONTÍNUOS ENTRE ARTE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Um dos disparadores desta pesquisa foi apresentar uma possível problematização capaz de levar-nos a pensar diferentemente a formação de professores no contexto da licenciatura em artes visuais, a partir de ditos encontrados nos textos apresentados em quatro eventos que são referências para a arte e a educação no Brasil, produções bibliográficas que não assumem diretamente a preocupação com a formação de docentes de artes visuais, mas que estabelecem uma série de negociações que nos permitem pensar nas maneiras como temos lidado com esses dois campos de saber no âmbito das licenciaturas em artes visuais. O impulso desse desafio veio de uma tentativa de cruzar uma possível dimensão da estética *da formação* articulada com outras duas dimensões, uma da ética e a outra da política para problematizar as formas pelas quais as práticas artísticas tem sido colocada em relação com a educação para provocar processos formativos para a docência.

A descrição dos cinco regimes de circulação dos saberes apontou que os vínculos estabelecidos entre a educação e as artes são repetições de um conjunto de variáveis idênticas: *acessar uma certa verdade do sujeito através das práticas artísticas, a educação do sentimento, a autonomia do sujeito a partir da descoberta de si mesmo, a experiência transformadora da arte, a sensibilidade autêntica, a reflexão como sinônimo de aprender sobre si mesmo, o olhar e a formação*. Estas expressões foram sendo forjadas a partir de um fluxo contínuos entre os saberes artísticos e pedagógicos sem que a base política da formação docente tenha sido modificada, ou seja, é uma mesmo princípio de toda uma conduta racional que que promete ao sujeito, “conhecer a si mesmo, ocupar-se consigo mesmo, preocupar-se consigo, experimentar a si mesmo” (FOUCAULT, 2010d) sem um desafio que leve o sujeito a elaborar maneiras distintas de relacionar-se consigo mesmo a partir das práticas artísticas.

Diante disso é preciso, antes de mais nada, liberar espaços para que seja possível iniciar esse gesto de pensar diferentemente os vínculos entre arte, educação e formação docente. Para que isso seja possível, é preciso, em alguma medida, provocar um rompimento em determinados fluxos e certas ideias que têm um regime específico de funcionamento e que mantêm o estatuto dos saberes da arte e da educação sob vigilância. Há um conjunto de saberes inscritos sobre uma certa forma de pensar linearmente que

institui um jeito de ser professor. Refiro-me aqui a certos entendimentos como, por exemplo, a compreensão das historiografias da arte a partir das determinações do pensamento academicista, modernista e contemporâneo; a dimensão técnica de determinadas práticas de ateliê obtidas mediante a interação do professor em formação com todo um ritual sobre atividades pictóricas, gráficas e de modelagens; os protocolos das atividades nos museus, exposições e galerias. Quando acionadas, essas práticas são utilizadas para levar o campo artístico para o campo pedagógico na tentativa de colocar um no lugar do outro. De outro modo, seria preciso pensar na potência de cada um desses campos, no exercício de pensar junto, de colocar em relação arte e educação para verificar o que pode surgir dessa mistura, sem esperar uma funcionalidade de antemão.

No exercício de abrir os objetos encontrados em cada texto para estudar as camadas que constituem os modos de pensar a relação entre arte e formação docente foi possível encontrar um “sistema de regularidades discursivas” (FOUCAULT, 2010) que opera na distribuição dos saberes artísticos e pedagógicos. Um dos pontos de “visibilidade” (DELEUZE, 2005) está em um excerto do texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* do autor espanhol Jorge Larossa. O trecho inúmeras vezes repetido afirma que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LAROSSA, 2002, p.21). A frase foi repetida por diferentes autores nos quatro eventos e foi utilizada para justificar as mais distintas articulações entre as práticas artísticas e as práticas formativas para a docência, mas, em nenhum momento ela foi desdobrada e examinada em sua complexidade. Em 2014, o próprio autor ao reeditar o texto em uma publicação que reuniu vários de seus trabalhos apontou que a noção de experiência utilizada por ele não estava diretamente relacionada às artes, nem mesmo às linguagens artísticas ou às práticas, mas, a linguagem natural. No entanto, reconhece que “pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que uma técnica ou uma prática” (LAROSSA, 2015, p.12).

Atrevo-me, de certa maneira, a ir mais além, em uma tentativa de atualização de tal frase para abri-la e entendê-la em toda a sua potencialidade para pensar a relação entre arte e educação nos processos formativos para a docência. O filósofo catalão ao tratar do atravessamento da experiência, em alguma medida, desafia-nos a perturbar a ordem dos saberes, do funcionamento do conhecimento e do modo como as engrenagens das maquinarias pedagógicas permitem-nos a apreensão de sentidos gerados a partir das mais distintas ações. Se a experiência é que nos toca, nos passa, em alguma medida, ela

deveria arrancar-nos da posição na qual estávamos até sermos arrebatados por ela. A desordem causada por esse abalo nos colocaria em relação com outras formas de saber, com outros modos de pensar, de tal maneira que seríamos capazes de compor novos jeitos de ser, seria uma marca, “uma diferença produzida na superfície de sua subjetividade que contamina suas formas de ser” (PEREIRA,2016, p.53), ou, antes, seria como embaralhar “a partilha das identidades, atividades e espaços” (RANCIÈRE, 2009, p.17), sem, no entanto, determinar o tipo de professor que o sujeito deve vir a ser.

Perturbar os vínculos entre as artes e a educação seria produzir uma desordem dos saberes, uma forma de embaralhar os limites entre um e outro até que sejam confundidos o que seria artístico e o que seria pedagógico. Nos textos encontrados nos Anais da ANPEd, ANPAP, CONFAEB e ENDIPE as fronteiras entre a educação e as artes estão demarcadas, mesmo nas propostas que se interessam por processos híbridos e interdisciplinares, pois, a base das negociações é o estatuto do campo artístico.

Problematizar o fluxo das ideias, as combinações das palavras e as negociações feitas entre os saberes é também uma maneira de problematizar o modo como professores em formação têm feito a apropriação de determinados conhecimentos para a docência em arte, pois, com isso, mantém-se o privilégio de determinados vínculos entre a arte e a educação. É esse tecido discursivo que me interessa, pois ele coloca em disponibilidade as especificidades dos saberes constantemente acionadas para pensar a formação docente em artes visuais no Brasil, aspecto que aparece de maneira porosa nas pistas encontradas nas informações utilizadas para caracterizar os cursos de graduação que foram pesquisados: uma preocupação flexível em relação à docência, o domínio dos procedimentos artísticos, a capacidade de reflexão sobre o que se faz em arte desde uma perspectiva historiográfica e crítica, a modelação de uma atitude sensível capaz de entender o outro. Perturbar a ordem dos saberes a partir de uma desordem nos vínculos entre o campo artístico e pedagógico e seria uma maneira de provocar irrupções nestes fluxos que têm sido contínuos nas articulações entre a arte, a educação e a formação docente.

O conjunto de textos, principalmente aqueles encontrados nos Anais da ANPAP e do CONFAEB, assim como o aumento significativo da produção na área de arte, com especial atenção à necessidade de pensar a formação docente, levantam o questionamento em torno da urgência de redimensionar a formação inicial de docentes. No entanto, tais questionamentos têm sido feitos sem romper os vínculos estabelecidos

com o atual estado das coisas. Em um texto interessado nos argumentos utilizados em defesa do ensino da arte no Brasil, após a divulgação do texto da Reforma do Ensino Médio, Honorato (2018, p.249) lança algumas interrogações sobre os argumentos mobilizados para defender o lugar da arte na educação após o ano de 2016. Para o autor, a busca constante pela demonstração dos efeitos da arte na educação “terminam sendo reduzidas a determinadas variáveis, em correspondência a resultados previamente desejados”. O *Arteversa - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência* (UFRGS/CNPq) também tem se dedicado a pensar nesses argumentos em um exercício coletivo de escrever textos que procuram responder as indagações que são feitas diariamente às professoras e professores nas escolas para justificar o porquê é preciso ter aulas de arte na educação básica ou por que motivo é o docente formado em arte (visuais, dança, música e teatro) que deve atuar e não algum docente qualquer<sup>150</sup>.

A maneira como os vínculos entre a arte e a educação têm sido pensados no âmbito da formação docente nas licenciaturas em artes visuais, ou mesmo na formação em geral, partem ou destinam-se a uma mesma escola. Os argumentos são reinventados, mas tentam sempre justificar um mesmo tipo de operação com os saberes. Precisamos como nos diz Larrosa, ao menos por alguns instantes, liberar espaço em nossas produções para tentar imaginar diferentemente a escola ou a universidade. Tenho pensado neste exercício de liberar espaços a partir de determinados projetos realizados por artistas que cujos interesses são em um tipo de virada<sup>151</sup> entre a relação arte e público de maneira que seja possível explorar uma possível dimensão pedagógica a partir das práticas artísticas. Refiro-me ao trabalho de artistas como Tania Bruguera, Henriette Heise e Jakob Jakobsen, e Pablo Helguera.

O projeto realizado por Tania Bruguera, chamado de *Cátedra Arte de Conduta*<sup>152</sup>, foi um trabalho feito quase em paralelo com a CFU e consiste em um projeto que foi

---

<sup>150</sup> O material está disponível no site do grupo de pesquisa: <<https://www.ufrgs.br/artevera/>> na seção denominada de “textos para abrir uma conversa”.

<sup>151</sup> Refiro-me aqui virada educacional (*educationalturn*) nas práticas artísticas e curatoriais, um movimento internacional que surgiu a pouco mais de uma década – no início dos anos 2000 - e que aborda a educação como temática de produções e projetos no campo artístico. Para mais informações, ver: Gonçalves, 2014 e Loponte, 2016.

<sup>152</sup>A Catedra Arte Conduta foi um dos primeiros projetos artísticos pensado deste modo e tornou-se um modelo para outros projetos na área educacional de natureza social e artístico e para projetos artísticos focados em oferecer atividades educacionais. Ele é citado por vários curadores, artistas e pesquisadores interessados pelo tema como Clair Bishop, Luis Camnitzer e Pablo Helguera. Para ver mais informações sobre o trabalho da artista pode se consultar o site da artista: <http://www.taniabruquera.com/cms/492-0-Ctedra+Arte+de+Conducta+Behavior+Art+School.htm> : Pesquisado em 15 de setembro de 2016 ; Também há informações disponíveis em outros sites como:

organizado pela artista entre os anos de 2002 e 2009, na sua própria residência, na cidade de Havana em Cuba, tratava-se de uma escola de arte e política realizada com o impulso de problematizar o enlace desses temas. Pensado pela artista como um projeto de arte pública com a intenção de criar um espaço de formação alternativa ao sistema de estudos de arte na sociedade cubana contemporânea, foi uma intervenção de longo prazo, focada na discussão e análise do comportamento sócio-político e a compreensão da arte como um instrumento para a transformação da ideologia, através da ativação de ação cívica no seu ambiente. O conceito de Arte de Conduta evidencia as tensões que fazem parte do trabalho da artista, faz referência a duas questões: a primeira refere-se às instituições cubanas chamadas "Escola de Conduta" – instituições sociais que foram criadas para reabilitar jovens com problemas de conduta social que não podem obedecer as normas do sistema - onde a artista trabalhou como professora de arte; a segunda refere-se à ideia de performance como conduta social, assumindo-a como material de trabalho para realizar arte público e social.

Todas as atividades da Cátedra Arte de Conduta eram gratuitas e abertas a todo tipo de público interessado em participar. Todas as oficinas duravam uma semana e, assim como os participantes do projeto, os professores convidados eram de diferentes campos profissionais, como, por exemplo, advogados, arquitetos, artistas visuais, curadores, escritores, cientistas, dançarinos, egressos do sistema prisional, diretores de teatro, roteiristas, atores, antropólogos, matemáticos, entre outros. Devido ao escasso acesso a fontes de informação em Cuba, o Art Conduta deu os primeiros passos para a criação de um arquivo especializado em arte contemporânea internacional no país, dando especial importância a questões sociais, através de assinaturas de revistas sobre arte contemporânea, a compra de livros sobre sociologia e teoria da cultura e história da arte. O projeto realizado pela artista está implicado com uma série de outros trabalhos realizados por ela, cujo tema é a política e há, neles, uma implicação com uma pedagogia que se coloca em uma dimensão ampliada, tendo, como base, o coletivo. Para a artista, a arte constitui-se como um espaço que leva a uma nova organização de significados às vezes pelo seu caos, outras pelo confronto e, em outras, pelos consensos estabelecidos. Na

---

[http://www.estagiodeartista.pro.br/artedu/OAP\\_oficina/pedagogias/pedagogias\\_bruguera.htm](http://www.estagiodeartista.pro.br/artedu/OAP_oficina/pedagogias/pedagogias_bruguera.htm)  
Pesquisado em 15 de setembro de 2016; <https://saudadesensaiadas.wordpress.com/2011/03/10/por-uma-arte-de-conduta-o-sensivel-e-o-politico-na-estranheza-das-obras-de-bruguera/> Pesquisado em 15 de setembro de 2016; e ainda há como referência o trabalho de Gonçalves (2014).

visão da artista, esse conceito afasta-se da preocupação com a forma na arte, cujo propósito estético não seja também ético e de uma arte comprometida com a aparência antes que com a função. Arte de Conduta procura os elementos ontológicos da sociedade a partir dos quais pode modificar determinados aspectos dela.

O trabalho de Pablo Helguera, denominado de Escola Panamericana do Desassossego (*La Escuela Panamericana del Desasosiego*)<sup>153</sup>, é um projeto realizado pelo artista entre os anos de 2003 e 2011, mas que ao mesmo tempo podia funcionar como um espaço de debate político (quando estava em praças, muita gente pensava que era um partido político, uma missão religiosa e, de acordo com o autor, no Paraguai, pensaram que era uma ótica). O projeto consistia em uma via de entrada para dialogar com outros públicos a partir de programas públicos que o projeto oferecia – mesa redonda, oficinas e cerimônias públicas – que estavam abertos a qualquer um, como uma possibilidade de incluir uma maior quantidade de públicos não vinculados à arte. Diferente de projetos de outros artistas interessados em uma dimensão pedagógica das práticas artísticas, a única coisa que a escola ambulante de Helguera faria seria oferecer aulas de arte. E quando falava-se de arte “falava-se antes dos fatores sociais, históricos e políticos que condicionavam a produção artística no contexto local (...) falava-se sempre de um tema sobre o qual todos tivessem autoridade para comentar” (HELGUERA,2010). Ao tratar sobre a sua busca por uma pedagogia expandida, o artista aponta que a busca por estruturas pedagógicas ao realizar seus trabalhos “é uma maneira de gerar um contexto que possa ser lúdico, ter elementos performáticos e abertos, mas que ao mesmo tempo exija um pouco mais do espectador, convertendo-o em verdadeiro interlocutor e, em alguns casos, em colaborador na investigação coletiva de um tema”.

---

<sup>153</sup>Para saber mais sobre o projeto ver: O *site* pessoal do artista onde constam mais informações sobre a realização do projeto: Disponível em: <http://pablohelguera.net/2010/02/escuela-panamericana-del-desasosiego-debate-en-bogota-2006/> pesquisado em 10 de setembro de 2016. Também é possível ver uma entrevista do artista para a equipe educativa da Fundação Bienal Internacional de São Paulo: Disponível em: <http://www.forumpermanente.org/revista/edicao-0/entrevistas/pablo-helguera> : Pesquisado em 10 de setembro de 2016. Outros *sites* que também podem ser consultados são: <http://www.universes-in-universe.de/specials/2005/epd/espanol.htm> : 10 setembro de 2016; <http://arte-nuevo.blogspot.com.br/2006/08/prctica-artstica-prctica-discursiva.html> Pesquisado em 10 de setembro de 2016. O Projeto realizado pelo artista ocorria em espaços comuns e nem sempre foi acolhido por instituições em países, como no caso do Panamá, Nicarágua e Paraguai, o projeto foi abrigado na casa de artistas; em Honduras, foi realizado em uma instituição pequena, que dispunha de uma equipe de três pessoas. De acordo com as informações do artista, na América Latina, o projeto foi rechaçado pela maioria dos museus locais, que não consideravam como “arte”, o que eu estava sendo feito. Em El Salvador, onde esse foi o caso, o projeto foi executado em um pequeno colégio. Em Puebla-México, um artista organizou tudo, conseguiu apoios e licenças da cidade e de uma universidade, mas não houve um anfitrião institucional.

O projeto realizado por Henriette Heise e Jakob Jakobsen chama-se *Copenhagen Free University* (CFU)<sup>154</sup>. É uma das mais conhecidas e relevantes auto-instituições com perspectiva educacional e funcionava no apartamento em que viviam no distrito dinamarquês de Norrebro, tendo funcionado entre os anos de 2001 e 2007. O projeto funcionava em uma formação constante de novos contextos, plataformas, vozes e ações, mas também em gestos de recusas, retiradas, evacuações, seria uma esfera de interesses que surge como um experimento produzido por uma forma de vida politizada.

Os projetos realizados por esses artistas “não aparecem como ilustrações de pensamento, mas para observar seus dispositivos conceituais e formais que mudam os modos de tornar visíveis as perguntas” (CANCLINI, 2012, p.64), que podem ser feitas ao modo como temos pensado as relações entre arte, educação e formação docente. Eles são trazidos como um convite para desacomodar as combinações, junções e conexões que são feitas entre a arte e a educação e que foram descritas nos regimes de circulação dos saberes apresentados anteriormente. Trata-se de uma tentativa a partir de um “não lugar”, uma tarefa desobrigada para ocupar o tempo com um fazer improdutivo, pois são proposições feitas com outros modos de explicação e compreensão das práticas educativas e de processos pedagógicos no campo das artes.

Ao assumir uma certa distância em relação a toda uma coleção de argumentos inscrita sob uma certa ordem do discurso da formação docente, gestos como esses tornariam inoperante a ordem econômica das relações que são aceitas tanto na escola como na universidade, aprender algo para fazer alguma coisa. “Se a educação não quer estar a serviço do que existe, tem que se organizar em torno de uma categoria livre, não sistemática, não intencional, inassimilável, em torno de uma categoria, que não possa ser apropriada por nenhuma lógica operativa ou funcional” (LARROSA, 2015, p.12). Seria, talvez, um gesto de ocupar o tempo colocado em disponibilidade pelas pessoas para fazer algo improdutivo. Desestabilizar a base que mantém em funcionamento uma certa maquinaria produtiva dos espaços de aprendizagem. Na formação de professores, isso poderia ser multiplicado em torno de um tipo de aprendizagem sobre ocupar o tempo

---

<sup>154</sup> Para mais informações sobre esse projeto ver o projeto de exposição Trauma 1-11, realizado pelos artistas em colaboração com Emma Hedditch, Howard Slater e Anthony Davies: <http://www.copenhagenfreeuniversity.dk/guideTrauma1-11UK.pdf>. Também é possível ouvir o áudio de um dos trabalhos apresentados nesta exposição na seguinte página: <http://www.vimeo.com/29529903>. No ano de 2010, os artistas foram informados pelo ministério de ciências do governo dinamarquês de que havia se tornado ilegal, segundo as leis de seu país, usar o termo “universidade” para qualquer tipo de atividade que não fosse aquelas autorizadas pelo Estado. Para mais informações sobre o trabalho dos artistas ver: Gonçalves (2014)



com práticas que permitem perturbar um certo regime de partilha dos saberes e da separação dos espaços como nos projetos realizados pelos artistas anteriormente citados. Aparentemente o trabalho feito por eles parece improvável e sem sentido para pensar a formação de docentes de artes visuais, pois são ações voluntárias articuladas com processos e modificações locais, no entanto, ao mesmo tempo eles produzem “ficções, fabulações e imagens” (LADDAGA, 2008, p.10) na justa medida que constituem materiais de interrogação que se sustentam na coletividade aberta e que aproximam artistas e não artistas sem a interferência de processos curatoriais ou museais ou de um discurso especializado que tende a explicar o que é ou não é arte. São formas possíveis de estruturação de um espaço comum, “modos de experimentação de coexistências” que se faz em um processo de lenta construção que pretende “averiguar coisas mais gerais com respeito às condições de vida social no presente” (LADDAGA, 2008, p.18). Ao mesmo tempo são novos modos de compreensão dos cotidianos e da experiência de estar no mundo que são utilizadas nesses textos para forjar novas formas de convívio e de viver em “disponibilidade de espírito” (VERAS & BERNARDES, 2017).

Se a pergunta que mobilizou o percurso investigativo do trabalho está implicada com as exigências do tempo de agora, a defesa de movimentos dissonantes como esses desestabiliza as justificativas utilizadas para tratar porque as artes visuais são importantes para o mundo, para a educação, para professoras e professores em formação, para as juventudes nas escolas. Ao expandir uma determinada concepção de prática social e de prática artística, esses projetos colocam em visibilidade formas de colaboração e estratégias complexas de mobilização que podem interrogar o agir docente utilizado no contexto da formação inicial para a docência em artes visuais. Enquanto espaço comum, há um tipo de aprendizagem gerado naquelas ações e todas as pessoas são capazes de aprender algo, pela escuta, pela fala, sem hierarquia quem sabe, mas, interessados nos temas que fazem parte de um modo de vida comum. Ao citar essas práticas, não me interessa a proposição de novas formas de curricularização das experiências de formação que poderiam ser referência para modificações nas concepções de cursos de licenciatura. No entanto, elas oferecem-nos um tipo de descaminho (FAVARETTO, 2010) que favorece a um tipo de “abertura” (HERMANN, 2005), que pode vir a ampliar as composições curriculares que têm sido feitas no âmbito das licenciaturas em artes visuais, cujas negociações entre os campos da arte e da educação são limitadas, pois está sempre em disputa a quantidade de conhecimentos artísticos e conhecimentos pedagógicos. Esses

questionamentos também foram levantados por Capra (2017) para pensar as noções de arte em circulação nos cursos de licenciatura em artes visuais e no modo como eles operam na produção da subjetividade docente. Em um texto no qual discute aquilo que tem sido denominado de formação estética, Loponte (2017, p.448) afirma que a dessacralização do que é considerado arte desafia as teorizações do campo da estética e os “nossos desejos a respeito de um tipo de formação docente contaminada esteticamente”.

A proposta que tenho, diante dos objetos produzidos no percurso investigativo desta pesquisa é desmontar os encaixes feitos em torno dos impactos sensoriais a partir da prática artística, ou da arte para o desenvolvimento da percepção sensível sobre as coisas do mundo, ou da postura de liberdade gerada pelas práticas artísticas para configurar outras operações e outros fluxos entre a arte, a educação e a formação docente no âmbito dos cursos de licenciatura em artes visuais. Não seria abandonar o que é feito, por exemplo, com as práticas artísticas nos ateliers, ou com os estudos das historiografias e sistemas das artes, mas seria a criação de experiências destronadas, “fluxos de relações de um poder antiprodutivo no que diz respeito às regras estanques da burocracia curricular, conteudista e cínica, a ponto de ignorar o terreno fértil dos afetos como lugar possível da aprendizagem, do conhecimento e do saber” (CARVALHO & GALLO, 2017, p.630).

Diante disso, o desafio que nós, professores formadores de professores, temos é irromper com a partilha que está posta, romper com uma certa dimensão estética que abranda o movimento transgressor e diminui a sua potencialidade. Subverter, revoltar-se, não ser ninguém e ser todo mundo, fazer da escola um lugar de experimentação das novas formas de convívio do sujeito com a democracia. A arte, neste aspecto, pode vir a ser uma maneira de configurar nossos modos de ver e não um ato preconizador sobre como deve ver-se a si mesmo, ao outro e ao mundo. Uma possível forma docente não pode ser modelada pelas práticas artísticas, nem mesmo pelas práticas pedagógicas sob o risco de ser submetida a uma racionalidade disciplinar. Ela deve ser uma elaboração constante e paulatina do sujeito sobre ele mesmo, em um trabalho de insistência, pois dar forma a sua existência não seria de modo algum um fim ao qual se chega, é um tipo de inquietude constante que desafia o sujeito e diferir-se de si permanentemente. Nos regimes de circulação dos saberes apresentados no texto anterior, dois fluxos favoreceriam essa atitude, o primeiro é um gesto apontado por Farina (2008b/2010b) sobre o rompimento

das fronteiras e a hibridização dos saberes. O segundo é um gesto indicado por Martins *et al.* (2011) sobre as negociações que precisam ser feitas entre a arte e educação.

Ao perturbar essa ordem de regulação entre a arte e a educação, podemos propor um tipo distinto de dinâmica da relação saber e poder a partir de práticas implicadas com uma certa dimensão estética. Refiro-me àquelas que se propõem, em alguma medida, uma tentativa de modificar o modo de ser do sujeito ao qual nos endereçamos a partir de uma prática artística, por exemplo, a Escola Panamericana do Dessossego, o C.F.U. e a Cátedra Arte Conduta. O que estaria em jogo aí é um tipo de intensidade que não pretende estancar ou controlar o outro, é uma forma de agir em um tipo de abertura que favorece o encontro com o outro, sem querer dirigir as condutas, sem querer custodiar os movimentos ou explicar algo. Antes de tudo, é um tipo de troca que está em ato, que age entre os sujeitos naquele instante. Mas como levar isso para o contexto de um curso de graduação, para os esboços curriculares? A minha aposta seria uma tentativa de sabotar o princípio da relação pedagógica: na transmissão. Na maneira como possibilitamos um tipo de relação entre o sujeito e a verdade, entre o sujeito e o conhecimento artístico.

Um processo formativo é marcado por uma prática de transmissão gerada pela multiplicidade de relações que ocorrem pela convivência do futuro docente com a sua turma, com os docentes formadores, com a turma em que são realizadas as atividades de estágio e no convívio com o conhecimento também. No entanto, é preciso romper com a ideia de uma transmissão que pretende fazer uma adaptação normalizadora das experiências formativas para modelar uma forma correta de ser docente de artes visuais. Refiro-me às relações consentidas entre um certo tipo de pensamento transgressor, em harmonia com uma certa ordem do discurso escolar que colocam como central a individualidade a partir de justificativas, por exemplo, sobre a necessidade de respirar com arte para não desistir da escola, de encontrar espaços de respiro para sobreviver às exigências de nosso tempo, mantendo afastadas a potência de uma relação entre o sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

O jogo das palavras coletadas nos *sites* (em relação à caracterização do perfil de formação desejado e do objetivo dos cursos) indicava uma certa estética docente impregnada por um tipo de *vontade de saber* capaz de impulsionar uma forma específica de relação entre o sujeito e o conhecimento, no qual a arte fica restrita à fronteira hermética da noção disciplinar, com pouco espaço para deslocar-se e para irromper com os limites demarcados por práticas implicadas com uma política do saber muito

específica, “aprender fazendo”. Diante da combinação dos ditos encontrados nos textos dos Anais de eventos com os vestígios identificados no jogo das palavras utilizadas nos *sites* dos cursos de licenciatura em artes visuais ofertados por instituições públicas, o que eu gostaria de afirmar é a necessidade de perturbar *a ordem das coisas*, a distribuição dos saberes na produção da docência em arte, no modo como pensamos as conexões entre as áreas da arte e da educação, na ordem do discurso da formação docente. Esse seria um gesto de suspeitar das certezas e de colocar em suspensão tudo aquilo que se apresenta como “o melhor a ser feito” ou “a melhor decisão”. Fazer isso é assumir o risco de colocar-se sempre no limite da discussão, é viver o perigo de um franco falar ou da coragem do dizer verdadeiro como queria Foucault em seu último curso no *Collège de France*.

Ao propor um tipo de deslocamento nessa tarefa de distribuição dos saberes, o que me interessa é a possibilidade de provocar um giro em direção “as margens dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, na tentativa de se chegar à forja de novos lugares perpassado com novos saberes e poderes” (CARVALHO, 2014, p.84). Perturbar a ordem das coisas seria, em alguma medida, a tarefa assumida para apresentar uma maneira diferente de pensar o próprio campo e as atividades realizadas nele e o faço com o desejo de que muitas outras pessoas possam fazer isso, principalmente nesse momento em que somos convocados a rever os objetos herdados de um outro tempo seja no campo da arte, da educação ou da vida.

Ao perturbar o próprio campo, podemos embaralhar as justificativas sobre o que é reivindicado diante das relações entre arte e educação ou entre educação e arte. Diante do que ocorreu no Brasil e dos retrocessos nas conquistas que garantiram o ensino da arte na educação básica em todas as séries e níveis, da dimensão estética na formação docente, da expansão no número de professores formados, no aumento de cursos e de sua interiorização (conforme apresentado na seção sobre os cursos de licenciatura em artes visuais brasileiras), não é possível seguir na defesa de uma relação que fique restrita a orientar as alunas e alunos da educação básica para um fazer artístico, compreendido como domínio de habilidade com base na experimentação de técnicas e materiais ou de fazer delas e deles conhecedores de uma “boa” arte. Talvez seja preciso tornar inoperantes essas funções a fim de liberar espaços para inventar uma outra forma de falar sobre os vínculos entre esses saberes a partir da constituição de rede de conhecimentos, do compartilhamento de afetos, de formas de cuidado com mundo, de modos de viver, sem que seja necessário abandonar o domínio da técnica. Trata-se de encontrar novas

formas de entrada dos fluxos de conhecimentos artísticos e pedagógicos na elaboração de uma maneira de ser docente e de problematizar as condições que colocam esses saberes em relação para pensar a docência e a escola<sup>155</sup>.

Os processos de expansão e interiorização do ensino superior no Brasil aumentaram o número de cursos de licenciatura em artes visuais, assim como o crescimento nos estudos e pesquisas dedicados aos temas da arte e da educação. O efeito de ambas as situações perturbou, em alguma medida, a partilha existente entre os saberes. Nos Anais dos quatro eventos que foram consultados, por exemplo, foi possível encontrar pistas de uma modificação nos temas, nos argumentos, nos assuntos, assim como nomes em circulação pelos espaços de produção do conhecimento. Os mapas geográficos (apresentados nas páginas 52 e 81) também colocam em visibilidade, de algum modo, isso. Há um Brasil que talvez ainda esteja silenciado nas produções acadêmicas, vozes que ainda não conseguiram chegar a eventos de referência nacional, ou aos periódicos de maior estratificação e, assim, a universidade avança com uma certa *ordem do discurso* educacional. Afinal, são as mesmas vozes que continuam a dizer quase a mesma coisa. O que têm feito os professores no Amapá, por exemplo? Ou os estudantes da pós-graduação em educação no Acre? Como são os processos de formação de docentes em meio a floresta amazônica, cujas águas são quem determina a economia da vida? De que maneiras dão-se as práticas formativas de professores que atuam com povos indígenas cujo conhecimento linguístico vai para além de três línguas? Estariam eles precisando de arte renascentista, dos mestres das Academia Imperial de Belas Artes, do Modernismo brasileiro ou da tão democrática produção contemporânea de artes visuais? Como seria pensar a formação para além dos saberes fortemente defendidos pelos eixos sul-sudeste do Brasil?

Para um país como o nosso, o Brasil, e nossa região, a América Latina, as questões da violência, da segurança e da desigualdade social atravessam sobremaneira diversas temáticas de pesquisa e exigem-nos uma tarefa que, antes de tudo, é ética e política, pois está implicada com o modo como nos relacionamos com o mundo, ou melhor, com a forma

---

<sup>155</sup> Entre o final dos anos 1990 e o início dos anos 2000, Ivone Mendes Richter dedicou-se a pensar outras bases políticas para a formação do professor de artes visuais a partir de negociações feitas no âmbito das práticas interculturais que favoreciam a dissolução dos limites herméticos do conhecimento artístico, afim de permitir ao docente uma forma aberta e abrangente para enfrentar a realidade tão cotidiana e, por vezes, tão estranhas ao professor em relação a docência e a própria vida. “Por meio da estética, é possível despertar uma concepção de mundo em que a multiculturalidade seja vista como um valor, e a aceitação do que é diferente, como uma demonstração da riqueza cultural que pode ser alcançada, por meio da compreensão de diferentes estéticas e diferentes culturas” (RICHTER, 2003, p.195). Ver também Richter (2015).

como algumas pessoas conseguem relacionar-se com o mundo. Neste aspecto, a educação e a formação de docentes possuem um compromisso que é permitir que as crianças, adolescentes e adultos tenham entendimento sobre a história de nós mesmos. Não é possível tratar de existência e resistência quando muitas pessoas não têm direito de existir ou suas vidas estão sob a ameaça de uma violência que é social e cultural em um país que naturalizou a escravidão nas camadas que o constituíram e que incessantemente reinventa formas mais sofisticadas, limpas e nobres de manter a exploração dos indivíduos. Há uma tarefa que urge: a de liberarmos-nos das práticas discriminatórias que estão nas mais ordinárias microrrelações que somos capazes de constituir, mesmo com o outro de nós mesmos. No entanto, não é possível apostar em uma dimensão estetizante da vida ou em uma dimensão estética que prescindia da ética e da alteridade (HERMANN 2005, 2010) e esquecer-se do outro que vive na mais crua nudez da vida, não é possível falar do outro em um contexto que a cultura inclusiva não consegue ter as suas fronteiras ampliadas para além de um horizonte moral que cumpre um objetivo publicitário.

Afrontar as hierarquias e embaralhar a ordem do mundo passa pelo entendimento da escola e da universidade como um lugar de acontecimento. Lugar em que a produção da subjetividade dá-se em um espaço-tempo que permite estranhar o já conhecido. Lugar em que é possível manter o campo de tensão do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo para que as diferenças não sejam diluídas, nem apagadas, mas, colocadas em relação. É na “tensão que abrimos espaço para novos conhecimentos” (CARNEIRO A., 2015), que abrimos espaços para o outro e que nos colocamos na escuta. Um possível caminho para isso seria a proposição feita por Nogueira (2009b) sobre uma política de formação cultural no ensino superior para superar um tipo de divisão que demarca os lugares ocupados pelas pessoas na sociedade e, de igual maneira, na universidade. A partir de uma política de formação cultural, seria possível desalinhar os fluxos e as racionalidades naturalizadas no âmbito da formação docente, arte e cultura, práticas artísticas e culturais poderiam vir a ocupar diferentemente os espaços formativos, não mais como “formação complementar”, “horas extracurriculares”, mas como elementos da formação do sujeito. Ao desorganizar a distribuição tanto dos espaços como dos saberes, aqueles saberes disformes, ordinários e comuns também poderiam ter lugar no âmbito da universidade. Essa talvez seja a maior tarefa política da educação, desestabilizar a ordem estabelecida com perguntas que interroguem porque haveríamos de aceitar aquilo que dizem sobre nós e sobre nossas vidas. A dimensão política da formação traz um tipo de

“conflito para dizer o que é palavra e o que é grito, o que é parte de um comum e o que pode ser apenas separado dele” (MIGLIORIN, 2008, p.3). A reinvidicação é uma forma estética que parte da uma base política interessada em um tipo de igualdade dissensual, não se trata da homogeneidade, da identidade, mas de um comum que se forja diante da palavra, da disputa pelo dizer verdadeiro, pela enunciação corajosa e nos limites dos perigos de seu próprio tempo.

Talvez, diante do desafio de desordenar a partilha colocada, seja possível provocar uma situação como os *estados de invenção* que foram constantemente buscados por Helio Oiticica. Seria uma forma de radicalidade que não exigiria habilidades exímias de um professor de artes visuais para executar metodologias e abordagens teóricas, mas de experimentar tudo isso e aquilo, e mais isso, e mais aquele outro, para descobrir o que poderia ainda ser feito. Com isso, o que espero é que seja possível no contexto da licenciatura em artes visuais, processos formativos que possam vir a conceder “margens mais amplas para se instaurar dissipações à medida que rompe, dissolve, indaga a recepção de qualquer enunciado fincado na verdade normativa pelo próprio pensamento” (CARVALHO, 2014, p.86). A mobilidade das relações entre os campos da arte e da educação depende desse alargamento. Os vínculos entre esses saberes não são dados em definitivo, eles vão sendo feitos a partir das concessões e negociações que instauram os processos formativos a partir da articulação dos saberes na composição das estruturas curriculares.

Talvez, nessa relação entre arte e formação docente tenhamos que aceitar que o estar junto é instável, está sempre por fazer-se sem que as diferenças entre os campos de saber e as operações feitas em torno deles sejam apagadas. Talvez, seja nelas que resida a potência dessa relação. O embate, a tensão e o dissenso não são “simples, requer um risco, um excesso, uma luta, uma igualdade dissensual”, afirma Migliorini (2008, p.1). É preciso desacomodar e tensionar um certo imperativo de produtividade que nos induz a realizar sempre os mesmos movimentos repetitivos: aqueles gestos que tendem ao desenho das linhas retas que constroem formas utilitárias e funcionais a fim de propor emergencialmente modelos de formação para o nosso tempo. Não se trata, assim, de abordar técnicas, metodologias e teorias sobre o que deve ser feito na escola - com a criança, com as juventudes e com os adultos-, seja na cidade ou no campo, mas ativar uma outra potencialidade capaz de intensificar os fluxos de energia para criar uma outra

economia da palavra afastada da fixidez de encontrar a fórmula certa para formar o bom professor.

A minha aposta seria pensar a formação de docente como um lugar de possíveis, a partir de “seu valor político, em reaprender o mundo sob o signo da possibilidade” (LÓPEZ; MASSCHELEIN & SIMONS, 2017, p.187). A formação, espaço público – da comunidade que vem/que se encontra -, “separado das urgências do mundo produtivo”, em que a sociedade pode relacionar-se consigo mesma, “sem as urgências nem a demanda da vida cotidiana”. Compreendendo-a enquanto um lugar de possibilidade, os processos formativos não seriam responsáveis por oferecer ferramentas para o futuro, mas, em cada um de seus gestos, permitem interromper o sentido habitual do mundo para reapresentá-lo como lugar de possibilidade, como algo ao mesmo tempo disponível e indeterminado. Assim, a minha aposta é seguir com a defesa da relação entre arte e formação docente, assumindo, como compromisso, a possibilidade de colocar em negociação as práticas formativas e as práticas artísticas, como estratégia de interrupção da ordem produtiva da formação docente, como forma de implosão das fronteiras estabilizadas a fim de alargar a nossa própria relação com o tema da formação docente em direção a um giro que pode vir a ser feito ao assumir a docência como um jogo, a invenções e experimentações de *formas outras de habitar o mundo a partir da escola e da universidade*.



## 6. A FORMAÇÃO ENQUANTO UMA ESPERANÇA EQUILIBRISTA<sup>156</sup>

*Há um momento em que é preciso aceitar o início de fechamento de um ciclo, o que não significa que ele será encerrado ou que o movimento do pensamento será paralisado. Antes, é o momento de colocar à disposição do outro aquilo que foi gerado em um período de tempo em que se conjugaram esforços advindos de diferentes ações, em que se desenharam relações e que se multiplicaram forças que permitiram o início de uma investigação. Na tarefa de escrever e reescrever o texto e de compor o eixo analítico, deparei-me com certos elementos que me permitiram, em alguma medida, jogar os fios de continuação da pesquisa, assim como uma aranha que projeta os fios de sua teia e que encontra um ponto de apoio para fazer a sua tessitura.*

*Ao deparar-me com os limites de um texto que tem uma temporalidade prevista, percebo que acabei não me distanciando dos desejos que me mobilizaram, eu encontrei, em certa medida, aquilo que eu procurava saber em relação às práticas artísticas esteticamente implicadas com as questões LGBT, com os estudos de gênero desde uma perspectiva latino-americana e feminista. Colocar essas práticas em circulação é muito mais complexo, pois se exige uma revisão dos estatutos dos saberes da arte e da educação e uma revisão de nossas práticas. No entanto, ao perturbar a linearidade da maneira como pensamos os vínculos entre os saberes que estruturam a licenciatura em artes visuais, encontramos espaços que favorecem uma outra base política para colocar em jogo essas novas negociações entre o campo artístico e o campo educativo.*

À guisa de concluir o texto e fazer a partilha das elaborações desenvolvidas nesta pesquisa, gostaria de assumir o risco de pensar a formação de professores sem buscar um modelo, em um gesto como o do equilibrista que precisa tatear o desconhecido com movimentos ora firmes, ora cambaleantes, que vai e vem, mas que se mantém em ação mesmo que em intensidades distintas. Uma formação que tenha uma esperança equilibrista “marca muito bem a vida que insiste em passar” (CARNEIRO A. 2015) e interroga-nos em relação à qual diferença nós podemos introduzir hoje em relação ao ontem.

Uma possível esperança equilibrista seria capaz de desassossegar-nos diante dos desafios que é formar professores em nosso tempo, “significa confiar, ouvir, negociar, suportar o não saber, sair dos perímetros conhecidos para a ex-peri-em-si-ação de si e de mundo” (CARNEIRO A. 2015). Isso requer uma outra postura nossa enquanto professores formadores de professores. Não é estar à disposição com o saber para ensinar, antes é um gesto de “colocar sobre a mesa” os saberes que se tem em atenção aos outros saberes que podem ser trazidos: saberes da rua, saberes amorfos, saberes da vida, saberes que não

---

<sup>156</sup> A ideia de uma esperança equilibrista para a formação docente surgiu enquanto eu ouvia a música de Adir Blanc e João Bosco “O bêbado e a equilibrista” interpretada por Elis Regina. Era abril de 2019 e eu esboçava a parte final da pesquisa e tentava dar uma forma ao meu próprio pensamento para afirmar a necessidade de seguir problematizando o tema da formação docente e as práticas artísticas - em um contexto de tantas incertezas como é este que vivemos no Brasil, desde 2016 - foi em meio ao movimento de escrever, apagar, rascunhar, que a voz de Elis me trouxe o lampejo necessário para tecer estes fios que encerram a pesquisa.

têm espaço nos livros, periódicos e *sites*. Não seria ensinar, mas expandir o conhecimento sobre a escola, a docência, a arte e a vida. Expandir as fronteiras daquilo que se sabe para que as noções de escola, docência e arte possam abrigar a multiplicidade, o coletivo, a solidariedade e os afetos. Não se trata, assim, de negar os conhecimentos, as referências, as listas de conteúdo, as exigências, mas de propor outros fluxos, outras operações para que os saberes circulem em regimes distintos, diferentemente daqueles já conhecidos a fim de abrirem-se para a complexidade de pensar a escola na atualidade.

Ao desencaixar as combinações feitas pelos autores, foi possível descrever certas rotas e percursos feitos no movimento entre os campos de saber da arte e da educação. Com isso, foi possível perceber que a intensidade dessas ideias não obedece a uma lógica operativa e não é de uma ordem “nem explicativa, nem duradoura, nem apaziguadora, mas, sim, existencial, uma existência poética” (SKLIAR, 2014, p.17). Eu acrescentaria ainda que essa existência seria também ética e política, pois promove ajustamentos nas relações entre o sujeito, o saber e o poder. Ao fazer isso proponho-me a ampliar as perguntas formuladas pelas autoras e autores cujos textos foram analisados no percurso investigativo da tese, pois, coloco em suspeição a maneira como temos relacionado os saberes da arte e da educação a fim de testar a elasticidade dos argumentos e a sustentação das justificativas que são feitas diante das operações realizadas com os conhecimentos artísticos na formação docente.

A interrogação que mobilizou todo o percurso investigativo perguntava sobre como os saberes da arte e da educação articulavam-se para produzir espaços possíveis para a docência em artes visuais, de tal modo que fôssemos capazes de encontrar argumentos que poderiam ainda engajar novas gerações (não em relação à idade, mas no sentido daqueles que chegam) de professoras e professores. A aproximação dos materiais produzidos para essa problematização e a combinação entre informações obtidas nos *sites* dos cursos de licenciatura em artes visuais com um complexo sistema de ditos encontrados em textos que estavam nos Anais de quatro eventos de referência para a arte e para a educação indicam que há aspectos que podem vir a ser explorados nas relações entre os campos de saber da arte e da educação como a expansão da concepção de prática social nas práticas artísticas, no borramento das fronteiras disciplinares a fim de provocar processos de hibridização entre os saberes, na invenção de novas formas de pensar a composição da docência ao longo do processo formativo na licenciatura em artes visuais,

nas experimentação de outras materialidades artísticas, na exploração de outras referenciais de escrita sobre a arte, a docência e a educação.

Os cinco regimes de circulação dos saberes apontaram que há um certo tipo de controle em torno de determinadas operações com a arte na formação de docentes a fim de manter sob vigilância o estatuto do saber artístico (da regra, da “boa arte”, da fruição, da separação dos lugares do artista, do público, do professor e do aluno). É possível reformular esse estatuto a partir de um jogo de experimentações com tipos de intensidades distintas e formas múltiplas como, por exemplo, na prática de ver filmes ou no ato fotográfico, na relação com o próprio corpo, em estudos antropológicos, cujos sentidos não são o do domínio da técnica, mas um tipo de substância que poderia favorecer uma outra forma de relação do sujeito consigo mesmo no âmbito da formação para a docência em artes visuais. Uma tarefa que não exige o sujeito em formação para a docência em artes visuais de buscar uma certa dimensão técnica, política e ética das práticas artísticas para dar forma ao seu modo de agir docente. Não se busca, com isso, prometer ao docente em formação que no futuro que seja possível ele encontrar uma resposta sobre o que e como fazer, trata-se de um gesto de ensinar sobre a coragem de correr o risco de exercer uma existência livre na docência e não a forma como se deve viver uma atitude docente, é uma prática de existência de colocar-se em abertura ao outro e ao mundo, sem nunca deixa de zelar por si mesmo, enquanto uma atitude responsável consigo mesmo.

Ao reelaborar a base política do estatuto dos saberes, seria possível dilatar os limites curriculares dos conhecimentos escolhidos para a composição curricular das licenciaturas em artes visuais. Conforme apontado por Nogueira (2009a/2009b), seria possível alargar o domínio dos componentes denominados pedagógicos a partir de referências do campo artístico que permitem problematizar as noções de escola, docência e formação, assim como seria possível ampliar os limites dos componentes específicos da arte a partir de uma problematização sobre a dimensão pedagógica das práticas e procedimentos artísticos: o que seríamos capazes de aprender/ensinar a partir das materialidades pictóricas e gráficas? Ou a partir da cerâmica, da escultura, da arte de rua? Seria uma tentativa de encontrar novas formas de deslizamento da ética para a estética desde uma dimensão política na qual as práticas artísticas possam vir a provocar uma “virada em direção a nós, desviando-se do que é exterior” (FOUCAULT, 2010d, p.187) para permanecer inquieto consigo mesmo e com o mundo . Nesse processo de expansão das

fronteiras, seria possível propor um enredamento (VASCONCELLOS, 2015) dos saberes e fazeres da arte na educação, da educação com arte para a composição de formas ainda não pensadas para docência em artes visuais.

Ao favorecer um tipo de integração entre os campos da arte e da educação com a diluição das fronteiras que tentam mantê-los separados, seria possível provocar entrelaçamentos com outros saberes, como sugerido por Farina (2008/2008b), Coelho, Farina & Albernaz (2012), para formar dispositivos problematizadores e de desnaturalização das subjetividades. No âmbito das licenciaturas em artes visuais o desafio seria aproximar outros saberes (além da pedagogia), pois, os movimentos feitos em torno de um domínio específico do conhecimento provocaram um tipo de isolamento da matéria e do conceito artístico - a filosofia da arte, a sociologia da arte, a psicologia da arte, a crítica de arte... Que outras articulações podem ser feitas na formação para a docência em arte? Nessa tarefa, também seria possível estabelecer outras formas de diálogo com o próprio campo artístico e pedagógico. Seria possível, por exemplo, pensar em outras entradas para o estudo das imagens nos cursos de licenciatura em artes visuais, como sugerido por Rosa e Oliveira (2009) e por Hernández & Dias (2015), na tentativa de tornar visível e enunciável as nossas preocupações com a escola, com a vida e com o mundo, a partir dos procedimentos artísticos, sem, no entanto, ficar restrito ao estatuto do saber artístico. Uma relação entre o sujeito e o conhecimento a partir da imagem como uma materialidade que constitui as nossas interrogações no campo da docência e da formação de docentes. A própria noção de arte enquanto um tipo de ação estético-política (FARINA, 2008b) poderia ser colocada em circulação na maneira como pensamos a formação de docentes de artes visuais, ou a noção de docência a partir de um campo expandido (LOPONTE, 2015), para ampliar as relações do que pode ser uma aula (SABINO, 2014) e do que podem ser os processos formativos.

O desafio para compor espaços onde sejam possíveis essas relações está na tentativa de ultrapassar as demarcações restritivas sobre ser professor, ser artista, ser aluno (MARTINS *et. al.*, 2011). Um caminho possível seria encontrar espaços para certas operações que fossem capazes de provocar um desvio das funções e práticas já cristalizadas (DANTAS, 2015), como, por exemplo, embaralhar a separação dos saberes de forma que seja possível desregular a partilha feita entre as práticas artísticas e pedagógicas e romper com as formulações denominadas de fundamentos teóricos-metodológicos ou de metodologias de ensino, pois, elas assentam-se sob uma

racionalidade que assegura a continuidade de uma mesmo modo de pensar a docência em arte. O embaralhamento e a ruptura são operações que desestabilizam desde as referências (sejam elas de textos ou práticas artísticas) utilizadas para as aulas até as formulações que são feitas para determinar a avaliação, os objetivos e as abordagens de ensino. Esse jogo favoreceria um exercício de exploração das formas possíveis em torno das rotas e cruzamentos que os saberes permitem criar, pois, ao desobrigar o conhecimento de uma funcionalidade, permitimos que ele possa extravasar a potência do pensamento, com isso, estaríamos assumindo uma distância relativa em torno das operações que são reiteradas vezes feitas no âmbito da formação docente.

Entendo que o impulso que me deslocou em uma busca incessante sobre pensar a formação docente na atualidade está implicado com um tipo de dimensão estética que se relaciona com a dimensão ética e política, pois, em jogo, está uma tentativa de perturbar a ordem das coisas e do mundo para dar visibilidade as novas formas de vida, aos processos formativos distintos que tem sido vividos pelas juventudes nas ruas e aos saberes que tem sido colecionados a partir de uma outra disposição das artes com a educação e com a sociedade. A regularidade em torno dos ditos colocou em visibilidade uma afirmação quanto à necessidade de repensar a formação de docentes, seja no âmbito das licenciaturas em artes visuais ou de um modo geral. Se aceitarmos essa tarefa, precisamos assumir, antes, um compromisso, desfazer alguns vínculos e conexões já instaurados e desgastados, a fim de que seja possível propor uma outra forma de distribuição e partilha dos saberes: educar com arte, sensibilizar, mostrar a pluralidade e abrir os horizontes foram os argumentos que nos permitiram constantemente dizer que era preciso apostar em um tipo de relação entre arte, educação e formação docente. Porém, essas primeiras décadas do século XXI mostram que o distanciamento assumido em relação as barbáries cometidas até a primeira metade do século XX foram mínimos e no menor dos suspiros, o ódio e a intolerância transbordaram novamente. Talvez, tenhamos nos empenhado demasiadamente na tarefa de produzir conhecimento, de fazer ciência, de tentar gerar sensibilidades que os espaços deixados para a formação tenham sido poucos, de tal modo que a relação com o conhecimento tenha nos levado a uma forma de submissão, de tal modo que passamos de uma lógica de dominação a outra, sem que tenha sido possível modificar a estrutura das bases políticas do saber.

A partir das problematizações que apresentei ao longo desta pesquisa, acredito que seja possível pensar a formação docente em artes visuais desde uma perspectiva que

favoreça uma outra forma de relação com a escola - sem fazer das aulas de arte espaço de um labor técnico ou de erudição teórica, antes, um espaço de deslocamentos para conhecer outras formas de ser do sujeito no mundo. Formar professoras e professores de arte passa a ser a preparação de alguém que ensina o outro a se “comunicar com o mundo” (VERAS & BERNARDES, 2017, p.4) a partir de referências que estão além das palavras e dos números. Enquanto professores formadores de professores, somos acompanhados insistentemente por uma pergunta em relação aos entrelaçamentos entre aquilo que foi vivido e experimentado em distintas intensidades durante o período de formação e a atuação docente após a graduação. Essa dúvida é uma fagulha que reside em diferentes proporções em cada um de nós e que nos instiga a desafiar o limite do já conhecido. Em certa medida, o trabalho que fizemos é alimentado de algum modo pelo desejo que a nova geração irrompa com as práticas naturalizadas. Às vezes, procuramos e encontramos rastilhos de que indica que pouca coisa mudou. Talvez, o nosso erro tenha sido na insistente tentativa de transpor aquilo que os professores em formação sabem por aquilo que nós, formadores de professores, sabemos. É a nossa arte, o nosso jeito de fazer, o nosso código que deve ser assumido como verdadeiro. A nova geração só seria capaz de chegar aos nossos lugares mediante o abandono ou o zeramento daquilo que sabe.

A produção das subjetividades enquanto uma maneira de produzir embates com o outro de nós mesmos. Na docência em artes visuais, essa construção seria constituída em meio aos embates constantes entre as artes e a educação. A instabilidade do próprio campo não oferece condições ao docente em formação para que ele possa erigir uma forma de docência, pois ele constitui-se em meio às disputas dos estatutos dos saberes. Neste aspecto, é preciso perturbar a distribuição dos saberes, a demarcação dos limites para encontrar brechas que permitem produzir um lugar em que seja possível estabelecer negociações entre as artes e a educação, que estejam livres das regras impostas pelo regime dos saberes, que seja possível rever determinadas decisões para que elas sejam reelaboradas a partir das questões que são próprias do nosso tempo.

Talvez, o grande desafio que temos é pensar a formação docente como um “agenciamento político da vida, que se constitui não através da submissão de outrem, mas numa afirmação de si” (FOUCAULT, 2001, p. 116). O que nos singulariza é a pergunta: quem somos nós? Em quem estamos nos tornando? A formação de docentes tem sido feita a partir de uma relação entre o sujeito e o conhecimento, a verdade e o sujeito inscrito em um tipo de sistema de obrigações que colocam em tensionamento permanente a divisão

entre os saberes, o excesso ou a falta de arte em uma certa *ordem do mundo* da formação docente em artes visuais. Talvez, tenhamos que nos debruçar mais no que Foucault propõe, em um “modo de relação que pode existir entre a consciência que temos de nós mesmos e o discurso da verdade” (FOUCAULT, 2016, p.26).

Um outro compromisso que precisamos assumir é com a produção (no sentido agambeniano) de outra base para a negociação entre a arte e a educação a partir de uma outra política do conhecimento, onde seja possível colocar em relação os saberes históricos das lutas e das enciclopédias e os saberes ordinários, sem utilidade de ordens produtivas e utilitárias. Ao invés do abandono ou da substituição dos conhecimentos, a disposição para construção de um lugar comum entre a vida das professoras e professores em formação e as historiografias das artes, das práticas artísticas e das teorias, como no gesto realizado por Dantas (2015), no trabalho desenvolvido com alunas e alunos de um curso de licenciatura em artes visuais no sertão baiano. Ou, então, como nas atitudes-limite encaradas pelas juventudes durante a primavera secundarista vivida no Brasil.

Não são as artes por elas mesmas que provocam tais experiências, mas sim o engajamento cotidiano das pessoas em práticas culturais de vários tipos – o que inclusive pode resultar em experiências não necessariamente positivas, cuja complexidade, portanto, deve ser considerada. Nesse sentido, seria preciso levar em conta o modo como as pessoas interagem, como se desdobram essas interações e como sentidos são negociados nesses processos, sob condições simbólicas e materiais particulares (HONORATO, C.2018, p.549).

Os encaixes que temos feito entre a arte e a educação no âmbito da formação de docentes de artes visuais estão centrados em certos protocolos sobre os modos de fazer e os caminhos de um certo tipo de labor artístico conceitual. Talvez, seja preciso arriscar-se em maneiras mais filosóficas de estabelecer relações entre a docência e a arte para encontrar novas formas de convívio entre o sujeito e o conhecimento artístico, sem a busca de um tipo de expressão, mas na busca de uma forma de comunicar a experiência diante do convite de “viver em disponibilidade” (VERAS & BERNARDES, 2017) sem estar tutelado a nenhuma forma ou função, apenas disponível para o convívio com o outro de si mesmo e do mundo.

Na combinação dos materiais analisados, dos ditos com as pistas e os vestígios dos cursos de licenciatura em artes visuais, há um fluxo que indica uma modificação na correlação de forças que se mostra no próprio jogo das palavras. Ao fazer essa problematização, não buscamos escapar da arte, mas encontrar um possível

funcionamento que permite encontrar espaços vazios, onde seja possível experimentar outras combinações. Ao longo do percurso investigativo, foi gerado um tipo de distanciamento em relação a uma busca feita constantemente na formação de docentes, a criação do “acervo particular de vivências e referências culturais de cada professor”, o que me fez pensar na possibilidade de construção coletiva de uma coleção pública de experiências, em que os saberes são colocados em disponibilidade para a constituição de uma forma outra de partilha das coisas e do mundo. Ao invés de um enriquecimento com as práticas artísticas e culturais para formação do sujeito uno e soberano, um exercício para habitar o comum com a potencialidade da ocupação, o entrelaçamento de uma pluralidade de atividades humanas para a inoperância do tempo produtivo.

Entre o mexer e remexer do texto, de revisitar incansavelmente os arquivos da pesquisa, acredito que o que ainda pode ser dito para uma pessoa que deseja tornar-se docente é que agir é a única forma de resistir. Ao agir, somos colocados diante de nossas fragilidades e, assim, somos capazes de perceber o quanto humano somos e o nosso limite nesse campo denominado de formação de professores. Quando um professor posiciona-se diante de uma turma para começar um novo ano, ele renova os vínculos políticos da educação. Se, em algum momento, o silêncio foi capaz de calar-me, hoje posso afirmar que iniciar uma aula é sempre um ato de coragem, um gesto de cuidado, uma forma de amar o mundo.



## REFERÊNCIAS

ABEGG, Fabiano Hanauer. *Movimentos formativos na escola: entre experiências de docência e ensaios de teatro*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

\_\_\_\_\_. *Docência em cena: experiências de formação continuada e práticas teatrais na escola*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

ADORNO, Francesco Paolo. A tarefa do intelectual: o modelo socrático. In: GROS, Frédéric. *Foucault: a coragem da verdade*. Parábola Editorial: São Paulo, 2004.p.39-62

ADORNO, Theodor. *A educação após Auschwitz*. Disponível em: <http://adorno.planetaclix.pt/tadorno10.htm>. Acesso em 18 de março de 2019.

AGAMBÉM, Giorgio. *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha*. Boitempo: São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. *O homem sem conteúdo*. 2 ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2013.

ALMEIDA, Leonardo Pinto de; PEIXOTO JÚNIOR, Carlos Augusto. Escrita literária: linguagem, existência e ruptura com a tradição. *ALCEU*, Rio de Janeiro, vol. 11, n. 21, p.127-144, jul./dez. 2010.

ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018.

ALVARENGA, Valéria Metroski. *Formação inicial do professor de artes visuais: Reflexões sobre os cursos de Licenciatura no estado do Paraná*. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da; PERA, Luana Pavesi. Expansão das licenciaturas que formam professores de artes visuais no Brasil: uma leitura dos dados do INEP. *Anais do XXIV Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil: Arte- Contemporânea: metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender*. Ponta Grossa – PR, 2014. p.1-12.

ALVARENGA, Ana Maria. Para redimensionar a formação nas licenciaturas em artes: o professor como artista em trânsitos informacionais. *Anais do 22º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - "Ecossistemas Estéticos"*. Belém – PA, 2013.

AMARAL, Carla Giane Fonseca do. *Arte e ensino tecnológico: deslocamentos para pensar a formação docente*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ANDRÉ, Marli; BRZEZINSKI, Iria; LÜDKE, Hermengarda Alves Ludke Menga; ROLDAO, Maria do Céu. Pesquisa sobre formação de professores: Síntese do II Simpósio de grupos de pesquisa do GT 8 da ANPEd. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 3, p. 152-159, 2010.

ANDRE, Marli. Desafios da Pesquisa sobre a Prática Pedagógica. *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, SP, v. 05, n.04, p. 51-65, 2001.

AQUINO, Adriana Carla de. *CONFAEB e suas concepções em processo de 2001 a 2010*. 2012. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, Centro De Comunicação, Turismo E Artes – CCTA, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

AQUINO, Júlio Groppa. Disjunção, dispersão e dissensão. In: SARAIVA Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim. *Estudos culturais e educação: desafios atuais*. Canoas: ULBRA, 2012. p.138-156.

\_\_\_\_\_. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18 n. 53, 301-324, 2013.

\_\_\_\_\_. O pensamento como desordem: repercussões do legado foucaultiano. *Proposições*, São Paulo, v. 25, n. 2, 83-102, 2014.

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. Os Cursos Superiores De Formação De Professores De Artes Visuais No Brasil: Percursos Históricos E Desigualdades Geográficas. In: *Anais da 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisadores de Pós-Graduação em Educação*. Caxambu – MG, 2009.

ARTIÈRES, Philippe. Dizer a atualidade. O trabalho de diagnóstico em Michel Foucault. In: GROS, Frédéric (Org.). *Foucault: a coragem da verdade*. Parábola: São Paulo, 2004, p. 15-37.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. 5 ed. Perspectiva: São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2ed. Cortez: São Paulo, 2003.

BELLO, Lucimar. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2ed. Cortez: São Paulo, 2003. p.35-48.

BELLO, Oscar Yecid Bello. *De la experiencia fotográfica a los espacios extracurriculares: Otros modos para pensar la educación y el arte entre Brasil y Colombia*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: \_\_\_. *Magia e Técnica, Arte e Política*. [Obras Escolhidas]. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 114-119.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: \_\_\_. *Magia e Técnica, Arte e Política*. [Obras Escolhidas]. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 114-119.

BORN, Patriciane. *Entre a docência e o fazer artístico: formação e atuação coletiva de professoras artistas*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em 02 de fevereiro de 2019.

BRASIL. *PARECER CNE/CES Nº: 280/2007, de 06 de dezembro de 2007*. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf) Acesso em 01 de fevereiro de 2019.

BRASIL. *RESOLUÇÃO Nº 1, DE 16 de janeiro de 2009*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf) Acesso em 01 de fevereiro de 2019.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 1º de julho DE 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf). Acesso em 08 de fevereiro de 2019.

BRASIL. *Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016*. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm). Acesso em 10 de fevereiro de 2019.

BRASIL. *Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <file:///C:/Users/Daniel/Downloads/sf-sistema-sedol2-id-documento-composto-58261.pdf>. Acesso em 30 de março de 2019.

BREMM, Alessandra Baldissarelli. *Habitar a escola: minúcias de encontros entre arte e educação*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) -Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017.

CANCLINI, Néstor García. *A sociedade sem relato: antropologia e estética da iminência*. Editora da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2012.

CANDIOTTO, Cesar. Subjetividade e verdade no último Foucault. *Trans/Form/Ação*. São Paulo, vol.31, n.1, p. 87-103, 2008

CAPRA, Carmen Lúcia. *Problematizações sobre políticas da arte na licenciatura em artes visuais*. É preciso gostar da arte de outro jeito, a licenciatura é uma praça. 2017. 293f. Tese (Doutorado em Educação) -Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017.

\_\_\_\_\_. Aberturas à conversação: dois exercícios de aula na licenciatura, a formação docente em artes visuais e a arte na escola. *Paralelo 31*. Pelotas, vol.11, n.2, p. 92-108, 2018.

CARNEIRO, Henrique Soares. Apresentação – Rebeliões e ocupações de 2011. In: HARVEY, David et. al... *Occupy*. Boitempo: São Paulo, 2012.

CARNEIRO, Angela. Encontros e derivas: cartografias afetivas da universidade das quebradas. *Revista Mesa*. 2015 n.2, s/p. Disponível em: [http://institutomesa.org/RevistaMesa\\_2/encontros-e-derivas-cartografias-afetivas-da-universidade-das-quebradas/?fbclid=IwAR2Em7oZe97j-UzQafVl3Zicloc6C5J0mhPHF62MygL\\_tLiHljGUozr7vSU](http://institutomesa.org/RevistaMesa_2/encontros-e-derivas-cartografias-afetivas-da-universidade-das-quebradas/?fbclid=IwAR2Em7oZe97j-UzQafVl3Zicloc6C5J0mhPHF62MygL_tLiHljGUozr7vSU) Último acesso em 10 de março de 2019.

CARVALHO, Alexandre Filordi. *Foucault e a função-educador*. 2 ed. Ed. Unijuí: Ijuí, 2014.

CARVALHO, Alexandre Filordi; GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do experimentum scholae na busca de outro equipamento coletivo. *ETD- Educação Temática Digital Campinas*. São Paulo, v.19 n.4 p. 622-641 out./dez. 2017.

COELHO, Alberto D'ávila; FARINA, Cynthia; ALBERNAZ, Roselaine Machado. Artíficos e princípios na formação de professores. Estética digital e modos de fazer In: *Anais da 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisadores de Pós-Graduação em Educação*. Porto de Galinhas – PE, 2012.

DANTAS, Giovana. Processos, materiais e técnicas no curso de licenciatura em artes da Plataforma Freire na região de Juazeiro – BA. *Anais do 24º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas* - “Compartilhamentos na Arte: Redes e Conexões”. Santa Maria – RS, 2015. p.3049-3063.

DE DUVE, Thierry. Cinco reflexões sobre o julgamento estético. *Revista Porto Arte*. Porto Alegre, v. 16, n. 27, p. 43-65, nov. 2009.

DELAVALD, Carini Cristiana. *A infância no encontro com a arte contemporânea: potencialidades para a educação*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Brasiliense: São Paulo, 2005.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Entre Licenciandos e Educantes: Caminhos polifônicos na formação inventiva de professores. In: *Anais da 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisadores de Pós-Graduação em Educação*. Caxambu – MG, 2009.

DIAS, Tais Ritter. *Ensino de arte e feminismos: urdiduras entre relações de poder e resistências*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DUSSEL, Inês. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, Jorge (Org.). *Elogio da escola*. Autêntica: Belo Horizonte, 2017. p.87-111.

\_\_\_\_\_. MASSCHELEIN; SIMONS, Maarten. A politização e a popularização como domesticação da escola: contrapontos latino-americanos. In: LARROSA, Jorge (Org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017b. p.147-175.

FARINA, Cynthia. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual. *Anais da 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisadores de Pós-Graduação em Educação*. Caxambu – MG, 2008a.

\_\_\_\_\_. Formação Estética, Saber, Subjetivação, Contemporaneidade. *Anais do XIV Encontro Nacional de Didáticas e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas*. Porto Alegre – RS, 2008b.

\_\_\_\_\_. Formação continuada e estética do descontínuo. Arte contemporânea e professoras de arte. In: *Anais da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisadores de Pós-Graduação em Educação*. Caxambu – MG, 2010a.

\_\_\_\_\_. Formação Continuada, Experiência Estética, Políticas do Sensível e Outras Artes. *Anais do XV Encontro Nacional de Didáticas e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Belo Horizonte – MG, 2010b. P.3-13.

FAVARETTO, Celso Fernando. Arte contemporânea e educação. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 53, p. 225-235, 2010.

FELDENS, Dinamara Garcia. Movimentos Estéticos na Docência e a Arte de Produzir a Vida. *Anais do XVI Encontro Nacional de Didáticas e Prática de Ensino: Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade*. Campinas – SP, 2012. 1-14

FERNÁNDEZ, Tatiana; DIAS, Belidson. Objetos de aprendizagem poéticos: máquinas para construir territórios de subjetivação. *Anais do 24º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas* - "Compartilhamentos na Arte: Redes e Conexões". Santa Maria – RS, 2015.

FIAMINI, Mariapaola. O verdadeiro amor e o cuidado comum do mundo. In: GROS, Frédéric. *Foucault: a coragem da verdade*. Parábola Editorial: São Paulo, 2004.p.89-128.

FILHO, Aldo Victorio. Fabulações escolares e contemporaneidade: ensino de arte, jovens e a fatura de imagens. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação*. Ed da UFSM: Santa Maria, 2012, p.151-173.

FISCHER, Débora Vier. *Escola, artistas e docentes em movimento: encontros entre arte contemporânea e educação*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. DP&A: Rio de Janeiro, 2002, p.49-71.

\_\_\_\_\_. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweis. *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. DP&A. Rio de Janeiro, 2005, p.117-139.

\_\_\_\_\_. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Autêntica: Belo Horizonte, 2012.

\_\_\_\_\_. Arte, pensamento e criação de si em Foucault: breve ensaio. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 945-955, set./dez. 2015.

FONSECA, Maria da Penha. A Experiência Estética na Arte Contemporânea. *Anais do 18º Congresso Nacional da Federação dos Arte-Educadores do Brasil: Arte/educação contemporânea: narrativas do ensinar e aprender artes*. Crato – CE, 2008. p.329-345.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II; o uso dos prazeres*. Graal: Rio de Janeiro, 1994.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Graal: Rio de Janeiro, 2001.

\_\_\_\_\_. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: \_\_\_\_\_. *Ditos e Escritos V. Ética, sexualidade e política*. Forense Universitária: Rio de Janeiro, 2004a, p. 264-287.

\_\_\_\_\_. O cuidado com a verdade. In: \_\_\_\_\_. *Ditos e Escritos V. Ética, sexualidade e política*. Forense Universitária: Rio de Janeiro, 2004b, p. 240-251.

\_\_\_\_\_. Uma estética da existência. In: \_\_\_\_\_. *Ditos e Escritos V. Ética, sexualidade e política*. Forense Universitária: Rio de Janeiro, 2004c, p. 288-293.

\_\_\_\_\_. Verdade, poder e si mesmo. In: \_\_\_\_\_. *Ditos e Escritos V. Ética, sexualidade e política*. Forense Universitária: Rio de Janeiro, 2004d, p. 294-300.

\_\_\_\_\_. Sobre a geografia. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 26 ed. Graal: São Paulo, 2008. p.153-165.

\_\_\_\_\_. Pensamento do exterior. In: \_\_\_\_\_. *Ditos & Escritos, volume III: Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Forense: Rio de Janeiro, 2009. p.219-242.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 20 ed. Loyola: São Paulo, 2010a.

\_\_\_\_\_. *Arqueologia do saber*. 7 ed. Forense Universitária: Rio de Janeiro, 2010b.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*: curso no Collège de France. 2 ed. Martins Fontes: São Paulo, 2010c.

\_\_\_\_\_. *Hermenêutica do Sujeito*. 3 ed. Martins Fontes: São Paulo, 2010d.

\_\_\_\_\_. *A coragem da verdade*: o governo de si e dos outros II: curso no collège de France (1983-1984). Martins Fontes: São Paulo, 2011a.

\_\_\_\_\_. O que são as luzes? In: *Ditos & Escritos, volume II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Forense Universitária: Rio de Janeiro, 2011, p. 335-351b.

\_\_\_\_\_. *Subjetividade e verdade*: curso no collège de France (1980-1981). Martins Fontes. São Paulo, 2016.

FRADE, Isabela; ALVARENGA, Ana Maria. Geopolítica da formação: desenhando as paisagens informacionais dos processos de formação na docência em arte no Brasil. *Anais do 24º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - "Compartilhamentos na Arte: Redes e Conexões"*. Santa Maria - RS, 2015.

GONÇALVES, Mônica Hoff. *A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro*. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

GÖRGEN, Neila. *Encontros com a artescrita*: composições com alunas de Curso Normal. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

HERMANN, Nadjá. *Ética e estética*: a relação quase esquecida. EDIPUCRS: Porto Alegre, 2005.

\_\_\_\_\_. *Autocriação e horizonte comum*: ensaios sobre educação ético-estética. Ed. Unijuí: Ijuí, 2010.

HELGUERA, Pablo. *Escuela Panamericana del desasosiego*. Folheto. Centro Cultural de España en Tegucigalpa: Honduras, 2009.

HONORATO, Aurélia Regina de Souza. Arte e ensino: deslocamentos na contemporaneidade. *Anais do 24º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – “Compartilhamentos na Arte: Redes e Conexões”*. Santa Maria – RS, 2015.

HONORATO, Cayo. Discursos de autolegitimação do ensino da arte: alguns problemas histórico-conceituais. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 539-551, set./dez. 2018.

JOHANN, Maria Regina. Arte e educação: perspectivas ético-estéticas. In: *Anais da 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisadores de Pós-Graduação em Educação*. Florianópolis - SC, 2015.

JOVE, Glória. *Maestras contemporâneas*. Edicions de la Universitat de Lleida: Lleida, 2017.

JUNIOR, Wilson Cardoso. Diários de Bordo: Experiência Estética com Professores em Formação Inicial. In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias... [et al.] *Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. Vol 1. EdUECE. Fortaleza – CE, 2015. 1-12.

KAUTZMANN, Larissa Kovalski. *Poéticas do instante: fotografia, docência e educação infantil*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LADDAGA, Reinaldo. *Estética da Emergência: a formação de outras culturas da arte*. Martins Fontes: São Paulo, 2012.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista brasileira de educação*. Rio de Janeiro: jan./fev./mar./abr., n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Autêntica: Belo Horizonte, 2015.

LÓPEZ, Maximiliano Valério; MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Skholé e igualdade. In: LARROSA, Jorge (Org.). *Elogio da escola*. Autêntica: Belo Horizonte, 2017. p.177-193

LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

\_\_\_\_\_. Docência em diários: arte, escrita e subjetividades femininas. *Anais do XIV Encontro Nacional de Didáticas e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas*. Porto Alegre – RS, 2008.

\_\_\_\_\_. Arte e estética da docência: inquietudes, criação e formação. *Anais do 19º Congresso Nacional da Federação dos Arte-Educadores do Brasil: Concepções Contemporâneas*. Belo Horizonte – MG, 2009. p.650-658



\_\_\_\_\_. Arte Contemporânea, inquietude e formação estética. *Anais do XV Encontro Nacional de Didáticas e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Belo Horizonte – MG, 2010. P.13-24.

\_\_\_\_\_. Arte contemporânea, experiência estética e formação docente. *Anais do XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito*. São Paulo – SP, 2012. P.1-12

\_\_\_\_\_. Artes visuais como plataforma para pensar e viver: outros espaços para a docência. In: Sílvia Nogueira Chaves; Maria dos Remédios de Brito. (Org.). *Formação, ciência e arte: autobiografia, arte e ciência na docência*. Livraria de Física: São Paulo, 2016, p. 71-88.

\_\_\_\_\_. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 22, p. 429-452, 2017.

LUCENA, Daniela; LABOUREAU, Gisela. Estética disruptiva en el art durante la última ditadura y los años 80. *Estudios Avanzados*, Santiago, n° 18, p.59-65, 2012.

MARRE, Jaques. *A construção do objeto científico na investigação empírica*. Porto Alegre: UFRGS (mimeo), 1991.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Autêntica: Belo Horizonte, 2014

MARTINS, Alice Fátima. *Et al.* Portal L: Entre-Lugares, (Des)Encontros Possíveis. *Anais do 20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas-Subjetividades, Utopias e Fabulações*. Rio de Janeiro – RJ, 2011. P.215-229.

MARTINS, Mirian Celeste. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2ed. Cortez: São Paulo, 2003. p.409-406

MATTOS, Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de Mattos. A formação em artes: o que temos e o que queremos? *Anais do 22º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - "Ecosistemas Estéticos"*. Belém – PA, 2013.P. 2917-2929

MENEZES, Iany Bessa Silva; SALES, José Albio Moreira de; FRANÇA, Tânia Maria de Sousa. Dimensão Estético-Artística Na Formação De Professores Na Educação Infantil. *Anais do XXIII Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil: Arte/Educação no Pós-Mundo*. Recife – PE, 2013. p.1-12

MIGLIORIN, Cezar. Igualdade Dissensual: Democracia e biopolítica no documentário contemporâneo. *Revista Cinética*. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <[http://www.revistacinetica.com.br/cep/cezar\\_migliorin.pdf](http://www.revistacinetica.com.br/cep/cezar_migliorin.pdf)>. Acesso em 28 de fevereiro de 2019.

MIGLIORIN, Cezar. *O que pode uma ocupação?* Disponível em: < <http://a8000.blogspot.com/2016/09/o-que-e-uma-ocupacao.html> > Acesso em 28 de fevereiro de 2019.

MOMOLI, Daniel Bruno. *Docência em arte no sudoeste do Paraná: escritas e cicatrizes da formação*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MOMOLI, Daniel Bruno; LOPONTE, Luciana Gruppelli; STORCK, Karine. Formação De Docentes De Artes Visuais Para Colorir: Processos, Políticas E Experiências De Formação. In: Encontro Regional Sul da FAEB, 2016, Caxias do Sul. *Anais* [recurso eletrônico] do III Encontro Regional da Federação de Arte Educadores do Brasil - SUL. Florianópolis: AAESC, 2016. v. 1. p. 1-15.

MOMOLI, Daniel Bruno; CAPRA, Carmen Lucia; LOPONTE, Luciana Gruppelli. A licenciatura em artes visuais no Brasil: tensões, problematizações e políticas do saber. In: Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2017, Campo Grande, MS. *Anais eletrônicos da XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil*; V Congresso Internacional dos Arte/Educadores; II Seminário de Cultura e Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2017. v.1.p.1294-1305. <http://faeb.com.br/admin/shared/midias/1510688060.pdf>

MOMOLI, Daniel Bruno; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Experimentar modos outros de habitar a escola: arte e filosofia na pesquisa em educação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, vol.15, n.39, p.215-237.

MORAES, Ana Cristina de. O corpo-educador do artista-pedagogo e político na intenção de uma educação estética. In: *Anais da 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisadores de Pós-Graduação em Educação*. Porto de Galinhas – PE, 2012 a.

MORAES, Ana Cristina. Experiências estéticas em arte-educação no curso de Pedagogia da UECE/FACEDI. *Anais do XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito*. São Paulo – SP, 2012. P.1-12

MORAES, Ana Cristina de. Educação estética na universidade e o construto de impulsos lúdicos. In: *Anais da 36 Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisadores de Pós-Graduação em Educação*. Goiânia - GO, 2013.

MORAES, Ana Cristina de; CARNEIRO, Iranilson de Souza. Experiências Estéticas e Formação de Pedagogos em Ações Integradas entre Ensino e Extensão Universitária. In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias... [et al.]. *Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. Vol 1. EdUECE. Fortaleza – CE, 2015. 1-13

MORAES, Tathiana Jaeger de. *Uma criação poética da animalidade: artes visuais, literatura e outras relações de alteridade na educação*. 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MUSSI, Joana Z.; LUCENA, Cibele. Onde o comum se faz possível. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, III, 2017, São Paulo, SP. *Anais do III Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia*. São Paulo: MACKENZIE, 2018. p.99-102.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do; SILVA, Eliane Honorata da; CLEMENT; Mary Taciana Alves. Expectativas e necessidades da formação dos discentes da licenciatura em artes visuais da UFPB. *Anais do 18ª Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais*. Salvador – BA, 2009.

NOGUEIRA, Monique Andries. Experiências Estéticas Em Sala De Aula: Possibilidades Na Formação Cultural De Futuros Professores. *Anais da 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisadores de Pós-Graduação em Educação*. Caxambu – MG, 2008a.

\_\_\_\_\_. Experiências estéticas em curso de didática: a formação cultural dos futuros professores. *Anais do XIV Encontro Nacional de Didáticas e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas*. Porto Alegre – RS, 2008b.

OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de; WARKEN, Carla Juliana Galvão; SOUZA, Maria Irene Pellegrino de O.; MOREIRA, Maria Carla Guarinello de Araujo; SILVA, Vanessa Tavares da. Arte contemporânea e ensino de arte na escola básica: a difícil tarefa e os desafios de se pensar a formação do professor de artes visuais. *Anais do 17º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – Panorama da Pesquisa em Artes Visuais*. Florianópolis – SC, 2008.

OLIVEIRA, Marilda de Oliveira. Cinco proposições para pensar a formação inicial em Artes Visuais. *Anais do 17º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – Panorama da Pesquisa em Artes Visuais*. Florianópolis – SC, 2008.

ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Graal: Rio de Janeiro, 1999.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E. PARAÍSO, M. A. (org.). *Metodologias Pós-Críticas em Educação*. Mazza Edições: Belo Horizonte, 2012, p.25-47.

PEIXOTO, Maria Cristina dos Santos. Caminhos Investigativos na Formação Estética de Professores (as) In: *Anais da 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisadores de Pós-Graduação em Educação*. Caxambu – MG, 2009.

PEIXOTO, Maria Cristina dos Santos. Trabalho Docente: Percursos Investigativos na Formação Estética de Professores/as. *Anais do XV Encontro Nacional de Didáticas e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Belo Horizonte – MG, 2010. p.14-25

PELBART, Peter Pal. *Excursão sobre o desastre*. (2011) Disponível em: <https://revistapolichinelo.blogspot.com.br/2011/07/excurso-sobre-o-desastre.html> Acessado em 29 de novembro de 2018.

PEREIRA, Marcos Vilella. Escola e Estetização: possíveis aproximações. *Anais do XVI Encontro Nacional de Didáticas e Prática de Ensino: Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade*. Campinas – SP, 2012. 1-10.

\_\_\_\_\_. *Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Editora da UFSM: Santa Maria, 2016.

PILLAR, Analice Dutra; REBOUÇAS, Moema Martins. Panorama de pesquisas – comitê ensino e aprendizagem da arte. In: OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho e; MAKOWIECKY, Sandra (Org.). *O estado a arte da pesquisa em artes plásticas no Brasil*. Editora da UDESC. Florianópolis –SC, 2008. 21-34.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. v.1. Cortez Editora: São Paulo, 2012.

QUINDERÉ, Natália. Max Bill e a “educação estética”: Sobre a cisão entre arte e design na escola de ULM. *Anais do 21º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - “Vida e Ficção/ Arte e Fricção”*. Rio de Janeiro – RJ, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *Partilha do sensível: estética e política*. Ed.34: São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. *O espectador emancipado*. Martins Fontes: São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_. Escola, produção e igualdade. *Pro-posições*, São Paulo, v.29, n.3, p.669-686, set./dez. 2018.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Mercado de Letras: Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_. Histórico da Faeb: uma perspectiva pessoal. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da Arte: memória e história*. Perspectiva: São Paulo, 2008, p.321-334.

\_\_\_\_\_. A formação do professor de artes visuais em uma perspectiva internacional: implicações para o ensino de arte no Brasil. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de.; HERNÁNDEZ, Fernando (Org.). *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. 2 ed. Ed. da UFSM: Santa Maria, 2015, p.37-50

RIOS, Terezinha Azeredo. O desafio da convivência colaborativa. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, III, 2017, São Paulo, SP. *Anais do III Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia*. São Paulo: MACKENZIE, 2018. p.103-109.

ROLNIK, Suely. *A hora da micropolítica*. Disponível em <<https://laboratoriodesensibilidades.wordpress.com/2016/06/07/suely-rolnik-a-hora-da-micropolitica/>> Acesso em 30 de julho de 2018.

ROSA, Aline Nunes da; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. A imagem cinematográfica e a construção da subjetividade do professor em formação inicial em artes visuais. *Anais do 18ª Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais*. Salvador – BA, 2009.

SABINO, Kelly C. Por uma estética da docência. *Anais do XXV Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil: Políticas públicas e o ensino entre a formação e a ação em artes visuais, dança, música, teatro*. Fortaleza – CE, 2015. P.1-12.

SAFATLE, Vladimir. *Quando as ruas queimam: manifesto pela emergência*. N-1: São Paulo, 2016.

\_\_\_\_\_. Qual gramática configura nossa revolta? *Cult*, São Paulo, v.21, n.235, p. 54-44, jun. 2018.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte. A formação do educador em arte: algumas reflexões sobre a escolha do conteúdo e o como ensinar *Anais do 21º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – “Vida e Ficção/ Arte e Fricção”* Rio de Janeiro – RJ, 2012.

\_\_\_\_\_. Da formação como dimensão inseparável da atuação do educador. *Anais do 23º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – “Ecossistemas Artísticos”*. Belo Horizonte – MG, 2014.

\_\_\_\_\_. As exigências de formação do professor de artes visuais na contemporaneidade: que novo perfil de (im)põe?. *Anais do 24º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – “Compartilhamentos na Arte: Redes e Conexões”*. Santa Maria – RS, 2015.

SELIGMAN-SILVA, Márcio. Por uma estética do precário: antimonumentos e a arte de “desesquecer”. *Fórum permanente*. São Paulo, v. 4, n. 7, 2016. Disponível em: <http://www.forumpermanente.org/revista/numero-7/conteudo/politicas-do-esquecimento/por-uma-estetica-do-precario-antimonumentos-e-a-arte-de-2018desesquecer2019> Acesso em 06 de abril de 2018.

SILVEIRA, Eduardo; GUIMARÃES, Leandro Belinaso. Gambiarras inventivas de ambientes. In: Paula Corrêa Henning; Andresa Mutz; Virgínia Tavares Vieira. (Org.). *Educações ambientais possíveis: ecos de Michel Foucault para pensar o presente*. Appris: Curitiba, 2018, p. 129-137.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem: educar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SILVA, Everson Melquiades Araujo. *A formação do arte/educador: Um estudo sobre história de vida, experiência e identidade*. Recife: UFPE, 2010. Tese (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SILVA, Jorge Anthonio e. Sobre a educação estética do homem. *Anais do 17º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*– Panorama da Pesquisa em Artes Visuais. Florianópolis – SC, 2008.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da; BUJÁN, Federico Ignacio. Políticas públicas de formação docente em artes: perspectivas em duas realidades, Brasil e Argentina. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 26-52, jan./abr. 2016.

SOARES, Maria Luisa Passos. Uma vivência estética: Professoras visitam exposição de artes visuais. *Anais do XIV Encontro Nacional de Didáticas e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas*. Porto Alegre – RS, 2008.

STEFFENS, Maria do Carmo Hornos. *Literatura como abertura: experiência estética e formação na EJA*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

TORRES, José Wanderson. Borges: por uma estética da precariedade. *Cerrado*. Brasília, v.23, n.38. p. 127-139, 2014.

TORRES, Renato. A indisciplina na graduação em artes visuais: aspectos positivos e negativos. *Anais do 19ª Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas* - “Entre territórios”. Cachoeira – BA, 2010.

TRAVERSINI, Clarice Salete. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. In: SARAIVA Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim. *Estudos culturais e educação: desafios atuais*. Ed. ULBRA: Canoas, 2012, p.173-186.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 8 ed. Vozes: Petrópolis, 2011, p.87-96.

VASCONCELLOS, Sonia Tramujas. Por que as flores não desabrocham? Distinções entre processos artísticos e educativos na licenciatura. *Anais do 24º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas* - “Compartilhamentos na Arte: Redes e Conexões”. Santa Maria – RS, 2015.

VASCONCELLOS, Sonia Tramujas; STORCK, Karine; MOMOLI, Daniel Bruno. Para onde caminha o ensino das Artes Visuais?. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 245-258, maio/ago. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. *A escola tem futuro?* 2 ed. Lamparina: Rio de Janeiro, 2007, p.96-118.

VERAS, Eduardo Ferreira; BERNARDES, Maria Helena. “Sinto que o mundano está incorporado”: uma conversa com Maria Helena Bernardes. Porto Arte: Revista de Artes Visuais. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p.103-117, jul.- dez. 2017.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. UnB: Brasília, 2008.

VINHOSA, Luciano. *Obra de arte e experiência estética: arte contemporânea em questões*. Apicuri: Rio de Janeiro, 2011.

ZANETTI, Fernando Luiz. O encontro da arte com a educação: o papel do saber psicológico. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 34, p. 255-276, 2018.