



PANTONE. 94-8 C



PANTONE. 322-1 C



PANTONE. 58-7 C



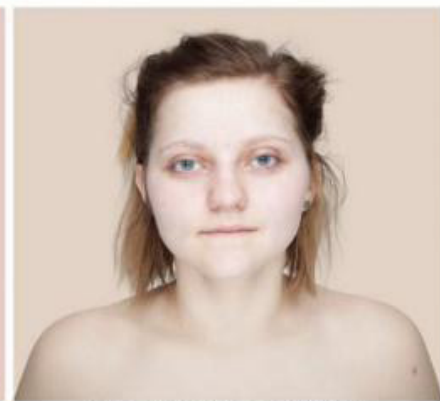
PANTONE. 65-6 C



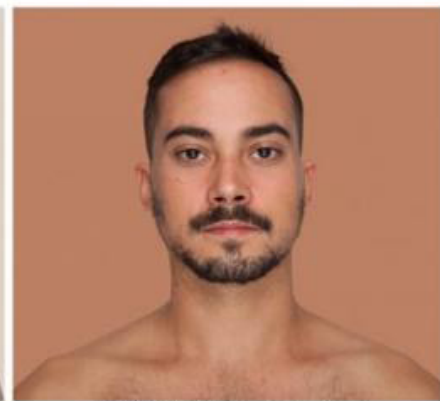
PANTONE. 78-8 C



PANTONE. 99-9 C



PANTONE. 39-9 C



PANTONE. 64-6 C



PANTONE. 36-14 C



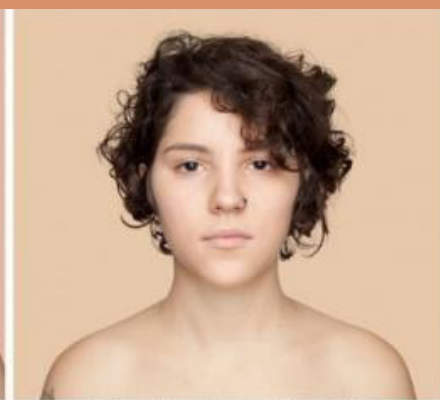
PANTONE. 62-6 C

A DIMENSÃO ÉTICA E ESTÉTICA NA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: FRICÇÕES ENTRE A ARTE CONTEMPORÂNEA, CUIDADO DE SI E PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

MARCELO FELDHAUS



PANTONE. 62-7 C



PANTONE. 51-7 C



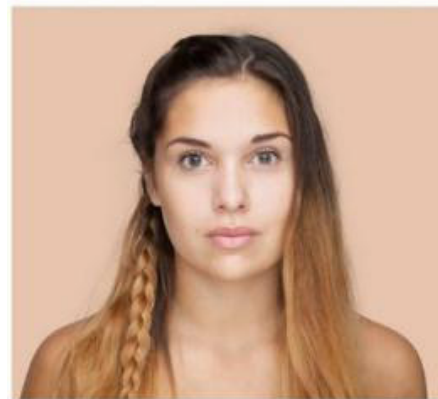
PANTONE. 72-5 C



PANTONE. 57-7 C



PANTONE. 62-5 C



PANTONE. 71-7 C



PANTONE. 58-8 C



PANTONE. 52-4 C



PANTONE. 109-8 C



PANTONE. 316-6 C

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

MARCELO FELDHAUS

**A DIMENSÃO ÉTICA E ESTÉTICA NA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: FRICÇÕES ENTRE A ARTE
CONTEMPORÂNEA, CUIDADO DE SI E PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA**

Porto Alegre
2022

CIP - Catalogação na Publicação

Feldhaus, Marcelo

A DIMENSÃO ÉTICA E ESTÉTICA NA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: FRICÇÕES ENTRE A ARTE CONTEMPORÂNEA, CUIDADO DE SI E PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA / Marcelo Feldhaus. -- 2022.

208 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, 2022.

1. Formação Docente. 2. Michel Foucault. 3. Arte. 4. Estética Docente. 5. Educação Superior. I. Gruppelli Loponte, Luciana, orient. II. Título.

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

MARCELO FELDHAUS

**A DIMENSÃO ÉTICA E ESTÉTICA NA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: FRICÇÕES ENTRE A
ARTE CONTEMPORÂNEA, CUIDADO DE SI E PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA**

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

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

Porto Alegre
2022

MARCELO FELDHAUS

A DIMENSÃO ÉTICA E ESTÉTICA NA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: FRICÇÕES ENTRE A ARTE CONTEMPORÂNEA, CUIDADO DE SI E PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

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

Aprovada em: __/__/____

Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte – Orientadora

Profa. Dra. Célia Elizabete Caregnato – (PPGEDU/FACED/UFRGS)

Profa. Dra. Glória Jové Monclús – (UDL/UNIVERSIDADE DE LLEIDA)

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha – (UNISINOS)

Prof. Dr. Daniel Bruno Momoli – (UNESPAR)

*Aos meus pais,
Amantino Feldhaus e
Catarina Weber Feldhaus*

AGRADECIMENTOS

Agradecimento
Substantivo masculino
Ação ou efeito de agradecer;
em que há reconhecimento do bem feito por alguém;
A maneira utilizada para expressar essa gratidão;
diz-se das palavras (escritas ou ditas), do discurso,
do gesto ou comportamento utilizados para expressar
gratidão.¹

Agradecer é um gesto de humildade e generosidade. Um ato de reconhecer todas as pessoas que foram e são significativas, que se fizeram presentes, de perto ou de longe, ao longo do caminho percorrido nos últimos cinco anos, tempo destinado ao percurso do doutorado, e atravessado pela pandemia de Covid-19.

Além dos que me acompanharam durante todo o caminho, houve também aqueles que encontrei nas paradas, desvios e retomadas de itinerário. Encontros especiais!

Quando você estiver lendo esta narrativa, é sinal de que cheguei ao final do percurso cartografado para este trabalho, não como um fim definitivo, acabado e imutável, mas um fim. Uma chegada a um destino que se fez no ir e vir de encontros com autoras e autores, pesquisadoras e pesquisadores, professoras e professores, artistas, amigas e amigos, amores e dissabores, colegas de jornada de pesquisa e de trabalho.

Portanto, mesmo tentando fugir da obviedade e das listas de agradecimentos, não posso me furtar de nominar pessoas e instituições que foram muito importantes, e com as quais divido essa conquista. Preciso alertar-lhe de que não conseguirei me fixar em poucas linhas, precisarei de um pouco mais. Lembro-me de uma fala que ouvi da professora Glória Jové em um Seminário Especial promovido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência – ArteVersa, em 2017: “me construo porque o outro já existe”. Sim, não somos sem o outro, e por isso quero agradecer!

Glória representou um dos encontros marcantes que vivenciei ao longo dessa travessia, daqueles que você anota em seu diário de viagens e dos quais se despede dizendo: até breve! Assim que der, eu volto! Eu quero muito voltar à Lleida, à Catulunha, à Espanha, um desses encontros inesperados e especiais. Aqui, já aproveito para estender minha gratidão à Universidade de Lleida – UdL, que me abrigou por dois momentos, ao longo de 2019 e 2020, e me permitiu desvios e desterritorializações.

À professora Dra. Luciana Gruppelli Loponte, orientadora. Faltam-me as palavras adequadas para expressar o que ela representa nesta conquista. Agradeço o trato simples, comprometido e

científico com que sempre abordou as nossas reuniões de trabalho, sem nunca ter permitido que o desalento se instalasse, mesmo quando as coisas não corriam bem. Vejo nela um exercício de vida ética! Foi, e é, inspiração!

Do mesmo modo, agradeço às professoras Maria Isabel da Cunha, Célia Elizabete Caregnato, Glória Jové Monclús e aos professores Daniel Bruno Momoli e Sérgio Roberto Kieling Franco, pelas contribuições, reflexões e indicações de rota de qualificação do projeto e na avaliação do trabalho final.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e suas professoras e professores. Muito do que sou hoje teve as marcas de todas/os vocês!

À Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, por ser a instituição que me acolhe desde 2001, inicialmente como estudante, depois como assistente administrativo e, posteriormente, como professor, como permaneço até hoje.

À professora Dra. Luciane Bisognin Ceretta, Reitora da Unesc, por acreditar nesta pesquisa e viabilizar as condições para que ela acontecesse. Sem seu apoio, não seria possível. Muito obrigado!

Do mesmo modo, à equipe da Diretoria de Ensino de Graduação, professora Andréa, às assistentes administrativas Karoline, Rafaela e Francine e aos estagiários Lucene, Isabele e Sabrina. Equipe ímpar, dedicada, solidária e compreensiva aos meus momentos de solidão teórica, tão importantes para o mergulho profundo que uma tese exige.

Às assessoras e assessores pedagógicos da Unesc: Daniela, Ioná, Thiago Francisco, Paula, Caroline e Édina, que dia a dia constroem projetos que fortalecem o campo da pedagogia universitária na Universidade e se fazem colegas de jornada. Carregar as bagagens de uma viagem torna-se mais leve com a parceria de vocês.

Às professoras Indianara, Patrícia, Fernanda, Bianca, Elenice, Grasiela, Ingrid, Giselle, Mira e Elisângela, aos professores Ismael e Haron e à assistente administrativa Jadna, encontros que geraram uma relação de confiança e respeito.

Uma ênfase especial ao professor Dr. Guilherme Alves Elias, pela sua disponibilidade em me ouvir, pelo seu incentivo, pelas dicas preciosas, pelas boas conversas e igualmente pelo seu apoio na elaboração deste trabalho. Acima de tudo, um amigo, que reforçou o valor de uma parceria.

Às professoras Aurélia, Michele e Cibele, que participaram da Assessoria Pedagógica em sua formação inicial e se fazem presentes nesta pesquisa. Por razões distintas, foi necessário rumar por outros desvios e descobrir novos destinos, mas foi muito bom o tempo em que caminhamos juntos.

Às professoras e professores da Unesc, pela gentileza e oportunidade de aprender e conviver nos últimos anos. Em especial às professoras, mulheres, participantes da pesquisa: Maria, Luíza,

¹ Definição de agradecimento no Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://bit.ly/39bdEy8>. Acesso em: 6 maio 2022.

GigaPa, Regina, Amora, Paloma e Olga. Sem vocês, não seria possível mergulhar em águas profundas e ver a beleza e os desafios do ecossistema docente. Suas falas, escritas, desenhos e inquietações me mostraram que, sim, uma dimensão ética e estética na formação docente não somente é possível, mas necessária.

Aos meus colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência – ArteVersa, especialmente Deborah, Daniel, Fabiano, Juliana, Eleusa, Carine, Taís, Larissa, César, Cláudia, Tathi, Karine, Diane, Lobna e tantos outros. Grupo potente, humano, generoso e comprometido em pensar as relações entre arte contemporânea, educação e formação docente de outros modos. Como aprendi o que é ter espírito colaborativo junto de vocês!

Aos artistas, autoras e autores que se fazem presentes no decorrer de todo o trabalho e me mobilizaram ao desassogego, à desobediência poética e a profanar, quando necessário!

_____ *um breve momento para respirar e agradecer* _____

Aos meus pais, Catarina Weber Feldhaus e Amantino Feldhaus, por me concederem a vida e, sobretudo, por estimularem os estudos acima de todos os projetos que temos na vida. Sei que muitas vezes sentiram minha ausência física, são mais de vinte anos longe do calor que aquece a alma e nos protege dos perigos da vida. Mas, por nenhum dia me esqueci dos ensinamentos que tive. São memórias fecundas, vivas e que me acompanham, algumas delas, presentes e narradas ao longo da tese.

Do mesmo modo, aos meus irmãos, cunhados/as, sobrinhos/as: Marlize, Ney, Adauto, ngela, Paloma, Amanda, Douglas e Cecília, e aos meus afilhados, Amadeu, Patrick e Matheus. Escrever uma tese implica pedir muita paciência aos mais próximos e, ao mesmo tempo, precisar de muito apoio. Como é bom contar com vocês!

Aos meus amigos e amigas de alma: Zolnei, Ismael, Valdir, Osiel, Cristina, Maurino, Clélia e Silvia. Obrigado por serem responsáveis pelos momentos coloridos dos meus dias e por dividirem comigo tanto carinho, alegrias e lágrimas, quando necessárias. Esses agradecimentos vão muito além dos anos de doutorado, pois falam de momentos especiais, cotidianos, que vocês compartilham comigo cada um a seu modo. Com certeza a vida é mais leve com vocês ao meu lado!

Ao meu companheiro de vida, Denir. O tempo todo ao meu lado, incondicionalmente! Nos momentos mais difíceis, que não foram raros neste último ano, sempre me fazendo acreditar que chegaria ao final desta difícil, porém gratificante etapa. Você é especial!

E, por fim, mas não menos especial, **À VIDA, À CIÊNCIA E ÀS ENERGIAS CÓSMICAS QUE FAZEM ESTE MUNDO VIBRAR!**

*“Quando não souberes para onde ir,
olha para trás e sabe pelo menos de onde vens.”
(Provérbio africano).*

A seguir, alguns bons momentos em imagens que o doutorado me possibilitou. Os ruins foram usados apenas para crescimento pessoal e não estão materializados em imagens.



*Mas se eu esperar compreender para aceitar as coisas –
nunca o ato de entrega se fará.
Tenho que dar o mergulho de uma só vez,
mergulho que abrange a compreensão
e sobretudo a incompreensão.
E quem sou eu para ousar pensar?
Devo é entregar-me. Como se faz?
Sei porém que só andando é que
se sabe andar e – milagre –
se anda (LISPECTOR, 1998, p. 68).*



PANTONE® 62-7 C



PANTONE® 51-7 C



PANTONE® 72-5 C



PANTONE® 57-7 C



PANTONE® 62-5 C

É possível pensar em uma dimensão ética e estética na docência no ensino superior? De que forma? O que a docência universitária pode aprender com os artistas contemporâneos?

Que ética e estética é possível para pensar a formação permanente de professores e professoras do ensino superior? Que tipo de experiência estamos ensinando? Como pode a filosofia de Michel Foucault e a própria arte contemporânea nos fazer pensar em ensinar e aprender problematizando as questões de nosso tempo?²

² Adaptação de questões que permeiam as pesquisas da Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte (2005, 2017, 2019, 2021 e 2022) e que, nesta tese, ganham novos contornos ao friccionar os conceitos de pedagogia universitária às noções de ética e estética em Foucault.

RESUMO

Esta pesquisa se inscreve no campo das problematizações sobre a PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, o CUIDADO DE SI em Michel Foucault e algumas produções de ARTE CONTEMPORÂNEA como disparadoras para pensar em uma dimensão ética e estética para a docência no ensino superior. Para tanto, o objetivo geral foi o de analisar outros modos de ser docente no ensino superior, para além dos conceitos hegemônicos que ainda refletem currículos e práticas pedagógicas com nuances tecnicistas de uma educação superior voltada sobremaneira à profissionalização técnica e que, por vezes, afasta-se de uma formação integral, abrindo espaço para uma dimensão estética na docência. Opera com o conceito de pedagogia universitária friccionada às noções de ética e de estética em Foucault, a partir de algumas proposições de arte contemporânea e de docência-formação-artista ancorada nas contribuições epistemológicas de Michel Foucault e outros interlocutores. Trata-se de uma pesquisa que aprofunda e atualiza de modo analítico os conceitos estruturantes de pedagogia universitária, o cuidado de si e a docência-formação-artista. Participaram da pesquisa sete professoras universitárias de diferentes áreas do conhecimento da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, com a elaboração de diários de campo que reverberam gestos autobiográficos e escritas de si das docentes, que são acrescidas de entrevistas virtuais e memórias de infância do pesquisador. Essas memórias são imagens vivas e presentes em minha professoralidade, e contribuem na minha constituição de professor, e de certo modo ganham a densidade de um cuidado de si, uma prática de operação sobre o que nos constrói professoras e professores. Nesse aspecto, a presença de imagens de produções artísticas contemporâneas, que povoam tanto o texto quanto as intervenções que compõem as ações com as professoras que participaram da pesquisa, emergem como materialidades para a produção dos dados. É nesse ínterim que entende-se que o método para a produção de dados está intimamente ligado às formas artísticas de investigação no intuito de auxiliarem a colocar em suspenso o que se acredita sobre a pedagogia universitária, abrindo a possibilidade de pensar uma dimensão ética e estética para/na formação da/o docente que atua no ensino superior menos vinculada a prescrições, certezas e soluções. Pretende-se abrir espaço para as incertezas quando falamos em formação docente, mais abertas a deslizamentos, atitudes e outras formas de pensar e existir. Por fim, aponta-se para outros modos de operar a docência ligados à abertura de práticas contaminadas pela experiência, constituindo, assim, uma dimensão estética para a formação docente no ensino superior, disparada por alguns artistas contemporâneos e suas produções, de modo a mobilizar o estranhamento e colocar em jogo o que acreditamos sobre a docência, a arte e a vida.

Palavras-chave: Formação Docente. Michel Foucault. Arte. Estética docente. Educação Superior.

ABSTRACT

This research is part of the field of problematizations about UNIVERSITY PEDAGOGY, the SELF-CARE in Michel Foucault and some CONTEMPORARY ART productions as triggers to think about an ethical and aesthetic dimension for teaching in higher education. Therefore, the general objective was to analyze other ways of being a professor in higher education, in addition to the hegemonic concepts that still reflect curriculum and pedagogical practices with technical particularities, focused greatly on technical professionalization and that, at times, moves away from an integral formation, opening space for an aesthetic dimension in teaching. It operates with the concept of university pedagogy rubbing against Foucault's notions of ethics and aesthetics, based on some propositions of contemporary art and teaching-training-artist anchored in the epistemological contributions of Michel Foucault and other interlocutors. It is research that deepens and updates in an analytical way the structuring concepts of university pedagogy, self-care and artist-education-teaching. Seven university professors from different areas of knowledge at the Universidade do Extremo Sul Catarinense - Unesc participated in this research, with the elaboration of field diaries that reverberate autobiographical gestures and self-writing of the professors, which are added by virtual interviews and childhood memories of researcher. These memories are living images and present in my professorship, and they contribute to my constitution as a professor, and in a way, they gain the density of a self-care, a practice of operation on what builds us in professors. In this aspect, the presence of images of contemporary artistic productions, which populate both the text and the interventions that make up the actions with the professor who participated in the research, emerge as materialities for the data production. It is in the meantime that it is understood that the method for the data production is closely linked to the artistic forms of investigation in order to help put in abeyance what is believed about university pedagogy, opening the possibility of thinking about an ethical and aesthetic dimension for/in the training of professors who work in higher education less linked to prescriptions, certainties and solutions. It is intended to make room for uncertainties when we talk about professor training, more open to slips, attitudes and other ways of thinking and existing. Finally, it points to other ways of operating teaching linked to the opening of practices contaminated by the experience, thus constituting an aesthetic dimension for professor training in higher education, triggered by some contemporary artists and their productions, in order to mobilize estrangement and putting into play what we believe about teaching, art and life.

Keywords: Art. College education. Michel Foucault. Professor Training. Teaching aesthetics.

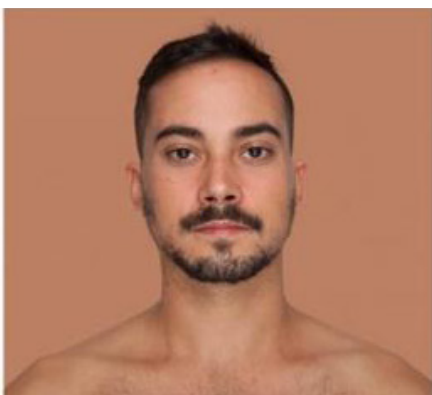
RESUMEN

Esta investigación se enmarca en el campo de las problematizaciones sobre la PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA, el CUIDADO DE SÍ en Michel Foucault y algunas producciones del ARTE CONTEMPORÁNEO como disparadores para pensar una dimensión ética y estética para la enseñanza en la educación superior. Por tanto, el objetivo general fue analizar otras formas de ser docente en la educación superior, además de las concepciones hegemónicas que aún reflejan los currículos y las prácticas pedagógicas con matices tecnocráticos de una educación superior enfocada en gran medida a la profesionalización técnica y que, en ocasiones, distancia una formación integral, abriendo espacio para una dimensión estética en la enseñanza. Opera con el concepto de pedagogía universitaria rozando las nociones foucaultianas de ética y estética, a partir de algunas proposiciones del arte contemporáneo y de la enseñanza-formación-artista ancladas en los aportes epistemológicos de Michel Foucault y otros interlocutores. Es una investigación que profundiza y actualiza de manera analítica los conceptos estructurantes de la pedagogía universitaria, el autocuidado y la formación-docencia-artista. Siete profesores universitarios de diferentes áreas del conocimiento de la Universidade do Extremo Sul Catarinense - Unesc participaron de la investigación, con la elaboración de diarios de campo que reverberan gestos autobiográficos y autoescritura de los profesores, a los que se suman entrevistas virtuales y memorias de infancia del investigador. Estos recuerdos son imágenes vivas y presentes en mi cátedra, y contribuyen a mi constitución como docente, y de alguna manera adquieren la densidad de un cuidado de sí, una práctica de operación sobre lo que nos construye docentes. En ese aspecto, la presencia de imágenes de producciones artísticas contemporáneas, que pueblan tanto el texto como las intervenciones que componen las acciones con los docentes que participaron de la investigación, emergen como materialidades para la producción de datos. Es mientras tanto que se entiende que el método de producción de datos está íntimamente ligado a las formas artísticas de investigación para ayudar a dejar en suspenso lo que se cree sobre la pedagogía universitaria, abriendo la posibilidad de pensar una ética y una estética dimensión para/en la formación de profesores que actúan en la educación superior menos ligados a recetas, certezas y soluciones. Se pretende dar cabida a las incertidumbres cuando hablamos de formación docente, más abierta a los deslices, actitudes y otras formas de pensar y de existir. Finalmente, apunta a otras formas de operar la enseñanza vinculadas a la apertura de prácticas contaminadas por la experiencia, constituyendo así una dimensión estética para la formación docente en la educación superior, desencadenada por algunos artistas contemporáneos y sus producciones, con el fin de movilizar el extrañamiento y poner en juego lo que creemos sobre la enseñanza, el arte y la vida.

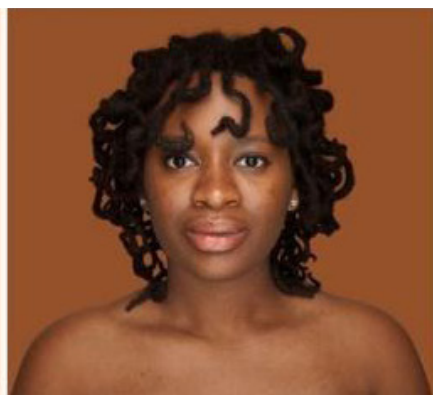
Palabras clave: Arte. Educación universitaria. Enseñanza de la estética. Formación Docente. Michel Foucault.

IMAGENS QUE PRODUZEM O TEXTO

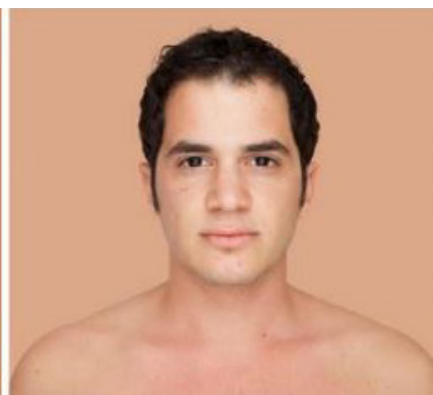
A imagem da capa é uma composição do pesquisador a partir da produção da artista Angélica Dass, intitulada *Projeto Humanae*. *Humanae* constitui-se como uma das referências artísticas que funcionam como disparadoras do pensamento para este trabalho, que perspectiva uma dimensão estética para a formação docente no ensino superior.



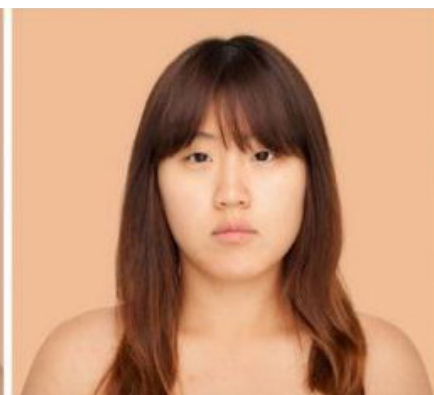
PANTONE. 64-6 C



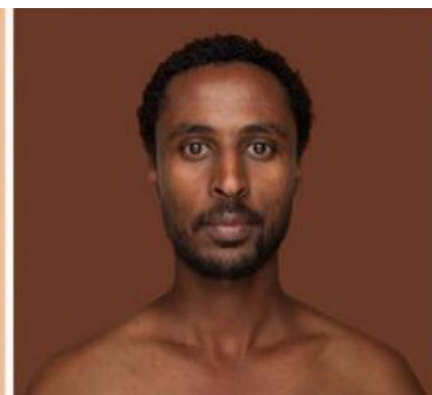
PANTONE. 36-14 C



PANTONE. 62-6 C



PANTONE. 50-6 C



PANTONE. 319-2 C

IMAGENS QUE PRODUZEM O TEXTO

Imagem 01: Socially distanced runway shows, Jaquemus, 2020	22
Imagem 02: Detalhe da obra, Sementes de Girassol, Ai Weiwei, 2010	24
Imagem 03: Meus pais, Amantino e Catarina, 2018	30
Imagem 04: Materiais que compõem os Diários de Campo, 2021	33
Imagem 05: Detalhe da obra PASSAGEM SECRETA. Chiharu Shiota, 2018	37
Imagem 06: Detalhe da obra, Lamento das Imagens, Alfredo Jaar, 2002	41
Imagem 07: Fragmentos de escrita e desenho, professora Amora, 2021	42
Imagem 08: Diálogos de DNA, Chiharu Shiota, 2014	46
Imagem 09: Divisor, Lygia Pape, 1968	48
Imagem 10: Educação pela Pedra, Cinthia Marcelle, 2016	51
Imagem 11: Educação pela Pedra, Cinthia Marcelle, 2016	51
Imagem 12: Montagem de imagens do Kit do Possível, 2018	53
Imagem 13: Sobre este mesmo Mundo, Cinthia Marcelle, 2010	54
Imagem 14: Mapa do (Im)Possível	57
Imagem 15: O.M.A, Paulo Meira, 2003-2011	59
Imagem 16: Detalhe do site da Formação Continuada Unesc, 2020	67
Imagem 17: Inventário para Terras, Odete Calderan, 2014	69
Imagem 18: Vista aérea do campus da Unesc – Criciúma, 2021	73
Imagem 19: Dropping a Han Dynasty Urn, Ai Weiwei, 1995	75
Imagem 20: <i>Projeto Humanae</i> , Angélica Dass, 2022	84
Imagem 21: Detalhe do <i>Projeto Humanae</i> , Angélica Dass, 2022	86
Imagem 22: Detalhe da ação com os/as professores/as, 2022	87
Imagem 23: Cena com a Profa. Dra. Gladis Kaercher, 2018	88
Imagem 24: Caixa de giz de cera “tons de pele”, 2013	88
Imagem 25: Variação de tons, novas possibilidades, 2022	89
Imagem 26: Os tons de pele nas livrarias da cidade de Criciúma/SC, 2022	89
Imagem 27: Detalhe da ação com as/os professoras/es, 2022	89
Imagem 28: Expedição Catástrofe, Registro de Fillipe Brito, 2017	92
Imagem 29: Expedição Catástrofe, 2017	95
Imagem 30: Expedição Catástrofe, Fotografia de Pablo Lobato, 2017	96
Imagem 31: Expedição Catástrofe, Imagem de Divulgação, 2017	97
Imagem 32: Practice Table, Sean Edwards, 2010	103
Imagem 33: Inventário para Terras, Odete Calderan, 2014	107
Imagem 34: Inventário para terras, composição, Odete Calderan, 2014	108
Imagem 35: Sem título, Fotografia de autoria da Profa. Dra. Luciana Loponte, 2017	115
Imagem 36: Profa. Glória e a coleção de imagens retiradas da bolsa de formação docente, 2019	117
Imagem 37: Cena I do Encontro de Formação Permanente na Unesc, 2019	118
Imagem 38 – Cenas II, III e IV do Encontro de Formação Permanente na Unesc, 2019	119
Imagem 39: Vista parcial da Mina de Visitação Octávio Fontana, 2019	121
Imagem 40: Cena da projeção das obras de Walmor Correa e Coletivo Arte Democracia, 2019	122
Imagem 41: Cenas V, VI e VII do Encontro de Formação Permanente na Unesc, 2019	123
Imagem 42: Cenas de Lleida I, Catalunha, Espanha – Deriva pela cidade, 2019	125

Imagem 43: Cenas de Lleida II, Catalunha, Espanha – Deriva pela cidade, 2019_____	125
Imagem 44: Cenas De Lleida III – Daniel, Glória e Marcelo, 2019_____	126
Imagem 45: Cenas De Lleida IV, Diário de Campo, 2019_____	127
Imagem 46: Cenas de Lleida V – Primeira Aula do Semestre no Centre D'ART LA PANERA, 2019_____	129
Imagem 47: Cenas de Lleida VI – Primeira Aula do Semestre no Centre D'ART LA PANERA, 2019_____	130
Imagem 48: Cenas de Lleida VII – Visita a Exposição "The End Of Innocence", 2019 do Artista Mat Collishaw Obra: Última refeição no corredor da morte, Black Mirror, Hydrus_____	131
Imagem 49: ¿Quién sabe dónde? – Detalhes da obra de Walmor Corrêa, 2019_____	132
Imagem 50: ¿Quién sabe dónde? – Detalhes da obra de Walmor Corrêa, 2019_____	133
Imagem 51: Cenas de Lleida VIII E IX – Ação Educativa com Professores do Ensino Superior e com Estudantes da Educação Básica na Exposição "Apunts Sobre La Impossibilitat De La Imatge Del Món", 2019_____	134
Imagem 52: Cenas de Lleida X – Alunos, Alunas, Professores e Professoras da L'escola Lluís Castells de Riudaura, 2019_____	134
Imagem 53: Cenas De Lleida XI – Detalhe da Ação Educativa Durante a Exposição "Apunts Sobre La Impossibilitat De La Imatge Del Món", 2019_____	135
Imagem 54: Cenas de Lleida XII – Deriva pelos Pontos Culturais no Encontro de Formação Docente, 2020_____	136
Imagem 55: Cenas de Lleida XIII – Ponto de Encontro da Formação, 2020_____	137
Imagem 56: Cenas de Lleida XIV – Socialização de Projetos entre Estudantes do Curso de Educação Primária e os Professores da Universidade, 2020_____	139
Imagem 57: Cenas de Lleida XV – Socialização de Projetos entre Estudantes do Curso de Educação Primária e os Professores da Universidade, 2020_____	140
Imagem 58: Cenas de Lleida XVI – O Retorno para Casa após um dia de Formação, 2020_____	141
Imagem 59: Gaiola, Sônia Gomes, 2016_____	144
Imagem 60: Gestos Cartográficos – Construção dos itinerários de análise, 2022_____	149
Imagem 61: Diários de Campo das professoras participantes, 2022_____	154
Imagem 62: Fragmentos de escrita, Professora GigaPa, 2022_____	157
Imagem 63: Fragmentos de escrita, Professora Regina, 2022_____	157
Imagem 64: Fragmentos de escrita, Professora Amora, 2022_____	157
Imagem 65: Fragmentos de escrita, Professora Luíza, 2022_____	158
Imagem 66: Fragmentos de escrita, Professora Maria, 2022_____	159
Imagem 67: Fragmentos de escrita em dobra, Professora Amora, 2022_____	160
Imagem 68: Fragmentos de escrita aberta, Professora Amora, 2022_____	160
Imagem 69: Espelho Diário, Rosângela Rennó, 2001_____	163
Imagem 70: Fragmentos I, II, III e IV - uma experiência com Rosângela Rennó, Professora Maria, 2021_____	164
Imagem 71: Femme Maison, Louise Bourgeois, 1945-1947_____	165
Imagem 72: Fragmentos V, VI e VII - uma experiência com Louise Bourgeois, Professora Maria, 2021_____	166
Imagem 73: Fragmentos VIII e IX - uma experiência com Sônia Gomes, Professora Luíza, 2022_____	169
Imagem 74: Oratório, Sônia Gomes, 2012_____	170
Imagem 75: Fragmento X - Diário e Objetos Afetivos, Professora Paloma, 2022_____	171
Imagem 76: Fragmento XI - Notas, Professora Paloma, 2022Acervo do Pesquisador_____	172
Imagem 77: Fragmento XII - Notas, Professora Paloma, 2022_____	173
Imagem 78: A origem da obra de arte, Marilá Dardot, 2011_____	176
Imagem 79: Parthenon Of Books, Marta Minujím, 2017_____	182
Imagem 80: Women are Heores, J.R_____	196

ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais
- AIPU – Association Internationale de Pédagogie Universitaire
- APU – Assessoria Pedagógica Universitária
- ARTEVERSA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência
- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- BNC – Base Nacional Comum
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEE – Conselho Estadual de Educação
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
- CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- COMAVI – Comissão de Avaliação Institucional
- CONSU – Conselho Universitário
- CPA – Comissão Própria de Avaliação
- CPC – Conceito Preliminar de Curso
- CRE – Coordenadoria Regional de Educação
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DOAJ – Directory of Open Access Journals
- EAD – Educação a Distância
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- ESCCA – Escola Superior de Ciências Contábeis e Administração
- ESEDE – Escola Superior de Educação Física e Desportos
- ESTEC – Escola Superior de Tecnologia
- FACIECRI – Faculdade de Ciências e Educação de Criciúma
- FUCRI – Fundação Educacional de Criciúma
- IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IGC – Índice Geral de Cursos
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NAP – Núcleo de Assessoria Pedagógica da Unesc
NAPED – Núcleo de Apoio Pedagógico e Experiência Docente
NDE – Núcleo Docente Estruturante
NEABI – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NEP – Núcleo de Estudos de Pedagogia Universitária
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC – Proposta de Emenda à Constituição
PNE – Plano Nacional de Educação
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPGAV – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais
PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGs – Programas de Pós-Graduação
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROACAD – Pró-Reitoria Acadêmica
PROIES – Programa de Reestruturação e Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior
RAU – Rede Acadêmica do Uruguai
RES ACADÊMICA – Revista Acadêmica
RIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores em Educação Superior
RISEU – Rede de Investigadores sobre la Educaciun Superior do México
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SEAI – Setor de Avaliação Institucional
SINAES – Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior
SME – Secretaria Municipal de Educação
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UBS – Unidade Básica de Saúde
UdL – Universidade de Lleida
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNIFACRI – União das Faculdades de Criciúma

SUMÁRIO

1 NOTAS A QUEM LÊ	22
2 ITINERÁRIO INICIAL: UM LUGAR DE COMEÇOS E DE PARTIDAS	28
3 UMA PRIMEIRA PAUSA: PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O CONTEXTO DA PESQUISA	37
3.1 RETOMADA DE ITINERÁRIO: TRAJETÓRIAS AFETIVAS - FIOS DE MEMÓRIA DE UM PROFESSOR	45
3.2 UM PERCURSO SE FAZ: KIT DO (IM)POSSÍVEL	53
4 SEGUNDA PAUSA: PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E AS URGÊNCIAS DE NOSSO TEMPO	59
4.1 RETOMADA DE ITINERÁRIO: O MOVIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA UNESC73	
4.1.1 Cenas históricas: a constituição da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, Criciúma	74
4.1.2 Uma análise sobre os temas da formação continuada das professoras e professores da Unesc em interface com o assessoramento pedagógico	75
4.1.3 Lápis cor de pele: cor de pele de quem? Uma experiência com professoras e professores do ensino superior	82
5 TERCEIRA PAUSA: O CUIDADO DE SI E A FORMAÇÃO DOCENTE – POR UMA ÉTICA E ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA	93
5.1 DOCÊNCIA-FORMAÇÃO-ARTISTA: UMA DIMENSÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR	107
5.2 EXPERIÊNCIAS INTERCONTINENTAIS: O QUE PODE A ARTE CONTEMPORÂNEA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR E NA FORMAÇÃO DO PESQUISADOR?	113
5.2.1 Primeiro desvio: uma visita em nosso território – Encontro de professoras e professores da Unesc com a arte contemporânea e com Glória Jové: a importância de aprender com a cidade	116
5.2.2 Segundo Desvio – A Primeira Desterritorialização	124
5.2.3 Terceiro Desvio – Territorializar, Desterritorializar e Reterritorializar	135
6 EXPERIÊNCIA(S) E FORMAÇÃO DOCENTE: EXERCÍCIOS DE ESCRITA DE SI E A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	143
6.1 ITINERÁRIOS DE ANÁLISE E AS CARACTERÍSTICAS DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES	146
6.1.1 Primeiro itinerário de análise: formação pedagógica e docência no ensino superior	150
6.1.2 Segundo itinerário de análise: a escrita de si como elemento de constituição da docência	153
6.1.3 Terceiro itinerário de análise: produções de arte contemporânea como disparadoras do pensar e construir a docência	161
7 UM POSSÍVEL LOCAL DE CHEGADA E DE NOVAS PARTIDAS	175
REFERÊNCIAS: LIVROS, ARTIGOS, ARTISTAS E IMAGENS QUE FAZEM ESSA TESE	181
ANEXOS	195



1

NOTAS A QUEM LÊ

Imagem 01: Socially distanced runway shows, Jaquemus, 2020
CAM – Covid Art Museum
Imagem com montagem realizada pelo pesquisador
Fonte: <https://www.ufrgs.br/arteversa/category/artistas/>

Nota 01

Esta tese se constitui em itinerários, portanto, a leitora e o leitor podem iniciar por diferentes entradas que o trabalho permite. Embora seja recomendada uma leitura crescente dos textos, ela não se faz determinante.

Nota 02

Estamos acostumadas/os com leituras e escritas lineares, do canto superior esquerdo da página para o canto inferior direito, avançando, página a página. Tento lhe oferecer um pouco de desobediência poética, podes iniciar a leitura, por exemplo, do texto 4.1.3 e, depois, voltar ao itinerário inicial. Descubrir outras combinações. É um convite, leia como se sentir melhor.

Nota 03

O texto lhe convida a pequenas pausas para respiro e desassossego. Recomendo que faça momentos de pausa durante a leitura e se permita conhecer novas/os artistas, visite uma exposição, ouça música, vá ao cinema, veja um filme, uma série, vá ao teatro, ou, se nada disso for possível: olhe pela janela e sinta-se neste mundo!

Nota 04

As cores, formas e imagens que você encontrará no trabalho constituem-se campos do devir. Deixe-se afetar por elas!

Nota 05

A proposta é que este trabalho mobilize seu pensamento, promova deslocamentos, suspensões. Se isso acontecer durante a sua leitura, registre. Faça um diário, utilize marcadores ou um bloco de anotações. Retome suas anotações depois de algum tempo, compartilhe-as com um/a colega. A escrita de si nos ajuda a pensar de outros modos.





Imagem 02: Detalhe da obra
SEMENTES DE GIRASSOL, 2010

Ai Weiwei

Artista chinês (1957)

Fonte: <https://www.ufrgs.br/arteversa/category/artistas/>

COLEÇÃO DE ARTISTAS¹

¹ Ao longo da pesquisa, você encontrará imagens de produções de artistas contemporâneos nos textos que compõem a tese. Essas obras fazem parte da Coleção de Artistas do Grupo ArteVersa (apresentados no seu site <https://www.ufrgs.br/arteversa/category/artistas/>) e que, neste trabalho, funcionam como disparadores para pensarmos outras relações possíveis no campo da formação permanente de professoras/es universitárias/os, abrindo espaço para problematizar uma dimensão ética e estética na pedagogia universitária. Muitas dessas produções também estão presentes no “Mapa do (Im)possível” (página 57), materialidade construída para movimentar um encontro de formação continuada realizado em fevereiro de 2018 na Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, locus da pesquisa e, também, no “Mapa para fazer em casa” (página 67), disponibilizado na formação de 2020/2 aos professores e professoras que estavam isolados em suas casas no ato de (re)criar a docência a partir dos impactos da pandemia de Covid-19.

2

ITINERÁRIO INICIAL: UM LUGAR DE COMEÇOS E DE PARTIDAS

itinerário

adjetivo

1. relativo às estradas, aos caminhos.
2. indicativo da distância de um lugar a outro.²

Construir uma pesquisa é como definir as estradas e caminhos que decidimos percorrer, fazer escolhas, construir conexões, estabelecer relações que oferecerão novas lentes de análise e produzir conhecimento, oferecer outras óticas de leitura.

Nestas primeiras páginas, convido-lhe³ a olhar o mapa da pesquisa para que eu possa lhe apresentar brevemente o itinerário percorrido nesses últimos anos do processo de doutoramento. O desejo é de que este caminho lhe provoque a descoberta e a invenção de outros possíveis, no ir e vir das páginas.

O caminho que escolho e apresento é um trabalho de operação conceitual envolvendo os conceitos da pedagogia universitária, cuidado de si – com ênfase na escrita de si –, elegendo como **disparadores**⁴ produções de artes visuais contemporâneas associadas às noções de ética e estética na perspectiva de Michel Foucault em suas últimas teorizações. O intento é o de problematizar novas formas de vida docente (BOURRIAUD, 2011a), outras formas de pensar a formação permanente⁵ na docência universitária, que colocam em suspeição os modelos hegemônicos presentes na práxis docente em grande parte de nossas universidades. A aposta é pensar uma dimensão estética, uma estética da

² Definição de **itinerário** no Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://bit.ly/3O7gsv0>. Acesso em: 22 abr. 2022.

³ Ainda que este não seja um trabalho que se define como autobiográfico, faço a opção de escrever importantes momentos do texto na primeira pessoa do singular, um risco, reconheço, pois “sempre há os mais apegados à canonicidade textual, à pureza da obra, ao seguimento estrito das regras estabelecidas pela academia” (VEIGA-NETO, 2011, p. 11). No entanto, em minha defesa, ousar dizer que minha intenção é o de evidenciar que este é um investimento acadêmico sim, mas também pessoal, por meio do qual procuro tanto cuidar de mim quanto do outro, professora e professor, colega de profissão em uma relação que não se faz narcísica, mas de vigilância de si, de existência a partir do outro. Minhas experiências são somadas, combinadas, problematizadas e friccionadas com as experiências das professoras participantes da pesquisa, das autoras, autores e artistas com os quais dialogo.

⁴ Grifo meu. Ao longo do texto, outros termos aparecerão em destaque, os quais se constituem elementos de ênfase na tessitura da pesquisa.

⁵ Utilizo o termo “formação permanente de professoras e professores” na defesa de uma formação que se dá no processo, com tempos e espaços definidos, mas também fora deles, de modo sistemático abarcando também a formação humana, ainda que não em uma perspectiva humanista. É comum observarmos definições como: “formação inicial”, “continuada” e “permanente” nas instituições de ensino superior (ARROYO, 2004). Para este trabalho, faço a aposta na formação permanente, uma vez que pensar a educação no Ensino Superior é pensar a Docência no Ensino Superior. Não é possível descolar a formação acadêmica da formação do profissional que forma, que conduz o processo ensino-aprendizagem na graduação. O termo “formação continuada” será utilizado somente quando se referir ao Programa da Unesc, respeitando a nomenclatura presente nos documentos da Instituição.

existência, uma arte de viver na formação docente universitária, considerando que “o objeto de análise é sempre determinado pelo tempo e pelo espaço, embora se tente lhe dar uma universalidade” (FOUCAULT, 2012, p. 267).

Quando menciono modelos hegemônicos, refiro-me à presença de um determinado modo de fazer docência das **professoras e professores**⁶, que normalmente está ancorado em construir o ensino universitário a partir da repetição de modelos de formação que obtiveram com suas professoras e seus professores ao longo de sua trajetória na escola, graduação e pós-graduação (CUNHA, 2012).

Observamos, ainda, a partir dos estudos de colegas pesquisadoras e pesquisadores do campo da pedagogia universitária, que o aspecto pedagógico e a própria didática, que tem como objetos o ensino e a aprendizagem, é bastante frágil na formação da professora e do professor universitário brasileiro, ocorrendo fazeres docentes que se vinculam a uma docência de caráter mais tradicional, e tecnicista, conceitos esses que serão aprofundados no decorrer da pesquisa.

Esta tese se propõe a friccionar esses conceitos ancorados no campo de estudo da pedagogia universitária e pensar outros modos de constituição docente. Ocupa-se, especialmente, em uma outra via, da dimensão ética (sem se confundir com a ideia de moral) e estética na formação permanente na docência no ensino superior, não como mais um modelo ou metodologia, mas como um convite à construção de uma docência e de uma professora e professor outro, que se faz no percurso da carreira, que coloca em suspeição os discursos de verdade presentes na profissão e, de alguma forma, provoca desobediência ao que está posto, criando espaço para outras formas de vida e de docência. Nessa esteira, alguns artistas contemporâneos têm nos ajudado a problematizar as inquietações do tempo presente ao proporem produções que renovam as nossas perguntas, desobedecem a ordem do que está posto e oferecem outros itinerários de experiência que, aqui, são associados ao ensino superior e à formação docente.

Assim, uma questão fundamental constitui o caminho de partida deste trabalho e se desenha como objeto de investigação: **de que modo é possível friccionar a noção de pedagogia universitária às noções de ética e de estética em Foucault, no encontro de algumas proposições de arte contemporânea, abrindo espaço para pensar uma dimensão estética na docência no ensino superior no Brasil?**

⁶ Ao longo do texto, assumo os substantivos “professoras” e “professores”, nesta ordem, precedendo sempre o substantivo feminino e em segundo o masculino, ressaltando a participação direta das sete professoras envolvidas nas entrevistas e nos diários de campo que se fazem presentes na pesquisa.

Essa questão se desdobra em objetivos específicos que operam no aprofundamento da problematização e consolidam o itinerário escolhido para o percurso da pesquisa, dentre eles: localizar, na Universidade do Extremo Sul Catarinense, vestígios de práticas docentes que possam ser aproximadas de exercícios de cuidado de si na perspectiva de Michel Foucault; mapear os temas desenvolvidos no Programa Institucional de Formação Continuada de Docentes da Universidade, desenvolvidos no período de 1997 a 2022, observando e refletindo sobre os conceitos presentes; relacionar os temas desenvolvidos com as práticas docentes nas diferentes áreas do conhecimento e friccioná-las ao conceito de pedagogia universitária e de cuidado de si, tomando como ponto de partida algumas produções de arte contemporânea; compreender o que ocorre na prática cotidiana da professora e do professor universitário quando colocado em contato com produções de arte contemporânea que disparam questões políticas, éticas e estéticas; e, a partir dessa relação, compreender quais as possibilidades para exercitar outros modos de constituição da docência universitária e da própria pedagogia universitária, a partir de algumas produções de arte contemporânea como disparadoras do pensar, fazer e construir a docência.



Imagem 03: Meus pais, Amantino e Catarina, 2018
Acervo do pesquisador

Partindo da premissa de que a formação docente tem vestígios em uma natureza autobiográfica⁷, opto por combinar no texto relatos de minhas memórias de infância e da fase adulta, compreendidas entre os anos de 1988 e 2022. Essas memórias são imagens vivas e presentes em minha trajetória docente, as quais contribuem na minha constituição de professor e, de certo modo, ganham a densidade de um cuidado de si, uma prática de operação sobre o que me faz professor. Meu pai, Amantino Feldhaus, professor aposentado dos anos iniciais da rede pública do estado de Santa Catarina, é protagônico, em muitos desses relatos, uma vez que seu agir e seu pensar movimentaram e movimentam uma estética e ética da docência que acredito dialogar com os conceitos teóricos que aqui tensiono e me proponho a operar.

O texto oferece ainda imagens de arte contemporânea que nos ajudam a pensar a relação entre educação, docência e formação, numa perspectiva ética, estética e política. “A imagem não é horizonte. A imagem nos oferece algo próximo a lampejos” (DI-DI-HUBERMAN, 2011, p. 85). A proposta é que as imagens que povoam este trabalho adquiram um caráter menos ilustrativo, e digam, por elas mesmas, que não são apêndices ou anexos, mas a própria pesquisa (LOPONTE, 2019).

Portanto, as imagens e os relatos se propõem então como pontos de passagem entre a arte, a pedagogia universitária e a vida. Alguns relatos, alguns gestos, alguns modos de vida podem se constituir estéticas de existência e esses artistas e suas produções, como também outros não contemplados nesta pesquisa, nos convidam a fazer conexões entre a arte e os diferentes temas que habitam nosso cotidiano. As imagens e relatos são vistos neste texto como disparadores para exercícios éticos e estéticos que, aproximados ao campo empírico da pedagogia universitária, podem auxiliar no diagnóstico dos atuais possíveis,

⁷Este conceito está amparado nos estudos de Marie-Christine Josso (2004, p. 58), entendendo o processo autobiográfico “[...] começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui-agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e a compreensão de que a viagem e viajante são apenas um”, mas, que se constrói com o outro. É importante fazer uma ressalva ao leitor no sentido de que há particularidades teóricas em relação à noção de escrita de si em Marie-Christine Josso e em Michel Foucault, um dos autores de referência nesta pesquisa, em especial no que se refere às noções de cuidado de si. A abordagem sobre escrita se baseia mais na invenção de si mesmo do que de descoberta de uma essência própria pautada por uma série de exercícios de cuidado de si como práticas de operação. Neste trabalho, cada um ocupa espaço distinto; Josso ajuda a acionar as memórias que, de algum modo, me construíram e me constroem docente. Foucault me ajuda a pensar uma dimensão do cuidado de si como prática de liberdade, um modo de existência de uma construção ética, estética e política do sujeito. Cabe ressaltar ainda que Boaventura de Souza Santos (2011), Margareth Rago (2013) e Maria Isabel da Cunha (2012; 2013) também me ajudam a pensar a formação docente como um processo autobiográfico.

criar sentidos e vislumbrar novas interpretações, problematizando modos de ver, ser e atuar em um mundo em transição.

É importante destacar que as imagens que compõem a pesquisa funcionam ainda como uma plataforma para estímulo do pensamento (CANCLINI, 2016), na perspectiva de provocar na leitora e no leitor uma problematização reflexiva, com a possibilidade de estabelecer encontros, sensações e novas questões, muitas vezes, divergentes dos seus, que provocam tensões e reformulações no pensamento, que, por vezes, se distanciam do que universalmente esperamos da arte: que ela seja dócil, contemplativa, formalista e, por consequência, obediente aos regimes de verdade de cada época. Do ponto de vista teórico-metodológico, elas se aproximam⁸ das formas artísticas de investigação⁹, experiências entre texto e imagem, compreendendo a docência como um processo de criação.

Dessa forma, busco a adoção de uma atitude artística no contexto metodológico do trabalho que, nas palavras de Daniel Bruno Momoli e Luciana Gruppelli Loponte, se caracterizam como

[...] uma atitude contra efeitos centralizadores de poder e de saber que estão vinculados a determinadas práticas metodológicas de pesquisa em educação. Um gesto que se desloca pela direção oposta àqueles procedimentos muito lineares e prescritivos cujas racionalidades são capazes de asfixiar as possibilidades de criação e elaboração ético-estética do próprio pensamento (MOMOLI; LOPONTE, 2018, p. 219).

Uma **docência artista**, nas palavras de Luciana Gruppelli Loponte (2005), não como mais um modelo docente entre tantos já presentes no cenário educacional contemporâneo, – professor/a autônomo/a, professor/a pesquisador/a, professor/a proponente/a, professor/a curador/a, professor/a empreendedor de si –, mas como convite à possibilidade de pensar numa ética e estética docente que se dá por uma eleição pessoal de existência, que nos exige singularidade, subjetivação, trabalho, exercícios, dedicação. Essa eleição pessoal não é solitária, ela se constitui no e com o outro, em alteridade, que é indispensável para as práticas de si que se constituam menos assujeitadas e condi-

⁸ Refiro-me a aproximações, porque, embora o caminho metodológico se faça com texto, imagens, memórias e escritas de si, somadas à pesquisa de campo com entrevistas, não compreendo que seja necessário determinar uma palavra, um conceito que “encaixe” a escolha metodológica da pesquisa. Ela se faz com diferentes elementos que são justapostos, contrapostos e combinados, mobilizando a produção dos dados.

⁹ As formas artísticas de investigação constituem-se um campo de investigação que se ocupa de outros modos de operar as pesquisas no campo da arte, e da arte e educação. Dentre elas, podemos citar algumas abordagens, como: Pesquisas Educacionais Baseadas em Arte, Metodologias Visuais, A/R/Tográficas, Cartografia, pesquisas com/a partir das imagens, experimentações entre texto e imagem, experiência estética como modo de operar a pesquisa em educação. Para saber mais, ver Loponte (2018).

cionadas às relações de saber e poder, porém não totalmente livres, pensamento que exige cuidado e atenção para não oferecer definições apressadas.

É importante uma nota de advertência neste ponto, uma vez que não situada historicamente e contextualizada, a docência artista, que nesta tese é atualizada para **docência-formação-artista**¹⁰, pode nos levar ao sabor dos perigos do Neoliberalismo e endossar os discursos de que cada sujeito é líder de si, de que seu sucesso ou seu fracasso dependem única e exclusivamente de si. Dessa ideia de liberdade associada a um pragmatismo que utiliza de termos como criatividade/criação para despolitizar e normalizar as nossas práticas e formas de vida.

Quando proponho atualizar o conceito de docência artista apresentado e fundamentado por Luciana Gruppelli Loponte em 2005, falo de uma *docência-formação-artista* que aqui aproximo do que Nicolas Bourriaud destaca como radicante. Arrisco ainda a operação desse conceito para um/a **professor/a radicante**, no intuito de “pôr em cena, pôr em andamento as próprias raízes, em contextos e formatos heterogêneos; negar-lhes a virtude de definir por completo a nossa identidade; traduzir as ideias, transcodificar as imagens, transplantar os comportamentos, trocar mais do que impor” (BOURRIAUD, 2011b, p. 20).

Um convite a inventar novos modos de pensamento e estilos de vida, pensar novas relações com o mundo, com o território que está ao nosso entorno, com o ensino e com a aprendizagem, uma vez que o advento de novos modos de vida na contemporaneidade, por sua vez, influencia as práticas docentes; é necessário criar outras possíveis relações entre o fugaz e o duradouro (BOURRIAUD, 2011a).

A leitora e o leitor encontrarão também a presença das vozes e escritas de sete professoras da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, lócus da pesquisa. Após a submissão e aprovação do projeto no Comitê de Ética – CEP da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS¹¹ foram convidados trinta docentes que atuam com o ensino de graduação presencial, envolvendo quatro grandes áreas do conhecimento da Universidade. Esses docentes fazem parte de um grupo de estudos constituído em 2019 a partir da manifestação de interesses comuns sobre temas relativos ao exercício da docência, decorrentes do

¹⁰Esse conceito nasce originalmente como “docência artista” na tese de doutorado da professora e pesquisadora Luciana Gruppelli Loponte (2005) e é atualizado em publicações posteriores da autora. Este trabalho perspectiva uma dimensão ética e estética para a formação docente no ensino superior, recupera e atualiza esse conceito propondo uma modificação para “**docência-formação-artista**”. O termo será explorado no capítulo 5, sessão 5.1. Considero-o uma pista para pensar a docência neste tempo, contribuindo para os estudos desenvolvidos no âmbito da Pedagogia Universitária e para a aposta a que esta pesquisa se propõe: abrir espaço para uma dimensão ética e estética na docência universitária.

¹¹Parecer Consubstanciado nº 5.323.302, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS.

Programa de Formação Continuada de Docentes¹² da Instituição. Destaca-se, no perfil do grupo, especialmente o desejo de pensar outros modos de construir a docência, de ensinar e de compreender a formação para além de espaços e tempos definidos em uma agenda de formação institucional.

Para esta pesquisa, delimitamos¹³ uma amostra de oito professoras e professores a partir da carta-convite (Anexo 2) com o intuito de ter condições mais qualificadas para acompanhamento das participantes e do aprofundamento das questões que surgiram nas entrevistas virtuais e nos diários de campo. Como critérios, definimos por retornar positivamente aos dois primeiros aceites que representassem cada área do conhecimento. Para nossa surpresa, todos os retornos foram de mulheres professoras, o que também nos indica questões que podem ser problematizadas com profundidade no escopo da atuação da mulher no ensino superior, na abertura ao novo, na escolha da profissão, embora esse não seja o foco desta pesquisa. Participaram do trabalho as professoras **Maria e Paloma**, dos cursos de Fisioterapia e Nutrição – área de Ciências da Saúde; **Amora e Regina**, de Pedagogia e Artes Visuais – área de Humanidades, Ciências e Educação; **Luíza e Olga** dos cursos de Administração e Ciências Contábeis – área de Ciências Sociais Aplicadas; e **GigaPa** de Engenharia Civil – área de Ciências, Engenharias e Tecnologias, esta área com apenas uma representante, algo que também sinaliza algumas questões que são aprofundadas nos itinerários de análise¹⁴.

Agendamos encontros virtuais individuais, gravados via Google Meet, construímos uma conversa a partir de um roteiro semiestruturado de perguntas abertas que provocaram a produção de dados, dos quais cuidadosamente me ocupo em analisar com profundidade, estabelecendo três itinerários de análise. Após a entrevista, as professoras receberam um kit (Imagem 4), contendo uma encadernação com folhas em branco (sem pauta), um guia de instruções (Anexo 4) e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e de Autorização do Uso de Imagem (Anexos 1 e 5).

A ideia de oferecer blocos de anotações que se constituíram diários de campo às sete professoras participantes da pesquisa surge na revisitação dos diálogos construídos com os conceitos, leituras e investigações sobre pesquisas autobiográficas e a escri-

¹²Disponível em: <https://www.formacaocontinuada.net/>, acesso em 20/04/2022 às 10h36

¹³Utilizo o tempo verbal no plural para compartilhar a coautoria do projeto que foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa da UFRGS, cadastrado e aprovado na Plataforma Brasil com a Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte, coordenadora e orientadora.

¹⁴As características pessoais e profissionais das professoras participantes serão aprofundadas no capítulo 6, seção 6.1, articuladas com os itinerários de análise produzidos a partir das entrevistas e dos diários de campo das professoras. Os pseudônimos foram indicados pelas professoras participantes durante as entrevistas.

ta de si numa perspectiva foucaultiana enquanto elementos de construção docente.

Presentear as professoras com um diário, acompanhado de um guia de referências de produções de arte contemporânea, intencionou ajudá-las a compor gestos que as aproximem de uma docência-formação-artista. Proponho, entre esses elementos (entrevistas, diários de campo, imagens de arte contemporânea, autores com pesquisa na área temática da pesquisa), inter-relações e proposições crítico-reflexivas, pensando nas imagens como disparadoras para pensar na formação docente no ensino superior, considerando uma dimensão ética e estética na docência.

Farina (2008) situa que não nos construímos apenas com os aprendizados institucionais e formalizados, expressando que esses saberes se imbricam com os fluxos de nossa vida e com aquilo que tocamos em nosso transitar por cada experiência. Que individualmente o sujeito, constituindo-se docente, possui uma identidade mutável, na experimentação de si, com suas peculiaridades professorais, mas que se constrói no coletivo, na experiência com o outro.

A proposta, então, consistiu num convite de escrita de si em que as professoras registraram gestos autobiográficos do exercício docente. Um convite ao exercício da escrita, da produção de imagens, gestos, pensamentos, dizeres e fazeres de sua docência e vida durante um período de trinta dias, tempo delimitado pelo pesquisador no projeto aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa para a produção das professoras. A proposta do Diário de Campo provém do pensamento de evidenciar a experiência estética com arte contemporânea, não necessariamente a partir do contato físico com o objeto, mas a partir da experiência com as imagens, articuladas ao seu fazer docente.

A apreciação investigativa de imagens para construir diálogos sobre se formar professora ou professor no ensino superior, que “[...] põe em movimento as maneiras como vemos, tocamos e somos tocados pelas imagens, coisas e pessoas” (FARINA, 2008, p. 100). Com imagens, produzimos outras imagens e, pensar por intermédio de repertório artístico imagético contemporâneo nos coloca e situa como sujeitos no tempo presente, contribuindo para que interpretemos com mais clareza como acontecem os processos construtivos da pedagogia universitária e uma formação estética que age na estética da formação (FARINA, 2008). Portanto, na apreciação de produções artísticas, é preciso dispor de maiores sensibilidades, deixando os nossos sentidos se alongarem, fazendo emergir provocações que nos movem e fazem refletir.

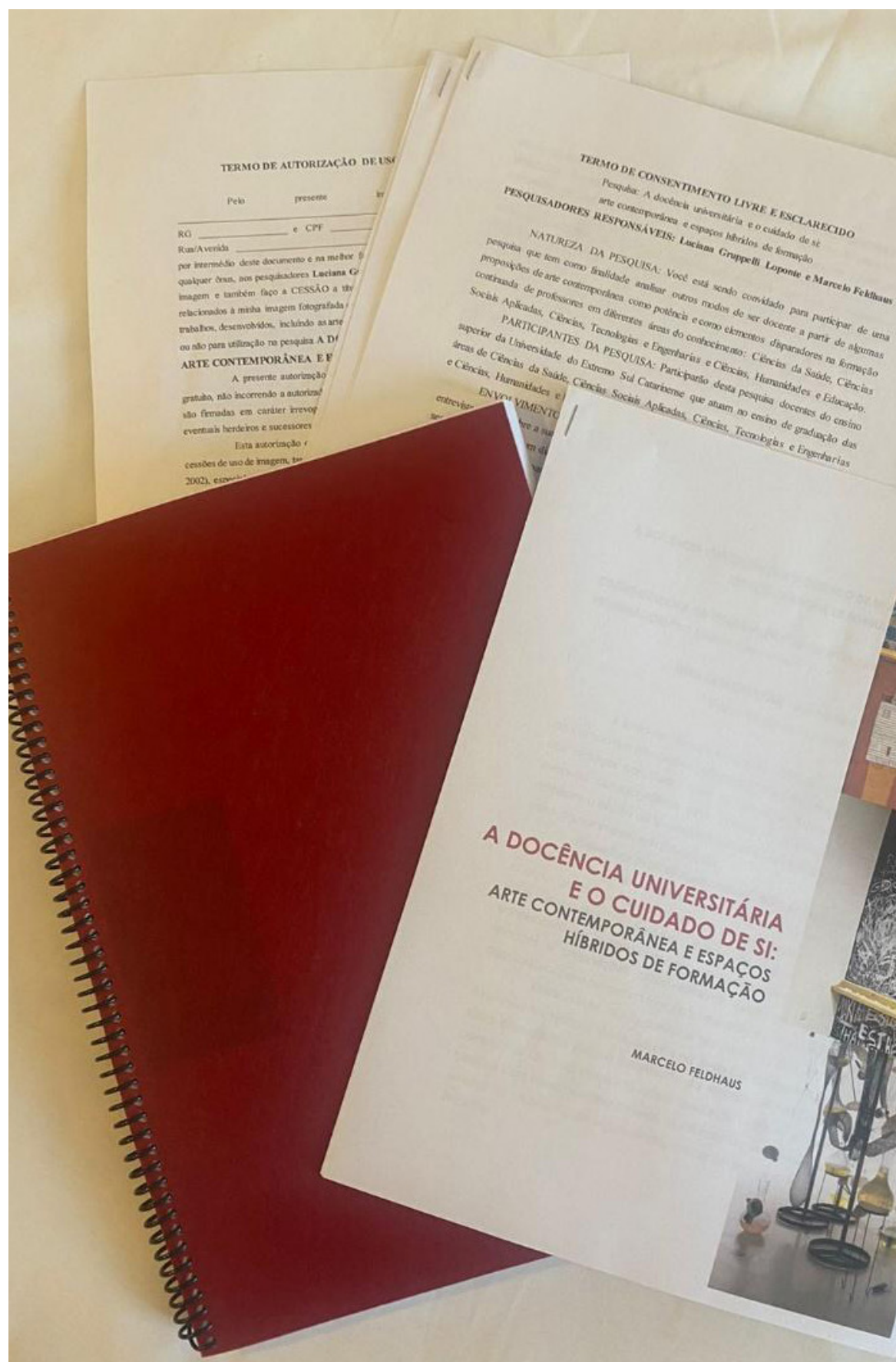


Imagem 04: Materiais que compõem os Diários de Campo, 2021
Acervo do pesquisador

Antes de concluir a cartografia desse mapa inicial da pesquisa, é necessário lembrar que boa parte deste trabalho se fez durante a pandemia de Covid-19, a qual provocou fortes impactos sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais. Vivemos por mais de 450 dias em um mundo paralelo, diante dos rígidos protocolos sanitários necessários para o que era incontrolável da pandemia. Mais de 660¹⁵ mil vidas ceifadas apenas no Brasil até maio de 2022. Perdas de pessoas queridas, próximas, distantes, de quem por vezes não conseguimos nos despedir e pouco a pouco fomos buscando formas de amortecer a queda, reinventar a vida e a educação. Ainda estamos com cicatrizes imensas e abertas, que precisarão de muito cuidado, zelo e investimento para serem superadas, um tempo a partir do qual ainda não conseguimos mensurar os impactos globais com precisão.

Faço emergir esse contexto porque não há como falar e escrever esta pesquisa sem considerar o tempo sombrio pelo qual ela foi sendo pouco a pouco atravessada, especialmente desde 2020, e pouco a pouco sendo (re)construída. As professoras participantes da pesquisa também evidenciam isso em suas falas e escritas, e observaremos ao longo do texto como cada uma foi sendo atravessada de modos distintos.

Além da pandemia, termino a escrita desta tese com o amargo sabor da guerra entre Rússia e Ucrânia, a qual não há como não incluir no debate sobre “o que nos faz amar o poder de formas, por vezes tão absurdas” (FISCHER, 2022, p. 9).

Falamos ainda de um momento político trágico no Brasil e que se fará presente de modo crítico em vários momentos da escrita, de modo a articular como os regimes de verdade, saber e poder operam e impactam a docência, as universidades e as políticas públicas educacionais. Nesse aspecto, para uma tese que busca percorrer uma perspectiva foucaultiana, cabe perguntar: o que diria Michel Foucault se estivesse vivendo neste momento?

Foucault, por vezes, foi definido por outros autores como um diagnosticador de seu tempo, o qual, em sua filosofia, buscava compreender como os regimes e discursos de verdade e como os processos de subjetivação, poder e saber constituirão os sujeitos sendo construídos e estabelecidos.

Portanto, esta tese opera com esse tempo e o tema da verdade se faz presente nas discussões que aqui serão abordadas, tendo como eixo a afirmação de Foucault de que, sim, a verdade é deste mundo, e são muitos os mecanismos de produção e circulação “daquilo que ‘deve’ ser acolhido e disseminado como falso, ou como verdadeiro” (FISCHER, 2022, p. 10). O convite é para que você, leitora e leitor, professora e professor do ensino superior, estudante, tantos de nós em funções e carreiras específicas, vislumbre que precisaríamos sempre nos questionarmos sobre a

possibilidade de construção de outras políticas de verdade, para além das que nos são dadas.

Certamente, precisamos ressignificar a proposta tão criativa de problematizar, muito diferente de polemizar, de não simplesmente desconsiderar ou excluir o/a outro/a que de nós diverge, “mas buscar (quem sabe?) outros discursos, aqueles que nos ajudariam a nos tornarmos melhores e mais belos em nossas existências” (FISCHER, 2022, p. 10) e construir, de maneira crítica, novas possibilidades para a docência no ensino superior, considerando a dimensão ética e estética como um itinerário possível na formação permanente das professoras e dos professores.

_____ *um breve momento para respirar* _____

Consideradas essas reflexões iniciais, apresento-lhe a arquitetura dos itinerários, caminhos, pausas e desvios em que a pesquisa está construída.

O texto que você acabou de ler se ocupa em apresentar a escolha dos itinerários da pesquisa, os encontros e desencontros que se fizeram potências e desafios para a tessitura do texto. De modo bastante breve, anuncia-lhe as materialidades da pesquisa, os conceitos analíticos, as filiações metodológicas e o modo como proponho a organização do trajeto, que se fez sempre guiado pela problematização da investigação que move o caminhar da pesquisa.

O capítulo seguinte, intitulado “**Uma primeira pausa: problematizações sobre o contexto da pesquisa**”, é composto por duas seções, denominadas de: “**Retomada de itinerário: trajetórias afetivas – fios de memória de um professor**”; e, “**Um percurso se faz: kit do impossível**”. Perceba que os títulos lhe sugerem *pausas* e *retomadas*. Esses termos se constituem convites poéticos para que a leitora e/ou leitor possam adentrar o percurso, ou o itinerário, trilhado pelo pesquisador. Os momentos de pausa neste capítulo se ocupam em refletir sobre o campo de operação conceitual da tese, intercambiando experiências afetivas de minha constituição docente, de modo a sugerir-lhe que somos resultado de uma construção múltipla e, por assim ser, não nos desvinculamos dos diferentes processos aos quais somos subjetivados ao longo da vida. Neste texto, apresento os primeiros indícios das entrevistas e diários das sete professoras que participaram da pesquisa, de modo que, pouco a pouco, possa-se ir anunciando e aprofundando o objeto central da tese, mesmo

¹⁵Dados disponibilizados no site do Ministério da Saúde em 3 de maio de 2022. Disponível em: <https://bit.ly/39bQJ5L>. Acesso em: 3 maio 2022.

dedicando um capítulo específico para uma análise mais ampla e detalhada dos dados produzidos. Apresenta-se, ainda, a primeira de algumas experiências realizadas com professoras e professores da Universidade do Extremo Sul Catarinense, lócus da pesquisa, que são refletidas e analisadas em cada capítulo da tese, constituindo-se como disparadoras para pensar uma dimensão ético-estética na formação docente no ensino superior.

“Segunda pausa: pedagogia universitária e as urgências de nosso tempo” é o título dado para o capítulo 4. Este texto recupera, de modo breve, a constituição do conceito de pedagogia universitária como campo de investigação empírica; reflete seus avanços e desafios nas últimas décadas e o fricciona à perspectiva de abrir uma dimensão estética para a docência enquanto atitude, forma de pensamento, modos de existência, conceitos esses ancorados numa perspectiva foucaultiana. Apresenta-se também o relato e a experiência da professora Olga, em diálogo com a produção da artista e professora Odete Calderan, reforçando a aposta a que este trabalho se propõe no devir de uma atitude estética na docência que se faz como modos de existência. Ainda no mesmo capítulo, proponho uma nova seção denominada de **“Retomada de Itinerário: o movimento de formação continuada docente na Unesc”**, o qual se dilui em três subseções: **“Cenas históricas: a constituição da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc – Criciúma”**. Instituição que me acolheu como estudante, professor e, nos últimos cinco anos (2018-2022), também como gestor na Diretoria de Ensino de Graduação. É ainda a Instituição que se constitui como campo de investigação, especialmente a partir do seu Programa de Formação Continuada de Docentes com a parceria das professoras e professores da Universidade.

Após apresentar o breve contexto histórico da Unesc, uma universidade comunitária de significativa referência no estado de Santa Catarina, nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão, ocupo-me em apresentar uma análise dos **“temas da formação continuada de docentes da instituição em interface com o assessoramento pedagógico”**, com o intuito de problematizar os principais desafios no campo da pedagogia universitária, que tem como uma de suas dimensões a formação docente. Este capítulo é encerrado com o texto: **“Lápis cor de pele: cor de pele de quem? Uma experiência com professoras e professores do ensino superior”**, problematizando uma ação formativa com as/docentes da Universidade a partir das referências de Angélica Dass (artista), “Projeto Humanae” e Gladis Kaercher “Lápis cor de pele” (professora e pesquisadora da UFRGS), aprofundando a noção de experiência e apresentando vestígios de uma possível dimensão ético-estética para a docência.

Embora presente desde as páginas iniciais, o capítulo 5, dedica-se a aprofundar o que é denominado de **“Terceira pausa: o cuidado de si e a formação docente – por uma ética e estética**

da existência”, um dos conceitos analíticos centrais da pesquisa. É o momento de compreender a genealogia proposta por Michel Foucault ao analisar as noções de sujeito, saber e poder, discursos de verdade e processos de subjetivação do sujeito e, a partir do seu pensamento, problematizar as questões que permeiam o campo da Educação Superior e da formação permanente de professoras e professores. Além dessa discussão, o texto apresenta duas seções que assim se desenham: **“Docência-formação-artista: uma dimensão estética na formação docente do ensino superior”**, em que proponho uma atualização do conceito de **“docência artista”** tratado por Luciana Gruppelli Loponte, de modo a apresentar outros modos de pensar a formação docente contaminada por uma atitude ética, estética e política. E, na sequência, convergindo com os capítulos anteriores, apresenta-se a seção intitulada **“Experiências intercontinentais: o que pode a arte contemporânea na formação de docentes no ensino superior e na formação do pesquisador”**.

As três subseções que compõem este texto estão denominadas como “desvios”, uma metáfora para pensar as trilhas e descobertas que encontramos ao longo de um processo de pesquisa. É um texto que se dedica a discutir uma experiência intercontinental de formação, realizada com as professoras e professores e com Glória Jové Monclús, docente e pesquisadora da Universidade de Lleida – Catalunha, Espanha, viabilizada a partir de uma ação de cooperação entre UdL, UFRGS e Unesc. Os desvios, dois e três, destacam a oportunidade de internacionalização vivida pelo pesquisador ao longo do processo de doutoramento, evidenciando o quanto os desvios, por vezes não planejados, podem ser potentes na trajetória de uma pesquisa que se fez em processo de ir e vir.

O capítulo 6, nomeado de **“Experiência(s) e formação docente: exercícios de escrita de si e constituição da docência”**, ocupa-se em analisar com mais profundidade as entrevistas e os diários de campo produzidos pelas sete professoras participantes da pesquisa, de modo a problematizar as possibilidades e os desafios de pensar uma dimensão estética para a docência no ensino superior, já anunciados desde as páginas iniciais do trabalho. Embora os temas de aprofundamento analítico estejam interconectados, e assim devem ser compreendidos pelo leitor, para fins de aprofundamento conceitual, organizo a produção de dados em três itinerários de análise que assim se constituem: **“formação pedagógica e docência no ensino superior”**; **“a escrita de si como elemento de constituição da docência”**; e, **“produções de arte contemporânea como disparadoras do pensar e construir a docência”**. Os itinerários de análise convergem para o que denomino de “docência-formação-artista”, uma vez que as vozes e escritas de si das professoras apresentam elementos que fortalecem o objeto de pesquisa, de modo a vislumbrar um

“espaço do possível” (HONORATO, 2015) na formação docente no ensino superior, a partir de um pensamento e de uma atitude ética e estética.

Por fim, o capítulo **“Um possível local de chegada e de novas partidas”** faz uma analogia à proposta apresentada nos textos anteriores no que diz respeito aos trajetos, percursos, itinerários, desvios e pausas. É dedicado à retomada dos objetivos e do problema de pesquisa e propõe uma análise dos resultados, encruzilhadas e novas perspectivas que se abrem a partir da investigação, confirmando a possibilidade de pensar uma dimensão ética e estética para a formação da/o docente que atua no ensino superior. Uma dimensão que se dá a partir de outros modos de operar a docência, ligados à abertura de práticas contaminadas pela experiência, em que algumas produções de arte contemporânea podem nos ajudar a deslocar o pensamento e renovar as nossas inquietudes humanas e pedagógicas, constituindo, assim, uma dimensão estética para a formação docente.

_____ *A seguir, um breve momento com Clarice* _____

*Aceito o risco.
Aceitei risco bem maior, como todo mundo que vive.
E se aceito o risco não é por liberdade arbitrária
ou inconsciência ou arrogância:
a cada dia que acordo, por hábito até, aceito o risco.
Sempre tive um profundo senso de aventura,
e a palavra profundo está ali querendo dizer inerente.
Este senso de aventura é o que me dá
o que tenho de aproximação mais isenta
e real em relação a viver e, de cambulhada, a escrever.
(LISPECTOR, 2009).*

A photograph of a hallway with a complex, dense web of red laser lines. The lines are projected from various points, creating a three-dimensional, chaotic structure that fills the space. The hallway is viewed through a doorway, and a wooden door is visible at the end of the hallway. The lighting is dim, with the red laser lines providing the primary illumination. The overall atmosphere is mysterious and technological.

3

UMA PRIMEIRA PAUSA:
PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O CONTEXTO DA PESQUISA

Imagem 05: Detalhe da obra
PASSAGEM SECRETA, 2018
Chiharu Shiota
Artista japonesa (1972)
Fonte: <https://www.ufrgs.br/arteversa/category/artistas/>

Não me pergunte quem sou... Não me pergunte quem sou nem me diga para permanecer o mesmo. Tudo é um vir a ser [...] (Michel Foucault).

Apreendi que um sujeito é um indivíduo que se escolhe e, ao se escolher, escolhe o risco de viver, o risco de vir a ser o que ainda não é, o risco de criar a si mesmo, sem ficar aderido à recortes instantâneos de uma trajetória existencial (Marcos Villela Pereira, 2016).

O texto anterior finda com um breve panorama do contexto em que se inscreve este trabalho, e é nele que me debruço a aprofundar, nas páginas seguintes, na tentativa de problematizar o campo da Educação Superior, em especial, no que tange a docência no ensino superior, colocando-a em suspensão para, assim, produzir outros prismas possíveis e necessários a uma tese que se constrói a partir do conhecimento já produzido. Conhecimentos esses que são intercambiados com as emergências do campo educacional atual e na aposta de criar outros discursos que possam nos mover a novas possibilidades para a docência universitária em diferentes áreas do conhecimento.

Na Educação – e, também, em outros campos –, falamos sempre de um futuro e, por vezes, esquecemo-nos do agora, do presente. A educação é sempre uma promessa de futuro. Nas universidades – e, também, nas escolas –, não é raro acreditarmos que o pedagógico não nos coloca em risco, em perigo e, por isso, muitas vezes, o deixamos para depois. As urgências fazem nossas gestoras e gestores, coordenadoras e coordenadores, assessoras e assessores pedagógicos, professoras e professores olharem os aspectos jurídicos, administrativos, regulatórios, psicológicos e somente então o pedagógico. Em especial nas universidades, onde geralmente os Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPC se voltam ao cumprimento dos requisitos legais, regulatórios, indicadores e, muitas vezes, a dimensão pedagógica, enquanto campo empírico, não está muito presente nas narrativas dos documentos, nas práticas das professoras e professores universitários e, sobretudo, nos temas escolhidos para os programas de formação continuada de docentes.

Nesse sentido, esta pesquisa busca se constituir em um processo de partilha, de encontros com o sensível em experiências do possível (HONORATO, 2015). É dessa forma que gostaria que a leitora e o leitor se sentissem: com liberdade de experimentar reflexões sobre a docência no ensino superior aproximadas dos estudos sobre o cuidado de si em direção a uma estética da existência, ou ainda, estéticas da docência, recuperando o conceito apresentado por Michel Foucault.

Aurélia Regina de Souza Honorato (2015, p. 126) nos ajuda a aprofundar essa perspectiva de uma formação docente com a presença da experiência, do sensível, não como experimento, teste ou técnicas, mas como deslocamentos, acontecimentos,

Encontros que não foram para compartilhar um sensível, mas sim para partilhar o sensível. Encontros que criaram Espaços do Possível que abrem-se para pensar maneiras de cada um se reinventar pelas mudanças de modo de vida. Pensar em Espaços do Possível é pensar a vida em seus infinitos deslocamentos, atravessamentos, agitações, arrebatamentos, deslizos, percalços, avanços. É aprender a conviver com esses acontecimentos e com eles produzir pensamento, criar e encontrar-se como um corpo que vibra e sente as infinitas experiências que o sensível pode promover.

Portanto, experienciar os efeitos de uma dimensão ética e estética na formação permanente de professoras e professores no ensino superior, que tem como disparador produções de arte contemporânea, podem provocar em sua presença, elementos que nos fazem pensar sobre as questões éticas, políticas e estéticas da docência.

Um diálogo reflexivo com os escritos de Michel Foucault, em especial nos seus últimos cursos, quando volta-se para a ética. A “História da Sexualidade III” (1998b), “A hermenêutica do sujeito” (2004c) e “A coragem da verdade” (2011), são algumas das obras das quais me ocupo nesta pesquisa para compreender o conceito de cuidado de si com ênfase na escrita de si. Rosa Maria Bueno Fischer (2009; 2022), importante interlocutora com as obras de Foucault. Gilles Deleuze (2013) na obra “Conversações”, Nicolas Bourriaud (2011a; 2011b) em “Formas de Vida” e “Radicante”, Néstor Garcia Canclini (2016) em “A sociedade sem relato”, para pensar a arte contemporânea enquanto possibilidade de olhar político e as formas de vida. Com Marcos Villela Pereira (2016) na “Estética da Professoralida-

de”, Glória Jové Monclús (2017) “Maestras Contemporâneas” e demais artigos (2010; 2012; 2014) nas pesquisas sobre formação de professores/as e suas conexões com a arte contemporânea e território. Luciana Gruppelli Loponte (2005; 2019) para pensar arte e educação e docência artista. Maria Isabel da Cunha (1998; 2012; 2013), Lucarelli (2000), Cristina D’Ávila (2017; 2021), Miguel Arroyo (2004) no campo da docência universitária, dentre outros importantes referentes que pouco a pouco se fazem presentes e ajudam na fundamentação das ideias aqui apresentadas.

Uma partilha com a Coleção de Artistas contemporâneos investigados pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência – ArteVersa¹⁶, do qual faço parte, e que nesta pesquisa são disparadoras de pensamento para investir numa dimensão ética e estética para a docência. Somam-se ainda as bagagens que pouco a pouco foram sendo construídas nas disciplinas e seminários do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU na Faculdade de Educação da UFRGS durante esse percurso do doutoramento. A experiência de viver parte desse período na Universidade de Lleida, acompanhando as pesquisas da professora Glória Jové Monclús, com as materialidades produzidas com as professoras participantes desta pesquisa e com alguns vestígios de experiências produzidas a partir de algumas produções de arte contemporânea no Programa de Formação Continuada de Docentes da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc.

Algo que procurarei não seguir em meu processo de escrita são certezas e convicções, mas sim pontos de reflexão provisórios, sempre sujeitos à crítica e à transformação. Proponho como um itinerário comum, para ancorar o conceito de cuidado de si, o curso da “Hermenêutica do Sujeito” do verão de 1982 e a “Coragem da Verdade” do verão de 1984, para pensarmos essas possíveis relações do pensamento de Foucault, no campo da ética, da estética e do sujeito, com aquilo que fazemos e pensamos enquanto investigação no campo da Educação, no campo do Ensino e da Formação de professoras e professores no ensino superior. Elejo esses cursos como uma “caixa de ferramentas”, expressão utilizada por Foucault para as questões apresentadas nesta tese, para pensarmos em nós mesmos e em nosso ofício, problematizar aquilo que somos: docentes do ensino superior que se constroem com a formação acadêmica, mas também com as formas de vida, com as experiências, com uma ética e estética da existência.

Há algum tempo tenho me ocupado em investigar publicações e pesquisas que buscam estabelecer relações entre algumas produções de artes visuais contemporâneas, como instalações, fotografias, performances, pinturas, desenhos com a formação permanente de professoras e professores no ensino superior. Que relações podemos estabelecer entre arte, docência e ensino

superior? De que modo essas produções artísticas contemporâneas nos ajudam a problematizar a atualidade? Que invenções de docência universitária são possíveis? Quais itinerários são construídos pelas professoras e professores no contato com essas obras? De que modo esses caminhos podem ser conhecidos e indicar outros modos de formação? Que discursos subjetivam os docentes? É possível pensar a formação permanente no ensino superior a partir de uma perspectiva estética?

Interessa-me compreender o que ocorre na prática cotidiana da professora e do professor universitário quando colocados em contato com produções de arte contemporânea que disparam questões políticas, éticas e estéticas. Produções contemporâneas que problematizam transações, negociações e desobediências com o atual, propõem uma visão ontológica, embora sempre provisória com o presente sem desconsiderar a história, uma vez que “quanto mais o presente se mostra móvel, fugidio e incerto, mais o artista pode problematizar enquanto tal sem recorrer a nenhuma alegoria” (BOURRIAUD, 2011a, p. 28).

Há deslocamentos na prática desses docentes? Ocorre a renovação das perguntas e de sua posição frente à vida? Que presenças são construídas ali? Artistas contemporâneos têm se aproximado do pensamento de Foucault no que tange questionar “o como” de outros modos. Suas produções promovem aberturas e renovam as nossas perguntas. São produções políticas, que subvertem e produzem um outro lugar que normalmente foge aos discursos hegemônicos de verdade e métodos prescritivos de compreender a docência. São produções que desnaturalizam algumas crenças cristalizadas, que nos tiram do lugar comum e que nos desobrigam de um olhar que condiciona ao encontro de “uma moral”, de “uma mensagem edificante”. São produções que não necessariamente possuem “uma mensagem feliz” como a que estamos predispostos a encontrar na arte e que nos convocam ao estranhamento. Nessa medida, a experiência do estranho e até mesmo do horror, vivenciada pela experiência estética, põe em jogo o outro de nós mesmos, numa condição privilegiada de manejo com a alteridade (HERMANN, 2010, p. 132-133).

Algumas dessas produções e artistas nos colocam numa estética da iminência (CANCLINI, 2016) para pensar “como se reelabora o papel da arte” (p. 17) no contemporâneo, uma vez que “as práticas artísticas do presente superaram o domínio da forma sobre a função, a diferença entre a ficção e a realidade e o entendimento da cultura como ideologia” (p. 20) que valoriza “algo que não termina de se produzir, não procura se transformar em um ofício edificado” (p. 19).

Concordo e me interessa essa ideia do autor porque vejo aí uma das relações possíveis para pensar algumas dessas produções de arte contemporânea como disparadoras de problematizações no campo da docência universitária, de modo que elas não se consolidam apenas no olhar formalista (sintaxe da lingua-

¹⁶Os trabalhos que o grupo tem pesquisado serão aprofundados no decorrer da tese. Informações mais detalhadas sobre o Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência podem ser obtidas no link: <https://www.ufrgs.br/arteversa/>.

gem visual, semiótica, releitura da obra, conceitos esses vinculados a determinado cânone de beleza). O predomínio da função sobre a forma, sobre o objeto, mobiliza novas aberturas, pois está sempre em processo, o que permite outras e outras relações, com a própria ideia do que temos produzido universalmente como arte em outros períodos da história, bem como com outros campos epistemológicos, como a pedagogia universitária, contaminem-se com a vida, com uma posição ética e estética de existir.

Um primeiro indício de que é possível provocar pensamentos e questões outras em uma formação permanente de docentes que atuam no ensino superior, contaminada pela produção de algumas obras de arte contemporânea evidenciam-se, por exemplo, no diário da professora Amora¹⁷ quando em uma de suas anotações escreve:

[17/06/2021] - Hoje estava tão frio pela manhã, frio de tempo, frio de medo: mas passou. [...] À tarde tive aula na disciplina de "Educação Sexual" com a oitava fase do Curso de Pedagogia. Após a socialização dos materiais didáticos-pedagógicos as alunas pediram-me para falar sobre as defesas de TCC. Estavam nervosas, aflitas, tensas [...], compreendi a angústia e fizemos uma pausa para falar sobre os "medos". Lembrei do artista Alfredo Jaar, presente na lista de referências artísticas do meu diário, para abrir a conversa projetei a imagem da obra "Lamento das Imagens" na tela e iniciamos uma conversa sobre o que viam na projeção e como podiam ou não relacionar aos sentimentos mistos que estavam sentindo [Amora]

A produção "Lamento das Imagens" (Imagem 6), apresentada pela professora Amora para a turma da oitava fase do Curso de Pedagogia, é de uma produção em que o artista Jaar conduz os visitantes a uma tela de um branco cego que possui três textos projetados na exposição, e que pode nos fazer um convite para pensar em uma política das imagens presentes no mundo contemporâneo.

As produções, em grande escala, vão revelando reflexões em torno das formas de controle social e da permanência das desigualdades. Suas produções de alguma forma nos evidenciam que as imagens não são inocentes, seus códigos tanto informam como cegam os receptores.



Imagem 06: Detalhe da obra **LAMENTO DAS IMAGENS**, 2002. Alfredo Jaar Artista chileno (1972) Fonte: <https://www.ufrgs.br/artevera/category/artistas/>

¹⁷É importante situar a leitora e o leitor de que as características das professoras participantes nas entrevistas e nos diários de campo serão contextualizadas e aprofundadas no capítulo 6, páginas 143 a 174, em que me ocupo em problematizar os itinerários de análise. No entanto, por aproximar-me de uma pesquisa que se propõe a cruzamentos e encontros com traços autobiográficos, cartográficos e com as metodologias artísticas de investigação, no decorrer do trabalho serão anunciados alguns dos gestos, registros e experiências das professoras, que objetivam promover a articulação entre o campo empírico e o objeto de investigação.

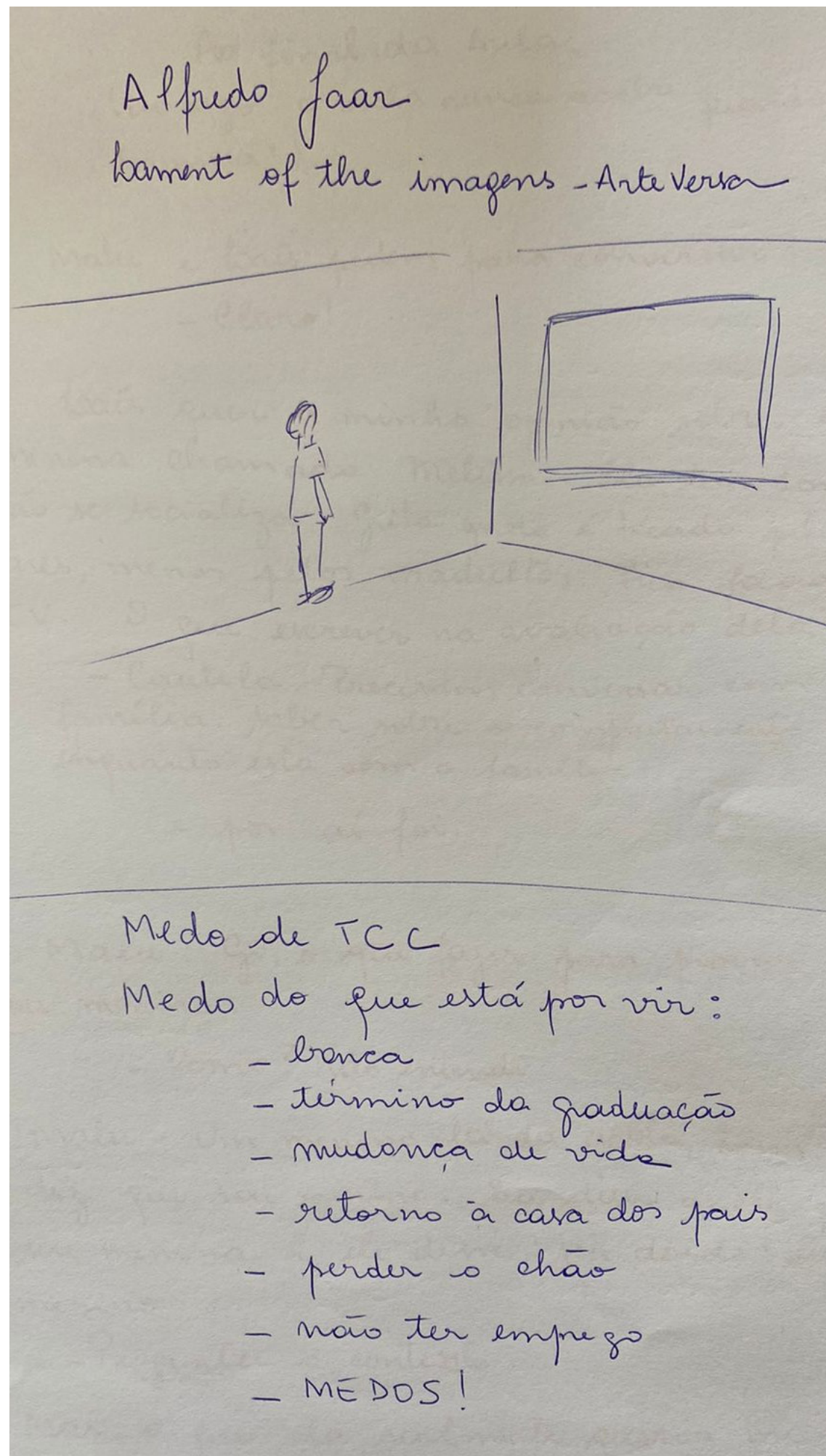
De acordo com a professora Amora, a imagem de Alfredo Jaar a mobilizou a disparar uma conversa sobre o que as imagens nos dizem. Por que a imagem de defesa de um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, nos causa medo, aflição? O que a imagem de Jaar diz sobre nós mesmos? Precisamos sempre encontrar uma mensagem edificante na arte? E com esses questionamentos presentes na entrevista da professora, encontro no diário alguns registros que se somam ao modo como a professora Amora foi criando relações que, de alguma ordem, nos remetem a uma estética da iminência, presentes em algumas das produções contemporâneas, como destacado por Néstor Garcia Canclini.

Importante perceber que, em seu relato inicial, a professora Amora iniciou seu dia com o sentimento de “medo” associado aos tempos difíceis, que pode ser relacionado às incertezas de viver um período de pandemia, de afastamento das relações, de aulas remotas, de falta de convívio. Esse medo foi somado à angústia de receber um resultado de exame que refletia a sua condição de saúde que exige cuidados há algum tempo, conforme mencionado pela professora durante a entrevista. Ao longo do dia, esse sentimento também foi externalizado por suas alunas e alunos ao se sentirem inseguros com uma etapa importante da formação, o TCC, que de acordo com os registros da professora, iria além de uma apresentação e da consolidação de uma pesquisa, mas representava as expectativas de concluir uma formação e iniciar uma nova etapa de vida pessoal e profissional e as incertezas que as acompanham. A sensibilidade da professora Amora associou a sua presença no mundo com as necessidades e inquietações dos estudantes, tendo como disparador a imagem da produção de Alfredo Jaar.

Parece-me importante refletir sobre essa presença sensível, sobre o que aconteceu ali, entre professora, estudantes, o contexto vivido, a produção do artista e a atitude estética frente à imagem. Uma relação de presença e ausência, de força e oposição. O que pode a imagem fazer emergir ou apagar?

Jacques Rancière nos ajuda a pensar sobre essa relação ética e, também, política presente em produções como a de Alfredo Jaar, a qual considero pertinente também para refletir sobre a ação da professora Amora:

Imagem 07: Fragmentos de escrita e desenho, professora Amora, 2021
Fonte: Acervo do Pesquisador



Não se trata, assim, para o artista, de suprimir o excesso de imagens, mas em pôr em cena a sua ausência; ausência de certas imagens na seleção das que interessa mostrar, segundo o critério dos responsáveis pela disseminação. Efetivamente, dizer que existem 'muitas imagens' é, em primeiro lugar, o veredito daqueles que se encarregam de lidar com elas, e só depois daqueles que acreditam criticá-las. O excesso parece, desde um começo como um defeito a remediar. A estratégia do artista político não consiste, então, em reduzir o número de imagens, mas em opô-las a outro modo de redução, outro modo de ver o que é levado em consideração (RANCIÈRE, 2008, p. 72).

Produções artísticas como a de Alfredo Jaar, articuladas com um trabalho de mediação, de matéria do pensamento, não seriam capazes de promover novas aberturas a atitudes mais estéticas na docência? Não seriam capazes de integrar vida e conhecimento especializado de forma a aproximar com maior potência o que denominamos em nossos currículos como formação integral?

Talvez por isso a iminência e o desentendimento sejam bons pontos de partida para (re)imaginar formas de estar no mundo, de construir outros "espaços do possível" (HONORATO, 2015) para a docência universitária, que nos permitam criar novas problematizações, que considerem o dissenso e novas aberturas a leituras das quais, por vezes, discordamos e não compreendemos por não nos serem tão óbvias.

Por dissenso, na ótica do filósofo francês Jacques Rancière (1996, p. 11),

[...] entenderemos um tipo determinado de situação de palavra: aquela em que um dos interlocutores ao mesmo tempo entende e não entende o que diz o outro. O desentendimento não é o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz preto. É o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz branco, mas não entende a mesma coisa, ou não entende de modo nenhum que o outro diz a mesma coisa com o nome de brancura.

Nesse aspecto, quando faço a aposta de friccionar os conceitos de pedagogia universitária, cuidado de si a partir de produções artísticas contemporâneas, abrindo uma dimensão ética e estética para a formação docente no ensino superior, não se trata de desconsiderar o que já produzimos como campo empírico na pedagogia universitária. Tampouco de reafirmar o paradigma político de mais um fim, de uma "docência ultrapassada", ou de um anúncio de uma "inovação salvacionista" para os problemas e desafios da formação docente, como vemos recorrentemente no que se constituiu como "mercado da educação", mas sim de pen-

sar uma diversidade de relatos que marcam uma diversidade em disputa, em uma sociedade na iminência do pensamento neoliberal que avança a passos largos no campo da Educação Superior e que pouco a pouco está se infiltrando em nossas instituições.

Uma tese precisa provocar um conhecimento novo, atualizar conceitos já analisados por referentes importantes de cada área, abrir espaço para outros deslocamentos e atravessamentos. Portanto, olhar para o que já foi produzido no campo empírico é essencial para compreender que não inauguramos um saber, mas o apresentamos sob outros prismas, com outras questões. Dar visibilidade ao que outros pesquisadores já produziram é um ato de pertença teórica, sobretudo em um momento em que a Educação Superior brasileira passa por uma profunda crise de mercantilização. Este trabalho também se constitui como uma ação de resistência contra-hegemônica ao processo de precarização da formação, em especial no âmbito pedagógico, ético, estético e político das professoras e professores que atuam neste nível de ensino.

Nessa perspectiva, no decorrer das leituras e análises de trabalhos já produzidos no âmbito da pedagogia universitária, cuidado de si e arte contemporânea, realizei um levantamento com pesquisa na base de dados a partir de três categorias de análise: teses, dissertações e artigos de periódicos nacionais indexados nas bases de dados SciELO e Directory of Open Access Journals DOAJ com estrato A1 e A2 na classificação vigente da quadrienal de 2017-2020¹⁸ nas áreas de avaliação Artes e Educação, no Sistema Qualis da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Para a busca em teses e dissertações acadêmicas, utilizei o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes¹⁹. O período de busca compreendeu os anos de 2013 até 2021, pois em 2012 o Catálogo foi atualizado, passando a utilizar a Plataforma Sucupira²⁰ e os trabalhos anteriores à atualização apresentam somente a sua referência. O mesmo recorte temporal foi utilizado para a análise dos periódicos. Os dados quantitativos, seguidos de uma breve análise, estão disponíveis em link digital²¹, uma vez que, embora contribuam de modo significativo para a compreensão do panorama de pesquisas já publicadas, entendo-os como dados complementares à reflexão central da qual aqui me ocupo.

¹⁸A pesquisa toma como referência a classificação atual dos periódicos referente à quadrienal de 2017 a 2021 da Capes. É importante destacar esta nota, pois se aproxima, de acordo com informações da Capes, uma nova classificação (Sistema Qualis) dos periódicos, fato que tem causado controvérsias entre os/as pesquisadores/as e programas de pós-graduação do Brasil.

¹⁹Catálogo de Teses e Dissertações, disponível em: <https://bit.ly/3HaVtoB>. Acesso em: 21 abr. 2022.

²⁰Plataforma Sucupira, disponível em: <https://bit.ly/3MwV8Oh>. Acesso em: 21 abr. 2022.

²¹Disponível em: <https://tinyurl.com/buatbzfz>

Importante ressaltar, aqui, que de todos os trabalhos encontrados e analisados, disponíveis para consulta no link mencionado, não associam a dimensão ética e estética na formação docente no ensino superior, tampouco vislumbram na arte contemporânea uma possibilidade de abertura, como atitude estética, para uma formação outra, que pode se dar no estímulo ao contato das professoras e professores com produções de artistas que têm se ocupado em propor trabalhos que movimentam questões de naturezas distintas, para além da forma e do objeto e que nos colocam frente a frente com nossos anseios, fragilidades pedagógicas e, sobretudo, que nos ajudam a problematizar o conhecimento por vias muitas vezes desconhecidas a muitos docentes.

Glória Jové Monclús e Helena Ayuso (2014) nos ajudam a compreender a relevância da arte contemporânea como contexto de problematização para criar aprendizagens aos docentes e, também, para os estudantes. “Um aprendizado que do caráter transversal da arte contemporânea faz com que possamos reunir várias disciplinas e áreas do conhecimento e nos ensina a desenvolver habilidades humanísticas e críticas com a realidade ao nosso redor” (p. 62).

Portanto, pensar uma dimensão ética e estética na docência do ensino superior é também uma forma de resistência, de desobediência ao que está posto, e requer do Estado e das instituições políticas educacionais que favoreçam a criação docente, hoje sobreposta pela burocratização e precarização das condições de trabalho e da quase ausência de espaço para trocas, planejamento e criação. Trata-se de uma escolha estética, o que implica em uma escolha política e ética.

Essa realidade das condições dos professores/pesquisadores universitários é problematizada pelos autores Célia Elizabete Caregnato, Denise B. Cavalheiro Leite e Bernardo Sfredo Miorando no estudo que teve como tema os “Pesquisadores e legitimidade científica no campo da educação” em que,

O docente está submetido a exigências que dizem respeito ao aumento da produtividade individual, a avaliações e a prestações de contas (accountability), a critérios e exigências externas de qualidade, eficiência e eficácia aplicadas a seus fazeres acadêmicos. Tais acontecimentos que redesenham as universidades na contemporaneidade reproduzem práticas e lógicas típicas de mercados (CAREGNATO; LEITE; MIORANDO, 2016, p. 191).

Cada vez mais observamos a lógica produtivista presente nas ações cotidianas dos professores e pesquisadores que atuam no ensino superior, o que, por vezes, os coloca numa arena de competitividade e poucas condições de partilha e trabalho coletivo.

Considerando o contexto apresentado nas linhas anteriores, retomo as noções de cuidado de si em uma perspectiva foucaul-

tiana. Noções essas que emergirão ao longo de toda a pesquisa, especialmente no que tange a escrita de si. É importante uma nota de advertência para que a compreensão da leitora e do leitor não caminhem na direção de aplicar ou transpor o conceito explorado por Michel Foucault, especialmente investigado a partir da publicação dos volumes da “História da Sexualidade” e, posteriormente, os cursos ministrados no Collège de France em meados dos anos 1980, para a nossa prática docente no ensino superior. Mas, como um conceito mobilizador que nos ajuda a pensar o quanto a discussão de que se ocupa o filósofo é atual e pode ser relacionada a esse trabalho que se propõe explorar uma dimensão ética e estética para a docência universitária.

A problematização em torno da noção de cuidado de si, apresentada por Foucault, é atravessada por práticas que compreendem uma estética da existência, e a vida percebida como obra de arte, expressão que também é utilizada por Nietzsche. A partir de uma série de exercícios e condutas, Foucault pesquisa na antiguidade grega, helenística e romana, assim como a espiritualidade cristã, as noções de sujeito, estabelecendo uma genealogia com o que conhecemos como modos de viver, as noções de sujeito e os regimes de verdade na década de 1980. Ou seja, Foucault, em matéria de filosofia grega, helenística e romana, não pretende trabalhar como historiador, “faz genealogia: ‘genealogia quer dizer que conduzo a análise a partir de uma questão presente’” (GROS, 2004, p. 631).

Na obra “A Hermenêutica do Sujeito”, o filósofo destaca,

Temos, pois, com o tema do cuidado de si, uma formulação filosófica precoce, por assim dizer, que aparece claramente desde o século V a.C. e que até os séculos IV-V d.C. percorre toda a filosofia grega, helenística e romana, assim como a espiritualidade cristã. Enfim, com a noção de *epiméleia heautoû*, temos todo um *corpus* definindo uma maneira de ser, uma atitude, formas de reflexão, práticas que constituem uma espécie de fenômeno extremamente importante, não somente na história das representações, nem somente na história das noções ou das teorias, mas na própria história da subjetividade ou, se quisermos, na história das práticas da subjetividade (FOUCAULT, 2004c, p. 12).

Neste trabalho, a noção de cuidado de si é colocada como questão para friccionar o conceito de pedagogia universitária e problematizar a constituição docente e os desafios do tempo contemporâneo que permeiam a docência no ensino superior. As práticas de subjetividade e os regimes de verdade nem sempre foram as que vivemos em nosso tempo. A ideia de sujeito também não, e Foucault ocupa-se disso. Muitas das crenças que temos cristalizadas sobre a docência, e os próprios modos de vida,

são construídas a partir de discursos que podem ou não se constituírem campos empíricos.

É recorrente observamos na grande mídia hegemônica do Brasil, por exemplo, que há um certo consenso no discurso sobre educação oriundos do campo empresarial, de uma certa educação corporativa. Fato que observamos com recorrência ao assistir e ler convidados oriundos de instituições como “Ayrton Senna”, “Movimento Todos pela Educação”, dentre tantos outros. Cada vez menos observamos pesquisadores da área da Educação sendo chamados para eventos e para debater os próprios problemas e desafios do campo educacional. Essas cenas vão construindo uma ideia comum, de uma certa educação, que está centrada na ideia de um sujeito que desenvolve competências socioemocionais que o tornam empreendedor de si mesmo e o responsabilizam individualmente pela sua formação. Um sujeito que precisa ser melhor do que o outro para competir e se destacar em sua carreira.

Do ponto de vista da docência universitária, uma professora, um professor que se vê engendrado em um sistema regulatório que o faz ser produtivista, e é medido por isso, para manter-se na universidade. Nas universidades privadas, faculdades e centros universitários, cada vez mais se impõe o perfil de seleção e manutenção de um “docente competente” no âmbito do ensino. Esses vocabulários: produtivo, competente, empreendedor, inovador, não são desprovidos de conceitos e camadas que, por vezes, se mostram sedutoras para uma sociedade cada vez mais preocupada em garantir a sobrevivência individual. Portanto, nada mais atual para problematizar o que Foucault nos alerta de que “a verdade é deste mundo, sendo produzida a partir de múltiplos constrangimentos” (FOUCAULT, 1995, p. 112).

Essa perspectiva neoliberal é bastante perigosa e se opõe ao conceito de cuidado de si em Foucault, a qual me interessa neste trabalho. Ao contrário de uma compreensão narcisista de cuidado de si, interessa-me pensar esse sujeito que se ocupa de si numa perspectiva ética, que se relaciona com o outro em uma ação de alteridade, a partir de uma ideia em que,

Ocupar-se de si não é uma sinecura. Existem os cuidados com o corpo, os regimes de saúde, os exercícios físicos sem excesso, a satisfação, tão medida quanto possível, das necessidades. Existem as meditações, as leituras, as anotações que se toma sobre livros ou conversações ouvidas, e que mais tarde serão relidas, a rememoração das verdades que já se sabe, mas de que convém apropriar-se ainda melhor. [...] Em torno dos cuidados consigo toda uma atividade de palavra e de escrita se desenvolveu, na qual se ligam o trabalho para consigo e a comunicação para com outrem (FOUCAULT, 2009, p. 56-57).

Ou seja, ao retomar os investimentos de Foucault, e tantos outros pesquisadores contemporâneos, no cuidado de si, como

práticas de transformação do “eu”, sugiro nesta tese, que essas e outras práticas de si poderiam estar presentes em nossos exercícios cotidianos como professoras e professores pesquisadores. Práticas diretamente vinculadas à nossa formação ético-estética na direção de uma estética da existência. Operações que desacomodam e fazem pensar as relações entre sujeito e verdade, que colocam em jogo as complexas relações entre as distâncias temporais, culturais, eruditas, de pensamento entre o verão europeu de 1982 em Paris (quando Foucault se dedica às pesquisas envolvendo a Hermenêutica do Sujeito e a Coragem da Verdade, estudos centrais para a problematização da ética), ao outono de 2022 em Criciúma e Porto Alegre (Brasil), o nosso tempo, em que esta pesquisa se fez.

É necessário compreender que o tempo é outro, a sociedade é outra, a universidade, sobretudo, é outra, mas podemos encontrar muitas possibilidades de reflexão e problematização. Sobre tudo porque é importante propor-se a um esforço de perceber o movimento do pensamento de Foucault que é uma fonte móvel, inquieta, que se desloca continuamente e que se coloca diante de si mesma de modo a retomar outros modos de percepção, características que também compreendo como relevantes para a docência.

Desse modo, o cuidado de si, friccionado ao conceito de pedagogia universitária, pressupõe na docência do ensino superior pensar a relação ética e estética na formação docente como uma dimensão para além da aquisição de conhecimento e técnicas com uso da arte contemporânea como ferramenta, mas como dimensão crucial de socialização, problematização e reconfiguração profissional. Uma forma de pensar! É importante ressaltar que a desnaturalização de conceitos e práticas pedagógicas não é uma tarefa fácil para muitas assessorias pedagógicas universitárias e docentes, no entanto, é urgente estabelecer problematizações entre esses regimes de verdade para uma educação superior em que, por exemplo, a desobediência criativa possa ser a questão para as ações pedagógicas e não a tolerância.

3.1 RETOMADA DE ITINERÁRIO: TRAJETÓRIAS AFETIVAS - FIOS DE MEMÓRIA DE UM PROFESSOR

Desde 2001 moro em Criciúma, Santa Catarina. Vim de um pequeno município, do interior do estado, com pouco mais de 1.500 habitantes, visando o ingresso ao ensino superior junto ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Unesc – Universidade do Extremo Sul Catarinense, concluído em 2004. Uma mudança bastante significativa, uma vez que acessar o ensino superior, naquela época, na cidade onde morava, era algo longínquo, por diferentes fatores: econômicos, sociais e culturais. De lá para cá me dediquei aos cursos de pós-graduação, especialização, mestrado e agora o doutorado.



Imagem 08 – Diálogos de DNA, Chiharu Shiota, 2014
Artista japonesa (1972)
Fonte: <https://www.ufrgs.br/artevera/category/artistas/>

Em fevereiro de 2009, ingressei como professor no Ensino Superior na Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, no Curso de Artes Visuais, no qual, desde 2013 por processo eletivo, atuei também como coordenador (até dezembro-2017).

Fui professor na rede pública e privada no Ensino Fundamental e Médio, exerci o desafio de atuar como diretor escolar, participei como ministrante na formação de professoras e professores em exercício. Experiências intensas! A vida profissional sempre esteve intimamente vinculada à vida pessoal; não consigo pensar separações, ou seja, **SOU**, ou melhor, **SOMOS** e nos construímos diariamente com as nossas experiências (Imagem 8). Encontro eco na produção da artista Chiharu Shiota com sua poética visu-

al que permite ao espectador criar conexões, tecer caminhos. A instalação “Diálogo do DNA”²² é composta de calçados com cores, tamanhos e formatos diferentes, porém ambos ligados a fios

²²A obra “Diálogo do DNA” foi inicialmente criada e apresentada na Polônia e, depois, recriada na Alemanha, Japão, Espanha (Lleida) e outros países. A artista convidou as pessoas a doarem uma peça de calçado com a qual tivessem uma ligação de sentimento – resultando em milhares de sapatos velhos, muitos dos quais tinham pertencido a entes queridos que já tinham falecido. Ela ligou cada um desses sapatos a um fio vermelho esticado, um símbolo do caminho da vida, bem como uma chancela das viagens realizadas. Muitas de suas obras contam com a participação do público, como, por exemplo, em São Paulo, na exposição realizada no SESC Pinheiros em 2015, em que a artista utiliza um fio preto, criando uma enorme teia formada por milhares de cartas manuscritas por voluntários brasileiros. Para saber mais, consultar: <https://bit.ly/3xCosyD>. Acesso em: 9 jun. 2022.

vermelhos que os conectam. Muitas seriam as relações possíveis para essa obra, porém aqui, neste trabalho, seleciono-a para evidenciar meu movimento de escolha pela profissão professor e o cuidado de si e dos outros.

Ao escrever estas linhas, retomo os fios de memórias que me levam até a infância nos primeiros anos escolares, quando meu pai foi meu professor alfabetizador e responsável por iniciar minha formação ética, estética e política.

Dos cinco aos dez anos de idade o acompanhei diariamente à escola. Localizada no município de Santa Rosa de Lima, interior do estado de Santa Catarina, a Escola Isolada Municipal de Nova Fátima é uma das lembranças que guardo em minha memória. Escola multisseriada²³, de primeira à quarta série do Ensino Fundamental, em que meu pai era o único professor de todas as séries, que cuidava da limpeza da escola, era o cozinheiro, o zelador e o secretário. Ainda hoje quando fecho os olhos é possível ver a imagem da escola limpa, encerada, mesas lustradas, samambaias penduradas em cada canto da sala, cortinas de renda, quadro verde com giz de pedra, guarda-livros e os cartazes coloridos distribuídos nas paredes laterais. No lado externo, um jardim florido ao lado da sala principal, uma horta orgânica que era cultivada por todos nós e servia de alimentação na hora do recreio. Com um pouquinho mais de concentração é possível sentir o perfume do mingau de morango, ou das almôndegas enlatadas, muito apreciadas por todos nós. Ah! e o perfume dos livros e cadernos novos, entregues a cada início de ano letivo, gosto do perfume dos cadernos e livros novos até hoje! Uma imagem um pouco romântica, talvez sim, porém presente, com esses detalhes em minha memória após quase três décadas.

Os fios da produção de Shiota me levam até uma manhã chuvosa em que ventava muito. Foi nesse cenário que meu pai resolveu me levar pela primeira vez para a escola. Calçados, outro elemento da obra da artista, não tínhamos muitos. Para falar a verdade, tinha apenas um chinelo de dedo e um kichute²⁴, calçado comum naquela região na década de 1980 pela durabilidade. Morávamos em uma região com invernos intensos, os dias amanhciam com os gramados cobertos por geada, o kichute era um calçado “seguro” para caminhar entre o gelo, já que de nossa casa até a escola eram aproximadamente 3 km por trilhas, ponte pênsil, montanha e estradas de areia.

O dia estava ruim e não podia acompanhar minha mãe e meus irmãos no plantio da lavoura, então, sem opções de onde ficar, fui com meu pai-professor à escola numa manhã de inverno. Não tenho lembranças mais detalhadas desse dia, mas sei que nunca

²³ As escolas ou classes multisseriadas são uma forma de organização do ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de ensino diferentes.

²⁴ Kichute é um calçado, misto de tênis e chuteira, produzido no Brasil desde a década de 1970.

mais deixei de o acompanhar nos meses e anos seguintes. Não tínhamos acesso a creches, estávamos no ano de 1988 e só poderia ser matriculado na primeira série com sete anos. Frequentei a escola por dois anos (dos cinco aos sete) como “encostado”, termo dado a crianças que iam para a escola fora da idade regular. Esse momento, assim como nos anos seguintes, foi muito marcante para o que me tornei. Lembro-me de ter iniciado a primeira série já alfabetizado, com o processo de socialização desenvolvido e com o desejo de estudar sempre. Era o que dizia nas brincadeiras de infância, “quero ser professor e estudarei muito para isso”. Vejo na imagem de meu pai, hoje professor aposentado da rede pública estadual e municipal, um exemplo de vida bela, ética, com cuidado de si e dos outros. Vejo nele um exercício de estética da existência.

Mesmo aposentado há algum tempo, vejo os gestos de professor presentes em meu pai até o momento da escrita desta tese. A história que ele constrói até hoje dá indícios do que, nesta pesquisa, recupero como conceitos centrais: o do cuidado de si e dos outros e da vida como obra de arte. E com os registros dessas memórias, que serão acessadas por outras leitoras e leitores, de certo modo acionam uma das dimensões do cuidado de si que se denomina escrita de si. Escrevemos para o outro como exercício de marcar um momento e revisitá-lo sobre outros prismas, outras óticas em tempos e espaços distintos.

Registrar essas memórias neste trabalho, a partir da escrita, remetem-me ao pensamento lançado por Michel Foucault quando questionado sobre o que lhe impulsionava a escrever,

Quanto ao motivo que me impulsionou [escrever] foi muito simples. [...] esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?” (FOUCAULT, 2007, p. 13).

Os fios da obra de Shiota me provocam curiosidade, emoções, reavivam laços afetivos, me fazem ir e vir em minha história de vida. Para se movimentar, esse corpo precisa de negociação, ação coletiva, materializando uma experiência viva de alteridade. Um exercício possível para pensarmos a formação docente, tanto na dimensão da pedagogia universitária quanto na educação básica, na perspectiva ética e estética, do múltiplo, que possam operar outros modos de se tornar e ser docente. É essa potência que me interessa nessas e noutras obras contemporâneas, a capacidade de renovar as perguntas, de compor genealogias, de acontecer, acima de representar.



Imagem 09: Divisor, Lygia Pape, 1968
Artista brasileira (1927-2004)
Fonte: <https://www.ufrgs.br/arteversa/category/artistas/>

De janeiro de 2018 até este momento da pesquisa, assumi um novo desafio profissional que se contamina com meu processo formativo, a Direção de Ensino de Graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc²⁵, após a troca da gestão superior da universidade e que, em 2018, passou por uma profunda reestruturação acadêmica e administrativa que será contextualizada no próximo capítulo. Essa mudança impactou muito minha vida. Até então era professor e coordenador do Curso de Artes Visuais Bacharelado e Licenciatura, um coletivo de 22 professores e aproximadamente duzentos acadêmicos. Um terreno conhecido, constituído por semelhantes, por lutas comuns. A ida para a Direção de Ensino foi um divisor de águas em minha trajetória na Universidade. O colegiado de 22 professores passou para quase setecentos. Um curso foi multiplicado por 43 (quarenta e três) em distintas áreas do conhecimento e campos de disputa: Ciências Sociais Aplicadas, Ciências, Engenharias e Tecnologias, Ciências da Saúde e Ciências, Humanidades e Educação.

²⁵ Disponível em: www.unesc.net.

Esse contexto formativo passou a me inquietar e, ao mesmo tempo, a me impulsionar: a formação dos saberes que constituem a docência universitária, a partir de algumas produções de arte contemporânea, abrindo espaço para uma dimensão ética e estética na docência. É nesse lugar que encontro questionamentos que movem a arquitetura desta pesquisa. Como posso contribuir para alguns deslocamentos na formação dessas professoras e professores, pensando em algumas produções de arte contemporânea como disparadoras de outros modos de pensamento? Que distâncias e aproximações há entre a docência universitária e a arte contemporânea? Ao que vimos na seção anterior, essa distância ainda se constitui em lacunas no âmbito da produção de conhecimento. Afinal, parece que alguns temas (formação, currículo, profissionalidade docente) têm se estabelecido com tal obviedade no cenário contemporâneo que nossa tarefa, enquanto sujeitos pesquisadores, seria antes de reforçar a sua evidência, a de desevidenciá-los. Devolver-lhe alguma surpresa. Suspender as certezas e propor novas perguntas.

A produção de alguns artistas, como as brasileiras Lygia Pape (Imagem 9), e Cinthia Marcelle (Imagens 10, 11 e 13), a japonesa Chiharu Shiota (Imagem 8), o chinês Ai Weiwei (Imagem 2), ou a argentina Marta Minujín (Imagem 78), dentre tantos outros/as, propõem em suas produções interrogações que promovem deslizamentos nas fronteiras formativas da docência, modificando as formas de pensar, possibilitando atravessamentos e dando lugar à abertura de territórios nos saberes docentes, a partir dos quais esses se redesenham, e as práticas se reinventam. Essas obras podem produzir outras formas de pensar, à medida que a experiência singular de cada um desses artistas nos propõe atitudes inconformadas em relação à vida e que são apresentadas esteticamente em suas produções, para muito além do sentido, do significado e da forma do objeto. São essas atitudes de criação, iminências de inquietação que podem gerar deslizamentos em nosso pensamento, disparando uma ação mais ética, política e estética para problematizar as mazelas da docência e, por consequência, a nossa relação com o si e com o outro.

São “experiências epistemológicas que renovam as formas de perguntar, traduzir e trabalhar com o incompreensível ou o surpreendente. O fato de nenhum desses artistas oferecerem programas ou respostas doutrinárias ajuda a nos concentrarmos nos dilemas da interrogação” (CANCLINI, 2016, p. 50).

Interessa-me pensar as diferentes atitudes estéticas que podem emergir a partir da produção desses artistas e o modo como podemos operar com eles num movimento de formação permanente de docentes no ensino superior em distintas áreas do conhecimento. Uma produção de presença, citando o autor Gumbrecht (2016), um afetar da percepção pelos objetos espaciais, e que não é mediado pelo conceito, pelo pensamento ou pela cultura; é, portanto, vazio de conteúdo na perspectiva em que contrapõe uma forma hegemônica de interpretação.

De acordo com o autor, a presença se dá pela relação espacial com o mundo e com os seus objetos, como os espetáculos teatrais, as obras de arte, os espetáculos esportivos. Não há, do lado do observador, uma intenção atuante em busca de sentido quando acontece a produção de presença, mas tampouco se pode dizer que a presença ocorre na pura materialidade, uma vez que o simples modo como nos dirigimos às coisas no dia a dia e como as recebemos (ou não) pode instaurar esse espaço de pensamento (RUGGERI, 2015, p. 131).

Gumbrecht recupera o conceito aristotélico de substância, ainda que compreendido como tabu no campo das Ciências Humanas, em especial na pós-modernidade. Além do conceito de substância, o autor traz a noção heideggeriana de “ser”, que para Heidegger substitui a centralidade da noção de verdade das filosofias metafísicas, marcadas pela ênfase na racionalidade, pela desconsideração da percepção como fonte de conhecimento e,

consequentemente, pela desconsideração do espaço e da matéria percebidos como fonte de conhecimento.

A experiência estética produz presença de modo epifânico, ou seja, na forma de eventos. Esses eventos são inesperados e únicos, não voltam a ocorrer, mas quando ocorrem provocam fascinação, nos modificam. A fascinação é o efeito de uma tensão entre a efemeridade da presença e a consciência da singularidade do fenômeno, isto é, a impossibilidade de compará-lo com outro acontecimento. Nesse momento epifânico, o estado do/a espectador/a e do/a artista/jogador/a é o de sintonia com as coisas do mundo. Em um período em que estamos impregnados de sentidos, defendo que algumas produções artísticas e artistas contemporâneos têm essa força de nos restaurar às coisas do mundo.

As pesquisas desenvolvidas pelo ArteVersa – Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência da UFRGS, desde 2015, como já citado nas páginas iniciais da pesquisa, contribuem fortemente na construção de novas relações possíveis entre arte contemporânea, educação e formação docente e, por que não dizer, na produção de presença. Esta pesquisa se soma a esse relevante trabalho, que provoca o

pensamento que pode emergir dessas produções para instigar processos de formação docente em qualquer área do conhecimento, além de indagar a respeito de que tipo de formação estética precisaríamos desenvolver em tempos constantes sobre os problemas da educação brasileira, que incluem, sem dúvida, a formação e a qualificação docente.²⁶

Aqui destaco que não são simplesmente as relações entre proposições de arte contemporânea, mas as **atitudes** que podem emergir a partir delas no âmbito de um processo formativo com professoras e professores universitários. Essas relações e atitudes são aqui incorporadas no intuito de construir “[...] textos mais vibrantes, mais vivos, mais mobilizadores de nós mesmos e daqueles que nos leem” (FISCHER, 2012, p. 118), ou seja, busco uma tese que talvez se constitua num exercício de cultivo de si e dos outros, um texto de inquietudes. Um jeito de indagar, de desconfiar de cada página escrita, no estabelecimento de vínculos entre as escolhas teóricas dos autores e o objeto científico que construímos, do material empírico sobre o qual nos debruçamos.

A instalação no site específico no MoMA PS1²⁷, da artista mineira Cinthia Marcelle, chamada de “Educação pela Pedra” (Imagens

²⁶O site do grupo apresenta uma coleção de artistas da arte contemporânea que possibilitam deslocar nosso olhar para os temas urgentes de nosso tempo, incluindo a escola, a docência, a política, a ética e a estética. Disponível em: <https://bit.ly/3mz1qDW>. Acesso em: 21 abr. 2022.

²⁷Disponível em: <https://mo.ma/3QdhrLH>. Acesso em: 3 maio 2022.

10 e 11) me convocam a pensar em questões que permeiam a tessitura desta pesquisa, em especial no que se refere à formação docente no ensino superior. O giz protagoniza o trabalho, quando o coloca como sustentação de cadeiras e apoio de paredes. É como se fossem resíduos, como a “massa acumulado no canto da boca, quando, mesmo com ela seca, nos dispomos a falar”²⁸. Ele, um dos materiais mais simples presentes no corpo da universidade, é mostrado como objeto principal de sua produção e me faz pensar: quais os desafios da docência na universidade do presente diante do contexto já problematizado nas páginas anteriores?

As pesquisas dedicadas à docência universitária e à formação docente ocuparam-se e ocupam-se de distintos temas, mas muito pouco se fala, se indaga e experimenta sobre a dimensão ética e estética presente e possível nessa formação. Aqui, a obra de Marcelle nos mobiliza a pensar sobre a sala de aula enquanto lugar de formação, a qual ainda é uma das centralidades no espaço arquitetônico das universidades. O giz, o pincel, a caneta digital, lousas, projetores, enfim, transmissões on-line, aula remota..., os objetos que vão se modificando, mas permanecem presentes, com pequenas variações, nas funções da professora e do professor. São simbólicos, criam marcas, deixam vestígios, pó, gestos de uma imagem de docência e marcam os “designios da profissão” e, por outro lado, o “desfazimento das suas evidências. Seria essa uma boa imagem da prática docente? Um sempre-recomeçar-apagar-refazer?” (SABINO, 2018, p. 5).

Trago para o texto a filósofa brasileira Marilena Chauí (1999), no texto “Janela da Alma, Espelho do Mundo”, quando nos pergunta: o que a filosofia da visão ensina à filosofia? Proponho remontar essa questão para: o que a arte contemporânea ensina à filosofia? Marilena nos responde: “Que ver não é pensar e pensar não é ver, mas que sem a visão não podemos pensar, que o pensamento nasce da sublimação do sensível no corpo glorioso da palavra que configura campos de sentido a que damos o nome de ideias” (CHAUÍ, 1999, p. 60). Ou ainda, o que a filosofia da arte contemporânea ensina à docência universitária? Arrisco dizer que pode nos ensinar a ir além da leitura das entrelinhas, do não-dito, das interpretações, releituras e significado das obras. Talvez nos ensine a olhar a produção que está diante de nós e a nos entregarmos ao que a experiência com a obra nos oferece, sem a necessidade de “saber o que *realmente* as imagens *queriam dizer*” (FISCHER, 2009, p. 97).

Esses exercícios não são simples, uma vez que exigem o empenho de desviar-se dos apelos instantâneos, dos julgamentos apressados ou rígidos, para acionar todos os sentidos ao que “lemos e vemos, empregando nessa tarefa nossa capacidade intelectual, nossa bagagem de informações com o objetivo de fazer

da experiência de ver também um espaço privilegiado de transformação de nós mesmos” (FISCHER, 2009, p. 97).

Um pensar sobre outros modos de fazer docência, talvez, por possíveis caminhos pelos quais é possível (re)inventar a vida, a arte e a docência universitária de modo a refletir e propor um espaço de criação artística no fazer docente, o que mais à frente tratarei como docência-formação-artista. Um pensar menos interessado no estabelecimento de metodologias e conteúdos fixos oriundos do campo da própria pedagogia universitária, mas sim em como as práticas artísticas, especificamente as artes visuais contemporâneas, trazem em seu escopo disparadores que podem alimentar a atividade docente, as práticas pedagógicas, o ato de ensinar e aprender.

É importante uma nova nota de advertência à leitora e ao leitor, no sentido de que esta pesquisa não tem a pretensão de oferecer fórmulas, nem no que se refere à formação permanente de docentes universitários, tampouco a uma possível metodologia para análise de imagens, ou mesmo leitura de imagens. O intento é a possibilidade de estabelecer relações entre formação docente e, numa perspectiva ética e estética, perceber ambas como uma operação sobre si. Uma atitude estética que desvie das obviedades e do que nos é comum.

Imagem 10: EDUCAÇÃO PELA PEDRA – 2016

Cinthia Marcelle

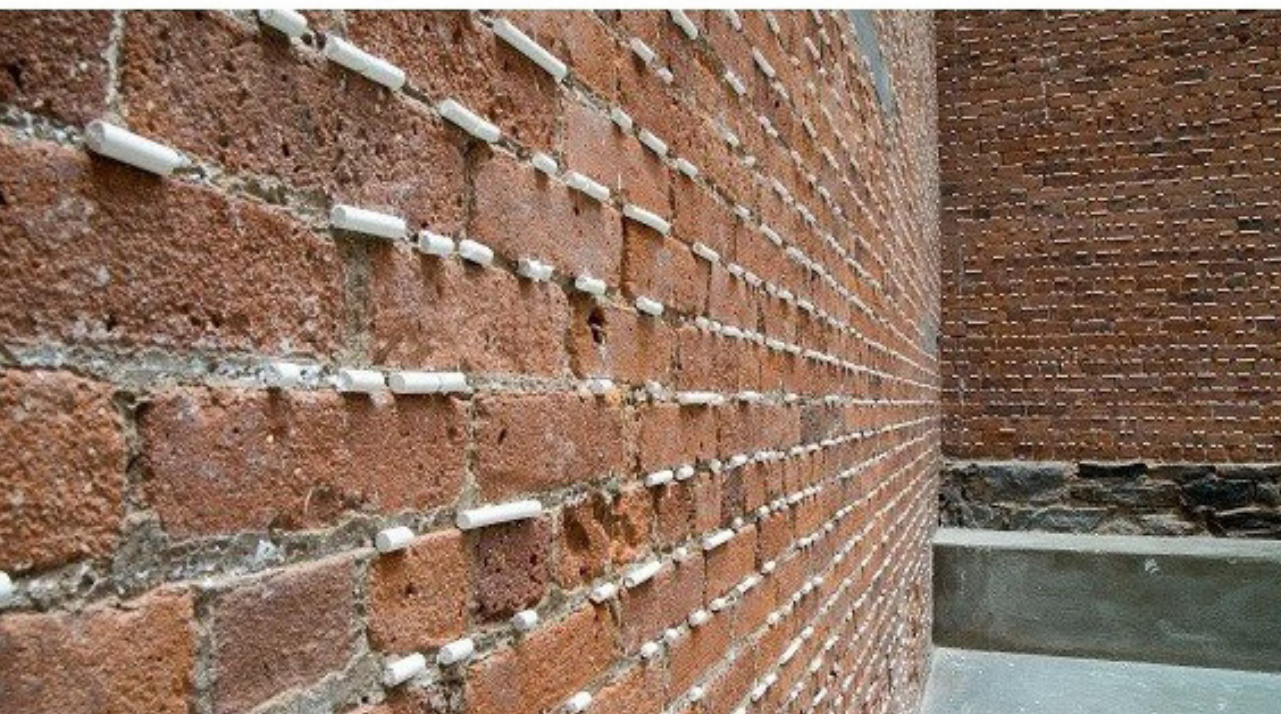
Artista brasileira (1974)

Fonte: <https://www.ufrgs.br/artevera/category/artistas/>

²⁸ Disponível em: <https://bit.ly/3xCjsKo>. Acesso em: 3 maio 2022.



Imagem 11: EDUCAÇÃO PELA PEDRA – 2016
Cinthia Marcelle
Artista brasileira (1974)
Fonte: <https://www.ufrgs.br/arteversa/category/artistas/>





Retrato do artista quando coisa
A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
- eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a ova etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas,
Manoel de Barros



PROGRAMA DE
Formação
Continuada
DOCENTE
Imagem
Banco de Imagens do
CIDOC/UNESCO



PROGRAMA DE
Formação
Continuada
DOCENTE

CRICIÚMA - UNIVERSITÁRIO - UNESCO

CRICIÚMA

"AMÉRICA INVERTIDA", 1943
JOAQUIM TORRES GARCIA

Relaxar e sentir
Carlos Drummond
de Andrade
Manoel de Barros
Clarice Lispector
Poesia com Rap

O aluno: uma lição
A voz do coração
Extraordinário

"SOBRE ESTE MUNDO", 2010
CINTHIA MARCELLE

Pro dia nascer feliz
(Documentário nacional)
Ser e Ter
(Documentário francês)
Nunca me Sonharam
(Documentário nacional)
O perigo da história única
(Video)

A qualidade de formação
pela capacidade autônoma
decisões fundamentadas
em bom senso. (Maria Is)

PEDAGOGIA
UNIVERSITÁRIA



"FÉ E EDUCAÇÃO", 2014
TERCILIA DOS SANTOS

3.2 UM PERCURSO SE FAZ: KIT DO (IM)POSSÍVEL



Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
A vida não para
Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso faço hora vou na valsa
A vida é tão rara
Enquanto todo mundo espera a cura do mal
E a loucura finge que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência
E o mundo vai girando cada vez mais veloz
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência
Será que é o tempo que lhe falta pra perceber
Será que temos esse tempo pra perder
E quem quer saber
A vida é tão rara, tão rara [...]

Fragmento da letra da música "Paciência",
de Carlos Eduardo Carneiro de Albuquerque Falcão e Oswaldo
Lenine Macedo Pimentel
Uma das referências musicais indicadas aos docentes e que
compunha o Mapa do Possível.

Imagem 12: Montagem de imagens do Kit do Possível, 2018
Fotografia de Rafaela Ribeiro Pereira
Fonte: acervo do pesquisador

Aqui lhe convido a retornar no tempo. Estamos em fevereiro de 2018, e como já mencionado anteriormente, dou início a um novo percurso profissional, agora na gestão universitária, na dimensão do ensino de graduação e, mais do que tudo, naquele momento, e talvez ainda neste, a música de Lenine fazia muito sentido, *“O mundo vai girando cada vez mais veloz. A gente espera do mundo e o mundo espera de nós. Um pouco mais de paciência”*. Um novo contexto encharcado de informações, procedimentos, desafios..., era preciso respirar, e ter paciência!

Já na função de Diretor de Ensino de Graduação da Unesc e como aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, me propus a unir minhas atividades de gestor com as de pesquisador. Na nova estrutura acadêmica, a Diretoria de Ensino de Graduação, por intermédio da Assessoria Pedagógica, é responsável pela criação e desenvolvimento do Programa de Formação Continuada de Docentes da Universidade. O Programa conta com palestras, minicursos, sessões filmicas, publicações, rodas de conversa, oficinas, relatos de experiência e se concentra nos dias que antecedem o início das atividades acadêmicas, o que será aprofundado no capítulo seguinte por entender que este movimento de formação pedagógica na Universidade, especialmente no último quadriênio, está intimamente imbricado com esta pesquisa.

O desejo era desestabilizar o já conhecido e esperado pelas professoras e professores e, para isso, escolhemos²⁹ então a arte contemporânea como disparadora de metáforas para pensar a formação. A escolha por produções de artes visuais contemporâneas, como a *“Sobre este mesmo mundo”* de Cinthia Marcelle (Imagem 13), se deu pela presença de elementos icônicos na docência: o quadro de giz, o giz e o apagador. Mais do que um elemento simbólico, poderíamos questionar o que o quadro-negro pode nos dizer sobre a educação superior?

²⁹Aqui, quando escrevo no plural, é porque essa formação foi pensada no coletivo da Assessoria Pedagógica Universitária – APU, juntamente com a equipe da Diretoria de Ensino de Graduação, portanto, se faz de diferentes olhares e perspectivas.

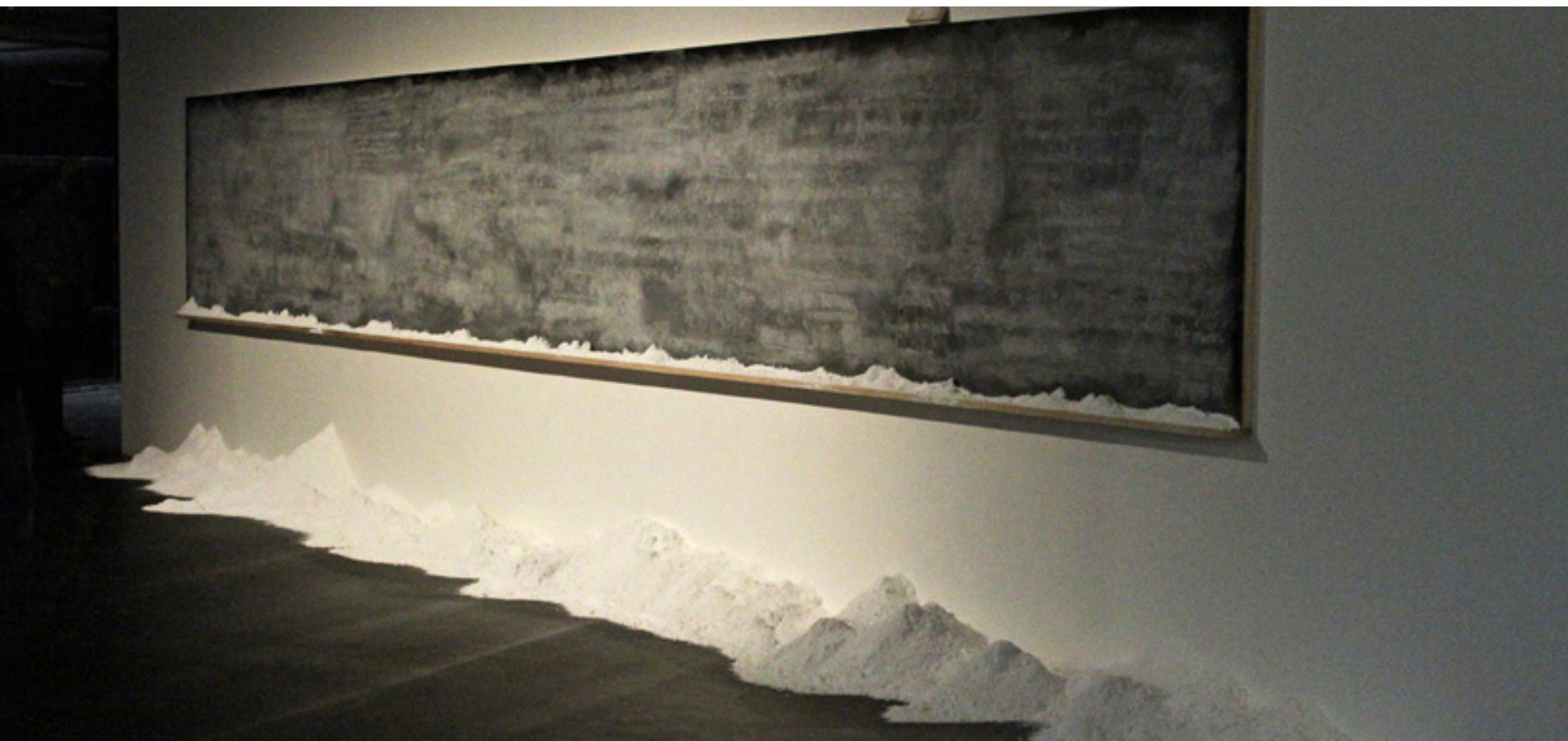


Imagem 13: Sobre este mesmo Mundo, Cinthia Marcelle, 2010
Artista brasileira (1974)

Fonte: <https://www.ufrgs.br/artevera/category/artistas/>

A primeira vez em que tive contato com a fotografia da instalação de Cinthia Marcelle foi no site do Grupo ArteVersa, na época em fase de preparação para o processo seletivo do doutorado (2017). O site apresentava uma pesquisa de imagens e artistas que, de algum modo, estabeleciam relações entre arte e docência. A imagem me mobilizou à pesquisa e fui de um site a outro até encontrar um pequeno vídeo apresentado no ato da montagem da obra na 29ª Bienal Internacional de São Paulo em 2010.

Não tive a oportunidade de viver a experiência de explorar a instalação e mergulhar em suas nuances, cores e cheiros, mas a imagem me inquietava e de lá para cá marca minhas leituras, escritas e participações em eventos. De certo modo ela condensa minha pesquisa, é produção de presença. De algum modo, a simplicidade e, ao mesmo tempo, a força da imagem me conduziu a pensar sobre a prática pedagógica, sobre o ato de ensinar e aprender, uma vez que se acredita que,

Para saber desconfiar do que vemos, devemos saber mais, ver, apesar de tudo. Apesar da destruição, da supressão de todas as coisas. Convém saber olhar como um arqueólogo. E é através de um olhar desse tipo – de uma interrogação desse tipo – que vemos que as coisas começam a nos olhar a partir de seus espaços soterrados e tempos esboroados (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 117).

Didi-Huberman nos alerta que talvez em nenhum outro tempo tenhamos vivido tão fortemente a presença da imagem. Quem disse que a imagem dá a ver o que é para ver? A imagem por si só não existe sem o outro. O que acontece quando olhamos para as imagens de Cinthia Marcelle? O que acontece quando entramos em contato com a arte? O que a docência no ensino superior tem a ver com o cuidado de si problematizado por Foucault?

Olhando para o que me move nesta pesquisa, procurei, juntamente com a equipe da Assessoria Pedagógica³⁰, inserir elementos estéticos na formação dessas professoras e professores, tema ainda nunca presente em formações anteriores. Esses subsídios não deveriam ocupar uma noção de representação para ilustrar uma metodologia diferenciada, mas sim provocar um movimento político, de renovação das perguntas. Esses elementos foram apresentados de modo visual em fotografias de produção de arte contemporânea, livros de arte e formação de professores, linhas, agulhas, tintas, pincéis e folhas em cores diversas.

Uma formação docente que se propusesse a mapear potencialidades, suspender o que já sabemos, encontrar frestas que permitam considerar o dissenso, os vazios de sentido, a invenção

³⁰A APU foi constituída na Unesc a partir da Resolução nº 10/2017 de 28 de setembro de 2017 do CONSU – Conselho Universitário, que reorganizou a estrutura acadêmica e administrativa da Universidade. Desde 1997, ano em que a Unesc se tornou universidade, diferentes configurações e concepções de assessoramento pedagógico se desenharam na Instituição e apresento alguns marcos desse processo na seção 4.1, 4.1.1 e 4.1.2 do capítulo 4.

de novas maneiras de ensinar e de partilhar o comum. Uma formação que se afirme em seu devir-político, deixando seus contornos e permitindo outras formas de ser professora e professor no intuito de “interromper um fluxo de circulação para deixar passar o fluxo transversal” (VEYNE, 2014, p. 244), com novas aberturas, incluindo a dimensão ética e estética enquanto plataforma de pensamento.

Foi então que o Mapa do (Im)Possível (Imagem 14) foi apresentado às coordenações de curso, aos Núcleos Docentes Estruturantes – NDE³¹ e às professoras e professores dos cursos de graduação da Universidade em um encontro de formação continuada promovido pela Diretoria de Ensino de Graduação e pela Assessoria Pedagógica Universitária em fevereiro de 2018, ainda sem imaginar o que viveríamos dois anos após quando se iniciou a pandemia.

Inicialmente, o mapa foi denominado como “Mapa do Possível”, porém, com o decorrer da pesquisa e com as discussões que traçamos neste período com o grupo de orientação no PPGEDU, acrescentei o prefixo (Im) ao título, contemplando os desafios que nos cercam em torno da formação docente no ensino superior, especialmente quando pensada a partir de uma dimensão estética. O (Im) enquanto um exercício possível na formação continuada de um grupo de coordenadoras e coordenadores de curso e docentes de Ciências da Saúde, Engenharias e Tecnologias, Ciências Sociais Aplicadas e Humanidades e Educação que se constituísse como disparador para novos encontros formativos.

A proposta do Mapa encontra eco nos dizeres de Lúcia Gouvêa Pimentel (1999, p. 85) quando destaca que

Rever um mapa é tentar rememorar suas rotas e roteiros no momento em que se busca uma nova caminhada. Uma nova leitura de seus caminhos faz-se necessária, para que as novas possibilidades não sejam abafadas pelos afetos antigos e pelas lembranças ressentidas. Re-conhecer o mapa, seus caminhos e suas rotas. Procurar novas paisagens que possam abrigar as veredas que se desenharam e pedem visibilidade. Re-fazer-se enquanto caminhante em busca da brecha, do fio.

O Mapa do (Im)possível tem minha autoria compartilhada com a equipe de Assessoria Pedagógica da Universidade. É importante destacar que a Assessoria Pedagógica enquanto setor institucional, presente e atuante no organograma da Instituição, foi criada em fevereiro de 2018³², a partir da reestruturação aca-

³¹O NDE foi um conceito criado pela Portaria nº 147, de 2 de fevereiro de 2007 (CONAES), com o intuito de qualificar o envolvimento docente no processo de concepção e consolidação de um curso de graduação. Na Universidade referida, o NDE é um órgão consultivo, responsável pela concepção, implementação e atualização do Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação. Disponível em: <https://bit.ly/3OnFS7N>. Acesso em: 3 maio 2022.

³²No capítulo seguinte, retomo os temas das formações continuadas presentes

dêmica e administrativa citada anteriormente. A equipe inicial foi composta por três professoras com dedicação de 20 horas semanais para desenvolver estudos relativos à pedagogia universitária, (re)estruturar o Programa de Formação Continuada Docente e acompanhar o processo de ensino dos professores.

O cartaz em tamanho A2 tomou como plano de fundo o mapa da Universidade juntamente com sua localização geográfica na cidade de Criciúma/SC, seguido de uma legenda. Com uma composição de colagens digitais, ele reúne imagens de produções de arte contemporânea, indica artistas, fragmentos de poesia, indicações de filmes, livros e autores que, de algum modo, provocam aberturas para os docentes pensarem o que os tornam professoras e professores. O mapa do (Im)possível tem autoria coletiva, participaram de sua construção as professoras Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato, Dra. Michele Cardoso Gonçalves e Ma. Daniela Silveira Arns, assessoras pedagógicas. A técnica administrativa Rafaela Ribeiro Pereira trabalhou na edição gráfica e juntos refletimos sobre as escolhas e a própria denominação de “mapa”, que aqui não se remete fielmente às definições de cartografia.

O termo cartografia como possibilidade metodológica surge com Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011), no texto em que escrevem a quatro mãos ainda na década de 1980: “Mil Platôs: do capitalismo à esquizofrenia”. É um conceito que se assume implicado com a invenção e a criação, pois permite pensar multiplicidades que produzem multiplicidades. Desenhar linhas, investigar territórios, perceber as margens e os deslocamentos, criar e estimular mudanças nas possíveis trajetórias. Neste contexto, e tendo como referência o estudo de Virgínia Kastrup (2015), em seu texto “O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo”, propusemos o mapa enquanto disparador para a consolidação do Programa de Formação Docente que se desenhou entre os anos de 2018 até 2022.

Encontramos ressonâncias metodológicas na cartografia como método de pesquisa-intervenção, uma vez que não se resume à adoção de um modelo teórico-metodológico, mas envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, cartografando processos que tiveram como um primeiro disparador o Mapa do (Im) possível. “Assumir a cartografia como direção metodológica nos compromete com a produção de uma política cognitiva que busca evidenciar que o conhecer não se resume à adoção de um modelo teórico-metodológico, mas envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um ethos” (KASTRUP; PASSOS, ESCÓSSIA, 2015, p. 202).

na Universidade no recorte temporal de 1997 a 2022 e atualizo as configurações da Assessoria Pedagógica enquanto espaço institucionalizado e sua constituição. Essa retomada é importante para a pesquisa para que fosse possível estabelecer uma análise mais profunda de como a pedagogia universitária é percebida na Unesc e quais os espaços possíveis para pensar um movimento de formação permanente com docentes mirando uma dimensão ética e estética.

O mapa fazia parte de um kit (Imagem 12) contendo um tubo canudo de arquitetura, post it em diferentes cores e tamanhos e alfinetes diversos. A proposta foi a de apresentar o Kit às diferentes áreas do conhecimento no intuito de mobilizar novos itinerários.

O Kit do (Im)Possível constituiu-se, em sua intencionalidade, como um disparador, e o mapa constituiu-se como um dos elementos presentes nele. Denomino-o disparador porque intencionamos que ele acionasse em cada participante o movimento, o gesto de costurar seu próprio material de anotações e, nesse gesto da costura, refletisse sobre seu papel de formador dos profissionais que a Instituição gradua. Uma proposta que desestabiliza o papel da formação tradicional e constrói outros caminhos para pensar a docência.

Seriam as práticas artísticas vividas durante a formação, a partir do Kit e do Mapa do (Im)possível, um modo de transformação, de modificação? As imagens apresentadas no mapa e os materiais disponibilizados poderiam mobilizar novas questões e uma abertura a uma dimensão ética e estética para a docência? Penso ser necessário abrir um campo de possíveis para alguma coisa acontecer, olhando para algumas produções de arte contemporânea como modo de renovar as perguntas, de suspeição ao já sabido, de colocar em circulação outros modos, para além do hegemônico, já percorrido nesta pesquisa, sobre o que aprendemos sobre a docência no ensino superior.

"ESCOLA EM KANO, NIGÉRIA",
JULIAN GERMAIN PROJETO SALA DE AULA:
RETRATOS DO MUNDO



"DROPPING A HAN DYNASTY URN"
1995, AI WEIWEI



"SNAKE CEILING", INSTALAÇÃO 14,
2009, AI WEIWEI



"AMÉRICA INVERTIDA", 1943
JOAQUÍN TORRES GARCÍA

O aluno: uma lição de vida (2010)
A voz do coração (2004)
Extraordinário (2017)



O professor disserta sobre ponto difícil do programa.
Um aluno dorme, cansado das conselheiras desta vida.
O professor vai sacudi-lo? Repreendê-lo? Não.
O professor baixa a voz, com medo de acordá-lo.

Relaxar e sentir:
Carlos Drummond de Andrade
Manoel de Barros
Clarice Lispector
Poesia com Rapadura

Filmes:
O fabuloso destino de Amélie Poulain (2001)
Peixe Grande e suas histórias maravilhosas (2003)
Uma beleza fantástica (2016)

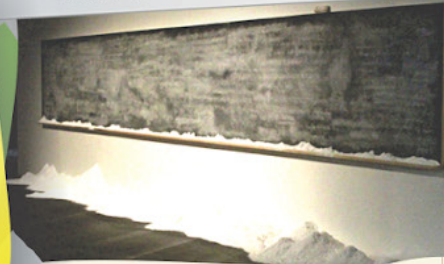
Formação: avaliação institucional;
processo de gestão acadêmica; redes

Formação: diretrizes curriculares;
avaliação; pesquisa

Formação: planejamentos; docência
universitária; cartografia; registro

Formação continuada: tempos espaços;
possibilidades

"SOBRE ESTE MUNDO", 2010
CINTHIA MARCELLE



A qualidade de formação se institui
pela capacidade autônoma de tomar
decisões fundamentadas e com
bom senso. (Maria Isabel da Cunha)

25

O DOCENTE, PARA INOVAR SUAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS, PRECISA SE PERCEBER COMO ATOR DO
PROCESSO DE INOVAÇÃO E DOMINAR OS SABERES QUE
ENVOLVEM A PROFISSÃO DOCENTE, RELACIONANDO
O CONSTRUO TEÓRICO DA INOVAÇÃO CURRICULAR E
DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA AO CONSTRUO PRÁTICO.

(AZEVEDO, XAVIER, CARRASCO, 2017)

Nesse sentido, a
formação pedagógica
reflete a intenção de
construir uma nova
epistemologia para as
práticas pedagógicas
dos docentes, em que o
terreno sócio-
científico-cultural é
compreendido em sua
complexidade.
(AZEVEDO, 2017)

Pro dia nascer feliz.
(Documentário nacional)
Ser e Ter.
(Documentário francês)
Nunca me Sonharam.
(Documentário nacional)
O perigo da história única.
(Video)

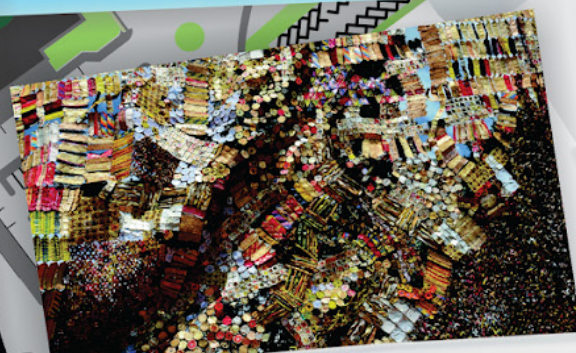


19

Mia Couto: Para que as luzes do outro
sejam percebidas por mim devo por
bem apagar as minhas, no sentido
de me tornar disponível para o outro.



"FÉ E EDUCAÇÃO", 2014
TERCÍLIA DOS SANTOS



"GRAVIDADE E BRAÇA: OBRAS
MONUMENTAIS DE EL ANATSUI", 2015

É bom olhar para trás
e admirar a vida que
sabemos fazer.
(Nando Reis)



NUM INTENSO AGORA (2017)
ENTRE OS MUROS DA ESCOLA (FILME)

COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA DO
PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.
AUTOR: MARCOS TARCISO MASETTO.

PEDAGOGIA DOS SONHOS POSSÍVEIS. AUTOR: PAULO FREIRE.

INVENTAMOS OU ERRAMOS. AUTOR: SIMÓN RODRIGUEZ

O MESTRE INVENTOR. RELATOS DE UM VIAJANTE EDUCADOR.
AUTOR: WALTER OMAR KOHAN

O MESTRE IGNORANTE. CINCO LIÇÕES SOBRE
EMANCIPAÇÃO INTELCTUAL. AUTOR: JACQUES RANCIÈRE

A CRÍTICA DA RAZÃO INDOLENTE. CONTRA O DESPERDÍCIO
DA EXPERIÊNCIA. AUTOR: BOVENTURA SOUSA SANTOS

SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL.
AUTOR: MAURICE TARDIF

O BOM PROFESSOR E SUA PRÁTICA.
AUTORA: MARIA ISABEL DA CUNHA

BOOKS.



"Tenho fé e acredito na força
do professor."
- Bráulio Bessa.

6 BLOCO XXI - B

7 BLOCO XXI - C

8 DOCEPÃO



Imagem 14: Mapa do (Im)Possível: proposta de cartografia utilizada como disparador no primeiro encontro de Formação Continuada, 2018



4

SEGUNDA PAUSA:
PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E
AS URGÊNCIAS DE NOSSO TEMPO

Imagem 15: O.M.A, Paulo Meira, 2003-2011
Artista brasileiro (1966)

Fonte: <https://www.ufrgs.br/artevera/category/artistas/>

Abro este texto com a imagem da produção do artista Paulo Meira, intitulada “O.M.A” e que faz referência a um elemento já tratado nesta pesquisa: o quadro de giz. Essa produção se relaciona com as obras de Cinthia Marcelle, e nos faz pensar sobre as urgências, permanências e impermanências na formação de professoras e professores na educação superior no século XXI. O que tem sido feito no campo da formação docente no ensino superior? Como se criam determinados regimes de verdades sobre a formação de professoras e professores? Como se dá a formação permanente dos sujeitos que atuam na docência no ensino superior? Como a Pedagogia Universitária se constituiu como um importante campo empírico para a produção do conhecimento sobre a docência no ensino superior?

Voltando o olhar para essa imagem e associando-a a essas perguntas, podemos perceber que, por vezes, algumas marcas, mesmo que apagadas com o tempo, se cristalizam, assim como o movimento do giz sobre a lousa.

Do mesmo modo, ao compreender a produção do artista Paulo Meira como obra aberta, ela nos convoca a produzir novas marcas em nossa docência no intuito de encontrar algumas das respostas para o que temos produzido hoje e renovar o conjunto de questionamentos que são tão necessários para pensar a formação docente no ensino superior.

Olhando para o que se produziu nas últimas décadas no campo da Pedagogia Universitária³³, percebem-se importantes contribuições com a preocupação das pesquisadoras e pesquisadores em relação à formação da professora e do professor que atuam no ensino superior, ou como alguns autores denominam, da Educação Superior. Somado a isso, o constante desafio de tornar indissociáveis as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, assim como preconiza a constituinte de 1988³⁴, compreendendo que o tema faz parte da agenda de muitos pesquisadores do campo da Educação, com os quais dialogo ao longo do texto.

Não há como não relacionar o tempo presente, vivido no isolamento social, de construir uma tese durante uma pandemia planetária e um desmonte educacional de um (des)governo, sem pensar nos grandes impactos pelos quais passa a Educação Superior, são impactos com consequências ainda imensuráveis. Essa condição de calamidade sanitária global mudou a vida das pessoas e, por consequência, do ensino superior que precisou, em

³³ Opto por não apresentar um recorte histórico da constituição do campo empírico da Pedagogia Universitária por entender que autores referenciados já se ocuparam em fazê-lo. Dentre eles destaco: Maria Isabel da Cunha, Elisa Lucarelli, Marília Morosini, Cristina D’Ávila, dentre outros. Proponho aqui, um entrelace de questões presentes e urgentes na agenda da formação docente no ensino superior aproximando-as de uma dimensão ética e estética como outros modos de pensar o campo da formação.

³⁴ BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: <https://bit.ly/3j0eQEs>. Acesso em: 21 abr. 2022.

tempo exíguo, criar novas formas de pensar o ensino, a aprendizagem e a educação como um todo.

O ensino emergencial remoto, termo que ficou conhecido amplamente em 2020 como modo de transpor as aulas presenciais para ambientes virtuais de aprendizagem, foi um movimento violento para professoras, professores e estudantes do ensino superior e das escolas de educação básica.

Mais recentemente, em março de 2022, grande parte de nossas Instituições de Ensino Superior – IES do Brasil se viram diante de um novo desafio, o qual se denominou “ensino híbrido”, ainda bastante incompreendido por muitos docentes e estudantes. O que temos lido e acompanhado em lives, congressos e publicações recentes nos aponta para uma definição que combina o ensino presencial com o ensino on-line de modo a construir espaços presenciais e virtuais que favoreçam o ensino e a aprendizagem em espaços mais colaborativos e interativos.

Em outra camada, precisamos reconhecer que este novo desafio impacta diretamente nas condições de trabalho dos docentes e no acesso e permanência de nossos estudantes. Os desafios das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, na estrutura das instituições de ensino superior, especialmente as universidades públicas federais, estaduais e comunitárias quando observamos, acentuadamente, desde o final de 2016, um crescente sucateamento das estruturas que são advindas dos cortes nos investimentos em Educação, especialmente pelo Governo Federal.

Ganham espaço nesse cenário o terceiro setor, organizações não-governamentais já citadas neste trabalho, que se apropriam da Educação como um campo de negócios, voltado à ordem capitalista e consumerista de modelos, receitas e metodologias que induzem a formação de um sujeito que responde ao mercado e que é modelado por ele, um modelo hegemônico que, disfarçado de inovador, ganha escala na agenda das universidades.

Outro fator que merece destaque é a condição atual das políticas públicas sobre a Educação. Embora esta tese, e especialmente este capítulo, se ocupem em discutir as urgências do campo da Pedagogia Universitária, no âmbito da Educação Superior, faz-se necessário refletir o que tem nos rondado enquanto perspectiva de regulação para a educação brasileira. Dentre elas, na calada da noite de 20 de dezembro 2019, uma reforma educacional que viria mexer na formação educacional inicial de nossas professoras e professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)³⁵, foi publicada por meio

³⁵ Proposta de novas normas para a formação do professor avança. Disponível em: <https://bit.ly/397PkNk>. Acesso em: 10 abr. 2022.

da Resolução nº 02/2019CNE/CP³⁶. Uma diretriz extremamente pragmática e tecnicista em relação ao modo como compreende a Educação.

Nessa mesma esteira, alguns meses antes temos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC³⁷, que em seu princípio buscava construir uma base comum para o currículo das escolas brasileiras, mobilizada em um amplo processo de debate, fóruns e conferências, e que em sua versão final modifica e exclui praticamente todo o texto referência iniciado com participação popular e de importantes referências da área da Educação.

É também urgente pensar que, no atual governo, reforça-se a ideia do *homeschooling* ou “Ensino doméstico”³⁸, desconsiderando as escolas e universidades no processo de formação humana e cidadã. Precisamos estar atentos a esses movimentos, o que representa a educação não institucionalizada na ótica de alguns governantes e permeia a sociedade. Movimentos que avançam pouco a pouco e entram na agenda de alguns parlamentares, sob a pecha de vincular a educação como “lugar de construção de ideologias” e a universidade como “lugar de balbúrdia”, conforme relatado por um ex-Ministro da Educação que, assim como outros três desfilaram desmontes nas políticas educacionais nacionais nos últimos quatro anos.

Do mesmo modo, “O Novo Ensino Médio”³⁹ que em 2022 tornou-se obrigatório em todas as escolas públicas e privadas do Brasil sem a devida discussão e preparação das professoras e professores e sem considerar as latentes disparidades na realidade social, cultural econômica e geográfica das escolas brasileiras, também no discurso romantizado de que sem investir em Educação não há desenvolvimento da sociedade. Esse discurso faria muito sentido, mas é preciso colocá-lo em suspeição, assim como possivelmente faria Michel Foucault se vivesse neste tempo. Qual educação? Para quem? Que regimes de verdade estão ancorados nesse discurso?

Ao assumir o risco, com coragem, de escrever uma tese que dialoga com uma perspectiva foucaultiana, não há como anunciar a Pedagogia Universitária sem falar das urgências de nosso tempo. Elas interferem diretamente no modo como pensamos, agimos e, sobretudo, produzimos determinados discursos de verdade na academia e nas relações sociais, portanto, não é possível se abster do que ocorre em nosso entorno criando um texto que

³⁶ Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3O5UwQN>. Acesso em: 10 abr. 2022.

³⁷ Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <https://bit.ly/3H7qgCV>. Acesso em: 10 abr. 2022.

³⁸ Projeto de Lei nº 3.179. Disponível em: <https://bit.ly/3aJUlfo>. Acesso em: 10 abr. 2022.

³⁹ Cartilha sobre o Novo Ensino Médio é lançada no Senado; publicação explica mudanças. Disponível em: <https://bit.ly/39leDM7>. Acesso em: 10 abr. 2022.

nega como o presente influencia em nossos discursos, no que acreditamos. E é necessário um afastamento para olhar ao que fora produzido e pensar que nem sempre foi assim, do mesmo modo que Foucault ao olhar para a civilização grega⁴⁰ para compreender o tempo em que vivia e as questões que permeiam o sujeito, e que recupero nesta tese ao analisar o cuidado de si numa perspectiva ética, estética e política como conceito relevante para pensar uma docência outra, uma vida outra.

É neste momento histórico e nessas urgências que esta pesquisa se situa. É deste lugar que procuro friccionar o já sabido com formas outras de pensar a docência considerando uma dimensão estética aliada a uma perspectiva ética e política. Um tempo fluido, fugaz, leve e líquido, recorrendo ao sociólogo Zygmunt Bauman na obra “Modernidade Líquida”:

O que todas essas características dos fluidos mostram, em linguagem simples, é que os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas “por um momento”. Em certo sentido, os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é o que importa. Ao descrever os sólidos, podemos ignorar inteiramente o tempo; ao descrever os fluidos, deixar o tempo de fora seria um grave erro (2001, n. p.).

É neste tempo de fluidez que vivemos, e muitas das urgências requerem a produção de novos conhecimentos, outros modos de pensar e tensionar o que temos visto avançar enquanto discurso hegemônico na Educação.

De acordo com Soares (2009), desde a década de 1980, vem crescendo, no cenário internacional, o interesse pela investigação sobre a prática da docência universitária e as inovações pedagógicas no ensino superior. Diversas redes de pesquisadores foram criadas com essa finalidade, a exemplo da *Association Internationale de Pédagogie Universitaire* – AIPU, que envolve países da África, das Américas e da Europa, realiza colóquios anuais, entre outros eventos, e produz a conceituada revista “Res Acadêmica” (Revista Acadêmica). Na América Latina, tem-se, entre outras, a *Rede Acadêmica do Uruguai* – RAU, a *Red de Investigadores sobre la Educacion Superior do México* – RISEU; no Brasil, a Rede Sul-

⁴⁰ Conceitos tratados especialmente na obra “Hermenêutica do Sujeito” e que serão aprofundados no capítulo 5 (FOUCAULT, 2004c).

brasileira de Investigadores da Educação Superior – RIES, dentre outras que corroboram, sobremaneira, para a produção e circulação de pesquisas que se debruçam sobre o campo empírico da pedagogia universitária, especialmente nos últimos vinte anos.

No entanto, há urgências históricas, que se antecedem ao início das primeiras universidades brasileiras e que foram pouco a pouco sendo cristalizadas, refletidas em nossos modelos curriculares e ilhadas em pequenos espaços institucionais que, por vezes, não transbordam às professoras e professores que, em grande maioria, continuam praticando o que podemos chamar de uma docência “autodidata”. Ou seja, repetem modelos que obtiveram ao longo de sua formação como estudantes, já que em grande parte foram formados para exercer um conhecimento técnico-científico específico, bacharéis e bacharelas que, no limiar dos dias, tornaram-se docentes no ensino superior, não compreendendo a Pedagogia Universitária como um campo epistêmico, com conceitos específicos e necessários à práxis docente.

Considerando esses fatores, é importante delimitar que cômungo com os dizeres da professora e pesquisadora Cristina D’Ávila⁴¹ quando reafirma que a Pedagogia é uma ciência que estuda a Educação com natureza interdisciplinar, que olha e reflete os fenômenos educacionais situados historicamente considerando que o objeto de estudo de todas as ciências humanas e sociais não possui esses contornos tão definidos. Não é raro a Pedagogia não ser percebida por outros cursos de licenciatura e outras áreas do conhecimento como campo de saber. Por vezes, muitas pedagogas e pedagogos não a compreendem enquanto ciência, mas como um campo disciplinar específico, um curso de graduação.

É necessário superar essa compreensão em defesa da Pedagogia enquanto ciência da Educação, que estuda o fenômeno educacional compreendido na modalidade institucionalizada (escolar e acadêmica), semi-institucionalizada (movimentos sociais, terceiro setor, organizações não-formais...) e não institucionalizada (que acontece em qualquer espaço e que não confere títulos e não segue exatamente métodos).

A Pedagogia está intrinsecamente ligada à didática, que pode ser compreendida por dois aspectos: um campo epistêmico – teoria ou ciência do ensino, ou enquanto disciplina específica. A didática ocupa-se em estudar o ensino e a aprendizagem, ou seja, não é possível pensar o ensino sem a sua consequência óbvia que é a aprendizagem, conforme reitera a professora Cristina D’Ávila (2022)⁴².

É importante trazer a didática à cena, pois, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB represente um importante marco na educação brasileira, há lacunas deixadas pela

Lei nº 9.394/96⁴³, no que tange à educação superior, uma vez que é dúbia e ambígua no que se refere à docência universitária, provocando impactos na constituição da docência no ensino superior até os dias atuais. A Lei destaca apenas que o exercício da docência na Educação Superior, deve se dar a partir da titulação de mestrado e doutorado, embora essa ainda não seja a realidade brasileira em sua totalidade uma vez que observamos muitas professoras e professores apenas com a graduação ou especialização exercendo a docência.

A professora e pesquisadora Léa das Graças Camargo Anastasiou (2002; 2003) resalta essa lacuna na formação da professora e do professor que atuam no ensino superior, destacando que,

Quando existe alguma formação para a docência neste grau de ensino, esta se encontra circunscrita “a uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior, nos momentos da pós-graduação, com carga horária média de 60 horas”. Situa-se nesta disciplina, muitas vezes, as referências e orientações para o professor universitário atuar em sala de aula. Não há uma exigência de conhecimentos de base para o magistério e nem uma formação sistemática propiciadora da construção de uma identidade profissional para a docência (ANASTASIOU, 2003, p. 1).

Os primeiros cursos de *latu senso* e *strictu senso*, criados por volta de 1960, tinham em currículo 1/5 da carga horária composta com disciplinas complementares e de formação didático pedagógica, normalmente reduzidos a uma disciplina ao longo do curso que, em grande parte, focava na formação do/a pesquisador/a e não do/a professor/a. Encontraremos essa normatização na Resolução nº 14/77⁴⁴, de 23 de novembro do Conselho Federal de Educação, “nessa época, se configuraram, pelo menos duas instâncias de ações organizativas: os cursos formais em nível de pós-graduação [...] e as estruturas de apoio pedagógico para assessoramento e formação continuada, fazendo acompanhamentos a professores e cursos” (CUNHA, 2003, p. 27).

É nesse contexto que considero importante uma pequena pausa para uma reflexão: Como venho me constituindo como professora ou professor universitário? Quais são os lugares de formação para a docência universitária? Sustentamos nossa formação pedagógica a partir de uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior em nossos cursos de mestrado e doutorado? A Universidade me estimula a participar de formação continuada e

⁴¹ D’ÁVILA, Cristina. Pedagogia universitária. YouTube, 11 mar. 2022. Disponível em: <https://bit.ly/39ciCdS>. Acesso em: 10 abr. 2022.

⁴² Op. cit.

⁴³ BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://bit.ly/2GqzWds>. Acesso em: 9 jun. 2022.

⁴⁴ BRASIL. Resolução nº 14, de 23 de novembro de 1977. Validade dos certificados de Especialização e Aperfeiçoamento para carreira do magistério superior. Documenta, nº 205 do Conselho Federal de Educação, Brasília, DF, 1977.

permanente? Ou ainda, o que entendemos por formação? Estevão (2001, p. 185) nos ajuda a pensar a respeito:

A formação como uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social. [...] a formação, ao mesmo tempo, celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania. empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania.

Essas lacunas se fazem sentir, nos saberes profissionais, pedagógicos e estéticos, quando nos tornam conscientes de que não estudamos sistematicamente, a práxis docente no ensino superior, ou mesmo, a própria pedagogia e a didática, menos ainda uma atitude estética. É importante lembrar que esses saberes são essenciais para todas as profissões, uma vez que precisam ser mobilizados, associados, aprofundados quando iniciamos na carreira docente no ensino superior.

Não é rara a ausência, ou fragilidade, do conhecimento das teorias pedagógicas que sustentam as práxis docentes, bem como as abordagens curriculares, as teorias de aprendizagem e teorias psicológicas que constituem o arcabouço de um curso de formação para a docência no ensino superior. Para Volpato (2007, p. 54), “[...] a maioria dos saberes com os quais os professores trabalham não são por eles produzidos ou elaborados, ocorre uma supervalorização dos saberes oriundos da própria experiência”, o que precisa ser considerado, mas os contornos não podem se limitar apenas aos modelos de docência recebidos pelas professoras e professores enquanto foram alunos ao longo da formação.

Assim, também, podemos pensar quais os espaços que algumas produções de arte contemporânea poderiam ocupar na atuação docente em diferentes áreas do conhecimento. Algumas produções, parte delas, apresentadas neste trabalho, podem funcionar como disparadoras para estabelecer relações entre os objetivos e conteúdos das disciplinas e a leitura de contexto, contribuindo para as nossas inquietações pedagógicas. Ou mesmo mobilizar o nosso pensamento, sem uma relação direta com os nossos saberes especializados nos componentes curriculares que ministramos.

Logo, a formação de professoras e professores para o ensino superior pode ser mirada como um campo em que ainda há muito por explorar em termos de pesquisas e práticas. É nesse terreno fértil que encontro uma rachadura para o objeto desta tese, que defende a perspectiva de uma dimensão estética na formação pedagógica dessas professoras e professores, para além da formação profissional, uma dimensão de formas de viver, de

existência, que se faz para além de disciplinas ou cursos em tempos e espaços definidos.

É importante ter a clareza de que a formação docente, e portanto o campo da pedagogia universitária, está inscrita em pelo menos três dimensões: a formação inicial, a continuada e a permanente, sendo que a primeira diz respeito a processos institucionais de formação para uma profissão, abrindo as portas para seu livre exercício e reconhecimento público e legal, cabendo à instituição de ensino acompanhar o que delimita a legislação em matéria de objetivos, formatos e duração (CUNHA, 2013).

A formação continuada que versa sobre as iniciativas que tem início durante a trajetória agora profissional, da professora e do professor, e que pode se desenvolver dentro de tempos e durações diferenciadas, tendo origem na iniciativa pessoal dos/as docentes ou então como proposta desenvolvida por programas institucionais. Compreende-se que, neste caso, as universidades são as principais instituições mobilizadoras dessa proposta de formação, destacando-se aí os programas de pós-graduação (mestrados e doutorados) e formações de curta duração a partir de agenda pedagógica que está vinculada aos Projetos Pedagógicos das Universidades (CUNHA, 2013).

E, por sua vez, a formação permanente, que trata da compreensão de que não nos constituímos apenas com os saberes técnicos e científicos, embora não se questione a sua relevância. Mas, também, ao que Miguel Arroyo (2004) chama de humana-formação, extrapolando os tempos e espaços determinados e considerando o desenvolvimento pessoal e profissional das professoras e professores ao longo de toda a vida.

Concordo com estudiosos como Maria Isabel da Cunha, Cristina D’Ávila, Elisa Lucarelli, Léa das Graças Camargo Anastasiou, Selma Garrido Pimenta, Marília Costa Morosini e outros tantos nomes referência no campo da pesquisa sobre a Pedagogia Universitária, da necessidade de uma política pública que conduza as instituições de ensino superior a investirem na formação permanente de suas professoras e professores. É urgente a necessidade de olhar para a formação profissional e humana de modo a construir docências outras, mais conectadas com a vida e sustentadas pelo conhecimento empírico que ultrapassa modelos e técnicas pragmatistas. Daí a importância de pensar uma docência no ensino superior que inter-relacione pedagogia, didática e uma dimensão ético-estética. A pedagogia estuda o fenômeno da educação em amplo espectro e a didática o fenômeno do ensino, ambas a partir dos acontecimentos situados historicamente (D’ÁVILA; EL-HANI, 2017).

Esta tese amplia esse campo, pensando pedagogia, didática e crescendo a dimensão estética de modo a construir novos possíveis, uma **docência-artista-formação**, como ato de criar e (re)

criar-se, um trabalho de operação conceitual e permanente (LO-PONTE, 2005).

Desse modo, podemos compreender a Pedagogia Universitária como um campo da ciência pedagógica, um campo epistemológico, da pedagogia, e que tem como singularidade o estudo da docência universitária, dentre eles a questão da formação das professoras e professores, equivalendo também a uma didática da docência universitária articulada a uma ciência. E a dimensão estética no encontro de uma docência-artista-formação, integrada ao campo empírico profissional e pessoal, ao longo da vida docente, uma vez que “o avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 259).

No limiar desse pensamento, para Maria Isabel da Cunha (2013) e Elisa Lucarelli (2000), a Pedagogia Universitária nasce a partir do momento em que se reconhece a formação, envolvendo a ideia da fabricação do mundo humano, está inscrita em um projeto ou uma tarefa intencional, uma agenda, e a compreendemos “um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior” (LUCARELLI, 2000, p. 36). É, também, um espaço de interconexão de conhecimentos, processos de subjetivação e culturas, que convoca um conteúdo científico, tecnológico ou artístico, prioritariamente especializado e orientado para a formação de uma profissão (LUCARELLI, 2000).

Portanto, nos faz pensar que a formação da docência no ensino superior se dá como um processo que se estende desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória acadêmica formal, um processo permanente, que ocorre para além de tempos e espaços definidos e se contamina com o nosso repertório: com o que lemos, com as músicas que ouvimos, com as produções artísticas com as quais temos contato, com o território à nossa volta. São exercícios de cuidado de si, compreendido aqui não como uma prática narcísica e tampouco como um empreendedorismo de si mesmo, mas como um modo de criação, de um processo ético, estético e político que se fortalece nas relações.

Justamente porque pensar o cuidado de si, aprofundado no Curso de 1982, por Foucault, vai numa direção oposta ao que podemos facilmente ser seduzidos numa ideia de cuidado de si como prática de autogestão de si mesmo. O autor nos alerta:

1. a cultura de si oferece ao homem ativo uma regra de limitação quantitativa (não deixar as tarefas políticas, os cuidados com o dinheiro, as obrigações diversas invadirem a existência ao ponto de se ficar exposto a se esquecer de si mesmo); 2. a primazia da relação consigo permite também estabelecer a independência do sujeito em todas as outras relações

cuja extensão ela contribuiu para limitar (FOUCAULT, 2004c, p. 656).

Dessa forma, olhando para o tempo presente, numa perspectiva foucaultiana, é caminhar ao contrário de modelos formativos redutores, vinculados à produção de seres humanos que estão à serviço de uma lógica econômica que reduzem a formação como mercado e a professora e o professor como um *coaching*. Diagnosticar o presente, fazendo um paralelo com a metodologia adotada por Foucault em relação aos modos de vida e aos regimes de verdade nas diferentes sociedades, e em como se constitui o sujeito, é pensar a trajetória da professora e do professor como um ser pensante e sensível, que se convoca em sua construção pessoal na sua relação com os outros e que também se sente convocado a assumir a docência de modo a conjugar os saberes profissionais, pedagógicos, éticos, estéticos com atitude política.

Volto novamente o olhar para a produção de Paulo Meira “O.M.A”, que abre este capítulo (Imagem 15) e, também, para a produção “Sobre este mesmo mundo” de Cinthia Marcelle, já apresentada na pesquisa (Imagem 13): é possível pensar na perspectiva de que as marcas de giz podem apresentar rastros de uma formação que é permanente, mas que precisa de estímulos, de cuidado, de cultivo? Convido-lhes a pensar: que inter-relações podemos construir ao olharmos em paralelo essas duas obras? O que o quadro de giz, e a própria pedra de giz, representa na formação docente para o ensino superior? Certamente essas produções podem nos dizer muitas coisas sobre docência no ensino superior, sobre aprender, sobre ensinar.

Essas produções nos fazem pensar ainda que a experiência docente não se forma de uma junção de fatos que se sobrepõem. Construimo-nos professoras e professores à medida que exercemos a profissão e ao mesmo tempo nos reconstruímos. O aprender forma e transforma o sujeito. Desse modo, a profissionalidade docente no ensino superior não pode mais ser definida apenas pelo conhecimento específico da área ou curso de graduação, ou somente por uma disciplina nos cursos de pós-graduação stricto sensu, ou ainda pelos certificados adquiridos na participação em eventos ou cursos de formação continuada/permanente. Essas etapas são sem dúvida fundamentais, necessárias, mas insuficientes.

As universidades precisam pensar com urgência a criação e o aperfeiçoamento de Assessorias Pedagógicas Universitárias que se constituam como núcleos de pesquisa e apoio ao docente. Muitas instituições já contam com essa composição na estrutura acadêmico-administrativa, mas são poucas que efetivamente se constituem como territórios de formação reconhecidos pelas professoras e professores e, sobretudo, pelas gestoras e gestores das universidades, uma vez que,

só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige tudo isso, e competência pedagógica, pois ele é um educador (MASETTO, 2003, p. 13).

Na Unesc, universidade que elejo para produção dos dados analíticos desta pesquisa, a Assessoria Pedagógica está constituída desde fevereiro de 2018 e tem se construído como uma importante referência aos professores e professoras. Até 2018, diferentes nomenclaturas e composições acompanharam o que podemos chamar de vestígios de um assessoramento pedagógico, porém ainda muito voltados a questões pontuais: eventos, elaboração de documentos como o Projeto Pedagógico Institucional – PPI. Na próxima seção deste texto, aprofundarei um pouco mais dessa experiência por entender sua relevância e conexão com o objeto de pesquisa que esta tese se propõe.

Também nessa direção, Leite, Genro e Braga (2011) sustentam a afirmação de que o/a docente, ao se constituir, deve publicizar, entre outras coisas, suas construções e elaborações práticas e teóricas em uma relação de leitura crítica nas formas de ser e estar no mundo. As autoras acreditam que quando o docente leva essa prática pedagógica para o ambiente de sala de aula, cria-se uma atmosfera favorável para que os acadêmicos e acadêmicas também se constituam autoras e autores. Se a professora e o professor, em sua liberdade de cátedra, se colocam como autoridade que se permite ser questionada, abrem mais uma oportunidade de aprendizagem significativa⁴⁵, trazendo mais uma característica de uma formação que se relaciona com as formas de vida, que oportunizam a criação do conhecimento social.

Concordo com as autoras, porém ousaria acrescentar que, para além das construções e elaborações práticas e teóricas das professoras e professores, podemos pensar uma atitude ética e estética que contrapõe mais fortemente com os modos de vida desenvolvidos pela Modernidade. Modos esses muito mais voltados para a ideia de domesticação do indivíduo, para o disciplinamento dos corpos, para um processo de normalização das práticas sociais e das tecnologias de governamentalidade. Uma atitude que exige uma relação de alteridade entre gestoras e gestores, professoras e professores, e estudantes, caminhando na direção do que nos aponta Nadja Hermann (2014, p. 134):

⁴⁵A aprendizagem significativa ocorre quando as novas informações e conhecimentos podem se relacionar de uma maneira não-arbitrária com aquilo que a pessoa já sabe. No momento em que aquilo que se está aprendendo pode entrar em relação e integrar-se a conhecimentos já possuídos (SANTOMÉ, 1998, p. 41).

Reconhecer a radical alteridade do outro não significa que não possamos entendê-lo, assim como talvez não possamos fazer justiça à sua singularidade. Mas o diálogo e a experiência estética podem promover a imaginação e a sensibilidade exigidas para o estabelecimento de uma reciprocidade possível entre o eu e o outro.

Essa atitude ética e estética foi um pouco do que ousamos provocar no grupo de aproximadamente setecentos professores que constituem o corpo docente de nossa Universidade desde 2018. Ao introduzirmos o novo Programa de Formação Continuada de Docentes (2018-2021) com o Mapa do (Im)possível (Imagem 14), também já apresentado nas páginas anteriores desta escrita, e que reúne vestígios de imagens de produções artísticas contemporâneas, poesias, sugestões de filmes e indicação de autores, intencionamos disparar outros modos de pensar o que me faz professora e professor no ensino superior. O Mapa do (Im)possível acompanhou os temas desenvolvidos na formação docente ao longo dos anos de 2018 e 2019 e funcionou como disparador do pensar-se docente. A cada imagem de uma produção artística contemporânea, um fragmento de poesia, um trecho de uma letra de música, uma sugestão de leitura presentes no mapa, abriam-se portas e janelas que disparavam as discussões no âmbito da formação docente, da avaliação, do processo de ensino e aprendizagem, e da ensinagem, propostas no Projeto Pedagógico Institucional – PPI.

De acordo com Morosini (2006), o processo ensino-aprendizagem é parte integrante de um conjunto de processos que inclui diversos outros determinantes, os quais a autora chama de ensinagem⁴⁶. Processo que envolve docente e estudante, entre os quais deve haver forte parceria para que seja possível a construção do conhecimento acadêmico, que são resultado de ações efetivas em aula. O professor atua com os alunos sobre o objeto de definição, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas para facilitar o processo de apreensão pelos alunos, ao passo que isso ocorre, o conhecimento é recriado e ressignificado pelos estudantes. Nesse processo, a aula é feita pelo professor em parceria com os alunos (ANASTASIOU, 2004).

Aqui, mais um espaço se abre para pensar a presença de algumas produções de arte contemporânea como disparadoras para provocar perguntas. Perguntas essas que devem sair do campo da polêmica e adentrar no campo da problematização. Os conteúdos científicos presentes nas ementas de cada disciplina em qualquer curso de graduação não estão descoladas do território,

⁴⁶Termo pensado por Anastasiou (1998), em sua tese de doutorado intitulada "Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica". Ensinagem refere-se a situações de ensino as quais geram a aprendizagem do aluno, a parceria professor/alunos, é elementar para o enfrentamento do conhecimento, fundamental na formação do acadêmico no período da graduação.

do contexto social e político do presente. A arte contemporânea pode ajudar a mobilizar essas relações de modo a incluir no planejamento docente uma dimensão estética que pode contribuir sobremaneira na construção de humanos mais conscientes do mundo em que vivem. Não negando ou excluindo a necessidade do domínio técnico-científico do currículo, mas também considerando que, ao longo de sua vida e sua formação, produz sentidos e percebe o seu entorno como constituição de si e do outro em uma relação dialética.

Retomando ainda o Mapa do (Im)possível como mobilizador da formação permanente dos professores da Unesc, seus desdobramentos provocaram a produção de outros disparadores, dentre eles o “Caderno Pedagógico Unesc – Possibilidades de Percurso Formativo Efetivo” e o “Mapa do Possível para fazer em casa”, materialidades apresentadas às professoras e professores no período em que a formação presencial foi interrompida em função da pandemia de Covid-19, precisamente no dia 17 de março de 2020.

Num primeiro instante, o impacto de organizar e de manter as atividades letivas de modo remoto foi um dos principais desafios. Como transpor o ensino presencial de mais de 9 mil estudantes da graduação para aulas mediadas por tecnologias, ou no agora conhecido ensino emergencial remoto? Aqui, permito-me trazer ao texto, além do pesquisador, o meu lugar de fala enquanto Diretor de Ensino de Graduação dessa Universidade, somado às

contribuições da Assessoria Pedagógica Universitária, acrescentando-se outra inquietação: como apoiar e desenvolver formação continuada com estratégias significativas para absorver a demanda de setecentas professoras e professores que se viam na iminente mudança de sua atuação docente? De que modo aproximar a tecnologia ao cotidiano docente, alterando o pensamento analógico para um pensamento digital? Como combinar momentos de presencialidade (aulas práticas) com a virtualidade?

As professoras e os professores, mais do que nunca, precisavam se sentir apoiados e acompanhados em sua ação docente. Estávamos envolvidos em uma pandemia sanitária de dimensões planetárias e, da noite para o dia, os/as docentes precisaram abrir as suas casas para receber os alunos e suas famílias nas aulas mediadas por tecnologias com transmissão ao vivo. Muitos não tinham familiaridade com equipamentos tecnológicos, recursos e ferramentas para promover engajamento e interação junto aos estudantes. Mesmo com a distribuição/empréstimo de mais de oitocentos computadores e cem modens⁴⁷ pela Universidade para docentes e estudantes, era necessário acompanhamento pedagógico. Manter os momentos de troca, de estudo, de produção de estratégias colaborativas entre as/os docentes e compartilhá-las.

⁴⁷ Ação presente na Política de Permanência Estudantil e Apoio ao Docente contempladas no Plano de Contingência da Universidade para a instituição de medidas saneadoras ao longo da pandemia de Covid-19



CADERNO PEDAGÓGICO UNESC
– POSSIBILIDADES DE PERCURSO FORMATIVO EFETIVO

CRIOUMA – 2020

Caderno Pedagógico

Apresentamos no conteúdo deste caderno um percurso formativo possível, evidenciando os novos desafios vividos no ano de 2020.

[Acesse o material aqui](#)



Mapa do Possível em casa

Convidamos a viajar pelos caminhos que vocês mesmos trilharão em nosso Mapa, carregados de suas mochilas de histórias, já vividas e lembradas, com espaço para novas lembranças e novas sensações!

[Acesse o material aqui](#)

Imagem 16: Detalhe do site da Formação Continuada Unesc, 2020
Fonte: www.formacaocontinuada.net

Portanto, o “Caderno Pedagógico” e o “Mapa do Possível para fazer em casa” (Imagem 16), na forma de orientações didático-pedagógicas, incluiu-se em um processo mais amplo de reflexão sobre o momento vivido pela educação superior brasileira em tempos de Covid-19. Constituiu-se como um importante ponto de inflexão nesse processo de sistematização e de produção de conhecimentos, e que teve por objetivo “orientar os processos educativos dos professores que atuam no ensino de graduação e tiveram sua práxis modificada com a mudança nos processos de ensinagem” (UNESC, 2020a)⁴⁸.

Aqui, é importante uma pausa para evidenciar um relato que emergiu na entrevista com a professora Olga, umas das professoras participantes da pesquisa, em relação ao “Mapa do Possível para fazer em casa”. Olga destacou em sua fala que as formações da Unesc encontraram pontos de conexão para aproximar as professoras e professores em um período de incertezas durante a travessia mais “dura” da pandemia, e que mesmo com o uso massivo e excessivo das formações e aulas limitadas por “telas”⁴⁹, encontrou, por meio do “Mapa do Possível para fazer em casa”, em formato digital, fendas para encontros afetivos consigo e com os seus acadêmicos:

Lembro que nos encontros de formação realizados em julho de 2020, em plena pandemia, recebemos um presente após a semana de lives e oficinas virtuais: o mapa para fazer em casa. Ele tinha indicações de poesias e imagens indicados por setas. Cliquei em uma que me chamou a atenção, o “Catálogo da Sala Edi Balod”, um espaço de exposição e laboratório utilizado pelo Curso de Artes Visuais na Universidade, o qual não conhecia [...], veja só, aqui dentro da Universidade e eu nunca havia ido. Encontrei imagens de exposições de artistas da região. Era um sábado pela manhã, lembro bem, fui folheando e o site me levou a outras e outras imagens. Pensei: quantas possibilidades tenho aqui? Por onde começo? Preciso fazer algo com esse material em minhas aulas. E fiz, com a produção de uma professora que também é artista. A Odete. A imagem era “Inventário para terras”. Pedi que os meus alunos coletassem um pouco de terra do jardim de suas casas, ou de um vaso de flor que tinham no apartamento, ou mesmo da rua e que guardassem para que no primeiro encontro que tivéssemos após a pandemia, ainda sem saber quando, pudéssemos abrir a aula de Contabilidade Ambiental pensando sobre a nossa relação com o mundo. Infelizmente, o semestre terminou e não pude fazer o fechamento presencial, como havia pensado, mas isso me marcou, porque a cada semana um aluno comentava, mesmo muitas vezes com a câmera fechada, que já tinha separado a terra, e com o relato ouvi histórias e conheci um pouco mais dos alunos que nunca tinha visto além da foto ou da câmera do Google Meet na aula remota [Olga].

O relato da professora Olga reforça a potência da aposta a que esta pesquisa se propõe. O Mapa para fazer em casa (edição de 2020), assim como o Mapa do (Im)possível (edição de 2018), funcionou como disparador para pensar outras relações com o que somos e como nos relacionamos com a docência. O Catálogo da Sala Edi Balod⁵⁰ constitui-se como uma fenda, conforme menciona Olga, que, ao explorar as produções, encontrou uma imagem “Inventário para Terras” (Imagem 17), da artista e professora do Curso de Artes Visuais, Odete Angelina Calderan⁵¹, que convida o público a coletar terras de lugares afetivos para comporem um inventário de pigmentos, texturas e memórias do mexer e revirar a terra na relação homem e ambiente, e que são encapsuladas. Essa produção, de algum modo, convidou a professora Olga a inventar novas relações para suas aulas, aproximando arte e vida em uma disciplina de Contabilidade Ambiental na área de Ciências Sociais Aplicadas.

Observamos, no relato da professora Olga, exemplos que são problematizados por Jové Monclús, Villas e Ayuso (2010, n.p.), partindo do pressuposto de que a arte é mediadora e potência de aprendizagem na formação de professoras, professores e estudantes, compreendendo-a como disparadora de formação e construção do conhecimento. Arte contemporânea como estratégia, como experiência do sensível! E por que a arte contemporânea? “Pela sua riqueza expressiva, pelas muitas questões que suscita e pelas diferentes repercussões e horizontes que nos propõe. Contribui para a formação de indivíduos receptivos, críticos, dialógicos, imaginativos e reflexivos” (JOVÉ MONCLÚS; VILLA; AYUSO, 2010, n.p).

⁴⁸ Caderno Pedagógico Unesc: possibilidades de percurso formativo efetivo (Disponível em: <https://bit.ly/3xqe4ZA>. Acesso em: 1 mar. 2022); e Mapa do Possível em casa (Disponível em: <https://bit.ly/3QcleYJ>. Acesso em: 1 mar. 2022).

⁴⁹ As professoras se referem à utilização das aulas e a formações remotas que impediram o contato humano, mais próximo e presente que foi interrompido durante a pandemia da Covid-19.

⁵⁰ Disponível em: <https://bit.ly/3QfWK1W>. Acesso em: 1 maio 2022.

⁵¹ A obra “Inventário para Terras”, de Odete Angelina Calderan, é retomada no capítulo 5, seção 5.1, e compõe o conjunto de produções e artistas contemporâneos presentes na pesquisa.



Imagem 17: Inventário para Terras, Odete Calderan, 2014
Artista Catarinense

Fonte: https://issuu.com/salaedibalod/docs/catalogo_2017

Abrir espaço para uma dimensão ética e estética vai muito além de combinar algumas produções de arte contemporânea como ferramentas ilustrativas em nossas aulas no ensino superior, instaura uma atitude estética que é disparada por essas produções artísticas contemporâneas e os/as artistas. Tem a ver com um modo de existência, um exercício constante de reflexão, de suspeição das certezas da docência mirando espaços para novas questões. A professora Olga relacionou os conhecimentos profissionais da área pedagógica e técnico-científica com uma atitude ética e estética, lidou com o estranho, com o sensível, isso pode deslocar a nossa existência e certamente o modo como pensamos e fazemos a docência. Essa ação certamente se constituiu mais horizontal com os estudantes, de modo que os consideramos, com suas experiências, seus modos de viver, como coautores de nossas aulas, mobilizando-os a pensar, muito mais do que reproduzir e instrumentalizar. É estar atento ao que pode

acontecer em nossas aulas, em nosso planejamento, em nossa mediação didática.

É um convite para abrimo-nos à experiência, estar atento ao que nos passa, o que nos acontece, vigilantes às ameaças que nos assolam a passos largos, a exemplo da mercantilização do ensino superior, do sucateamento das universidades públicas, da falta de recursos públicos e incentivos para a manutenção das universidades comunitárias que muito contribuíram e contribuem para o processo de interiorização do ensino superior no Brasil, ajudando a desenvolver as suas regiões de abrangência. E, sem dúvida, o investimento na formação de professoras e professores que atuam no ensino superior a partir de política nacional que compreenda a função pedagógica da formação em exercício.

Esta tese defende que a formação acontece ao longo da vida, que os espaços não institucionalizados corroboram no conjunto de experiências que nos constroem professoras e professores,

mas não nega a relevância do conhecimento sistematicamente produzido como espaço de construção social, cultural e científica.

Retorno à compreensão de formação, especialmente à formação de professoras e professores do ensino superior, para que ela seja entendida para além de um sistema disciplinar e normativo, mas como um modo de existência, uma “busca de um estilo de vida, de um cuidado consigo” (FISCHER, 2009, p. 95), uma vez que

[...] na ética foucaultiana a busca de constituição para si de um estilo de vida teria a ver com a dinamização de uma capacidade de provocar, de duvidar, de dedicar-se a si mesmo com vigilância e esforço, com vigor, com entrega ao genuíno desejo de desaprender o que já não nos serve e municiar-nos de discursos que nos incitam a agir eticamente e a nos transformar.

É importante termos a compreensão de que a formação não é uma ação neutra, está implicada em subjetividades, opera em regimes de verdades, por isso não deve ser analisada apenas a partir de técnicas ou metodologias, em especial a docência universitária, uma vez que essa professora ou professor se construiu, historicamente, tendo como princípios, em grande maioria, a profissão paralela que exerce ou exercia fora da universidade. Gauthier (1999, p. 24) lembra, com propriedade, que “cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo... por isso, nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo”.

Desse modo, recuperar a história da pedagogia universitária e ousar friccioná-la ao objeto de investigação desta tese é um ato complexo, normalmente imbricado com a história das instituições, que no Brasil ainda é bastante recente. Ainda há poucos dados específicos sobre os processos pedagógicos no ensino superior, até porque por muito tempo não havia um lugar para pensar a dimensão pedagógica nas universidades, essa temática não fazia parte do trabalho universitário, são espaços pulverizados e não há, em grande parte das universidades, “o lugar” de formação.

Ao mesmo tempo em que algumas dessas pesquisas se ocuparam em operar relações ou fricções com os conceitos de cuidado de si e de pedagogia universitária, é raro as que se articulam com uma dimensão ou atitude estética. Nesse ínterim, embora as referências sejam escassas, encontro um terreno fértil para a aposta de uma tese que se compromete em mobilizar os conhecimentos já produzidos e atualizá-los, abrindo uma nova perspectiva para pensar a formação docente no ensino superior acrescentando um elemento importante, e que pode provocar movimentos outros nas instituições.

Com o desenvolvimento do texto, vamos estabelecendo alguns contornos, ainda que não definitivos, nem é essa a pretensão, mas importantes para uma compreensão mais profunda da pedagogia universitária enquanto um campo de diálogo entre os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos mirando uma dimensão estética. Sem desconsiderar que sim, é também um campo de lutas, disputas e tensões. Referenciando a professora Dra. Maria Isabel da Cunha (1998), na universidade falamos de pedagogias, no plural, uma vez que cada área do conhecimento tem processos marcados por culturas distintas, por estruturas de poder, portanto não é possível pensar uma única pedagogia que tenha aderência às diferentes áreas, por isso a importância de compreendê-la como ciência da Educação.

Retorno às contribuições que a professora Elisa Lucarelli (2000, p. 36) destaca em suas pesquisas quando escreve que “que a pedagogia universitária é um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão”.

E, considerando o exposto por Lucarelli, também é importante ressaltar que a docência universitária teve e tem forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da ciência moderna, especialmente inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, que possuía a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado. Nesse pressuposto, o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação de professoras e professores.

Embora o campo da Pedagogia Universitária ainda encontre fragilidades para se consolidar em nossas universidades, opto por destacar os avanços que teve ao longo dessas décadas, porque suas conquistas são resultado de forte investimento intelectual de redes e comunidades colaborativas que atuaram e atuam enquanto forças de resistência. A fragilidade de estruturação normalmente está vinculada a alguns fatores que contribuem para essas condições. Maria Isabel da Cunha (2003, p. 31) destaca alguns sinais:

A tradição universitária que valoriza o conteúdo sobre a forma; a fragilidade histórica da percepção do campo da educação como profissão; a base epistemológica dominante que afasta os processos que incluem a incerteza e a multiplicidade de alternativas [...], por outro lado, a dificuldade de muitos pedagogos para construir diálogos da cultura investigativa.

Cunha (2003) destaca um elemento importante e que também percebo nas leituras e na própria experiência na universidade: a depender do modo como a assessoria pedagógica conduz as dis-

cussões com as professoras e professores, produz-se afastamento ao processo de formação permanente. A formação do assessor pedagógico precisa ter investimento institucional e condições de construir uma cultura pedagógica investigativa, reflexiva e ativa na universidade. São inegáveis as contribuições da/o pedagoga neste trabalho, porém, se ele não estiver predisposto a compreender que os/as docentes se encontram em diferentes estágios de compreensão sobre o campo pedagógico, e se a linguagem for permeada por uma certa “arrogância acadêmica”, sem abertura para construção coletiva, estudo e resiliência, produzimos dispersão ao invés de sinergia.

Cabe registrar ainda que muitas professoras e professores universitários são resistentes ao trabalho de assessoramento por se reconhecerem como especialistas da área (LUCARELLI, 2000). A imagem do professor erudito, formado para entregar respostas e não propor perguntas, ainda é bastante presente nas instituições. Normalmente, o professor não lida bem com a dúvida, pois a relaciona como uma fragilidade de formação; somos formados para termos certezas, respostas, e não para elaborarmos perguntas, problematizar.

Somos professoras e professores que nos constituímos hábeis em construir respostas, mas pouco hábeis em construir perguntas, talvez aqui alguns artistas contemporâneos podem nos ajudar na mudança de pensamento. Produzir um estudante que faz perguntas também reflete na condição do que entendemos ser uma boa professora ou um bom professor, que incorpora a dúvida como valor. Conforme já destacado acima, temos um conflito com a dúvida porque fomos formados para a certeza e achamos que a dúvida fere nossa autoridade docente. E talvez esse seja também um caminho possível para pensar uma relação mais sinérgica entre assessoria pedagógica e docentes: aprender com os/as artistas outros modos de suspender as certezas e desviar da obviedade.

Portanto, considero que é necessário um **trabalho sobre si, abrir espaço para uma dimensão estética para a docência, uma docência-formação-artista**. Acredito que se não mudarmos a concepção sobre o conhecimento, pouco adianta um arcabouço de técnicas e métodos. Proponho pensar sobre um constante trabalho de vigilância de si, exercícios de escrita de si, leitura, reflexões sobre o ato de ensinar e aprender, incorporar a dúvida em nossa prática e problematizar sobre ela, refazer nossas perguntas, ampliar nosso repertório.

Aventuro-me a pensar na formação permanente de professoras e professores, incluindo-se uma dimensão estética em que a arte contemporânea produza rachaduras na linearidade existente no exercício docente. Escapar do método seguro, dos lugares seguros (inatos), intervir em seu próprio espaço, tudo isso a partir da experiência em que se introduzem novos lugares, colocam-se em suspensão os saberes docentes, e promove-se espaço para

uma docência-formação-artista, essa não apenas pensada como outros espaços, mas também como outros modos e tempos formativos. Pensar a docência-formação-artista como furos que fracionam nossas certezas, emaranham nossos sentidos e friccionam o que tem se produzido no campo da Pedagogia Universitária, experiências que de alguma forma podem se aproximar do relato da professora Olga ao entrar em contato com as produções apresentadas no “Mapa do Possível para fazer em casa”.

Aqui encontro uma conexão com o que esta tese se propõe à luz de Néstor Garcia Canclini (2016), importante referente para a pesquisa, já que a arte nos ajuda a renovar nossas perguntas. Tenho insistido nesse termo utilizado por Canclini pois vejo nele uma força importante para mobilizar a produção de novos processos de subjetivação para e na docência.

Algumas produções de arte contemporânea têm aberto autorias compartilhadas, entre artistas, entre coletivos de arte, entre artista e público. O mundo muda e todos compartilham da ideia de que faz falta também a mudança nos modos como temos pensado a formação permanente de nossas/os docentes. Mas, o que fazemos? Por que custa tanto mudar? Seria porque estamos num mundo aficcionado por modelos? Por que outros campos de conhecimento, como a própria Psicologia e Administração têm se ocupado em investigar os fenômenos educacionais? Como profissionais da Educação, temos deixado espaço aberto para essa legitimação de outras áreas, ao tom do neoliberalismo, apropriarem-se da Educação? Quem sabe podemos pensar a proposição de novas formas de vida, novas formas de se comunicar por meio da arte contemporânea, da inquietude de si, perseguindo a formação de uma docência universitária mais reflexiva, crítica, criativa e que promova movimentos outros na prática pedagógica.

Nesta pesquisa, proponho ainda que ela seja pensada enquanto disparadora de reflexões, de novas questões para os assuntos que nos interpelam no cotidiano da profissão docente, de trazer a dúvida enquanto potência de construção, de elaboração do pensamento crítico, tão presente nos textos dos Projetos Pedagógicos de Curso – PPC e no próprio Planejamento de Desenvolvimento Institucional – PDI, documentos de nossas instituições de ensino superior, mas pouco presentes na execução cotidiana dos currículos.

Algumas produções visuais de arte contemporânea, como já relatado nas páginas iniciais desta escrita, são abertas à proposição de novas relações entre o que apresenta o artista e o que enxerga o público. A experiência das professoras e professores com produções de artes visuais contemporâneas pode auxiliar a colocar em suspeição certas convicções que nos acompanham em nossa formação. Há uma certa dimensão estética que pode ser disparada por algumas dessas produções, que talvez pudessem ser outras, de outros períodos da História da Arte. No entanto, aproximando-me de Luciana Gruppelli Loponte, Glória Jové

Monclús, Daniel Gutiérrez, Néstor García Canclini, dentre outros autores, apostamos nessas produções como um modo singular de desobediência aos cânones, quando “exigem-nos outra atitude de olhar, uma postura artística diferenciada não só em relação às artes, como também em relação à existência” (LOPONTE, 2013, p. 34).

Além disso, é importante destacar que não existe pensamento crítico sem repertório, e a ampliação desse repertório na formação permanente de professoras e professores universitários pode encontrar eco na experiência com produções de artistas que nos apresentam novas percepções, outros modos de estabelecer relações, modos de ensinar e aprender, de ser e estar no mundo, de contribuir com uma formação ética, estética e política.

A partir dos estudos de Boaventura Sousa Santos (2001), compreendemos que todo conhecimento carrega traços autobiográficos, o construímos e reconstruímos com nossas experiências, a partir do que vivemos. É por isso que recorro a narrativas pessoais ao longo da tese, íntimas, por vezes, mas que me ajudaram a encontrar o que me faz professor para além da formação acadêmica. Assim também ocorreu com os diários de campo produzidos pelas professoras participantes da pesquisa, pois, sim, pensar a docência universitária implica considerar a história de vida e as experiências vividas pelas professoras. Considero que, ao escrevermos sobre nossas experiências, angústias, ideias e experiências, organizamos o nosso pensamento, refletimos sobre nós mesmos, sobre nossa existência, sobre a nossa prática pedagógica, criamos estéticas de existir. Escrevemos sempre para o outro, eis aí uma nova potência, a **escrita de si**, que se apresenta nos diários de campo das professoras e no próprio pesquisador, e que são refletidas ao longo da tese.

Outro aspecto importante, já nos encaminhando para o final desta seção, encontra eco nas contribuições de Boaventura de Sousa Santos que, ao longo de seus escritos, levanta várias questões sobre a educação universitária, no entanto, neste momento, vamos nos atentar a uma proposição que Boaventura faz em “A Universidade do Século XXI”. O autor reforça que deve haver uma reforma democrática, estimulando as universidades a responderem criativamente, no sentido de as Instituições de Ensino Superior – IES se colocarem na vanguarda e não apenas respondendo às necessidades e questões da sociedade. Também tem o intuito dizer que, com o potencial criativo das universidades, elas podem encontrar meios de permanecerem democráticas no sentido de não sucumbirem aos mandos do sistema financeiro vigente. A educação enquanto mercado e o profissional empreendedor, competente são alguns dos perigos de nosso tempo, uma vez que servem a uma formação distanciada do pensamento crítico e afastada da criação, já que propõem modelos hegemônicos de formação.

Dessa forma, concordo com Boaventura e corroboro com a professora Maria Isabel da Cunha (2013), que não se pode colocar as universidades às margens dos sintomas sociais, pois os efeitos das dinâmicas sociais notoriamente atingem progressivamente a Educação Superior. A autora elenca três condições que atingem as instituições de ensino superior, sendo elas: a mudança paradigmática, o impacto das tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem e, em terceiro lugar, mas não menos importante, as mudanças no mundo do trabalho. Esses sintomas atingem as IES como um todo, ou seja, têm reflexo nos currículos, na Pedagogia Universitária e nas ações docentes.

Os saberes são processos contínuos e históricos, a docência universitária tem saberes próprios, mas vimos também que possuem saberes históricos, com múltiplas fontes e que são temporais (CUNHA, 2003). Desse modo, nada é modelo, são experiências da prática que vão sendo construídas a partir de um grupo de professoras universitárias que se pré-dispuseram a participar deste trabalho que, aos poucos, ganha contornos institucionais, compreendendo que podem contribuir na constituição e reflexão de novos modos de pensar a constituição da docência universitária em diferentes áreas do conhecimento, tanto na Unesc quanto no campo da Pedagogia Universitária.

A ideia de formação não como acúmulo de coisas, mas de nossas experiências e o quanto tudo isso faz parte de nossa prática docente, é uma reflexão de como nos constituímos a professora e o professor que somos hoje. No início da carreira, é comum copiarmos modelos de docência que entendemos serem exemplos; com o tempo, desenvolvemos nossos gestos próprios, autorais, nos tornamos professores a cada dia. Por isso, a convergência desta pesquisa com a ideia de formação permanente de docentes aproximada da concepção de inquietude de si, de cuidado de si, conceitos recuperados por Michel Foucault ao final de sua vida, afastados da ideia de automotivação, de habilidades socioemocionais, de ser um coaching de sua carreira. Pensar a inquietude de si tem a ver com uma operação sobre o si, um exercício de abertura ética, estética e política. Relaciona-se com o que muito bem Rosa Maria Bueno Fischer (2022, p. 11) nos convida a ir

aprendendo que, entre palavras e coisas, entre figuras e textos, há inúmeros cruzamentos, constantes deslizamentos entre singularidades e comunidades: uma verdadeira batalha, como nos ensina o filósofo. Sobretudo, aprendíamos que as criações nos falam de experiências (dos artistas), e a partir delas nós também experimentamos (inquietações, prazeres, modos de ver o mundo, circulação de pensamento).

Portanto, reforço a aposta que faço nesta pesquisa enquanto possibilidades de conexões entre a Pedagogia Universitária e a formação docente no ensino superior, entrelaçada à produção de



Imagem 18: Vista aérea do campus da Unesc – Criciúma, 2021
Fonte: <https://www.unesc.net/portal/>

arte contemporânea, arriscando provocar novas relações, entrelugares de formação indo ao encontro de uma possível dimensão estética de uma **docência-artista-formação**.

Proponho um ensaio sobre a experiência de uma docência-artista-formação um pouco mais à frente, quando me ocupo com maior força nas noções de cuidado de si e escrita de si articuladas à formação docente. Ocupo-me com maior fôlego de colocar em movimento um exemplo do que temos nos desafiado a pensar em relação à formação permanente de nossas professoras e professores, incluindo uma dimensão estética como disparadora de outros possíveis, para o ser e tornar-se professora e professor do ensino superior, tomando consciência de quais são as urgências para avançar em políticas, práticas e atitudes que possam expandir e qualificar o que entendemos por formação em nosso país.

4.1 RETOMADA DE ITINERÁRIO: O MOVIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA UNESC

É diante desse cenário problematizado até aqui que considero pertinente apresentar o contexto do movimento de formação permanente de docentes em que se insere a Universidade do Extremo Sul Catarinense, campo que elejo como lócus da investigação pelas razões já apresentadas nas páginas anteriores.

Docentes que refletem características semelhantes às apresentadas no texto anterior, e que é realidade em grande parte de nossas universidades, em seu grande percentual mestres e doutores, bacharéis que iniciaram a docência no ensino superior com os desafios de construir-se professoras e professores e com pouca formação didático-pedagógica.

No primeiro semestre de 2022, são aproximadamente setecentos docentes em 43 cursos de graduação presenciais e 34 cursos na modalidade a distância nas áreas de Ciências da Saúde; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Engenharias e Tecnologias; e Humanidades, Ciências e Educação. Portanto, um cenário formativo múltiplo, diverso e com diferentes compreensões sobre o campo epistemológico da Pedagogia Universitária.

Nas experiências docentes dessas professoras e professores, observamos que na grande maioria das vezes o conhecimento

específico, conteudista e disciplinar, sobrepõe os elementos da pedagogia e da didática. São raras as experiências que conseguem se afirmar como interdisciplinares por muitas das razões já expostas até aqui.

Percorremos, nos últimos anos (2018-2022), com dificuldades, é claro, no entanto observamos rastros do amadurecimento de questões relacionadas ao que nos constrói como professoras e professores universitários, conforme nos sugere Marcos Villela Pereira (2016, p. 13) na direção de um “sujeito que produz em uma prática de ensinar, de trabalhar na formação de outros sujeitos [...] a professoralidade, entendida como uma diferença que o sujeito experimenta na produção de si”. Assim, esta pesquisa se fez, atenta aos encontros improváveis, ao que atravessou o caminho previamente pensado, considerando sempre o lócus e o território em que estava inserida: uma universidade comunitária do extremo sul catarinense.

É importante destacar que, desde sua origem, a Unesc é uma universidade comunitária⁵² que tem como mantenedora a Fundação Educacional de Criciúma – Fucri e foi instituída pelo Poder Público Municipal, materializando um desejo que nasceu da participação comunitária na busca coletiva pelo atendimento às necessidades regionais.

Antes de entrar especificamente no movimento de formação permanente de docentes da Unesc e a sua estrutura pedagógica para acompanhamento das professoras e professores, proponho um breve recorte do histórico da Instituição. Esse “zoom” se faz necessário para compreender o papel das universidades comunitárias no desenvolvimento regional, nos seus vínculos com a comunidade por meio de programas e projetos de extensão, de uma formação comprometida com as demandas sociais regionais e a grande importância no processo de interiorização do ensino superior, especialmente após a reforma universitária das décadas de 1980 no país, que iniciou o processo de expansão das universidades no Brasil.

4.1.1 Cenas históricas: a constituição da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, Criciúma

Em 1970, foi criada a primeira escola de ensino superior denominada de Faculdade de Ciências e Educação de Criciúma – Faciecri, na qual os primeiros cursos foram: Pedagogia, Matemática, Desenho e Plástica, e Ciências. Nos anos seguintes, criaram-se as Escolas Superiores de: Educação Física e Desportos – Esede; Tec-

⁵²Embora a trajetória das universidades comunitárias do Brasil ultrapasse cinco décadas de história, foi somente a Lei nº 13.868, de 13 de setembro de 2019, que alterou as Leis nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo disposições relativas às universidades comunitárias. Disponível em: <https://bit.ly/3aTrDji>. Acesso em: 12 abr. 2022.

nologia – Estec; e Ciências Contábeis e Administrativas – Escca, respectivamente nos anos de 1974 e 1975. Em 1987, a Fucri reavaliou suas finalidades e, com ampla mobilização, obteve a aprovação de mudanças em sua estrutura organizacional, garantindo a autonomia na escolha de seus dirigentes maiores, até então indicados pelo Poder Público Municipal.

Nesse contexto, a conquista da União das Faculdades de Criciúma – Unifacri, em 1991, com regimento aprovado pelo Parecer nº 256/91, de 24 de setembro de 1991, do Conselho Estadual de Educação – CEE, foi marco fundamental no histórico da Instituição e da região sul catarinense.

Por mais de três anos, o processo de discussões internas sobre as formas de agrupar os cursos então existentes, de modo a criar uma estrutura pré-universitária, promoveu à Instituição o avanço em direção a uma visão ampla quanto à função do ensino superior e, principalmente, com relação à sua inserção na comunidade externa.

O modelo de gestão estabelecido, considerando a Fucri – Mantenedora – e a Unifacri – Mantida, foi uma conquista, pois possibilitou eliminar a superposição de poderes, delegando aos órgãos colegiados o papel de maior relevância na execução da vida institucional. Garantida essa etapa, iniciou-se a caminhada rumo à organização acadêmica de universidade.

Seguindo ao encontro dos objetivos a que se propunha, a Instituição alcançou uma etapa importante dessa caminhada em 1993, quando o Conselho Federal de Educação aprovou o processo de Carta-Consulta para a transformação da Unifacri em universidade, pela via do reconhecimento, e delegou competência ao Conselho Estadual de Educação, que, pela Portaria nº 04/93, constituiu a “Comissão Especial de Acompanhamento”.

Dessa forma, pela Resolução nº 35/97/CEE/SC, datada de 16 de outubro de 1997 e publicada no Diário Oficial de Santa Catarina, nº 13.795, de 04/11/97, a Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc foi credenciada com o campus de Criciúma, tendo como finalidade a produção, preservação e disseminação do conhecimento por meio de ações voltadas ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Esse processo de avaliação e acompanhamento, que perdurou por quatro anos, foi concluído em 17 de junho de 1997, em sessão plenária do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, o qual aprovou por unanimidade as conclusões apresentadas pelo conselheiro relator, as quais foram acompanhadas pela Comissão de Ensino Superior.

Atualmente, a Unesc integra a Acafe⁵³ – Associação Catarinense das Fundações Educacionais, totalizando 15 instituições distribuídas em todas as regiões do estado de Santa Catarina. Dessas,

⁵³ Disponível em: <https://bit.ly/3O9sq71>. Acesso em: 12 abr. 2022.

dez são universidades cinco centros universitários que foram, e são, instituições muito importantes para o processo de interiorização do ensino superior no estado e pelo desenvolvimento regional (UNESC, 2019)⁵⁴.

Falamos de uma instituição que desenvolve ensino, pesquisa e extensão e que, em sua estrutura, conta com uma escola de educação básica, o Colégio Unesc, com 513 alunos; a UnescTec, escola técnica profissionalizante com 21 cursos e com 212 estudantes. No âmbito do ensino de graduação, são 8.824 alunos distribuídos em 43 cursos presenciais e 1.243 acadêmicos na Unesc Virtual em 34 cursos de graduação na modalidade EaD. Na pós-graduação lato sensu são mais de 50 cursos em andamento nas modalidades presencial e EaD, contando com 1.785 estudantes. No âmbito da pós-graduação stricto sensu, a Universidade conta com 8 programas de mestrado e 5 doutorados nas diferentes áreas do conhecimento, somando 819 alunos pesquisadores, uma comunidade que ultrapassa 13 mil estudantes de mais de 30 municípios da macrorregião sul, conforme dados obtidos do sistema acadêmico da Universidade (UNESC, 2022)⁵⁵.

Vale destacar que a Universidade congrega ainda 84 grupos de pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, 10 programas de pesquisa que se multiplicam em 232 projetos de pesquisa em andamento, 20 programas de extensão que resultam em 62 projetos aprovados e fomentados com recursos internos por meio de editais (UNESC, 2020).⁵⁶

4.1.2 Uma análise sobre os temas da formação continuada das professoras e professores da Unesc em interface com o assessoramento pedagógico



Imagem 19: Dropping a Han Dynasty Urn, Ai Weiwei, 1995
Artista chinês (1957)

Fonte: <https://www.ufrgs.br/arteversa/category/artistas/>

Introduzo a análise sobre os temas desenvolvidos no recorte temporal de 1997 a 2022, ano em que a Unesc se torna universidade, até 2022, ano em que esta tese se consolida, apresentando uma imagem da produção “*Dropping a han dynasty urn*” do artista chinês Ai Weiwei.

⁵⁴PDI 2018 – 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3NF5T2i>. Acesso em: 12 abr. 2022.

⁵⁵Dados obtidos de relatório extraído do SAU – Sistema Acadêmico da Universidade em 18 de março de 2022.

⁵⁶Disponível em: <https://bit.ly/3MFxOhf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

Um artista que se tornou conhecido na cena da arte contemporânea por sua obra provocar críticas sociais e questionar o valor das tradições, fazendo-nos questionar até que ponto os valores tradicionais e habituais nos impedem de enxergar outras realidades possíveis.

A produção em destaque questiona a autenticidade das tradições e o artista apresenta uma série de imagens em que quebra vasos de dinastias chinesas centenárias na perspectiva de que, para se abrir ao novo, é importante superar o velho. Uma produção bastante paradigmática para associarmos ao tema de como a formação permanente docente foi se constituindo em nossas universidades e até que ponto estamos presos a movimentos que faziam sentido a uma determinada época e contexto e que, por vezes, já não significam da mesma maneira na docência contemporânea.

Aqui encontro uma relação possível com a obra "Formas de vida. A arte moderna e a invenção de si", do crítico de arte francês Nicolas Bourriaud, que se ocupa em analisar os deslocamentos poéticos, especialmente a partir da arte moderna. O autor nos convida a refletir não apenas a formalização da dimensão estética da vida como obra de arte, utilizando como um dos seus referentes Michel Foucault, mas a problematizar como os modos de existência numa perspectiva estética estão sendo apresentadas no campo da experimentação artística contemporânea. Embora sua discussão esteja voltada para o campo da arte, considero-a pertinente para pensar em uma dimensão estética da formação docente como criação, uma vez que "É preciso apreender e eternizar o tempo presente, mas também esculpir o tempo vivido, construir a vida cotidiana como se modela a argila" (BOURRIAUD, 2011a, p. 25).

Ainda a respeito da produção de Weiwei, embora o artista seja bastante enfático e crítico em relação a "ser capaz de destruir as coisas para se livrar do velho, abordando questões como suas próprias tradições culturais tratadas hoje e no passado"⁵⁷, não é a de negar ou excluir o percurso da formação permanente de docentes construída ao longo dessas duas décadas na Unesc, tampouco de desconstruir a relevância do conhecimento universal sobre o campo da Pedagogia Universitária, mas de fazer pensar: podemos deslocar o nosso olhar desafiando antigas tradições em relação ao já sabido sobre a formação docente no ensino superior, permitindo que outros olhares e concepções de formação se instalem?

Considerando esse paradoxo, volto meu olhar para a análise de documentos oficiais da Universidade em relação a como se constituíram o assessoramento pedagógico institucional e os te-

mas tratados no Programa de Formação Continuada⁵⁸ Docente no período de 1997 a 2022.

Na Unesc, o Programa de Formação Continuada está intimamente imbricado com o assessoramento pedagógico, ele nasce antes de a Universidade se organizar estruturalmente enquanto núcleo de assessoramento pedagógico.

Como vestígios norteadores, estabeleço como referências o Estatuto e o Regimento⁵⁹ interno da Universidade, o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Pedagógico Institucional, Relatórios produzidos pela Pró-Reitoria Acadêmica – PROACAD, Diretorias de Ensino de Graduação, Extensão, Cultura e Ações Comunitárias, Pesquisa e Pós-Graduação, Setor de Avaliação Institucional – SEAI, Comissão Própria de Avaliação – CPA, Unidades Acadêmicas das áreas do conhecimento e pela própria Assessoria Pedagógica Universitária – APU, todos sobre o prisma da formação e assessoramento pedagógico dos/as docentes (UNESC, 2021).

Reitero que um dos grandes desafios de uma Instituição de Ensino Superior é o seu programa de desenvolvimento docente. Em muitas instituições, a formação continuada ou permanente é percebida como um movimento articulado com as diretrizes de ensino previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional, como forma de ampliar as oportunidades e condições para que seus docentes desenvolvam as condições para atuar dentro das concepções de Educação que são desenvolvidas pela IES.

A análise das ações formativas oferecidas às professoras e professores me ajuda a pensar sobre quais as aberturas possíveis para contemplar uma dimensão estética na formação dos docentes para, a partir daí, buscar em algumas práticas artísticas contemporâneas maneiras de pensar diferentemente a docência no âmbito do ensino superior.

No caso da Unesc, reconhecida desde 1997 como uma universidade comunitária, o processo de formação continuada, de acordo com dados obtidos nos documentos citados, está articulado com os princípios educacionais defendidos pela Universidade, considerando eventos externos e impactos da regulação, como elementos historicamente norteadores das práticas oferecidas aos docentes.

A formação permanente das/os docentes na Unesc é um movimento que se conecta com sua própria identidade, à medida que é reconhecida como uma ação institucional que acompanha as/os docentes para as atividades acadêmicas. Na estrutura de

⁵⁸ Neste texto, utilizo o termo "Formação Continuada", respeitando a nomenclatura institucionalizada da Universidade que nos acompanhou até o final do ano de 2021, conceito agora em transição para Programa de Formação Permanente de Docentes da Unesc.

⁵⁹ Regimento e Estatuto da Unesc. Disponível em: <https://bit.ly/3zrL8D1>. Acesso em: 12 abr. 2022.

⁵⁷ Ai WeiWei – Desafio às tradições em ArteVersa. Disponível em: <https://bit.ly/3zsTSIS>. Acesso em: 12 abr. 2022.

uma universidade das dimensões da Unesc, o programa de formação continuada é, portanto, um elemento norteador de suas dimensões acadêmicas e administrativas, já que este espaço é um fórum dinâmico que norteia as atividades da Universidade, de acordo com os documentos analisados.

Ao longo do tempo, a formação continuada foi se construindo, à medida que a filosofia institucional se movimentava. Seu movimento inicial ocorreu na transformação da Fucri em Unesc, abrindo espaço para discussões profundas sobre o movimento universitário, à medida que isso se tornava necessário em função da eminente construção de uma universidade relevante para a sociedade. Desde 1997, esse movimento abarcou uma série de demandas institucionais e externas, transformando-as em elementos estratégicos que foram temas de debate durante esse período de mais de vinte anos.

Ao longo desse percurso histórico, diversos modelos e estruturas já foram preconizadas. Em todos eles, os elementos convergentes estavam relacionados ao desenvolvimento pedagógico dos professores, e da própria Instituição. Há momentos de movimentos que são mais contínuos que outros, mas em todos há a característica principal desse processo: a preocupação com o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A partir de 1998, a Unesc deu início a um programa sistematizado de Formação Continuada para docentes da Universidade, com a intenção de fortalecer sua condição de universidade comunitária e estruturar suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, em um momento marcado por uma transposição no ambiente do ensino superior. À época, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, emergiram elementos que causaram um desajuste no campo educacional, já que em conjunto com outros dispositivos legais, a LDB proporcionou uma flexibilização sensível no contexto do ensino superior. Como resultado dessa flexibilização, iniciou-se um movimento de ampliação da competitividade no campo do ensino superior, provocado pelo surgimento de instituições de ensino superior de natureza estritamente privada.

Além disso, a LDB também foi matéria que regulou uma série de dispositivos que proporcionaram um conjunto de modificações no campo da Educação Superior. Entre os principais, surgem as questões atreladas à autonomia didático-pedagógica das instituições, além de elementos relacionados ao ensino a distância em um contexto no qual a tecnologia começava a emergir como uma fonte de ruptura no campo de atuação das IES. Naquele ano, apenas um evento foi ofertado com o intuito de discutir os desdobramentos da LDB que, reitera-se, trouxe um conjunto de novos desafios importantes ao segmento do ensino superior.

Ressaltam-se dois aspectos: o primeiro se refere ao fato de que não há qualquer registro avaliativo desse evento⁶⁰; e o segundo se refere ao fato de que o quantitativo de docentes participantes pode não representar a realidade, em função do fato de professores participantes estarem alocados em diversos cursos. Ou seja, do total de docentes participantes, pode existir um grande percentual de professores/as que participaram da formação representando mais de um curso.

Nesse momento, as ações de formação continuada de docentes eram de responsabilidade da Diretoria de Ensino de Graduação e ainda não havia se estabelecido um núcleo de assessoramento pedagógico.

Como uma experiência em construção, o segundo evento teve uma estruturação um pouco mais elaborada. No ano de 1999, o Programa de Formação Continuada ganhou contornos daquilo que se percebe atualmente na Universidade. O evento teve como tema “A prática docente no ensino de graduação da Unesc”. Temáticas específicas foram pautadas, como a do “professor mediador”, que trouxe à superfície alguns elementos que ainda eram considerados desdobramentos da LDB e que impactavam a atividade institucional. Além da relação com a LDB, o evento também guardava uma outra característica que é marcante na Universidade: a discussão de temas emergentes e vanguardistas no campo do ensino superior, já que as temáticas debatidas apresentavam relação direta com o Tratado de Bolonha⁶¹, que fora publicado no ano de 1999 e que reconfigurou o percurso do ensino superior no mundo.

Entre os temas debatidos, encontrava-se o papel da Universidade e sua função social, o compromisso da Unesc com o meio ambiente, a realidade atual do ensino de graduação na perspectiva da pesquisa e da extensão, abordagens teóricas do processo de ensino e aprendizagem e a metodologia do ensino superior.

⁶⁰Utilizo o termo “evento” porque durante muitos anos o Programa de Formação Continuada da Unesc se concentrou na abertura dos dois semestres letivos do ano letivo. Tratava-se de atividades pontuais concentradas e em alguns anos distribuídas durante o ano. De 2018 até 2022 o Programa se distribuiu de modo mais equânime ao longo de todo o ano letivo e tem atividades ampliadas nos meses de fevereiro e julho, meses de recesso e que favorecem a participação dos/as docentes. É importante destacar que de 2019 até 2022 vigora uma normativa interna que convoca o/a professor/a a realizar pelo menos 8h/a de formação continuada por semestre certificando-o/a.

⁶¹O Tratado de Bolonha impactou profundamente a organização do ensino superior na Europa e no mundo. Foi firmado em 19 de junho de 1999 por 29 países (incluindo o Reino Unido), em Bolonha na Itália, e surgiu como uma iniciativa de unificar o sistema de ensino superior em todo o bloco europeu, concretizando o chamado “Espaço Europeu de Ensino Superior”. Atualmente, são 48 nações envolvidas no Tratado. De acordo com Araújo, Silva e Durães (2018, p. 1), “o documento foi criado, entre outras razões, para orientar as mudanças necessárias na educação superior europeia com vistas a garantir sua competitividade na dinâmica global [...] com base na definição de competências gerais e específicas, subordinando-as às demandas do mercado de trabalho. Ao estabelecer as competências, o projeto prevê que os conteúdos devem ser organizados de maneira a atender, além da formação, às estratégias didáticas que irão favorecer o aprendizado, acatando o que se pede nos perfis profissionais”.

Embora ainda não institucionalizado, documentos internos apontam para a primeira organização de uma comissão vinculada à Diretoria de Ensino de Graduação que iniciava os estudos sobre o que podemos compreender hoje como a Pedagogia Universitária.

Além desses pontos, os participantes destacaram alguns elementos que não permitiram o alcance das expectativas em relação aos eventos, apontando o fato de haver a necessidade de discutir técnicas de ensino, estratégias práticas que pudessem ser utilizadas em sala de aula e a necessidade de se criar um espaço para a troca de experiência entre os próprios docentes em se tratando da própria *práxis* docente e dos processos de avaliação do ensino e aprendizagem.

Tendo como pano de fundo a análise do atual cenário da formação docente na Universidade, pela qual sou responsável, percebe-se que os mesmos problemas encontrados naquela época tendem a aparecer no atual contexto, especialmente os que se relacionam com uma abordagem mais crítica de trabalhar com a profissionalidade docente, promover engajamento. Há, ainda, áreas que tendem a uma formação continuada mais pragmática e técnica, considerando os desafios que a própria tecnologia tem proporcionado ao ensino superior, tema recorrente das formações e que requerem reflexão.

Além disso, o caráter eventual da formação continuada, que foi o modelo escolhido naquela época, parece encontrar eco nos dias de hoje. Isso pode ser um problema, em função da necessidade de se criarem elementos teóricos e técnicos, de forma apressada com a ideia de proporcionar um aprimoramento das atividades do docente em sala de aula e, por vezes, não aprofundando o campo empírico de investigação da pedagogia e da didática.

O período de 2000 a 2003 foi um marco para as referências estruturais do Programa de Formação Continuada da Unesc, à medida que as avaliações realizadas nos períodos anteriores foram fundamentais para a (re)organização das atividades e, especialmente, para a preconização das novas propostas que foram desenvolvidas. Nesse sentido, no início do ano de 2000, foi desenvolvido o **Seminário de Educação Continuada para os Docentes da Unesc**, com o tema “Repensando o processo de ensino e aprendizagem”. O evento contou com a mesma dinâmica já experienciada em 1999, o que demonstra que a “engrenagem” começava a se ajustar no desenvolvimento de uma cultura voltada para a formação docente.

Até aqui, alguns pontos requerem uma análise mais aprofundada. O primeiro deles é o fato de que os temas discutidos pareciam dissonantes com o contexto do ensino superior à época, já que emergiam àquela época dois elementos essenciais para o que ocorreu no cenário do ensino superior: um deles foram as

discussões que ocorriam sobre o primeiro Plano Nacional da Educação – PNE, que passou a requerer uma nova competência das IES instaladas no Brasil, que era a capacidade de criar estruturas sólidas de governança.

Ainda é possível destacar o “distanciamento” da linguagem das atividades com os conceitos estabelecidos pelas pesquisas no campo da Pedagogia Universitária e também nos documentos reguladores. O que parece é que a formação continuada naquele tempo ocorria sem uma base sólida centrada no PDI da Universidade e no Projeto Pedagógico dos Cursos – PPC, já evidentes naquela época e que foram pouco tratados nas atividades.

Nesse percurso, é possível perceber a preocupação latente da Universidade em criar um corpo estrutural para o processo de formação continuada, já que ele parecia ser o principal elemento que contribuía para a construção da identidade da Unesc como uma universidade recém-constituída. Não foi possível perceber nenhuma menção a temas que se relacionem à dimensão estética, ou mesmo à arte no material empírico analisado.

Entre 2003 a 2008, anos em que a Unesc se consolida como universidade comunitária, há registros esparsos sobre a participação dos/as docentes nas práticas de formação continuada na Universidade. Contudo, nessa trajetória em construção, um documento que foi desenvolvido pela então Comissão de Avaliação Institucional da Unesc – COMAVI indicava a existência de um Programa Institucional de Formação Continuada, que tinha como objetivo “contribuir com a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos cursos de graduação” (UNESC, 2021).

De acordo com o documento, a formação continuada era uma prática em que se defendia o desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas dos docentes e que tinha como principal objetivo o fomento a práticas de melhoria das atividades de ensino e aprendizagem que eram desenvolvidas pelos docentes. O parecer da COMAVI indica que os temas eram oriundos de uma consulta realizada pela Comissão, com o intuito de conhecer as necessidades dos cursos e oferecer palestras, minicursos e outros eventos que pudessem atender às necessidades dos Cursos e da Universidade como um todo.

A oferta de certificados, além de permitir que os docentes pudessem incrementar o registro de seus currículos na Plataforma Lattes (o que não foi citado pelo Relatório), permitiu também a construção de novos parâmetros para acompanhar o Programa, o que permitiu inferir que havia uma participação consistente à época, mas ainda aquém do esperado.

Em relação aos temas ofertados, alguns podem ser destacados: Planejamento de Ensino; Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem (Provas Operatórias); Metodologia do Ensino Superior; Metodologia Científica e da Pesquisa; Estrutura e Fun-

cionamento da Unesc; Ambiente Virtual da Unesc; Aprendendo a pensar por meio da leitura.

O que chama a atenção nesse período inicial, especialmente a partir do ano de 2003, é que havia a preocupação de qualificar o processo de escuta da comunidade acadêmica para o desenvolvimento das propostas temáticas oferecidas, entretanto, ainda se encontravam as mesmas lacunas do período anterior, já que temáticas relacionadas ao campo empírico teórico-metodológico da Pedagogia Universitária, como a avaliação institucional e a gestão universitária, eram pouco trabalhadas. Isso se tornava um agravante, à medida que esse Programa se consolidava em uma época na qual havia um grande movimento externo de revolução no campo do ensino superior brasileiro, com a implementação de um alto percentual de IES e de novos cursos disponíveis no ambiente de atuação dessas instituições.

Outro ponto que também pode ser destacado é o fato de que ainda não havia o registro de consulta ao Plano Nacional da Educação, que estabeleceu uma série de movimentos importantes para a gestão do ensino superior. Em 2003, já havia o movimento do PNE, porém ainda não havia qualquer tipo de menção ao documento na organização das temáticas desenvolvidas na formação continuada. Vale ressaltar que o PNE, à época, era um documento que apresentava um caráter bastante inovador e que proporcionou um conjunto sensível de atividades e metas que geraram um movimento bastante intenso e que impactou o conjunto estrutural do ensino superior brasileiro.

Em 2007, a Universidade passou por uma profunda reestruturação acadêmico-administrativa e criaram-se as Unidades Acadêmicas. É nesse ano que são instituídos os coordenadores de ensino em cada área do conhecimento, com o propósito de articular os estudos de cunho pedagógico junto aos docentes. Essa função tornou-se bastante burocratizada ao longo do tempo e a dimensão pedagógica foi minimizada em relação às atribuições administrativas, havendo impactos importantes no que tange o assessoramento pedagógico ao docente.

Outro ponto que é válido destacar é a aderência das discussões com temas emergentes à época, em especial aqueles relacionados com o que estava descrito no PNE. Os relatórios indicam cerca de 35 temas ao longo desse período que possuíam relações diretas com aspectos de regulação, em específico com elementos que tratavam o Projeto Pedagógico da Instituição, posteriormente reconhecido pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, como Projeto Pedagógico Institucional – PPI, e de elementos estratégicos que eram alinhados com o que viria a ser denominado de PDI.

Esse segundo período de formação continuada na Unesc apresenta uma estrutura um pouco mais organizada, mas com aderência parcial às discussões macroambientais do ensino superior

brasileiro. Há, nesse percurso, registros avaliativos que demonstram que o Programa ganhou contornos de elementos norteadores de estratégias pedagógicas para a Universidade, mas ainda requeria uma estruturação mais cuidadosa e temas que tivessem mais aderência com discussões externas à Universidade com o seu PDI. Isso proporcionou a oportunidade de se constituir uma nova experiência, mas ainda como no ciclo anterior, não há registros de discussões envolvendo questões relacionadas à estética enquanto uma dimensão possível para pensar diferentemente a formação continuada de docentes.

O recorte escolhido entre os anos de 2009 a 2012 se justifica pelo movimento inicial de segmentação da formação continuada por Unidades Acadêmicas, que foram as estruturas administrativas constituídas na Universidade a partir da reforma que se estabeleceu em 2007. O que se percebe é que os temas se replicam e parecem ser os mesmos, ou com alta verossimilhança de possuírem relação forte, e esses parecem se estabelecer por meio dos interesses da Universidade à época.

Houve certa ênfase de atividades que procuraram discutir o perfil do docente no atual contexto e o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA, talvez em função do momento pelo qual as IES dessa natureza passavam. Na época, a ênfase no AVA pode ter tido relação com a implementação desse recurso, que proporcionou a oportunidade para o desenvolvimento de uma série de novas atividades e metodologias no contexto da Universidade.

Nesse período, não há avaliações disponíveis dessas atividades, o que pode demonstrar um momento de reconfiguração do processo em função da organização desse movimento junto às Unidades Acadêmicas. É um período em que se consolida o movimento integrado com as Unidades Acadêmicas em discussões relacionadas à qualificação dos docentes, mas com pouca aderência às discussões que emergiam do contexto, tais como as questões relacionadas aos estágios, em função da Lei que regulamentou a matéria, de 2008, e a própria avaliação institucional, que passava por um momento de bastante turbulência em função do movimento proporcionado pelo Conceito Preliminar de Curso – CPC e pelo Índice Geral de Cursos – IGC.

As atividades foram ministradas exclusivamente por professoras e professores da Universidade e, mais uma vez, as temáticas tinham como firme fundamento de discutir elementos internos da instituição, com ênfase no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA e na prática docente. Alguns pontos entram na pauta, talvez em função do movimento externo do ensino superior, mas sem uma justificativa que permita afirmar isso, uma vez que não encontrei registros consistentes. Outro ponto encontrado foi o enfoque em uma formação que buscou qualificar os/as docentes para a construção de “questões contextualizadas”, talvez por uma tentativa de organizar os esforços em torno do Exame Nacional

de Desempenho dos Estudantes – Enade, mas não é possível afirmar que essa seja a causa.

No ano de 2011, o mesmo movimento se replicou, tratando praticamente dos mesmos temas discutidos nos anos anteriores, ou pelo menos abordando as mesmas temáticas. Um dos pontos que chamam a atenção, assim como nos anos anteriores, é a ausência de uma justificativa plausível sobre a escolha dos temas, bem como a pouca aderência entre os temas discutidos e o contexto macroambiental do ensino superior e das temáticas relacionadas à Pedagogia Universitária.

Também nesse ano surgem as primeiras atividades que visam à discussão de “diferentes metodologias no ensino superior”. Não há uma justificativa em relação a esse aspecto, mas se pode atrelá-lo a um movimento que ocorria na época de reconfiguração dos espaços de aprendizagem, novamente trazendo temas voltados a aspectos fragmentados.

Em 2012, há um movimento semelhante, mas com alguns requintes de distinção, em se tratando dos anos anteriores. A formação continuada desse ano parece ter sido um pouco mais densa, com temáticas que começam a tangenciar o contexto externo do ensino superior, mas ainda sem uma justificativa concreta sobre as formas como os temas eram escolhidos.

Dos temas ofertados, há os primeiros registros coerentes que demonstram a preocupação da Universidade com a acessibilidade, que era um dos temas que emergiam à época no ambiente do ensino superior. Nesse período, algumas alternativas foram oferecidas na tentativa de discutir esse aspecto, mas ainda sem o registro formal da quantidade de participantes.

O período em análise mostra um processo de transição da formação continuada, o que talvez tenha ocorrido em função da reforma institucional que estabeleceu as Unidades Acadêmicas. Os temas ofertados ainda guardavam pouca relação com os pressupostos teórico-metodológicos do campo da Pedagogia Universitária, mas pareciam ser relevantes para a comunidade da Universidade. Contudo, alguns pontos merecem ser apontados nesta síntese, entre eles, se destacam: ausência de registro da participação dos docentes; ausência de registros avaliativos das práticas, o que impede que seja possível estabelecer critérios práticos para avaliar as atividades; pouca aderência das discussões com o cenário contextual externo do ensino superior brasileiro.

Ademais, nesse período, percebe-se que a formação continuada já ganha contornos de ações culturais na Unesc, no entanto, essas ações ocupam uma dimensão ilustrativa nos encontros. Apresentações de dança e música são inseridas nos cerimoniais de abertura dos eventos e se mostram descolados da proposta formativa.

É importante destacar que, em 2010, é criado o Núcleo de Estudos de Pedagogia Universitária da Unesc – NEP, primeiro grupo

institucionalizado que se ocupa de estudar a Pedagogia Universitária e seus entrelaçamentos com a formação continuada das professoras e professores da Universidade, com representação das quatro áreas de conhecimento que compunham a Instituição.

De 2012 a 2017, foi um dos momentos mais turbulentos enfrentados pela Universidade, que pode ser atribuído pela mercantilização encontrada no contexto macroambiental do ensino superior catarinense e, também, no cenário nacional. A emergência do segmento privado trouxe um severo impacto na estrutura de governança da Instituição e em sua base de estudantes. O aumento da oferta de ensino superior fez com que a Universidade reorganizasse sua estrutura institucional e de governança, também motivada por questões organizacionais e burocráticas.

Nesse período, os dados disponíveis demonstram que a formação continuada continuou a trilhar caminhos referentes ao fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem, mas também se inicia uma preocupação importante da gestão institucional em “sensibilizar” o público interno em função das demandas externas que ainda estavam por vir na Instituição. O histórico institucional aponta que, em 2012, houve um grande movimento de sensibilização institucional em função da adesão ao Programa de Reestruturação e Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior – Proies.

O Proies era direcionado para aquelas IES que necessitavam de ajustes em sua estrutura de governança, especialmente em função de débitos tributários que algumas possuíam. O fato é que, a partir de 2012, há elementos claros que começam a mudar o curso da formação continuada e que, de alguma forma, contribuíram para um outro marco histórico da Universidade, que foi o credenciamento institucional de 2015.

Um dos pontos de bastante relevância nesse período foi a avaliação realizada pela Comissão do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais – INEP, que atribuiu os conceitos elevados aos indicadores relativos às políticas institucionais, o que demonstra que a Unesc observou elementos importantes de governança a respeito desses aspectos e que, com certo grau de certeza, a formação continuada que até então era preconizada consolidou seus efeitos práticos à medida que assentou as políticas de ensino, pesquisa e extensão na Universidade.

Em 2015, a formação ganha novos contornos na Universidade, mesmo observando a mesma estrutura de oferta. Em função da adesão da Universidade ao Consórcio SthemBrasil, um vínculo entre algumas associações para a qualificação de docentes na América Latina e a Universidade de Harvard, diversos/as professores/as participaram de atividades de imersão em metodologias ativas e se tornaram multiplicadores desses elementos na Universidade. Até 2015, diversos docentes haviam participado dessas

formações e oferecido diversos cursos e ações na formação continuada, o que se replica até os dias atuais.

Além da atuação do Núcleo de Estudos de Pedagogia Universitária, cria-se também o Núcleo Pedagógico de Metodologias de Aprendizagem, em 2014. Ao analisar os relatórios, percebemos que, embora houvesse reuniões integradas entre os dois núcleos, as ações não estavam articuladas e se pautaram sobremaneira em metodologias e estratégias de aprendizagem.

O ano de 2016 marca um período de discussão profunda sobre os desafios pelos quais a Universidade passaria. Após o processo de credenciamento institucional, ocorrido em 2015, a Unesc agora se prepararia para receber um volume considerável de comissões externas de avaliação, em função da “migração” para o sistema federal de ensino superior. Com a adesão ao Proies, a Universidade se viu obrigada a renovar seus atos regulatórios de cursos, o que culminaria em mais de quarenta avaliações a receber em um curto espaço de tempo.

Em uma apertada síntese dos anos anteriores, o que se percebe é que as discussões que ocorriam na formação continuada atendiam parcialmente às discussões relativas ao processo de governança da Universidade. A partir de 2016, houve um exercício de aproximação com essas temáticas e elementos como a avaliação institucional e seus instrumentos, o CPC e o IGC e, principalmente, o Enade, ganharam notoriedade nas discussões institucionais.

É importante registrar ainda que, em 2016, há uma alteração na configuração do Núcleo de Estudos de Pedagogia Universitária que passa a ser denominado de Núcleo de Assessoria Pedagógica da Unesc – NAP. Há, nessa mudança, uma tentativa de criar uma maior articulação entre as discussões que envolvem a dimensão da pedagogia e da didática. A resolução do NAP indica a composição do que foi denominado de Núcleo de Apoio Pedagógico e Experiência Docente – NAPED, no âmbito dos cursos. Esses núcleos se vinculavam ao NAP e iniciaram algumas ações relevantes no âmbito das discussões didático-pedagógicas.

No segundo semestre de 2017, inicia uma nova gestão universitária, a qual se mantém até os dias atuais, já no segundo mandato. Aqui encontro uma encruzilhada em minha pesquisa. Misturam-se o Diretor de Graduação (gestor) e o pesquisador que enxerga na formação continuada de docentes uma possibilidade de invenção, de pensar a docência de outros modos. Esse certamente se configura como um dos principais desafios da tese: equilibrar a vivência do gestor com as do pesquisador. São separações difíceis, que talvez nem se separem, e talvez esteja aí uma das potências da pesquisa. No entanto, é necessária reflexão, cuidado, para que os dados produzidos pela pesquisa sejam distanciados da força que a função de gestor implica na Universidade.

Com as mudanças sociais e econômicas, sobretudo refletidas na sustentabilidade econômico-financeira da Instituição, no segundo semestre de 2017, uma nova reestruturação administrativa foi realizada na Universidade, o que alterou o seu organograma.

Tivemos a implementação da Pró-Reitoria Acadêmica – Proacad e, ligadas a ela, três diretorias: Ensino de Graduação; Pesquisa e Pós-Graduação; Extensão, Cultura e Ações Comunitárias. Cria-se também a Assessoria Pedagógica Universitária – APU, revogando os núcleos antecessores.

Em fevereiro de 2018, já figurada sob a nova estrutura administrativa, a APU, junto da Proacad, constrói o projeto para o novo Programa de Formação Continuada – 2018 a 2022. De acordo com os registros que serviram como base de consulta para a construção desses dados, foi a primeira vez desde a sua criação enquanto Universidade que se desenhou um programa continuado e ancorado em conceitos decorrentes do campo de investigação da Pedagogia Universitária.

É nesse momento que se apresenta aos professores e professoras o Mapa do Possível (Imagem 14 – página 57) como disparador para pensar a constituição da docência no ensino superior. Propomos, e me coloco dentro do processo porque participei dele de modo bastante ativo, pensar algumas relações sobre formação docente, Pedagogia Universitária e didática, mobilizados por algumas produções artísticas contemporâneas, propondo abrir espaço para uma dimensão estética na docência.

Acredito que pensar a docência e, por consequência, a aula, é um ato de criação que envolve aspectos muito importantes, dentre eles, a pesquisa, a combinação de elementos, a escolha de referentes, a disposição dos corpos e o papel deles no processo de ensinagem, especialmente no que tange o docente e o estudante. De lá para cá, muitos foram os desafios, alguns superados e outros que nos convocaram a repensar o planejado, o previsto.

Em páginas anteriores relatei alguns marcos desses últimos quatro anos e meio, dentre eles, a própria pandemia que nos fez ajustar o programa, o qual resultou no caderno pedagógico que articulou metodologias de ensino, transposição do pensamento analógico para o digital, perfil de atuação docente para o ensino emergencial remoto, didática, metodologias de ensino e avaliação em ambientes virtuais.

Em 2020, durante a pandemia, foi criado por tempo indeterminado o Grupo de Trabalho responsável pela organização do Programa de Inovação Curricular e Pedagógico nos cursos de graduação presencial da Unesc, que foi composto pelos assessores/as pedagógicos, a Pró-Reitoria Acadêmica e o Diretor de Ensino de Graduação. O grupo foi responsável por planejar e conduzir o processo de inovação curricular e pedagógica junto aos coordenadores de curso e docentes.

Aqui é importante fazer uma advertência em relação ao termo “inovação” na dimensão pedagógica e curricular. Abro esta nota porque não foram poucas as vezes em que o termo foi pauta de debate entre os professores/as das distintas áreas do conhecimento que partiam de concepções distintas.

Além disso, não é raro esse termo ser associado a um conjunto de técnicas, atividades experimentais ou receituários que conduzem a um modelo de formação. Sobretudo nos últimos anos, temos ouvido e vivido o emprego do termo no campo da educação e isso me convoca a delimitar de qual compreensão de inovação partimos na Universidade e com o qual corroboro nesta tese. *Innovare* é um verbo oriundo do latim, que significa mudar, renovar, inovar. O prefixo *in* confere o sentido de “em”, “mais”, por exemplo, mais novo. Inovação no campo pedagógico é então aquilo que é realizado de novo, de outros modos, reinventado, refeito. Significa metamorfosear, transmutar, transmutar. Portanto, uma mesma forma de ensinar pode ser realizada de um novo jeito com outra abordagem que a sustente (AZEVEDO, 2010; D’ÁVILA; EL-HANI, 2017).

Outro aspecto importante na inovação diz respeito “ao caráter da inovação em relação à autonomia e ao empoderamento do trabalho docente” (D’ÁVILA; EL-HANI, 2017, p. 203), de modo que sejam compreendidas pelos professores como intervenções “desenvolvidas, aplicadas e avaliadas de modo colaborativo” (p. 204) pelos professores que se fazem sujeitos co-autores do processo objetivando uma inovação “emancipatória e não regulatória” (p. 204).

Quando as instituições promovem mudanças nas práticas docentes desconsiderando essas características, sem diálogo com os/as docentes, com suas perspectivas, sem conexão efetiva com os seus contextos de trabalho e sem rupturas epistemológicas, não podemos considerar inovação, mas sim uma mudança de caráter regulador, normativo e uniformizador (VEIGA, 2003).

Essa distinção me parece muito importante para analisar a perspectiva que desenvolvo nesta pesquisa. Não coloco em questão o contexto da inovação e as razões pelas quais ela foi necessária aos currículos e ao processo pedagógico dos cursos de graduação da Unesc, mas especialmente ao objeto desta tese que se propõe a pensar uma dimensão estética no campo empírico da Pedagogia Universitária.

Há que se ter cuidado para não cometer o equívoco de compreender a utilização de produções contemporâneas na formação docente, como receituários ou uma nova metodologia, mas sim o de discutir e problematizar como alguns artistas e suas obras podem nos ajudar com os dilemas do tempo presente. Nos fazer pensar como determinadas práticas da docência, de aula, de atividade pedagógica foram sendo constituídas no ensino superior.

Reforça a necessidade de busca por uma dimensão ética e estética dessa formação que se faz numa relação de cuidado de si enquanto operação sobre o si e a relação com o outro.

É o que proponho na próxima seção, um “espaço do possível” que se fez durante o percurso desta escrita.

4.1.3 Lápis cor de pele: cor de pele de quem? Uma experiência com professoras e professores do ensino superior

Em fevereiro de 2022, a Universidade organizou uma imersão pedagógica com as professoras e professores, bem como as coordenadoras de curso envolvidas na implementação da nova arquitetura curricular e pedagógica da Universidade, denominada como Graduação Multi⁶².

A proposta foi planejada previamente pela Assessoria Pedagógica Universitária juntamente com a Diretoria de Ensino de Graduação. Durante a programação, fui convidado a falar sobre a importância da experiência para a jornada de formação de nossos estudantes que ingressariam nas primeiras fases dos cursos presenciais em um momento bastante atípico: retorno à presencialidade após dois anos de aulas mediadas por tecnologia, e iniciar a implantação de 32⁶³ currículos novos em uma nova estruturação acadêmica e com necessidade de inovação pedagógica.

Ao planejar a ação, mais do que falar sobre os conceitos que ancoram a experiência, meu desejo era propiciar uma experiência aos 130 professores e professoras, coordenadores e coordenadoras de curso envolvidos na imersão, uma vez que acredito que, ao acionar os sentidos, dar tempo ao processo, criaria uma atmosfera mais sensível, com partilha e mais próximas do conceito que gostaríamos de mobilizar.

Uma das ações que antecederam esse momento envolveu uma escuta ampliada sobre o que as/os docentes já compreendiam por experiência. Em algum tempo de conversa entre pares, ouvimos distintos relatos sobre o conceito. Dentre eles, o vínculo com a ideia de transformar, deslocar o pensamento, modificar o sujeito, que de certo modo convergiam à ancoragem teórica com a qual o projeto institucional dialoga e para a qual Jorge Larrosa Bondía nos chama a atenção em seu texto clássico, “Notas sobre

⁶²A Graduação Multi é um conceito utilizado pela Universidade para identificar uma profunda mudança no modelo acadêmico e na arquitetura pedagógica nos currículos dos cursos de graduação presenciais. Pautado nas noções de experiência, teoria e prática, está ancorada na curricularização da pesquisa e da extensão articuladas ao ensino. O projeto iniciou as primeiras fases em fevereiro de 2022, após aprovação nos colegiados superiores da Universidade.

⁶³Atualmente temos 43 cursos de graduação presenciais em oferta, desses, 32 integraram o projeto Graduação Multi nesta etapa de implantação.

a experiência e o saber da experiência". Segundo o autor, "a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida" (2002a, p. 27).

Ouvimos também alguns relatos aproximando a experiência do experimento, ou de atividades experimentais, o que leva à ideia que vai na contramão do que acreditamos enquanto potência de formação. Ouvir as diversas vozes das professoras e professores foi relevante para compreender quais as necessidades do grupo com o qual trabalharíamos de modo mais efetivo e permanente durante todo o ano. Colocar-se à escuta atenta do que as professoras e professores já sabem os confere maior autonomia e pertencimento, pois desse modo a/o docente não é reconhecido apenas como alguém que contempla o processo de formação, "ele o experencia também como sujeito" (D'ÁVILA; EL-HANI, 2017, p. 204).

Aqui é importante fazer uma advertência ao que defendemos como experiência no projeto pedagógico institucional, ela justamente se contrapõe à ideia de experimento e de conjunto de técnicas ou vivências desarticuladas das habilidades cognitivas e sensíveis, limpando a palavra "de suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodologizantes" (BONDÍA, 2002a, p. 28).

Convergemos com Jorge Larrosa Bondía na perspectiva de que a experiência é singular, heterogênea, ou seja, se faz singular dentro da pluralidade em tempos e intensidades distintas em cada sujeito.

Por isso, no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida (BONDÍA, 2002a, p. 28).

Isso posto, o que apresento neste texto é o resultado de uma ação em que o desejo não era apenas uma ancoragem teórica expositiva, tampouco uma vivência prática sem campo epistemológico. A ideia foi colocar em funcionamento teoria e prática articuladas com o objetivo de provocar uma mobilização de sentidos nos corpos, de conjugar o fazer vinculado aos aspectos cognitivos, efetivamente abrir campo para uma dimensão estética na formação docente. E do pensar por que vamos produzindo determinados discursos de verdade em nossa práxis docente em nossas formas e estilos de vida.

Portanto, escolhi para a experiência uma produção artística que me mobiliza a pensar sobre as questões étnico-raciais, sobre

o humano e sua diversidade de rostos, tons de pele e toda a sua infinita singularidade.

Trouxe a cena o *Projeto Humanae*, do latim "humano", da artista Angélica Dass, fotógrafa brasileira, que mora na Espanha. Para compreender *Humanae*, é importante partir do princípio de que Angélica é uma mulher negra que viveu e vive as diferentes formas de racismo estruturado socialmente no Brasil e no mundo. Como aponta a professora Gládis Kaercher (1999, p. 114), "[...] em nossa cultura a branquidade tende a ser tomada como um estado 'normal e universal' do ser, um padrão pelo qual todo o resto é medido, um cotejo que baliza a avaliação de todos os desvios [...]". Somente em 2022, frequentes têm sido os casos de racismo e injúria racial divulgados pela mídia. Somados a esses, há outros milhares que ficam na invisibilidade social, mas que produzem grandes marcas em quem sofre a violência.

É também desse lugar de fala que se coloca Angélica. Casada com um homem espanhol, o qual ela define como "cor de pele rosada, de camarão, ao tomar sol", não era incomum ouvir a pergunta sobre qual seria a cor de um/a filho/a, sendo ela negra e ele em tom rosado. É a partir desse contexto, somado à vivência de um violento processo de desumanização provocada pelo racismo, que nasce o *Projeto Humanae* (Imagem 20).



PANTONE. 94-8 C



PANTONE. 322-1 C



PANTONE. 58-7 C



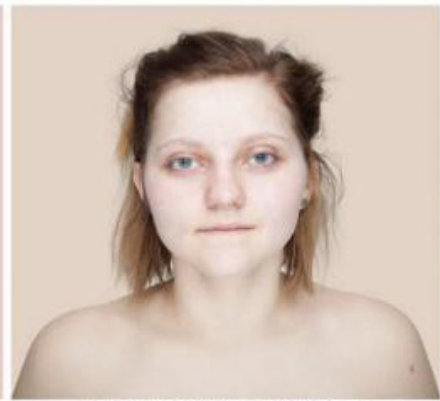
PANTONE. 65-6 C



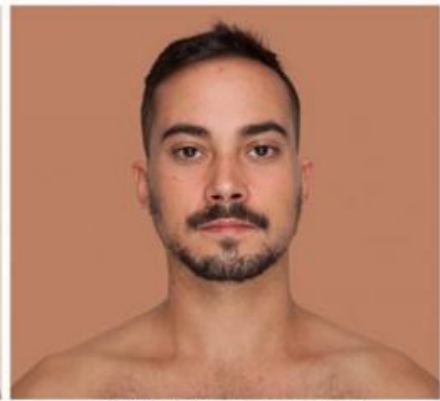
PANTONE. 78-8 C



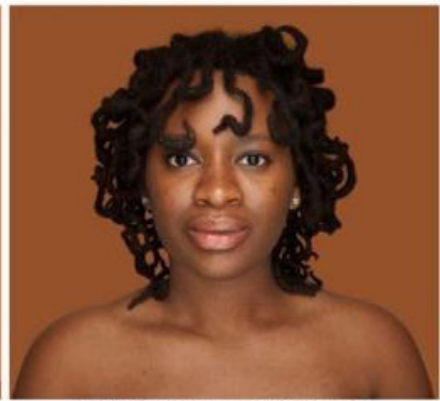
PANTONE. 99-9 C



PANTONE. 39-9 C



PANTONE. 64-6 C



PANTONE. 36-14 C



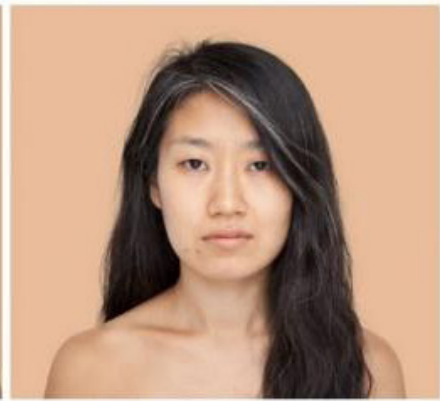
PANTONE. 62-6 C



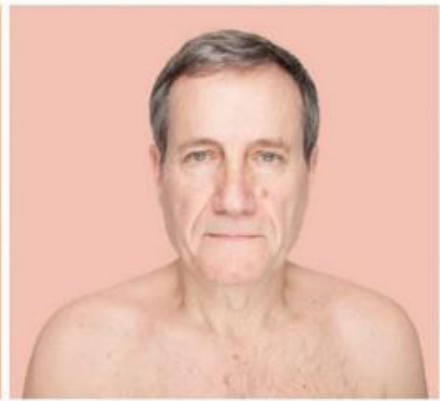
PANTONE. 59-4 C



PANTONE. 54-6 C



PANTONE. 53-7 C



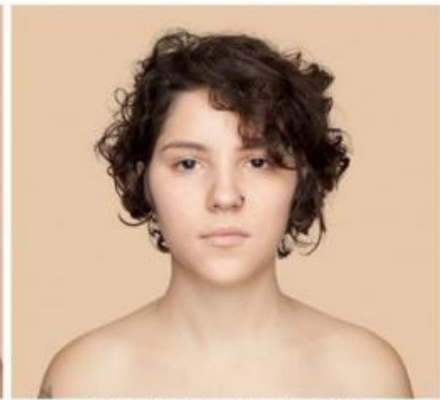
PANTONE. 91-8 C



PANTONE. 51-8 C



PANTONE. 62-7 C



PANTONE. 51-7 C



PANTONE. 72-5 C



PANTONE. 57-7 C



PANTONE. 62-5 C



PANTONE. 71-7 C



PANTONE. 58-8 C



PANTONE. 52-4 C



PANTONE. 109-8 C



PANTONE. 316-6 C



PANTONE. 80-6 C



PANTONE. 316-5 C



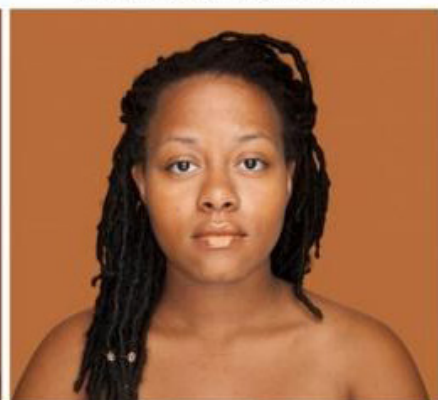
PANTONE. 50-6 C



PANTONE. 319-2 C



PANTONE. 318-5 C



PANTONE. 44-2 C



PANTONE. 65-5 C



PANTONE. 92-9 C



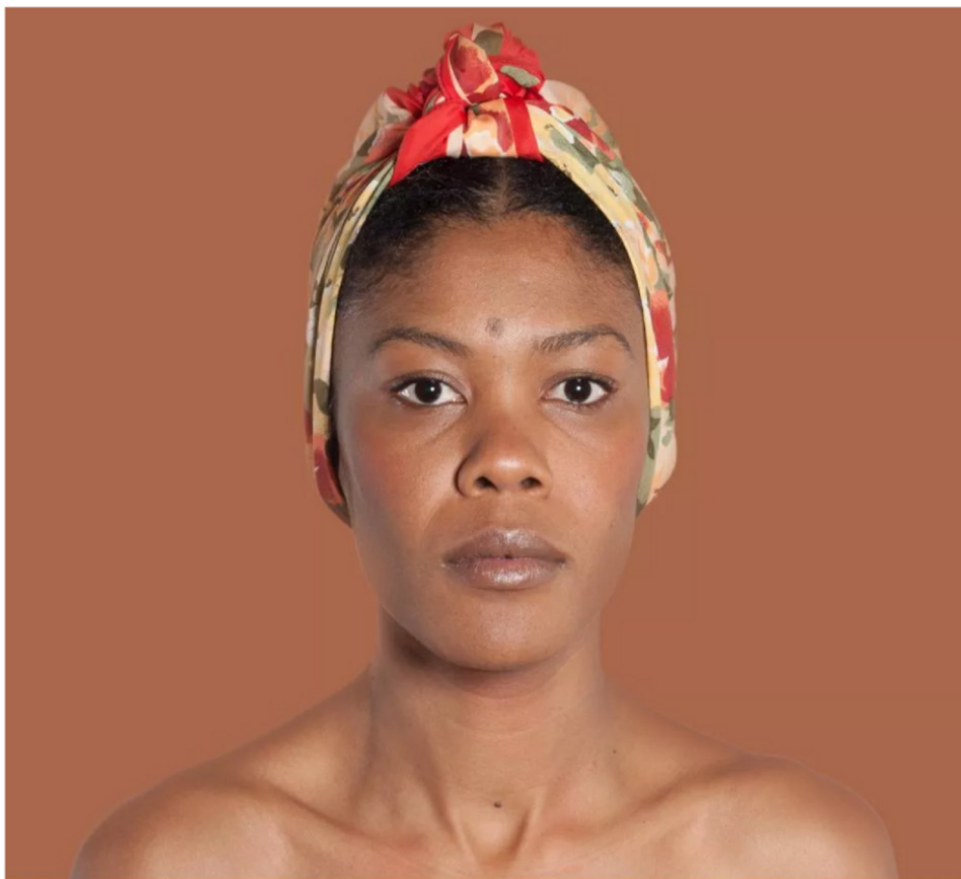
PANTONE. 70-5 C



PANTONE. 95-8 C

Imagem 20: *Projeto Humanae*, Angélica Dass, 2022,
Artista brasileira
Fonte: <https://www.ufrgs.br/artevera/category/artistas/>

A imagem anterior apresenta a composição de personagens que se dispuseram a participar do projeto que hoje já ultrapassa de 4 mil voluntários/as de mais de vinte países. O processo de criação passa pelo “fundo de cada retrato que é matizado com um tom de cor idêntico a uma amostra de 11 x 11 pixels tirada do nariz do sujeito e emparelhada com a paleta industrial Pantone®, o que, em sua neutralidade, põe em questão as contradições e estereótipos relacionados com a questão racial”.⁶⁴



PANTONE® 7522 C

Imagem 21: Detalhe do *Projeto Humanae*, Angélica Dass, 2022
Artista brasileira

Fonte: <https://www.ufrgs.br/arteversa/category/artistas/>

Este trabalho foi ganhando o mundo, especialmente a internet, as praças, as escolas. É extremamente potente pensar como o que fizemos sempre igual pode ganhar outros contornos quando nos dispusemos a pensar de outro modo.

Associado à produção da artista, exibi aos professores/as o Ted⁶⁵ da professora Dra. Gladis Kaercher, formada em Letras e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e coordenadora do Projeto UniAfro.

⁶⁴ Disponível em: <https://bit.ly/3aHyDsu>. Acesso em: 14 abr. 2022.

⁶⁵ Disponível em: <https://bit.ly/3NVKEcR>. Acesso em: 14 abr. 2022.

Esse vídeo é muito emblemático e corrobora com a produção artística de Angélica para superar o paradigma tão presente e violento em nossos dias atuais: o racismo. A professora Gladis inicia nos dizendo: “*Me passa o lápis cor de pele?*”. Essa é certamente uma pergunta que todos nós já ouvimos ou mesmo verbalizamos em algum momento de nossas vidas na escola, na própria universidade ou em nosso cotidiano.

A partir dessa pergunta disparadora, Gladis discorre sobre sua infância e juventude, relembra o incentivo de seus pais para a escolha da profissão desejada por ela. Reforça que teve uma infância com acesso e estímulo à leitura pela família, ao contrário de muitos jovens negros, acessou a universidade, concluiu mestrado e doutorado e ingressou como docente na UFRGS, onde permanece e tem contribuído fortemente enquanto pesquisadora, mulher, negra, na produção de conhecimentos que nos colocam em confronto com crenças e práticas que estão estruturadas na sociedade, especialmente sobre o aspecto racial.

Dados do Censo do Ensino Superior (2020)⁶⁶ nos mostram que, mesmo havendo um crescimento de 400% no acesso de negros e negras ao ensino superior no período de 2009 a 2019, esse indicador ainda corresponde apenas a 38,15%, percentual ainda bastante abaixo da representatividade negra no conjunto da população que corresponde a 56%. É relevante atentar a esse período temporal que é marcado por uma conquista importante que se refere à política de cotas, Lei nº 12.711/2012⁶⁷, bastante polêmica, mas que confirma a sua relevância enquanto política de ação afirmativa. É importante destacar que, em se tratando de permanência estudantil, ingresso e conclusão de mestrado e doutorado, bem como o percentual de vagas de empregos aos negros e negras no Brasil, a curva de desigualdade é ainda mais agravante.

Infelizmente, não é incomum nos depararmos, em nosso cotidiano, dentro das próprias universidades que deveriam ser um lugar seguro, de amplo respeito e convívio, situações de injúria racial e de racismo. Estamos na transição do outono para o inverno de 2022, e muitos frutos ainda não conseguem se formar em razão do medo, da invisibilidade, da luta diária pelo simples fato de existir.

Sim, sou um professor branco, de olhos claros, brasileiro, com traços de descendência alemã. São assim também mais de 98% de minhas colegas professoras e professores na Universidade em que atuo. Não posso compactuar ou silenciar para uma realidade tão desigual. Todos temos lugares de fala, não posso entender que por não ser negro, não tenha a responsabilidade social e éti-

⁶⁶ Disponível em: <https://bit.ly/39jqtq1>. Acesso em: 14 abr. 2022.

⁶⁷ Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3xhE89a>. Acesso em: 14 abr. 2022.

ca de refletir e mudar as formas de pensar a educação e a formação para a cidadania.

Portanto, é sobre isso que esta pesquisa se constituiu, pensar uma dimensão ética e estética para a docência no intuito de se comprometer e aperfeiçoar os nossos modos de existência, de-sassossegurar, colocar em suspeição. Diz respeito ao que a filósofa Nadja Hermann nos faz refletir na obra “Ética & Educação: outra sensibilidade”, relacionando a experiência estética com a chance de pensar a sensibilidade enquanto abertura ao outro, enquanto diálogo. A autora nos move para a reflexão no sentido em que um outro modo de pensar a educação é possível, e enxerga a arte enquanto campo epistemológico sensível, para fazer perceber que ética, estética e política estão intimamente relacionadas ao que podemos denominar como modos de existência, ou da vida como obra de arte, em Foucault (HERMANN, 2014).

Considerando esse contexto e referentes, ainda sem detalhar as imagens e os vídeos, iniciei a experiência com as professoras e professores a partir de uma situação-problema, a qual descrevo: *“Feche os olhos por um instante, volte alguns anos, remonte o seu primeiro dia como aluno de graduação. É o seu primeiro dia na Universidade. O/a professor/a da disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais chega à sala de aula, distribui folhas em branco para a turma e pede, a você e a seus colegas, que façam um autorretrato que será utilizado em uma dinâmica de apresentação. A principal orientação para a execução da atividade é de que o desenho seja colorido integralmente. Munidos de uma caixa de lápis de cor, você e seus colegas iniciam a tarefa. Você conhece pouco dos seus colegas”*.⁶⁸

Por alguns instantes o auditório emudeceu. Professoras e professores da graduação com os olhos fechados imaginando-se no contexto narrado. Pouco a pouco abriram os olhos enquanto distribuimos um envelope com uma caixa de lápis de cor 12 cores (padrão) e as/os docentes iniciaram a proposta de se construir em autorretrato. Com materiais em mãos, as professoras e professores de pronto começaram a interagir uns com os outros, mesmo que essa não tenha sido parte da orientação inicial.

Entre sussurros, risos e feições alegres ouvíamos: *“Eu não sei desenhar”*; *“Tem que ser o corpo todo?”*; *“Vou usar o lápis cor de pele”*, e pegavam o lápis rosado. Circulando pelo auditório, ouvi de uma professora negra: *“O máximo que consigo é isso, não encontro a minha cor”*. Aqui estava a mobilização do conhecimento central que desejávamos explorar.

Passado esse momento, pedi que trocassem seus desenhos, para que os colegas pudessem apreciar o que haviam feito, ainda respeitando os cuidados com as medidas de biossegurança,

⁶⁸ Situação-problema elaborada para a ação com as professoras e professores e que contou com autoria compartilhada com o assessor pedagógico, e amigo, professor Dr. Guilherme Alves Elias (grifo meu).

afinal era a primeira atividade totalmente presencial após o afastamento provocado pela pandemia. Os corpos se tornaram mais leves, o rigor e a estaticidade dos corpos nas poltronas criaram espaços de narrativa, de partilha, de aprender a partir de e com a arte. Nesse momento, não importava ser docente da Medicina, Fisioterapia, Engenharias, Licenciaturas, Administração, Direito, Artes Visuais, Design, mas sim o que essa experiência estava mobilizando em cada um deles.



Imagem 22: Detalhe da ação com os/as professores/as, 2022
Acervo do pesquisador

Uma experiência que se fez na construção de uma dimensão ética e estética que está acoplada a uma sensibilidade que se relaciona com as emoções, com a liberação da imaginação, que se envolve com as forças vitais de um modo não condicionado meramente por estruturas meramente cognitivas (éticas racionalistas), mas que se abre ao sensível, ao estético, e particularmente ao que neste trabalho chamo de docência-formação-artista. Uma noção que triangula a docência, a formação e o artista como modos de existência que se fazem nas diferentes dimensões, profissionais e pessoais de nossas vidas (HERMANN, 2014).

Concluída essa primeira etapa com os/as professores/as, apresentamos uma segunda provocação, acrescentada à situação-problema anterior: *“A maioria de seus colegas chega a um impasse no momento em que devem escolher a cor do lápis que representará a cor de sua pele, uma vez que há uma grande diversidade étnico-racial em sua sala de aula. E agora, como resolver esse impasse? Qual a cor do lápis que você utilizaria para colorir sua pele em seu autorretrato? Lápis cor de pele? Pele de quem?”*.

Nesse momento, a reação foi de um silêncio ensurdecedor. Uma ação simples, a de denominar e reconhecer o lápis cor de pele, que no cotidiano é por vezes associado ao tom rosa, equivocadamente, provocou um rasgo nos modos de pensar em como ainda estamos imersos em perigos que, por vezes, acreditamos ter superado. Foi nesse momento que convidamos os professores e professoras para apreciação do vídeo da professora Gladis, destacando as ações do Núcleo UniAfro⁶⁹ e do curso de extensão realizado a partir de uma simples, mas potente constatação: não havia no mercado produtos para colorir que contemplassem os diferentes tons de pele, isso por volta do ano de 2013. Tampouco foi fácil encontrar fornecedores dispostos a aderir ao projeto, conforme relata a professora no vídeo.

Portanto, a criação de uma pequenina caixa de giz de cera com 12 cores (Imagem 24), e que hoje já encontramos variações para 24 tons de pele mobilizou muito (Imagem 25). Também já é possível, ao contrário de 2013, encontrar o material em outras marcas e espalhadas em diferentes cantos do mundo. Mas aqui, interessa-me retomar à gênese de sua concepção, ela é pequenina em seu formato, mais muito potente no que representa no cotidiano das escolas e espaços educativos na perspectiva da educação étnico-racial em um Brasil tão diverso que não cabe em 12 cores.

Nas palavras da professora Gladis (Imagem 23), é potente na *“possibilidade de reconhecer na pertença racial. De as crianças, jovens e adultos negros se orgulhar da raça que tem. Neste país existe uma abissal fronteira entre ser branco e ser negro, estar de um lado ou de outro da fronteira pode significar uma vida plena ou cheia de dificuldades. Não precisa ser assim”* (2018)⁷⁰

Precisamos urgentemente auxiliar as professoras e professores a mediar as questões étnico-raciais nos espaços de formação e ajudar os nossos docentes universitários a olhar de modo crítico o que um pequeno estojo de cores faz pensar: *“a cor da minha pele diz da minha raça? É definido de quem eu sou? Ela pode determinar os meus sonhos, até onde posso ir? Sim, nesse país ela pode”* (KAERCHER, 2018)⁷¹. E, infelizmente, essa realidade não é diferente no contexto em que eu e meus colegas da Unesc vivemos na região de Criciúma, Santa Catarina, e nas cidades ao seu entorno, território de onde advém grande parte de nossos/as alunos/as. Por isso a urgência de uma dimensão ética e estética que vislumbre uma ação política crítica numa pro-

posta de imersão pedagógica. Esses microespaços acionam sensibilidades de outra ordem, desassossegaram os docentes que foram surpreendidos a partir de dois disparadores: a produção de Angélica Dass e o estojo de giz de cera “tons de pele” da UniAfro.



Imagem 23: Cena com a Profa. Dra. Gladis Kaercher, 2018
Projeto TEDxFronteiras Unisinos
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?>



Imagem 24: Caixa de giz de cera “tons de pele”, 2013
Idealização: professoras Gládis Kaercher e Tanara Furtado
Fonte: <https://www.ufrgs.br/artevera/category/artistas/>

Esses dois referentes, um deles partindo da arte contemporânea com a produção de Angélica Dass e o outro com o vídeo da professora Gládis Kaercher, mobilizaram a continuidade da experiência juntos das professoras e professores.

⁶⁹ Disponível em: <https://bit.ly/3MB535f>. Acesso em: 18 abr. 2022.

⁷⁰ TEDxFronteiras (2018). Disponível em: <https://bit.ly/3O4pIQm>. Acesso em: 22 abr. 2022.

⁷¹ Op. cit.



Imagem 25: Variação de tons, novas possibilidades, 2022
Coleção do pesquisador

Nesse momento, eles receberam um novo envelope, agora com uma folha em branco, uma imagem do *Projeto Humanae*, além de uma caixa de lápis de cor tons de pele, resultado da pesquisa das professoras Gládis e Tanara Furtado que garimparam muito para conseguir um fornecedor que entendesse a importância desse produto no mercado. E assim também aconteceu em nossa experiência, mesmo com a facilidade dos pedidos e entregas via internet, tivemos bastante dificuldade de encontrar 130 estojos no mercado e fazer com que chegassem às mãos das professoras e professores. É também importante ressaltar que o material não foi encontrado em nenhuma loja especializada na cidade de Criciúma e região, após uma varredura do Setor de Compras da Universidade. Semanas mais tarde, encontramos uma variação em uma livraria localizada dentro do *campus* (Imagem 26), o que nos chamou a atenção, pois possivelmente conheceram, ou foram despertados a conhecer a partir de nossa procura pelo material.

As professoras e professores tiveram reações distintas, mas nenhuma delas escondeu a expressão de surpresa. Não conheciam o material. Iniciaram a testagem dos pigmentos no papel em busca da cor de pele mais próxima à sua (Imagem 27). O autorretrato inicial foi dando espaço para novos contornos, novos modos de se ver e de olhar o outro. Com esse processo concluído e com as referências compartilhadas, retornamos ao ponto inicial de nossa situação-problema.



Imagem 26: Os tons de pele nas livrarias da cidade de Criciúma/SC, 2022
Fotografia de Guilherme Alves Elias
Acervo do Pesquisador



Imagem 27: Detalhe da ação com as/os professoras/es, 2022
Acervo do pesquisador

É muito comum nas universidades o tratamento das questões étnico-raciais e indígenas de modo pontual e, por vezes, eu diria, forçado, nos planos de ensino e em eventos isolados, nos quais boa parte do público participante se constitui apenas de professoras e professores negros e do mesmo modo ocorre com os estudantes. As formações resumem-se a oficinas nas quais os participantes quase sempre são os mesmos docentes, ou ainda mais comum, convidar referentes para falarem sobre o tema e os docentes ficarem na condição de espectadores, não atingindo a comunidade docente institucional como um todo e, desse modo, muito longe de ser uma proposta transversal ao longo de todas as etapas formativas do estudante.

Ter um componente curricular ajuda, mas não é suficiente, está longe de estar. Algumas universidades possuem o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – Neabi, que articulam e promovem pesquisas e estudos relacionados às questões étnico-raciais, mas que, por vezes, também se constituem grupos isolados falando de dentro para dentro, por falta de estímulo e incentivo dos dirigentes institucionais.

Todo esse conjunto de reflexões povoaram o auditório. Especialmente após a apreciação do *Projeto Humanae* e do contato com o estojo de giz de cera tons de pele do Projeto UniAfro.

Como mediador da proposição, olhando para os/as professores e professoras presentes no auditório, perguntei: “*Quantas professoras e professores negros vocês veem aqui?*”. Dos 130 presentes, dois deles levantaram as mãos, uma mulher e um homem, visivelmente emocionados. Não podemos normalizar essa condição. Ela nos revela heranças culturais fortes.

Ao longo de sua obra “*Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*”, Michel Foucault nos mostra a articulação de diferentes áreas do conhecimento para a composição de novos regimes de verdade. Recuperar o pensamento do autor nessa obra, ainda que de modo breve, e relacioná-lo ao contexto que discorro no parágrafo anterior, é bastante pertinente para a reflexão sobre as dissonâncias sociais que vamos naturalizando e normalizando em nossas práticas humanas e que precisam ser problematizadas. Diz o autor:

[...] a arte do punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. [...] A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza (FOUCAULT, 2009, p. 175-176).

Criciúma, onde situa-se a Unesc, é uma cidade com aproximadamente 30% de sua população negra. Quando olhamos para essa realidade, precisamos nos lembrar das fronteiras mencionadas pela professora Gládis Kaercher. Estar de um lado da fron-

teira pode representar uma vida cheia de oportunidades. Estar do outro lado da fronteira pode representar uma vida repleta de dificuldades e desafios. Quais espaços da fronteira a nossa população negra ocupa? Quantos chegam, permanecem e concluem o ensino superior no Brasil? Quantos docentes negros temos em nossas Universidades? O que isso nos diz?

Creio que aí esteja a potência de algumas produções de artistas contemporâneos como disparadores do pensar. O mosaico de mulheres, homens e crianças em paleta de cores em tons de pele do *Projeto Humanae*, de Angélica Dass, pode também nos fazer refletir sobre as diferentes identidades profissionais docentes, a diversidade, a singularidade, as invisibilidades que insistem em permanecer em tempos tão sombrios quanto o que atravessamos nos últimos anos: guerras, corrupção, pandemia planetária, intolerância, desmonte das políticas públicas, especialmente na educação, ciência, saúde e assistência social.

Esse encontro tem gerado reverberações. Primeiro o pedido das/os docentes em proporcionar formações com mais experiências que acionem os sentidos, que lidem com o sensível, ou o que Nadja Hermann define como “sensibilidade da experiência estética” (2014). Que unam prática e teoria, que apresentem exemplos. Aqui faço uma pausa para falar da importância dos exemplos. Não como modelos, metodologias, mas como materialidades do possível. Aprendemos com os exemplos e eles nos permitem recriar as nossas práticas, por isso a aposta de permeá-los em toda a pesquisa.

Nas semanas seguintes, ouvi relatos de uma professora do Curso de Nutrição dizendo que havia iniciado sua aula de Nutrição Alimentar com a obra de Angélica Dass e que, a partir dela, desengavetou uma coleção de bonecas negras que guarda desde a infância de seus filhos, hoje com 21 e 27 anos. Ela utiliza as bonecas para as saídas de campo da disciplina junto às Unidades Básicas de Saúde – UBS e fala sobre os cuidados com a alimentação balanceada na primeira infância.

Outra professora, dessa vez da Fisioterapia, me abordou no dia seguinte e sugeriu alternar as peças sintéticas do laboratório de anatomia e habilidades médicas por manequins negros após se questionar: por que todos os manequins são brancos e com mesmo padrão de corpo? Não é essa a realidade que os nossos estudantes atendem no cotidiano da profissão.

Um professor do Curso de Direito introduziu sua aula sobre adoção apresentando a obra de Angélica Dass, relacionando-a com o número de crianças negras que aguardam em abrigos de adoção, especialmente entre 8 a 12 anos. E em um encontro no café da Universidade me confidenciou que a formação havia mexido muito com ele, que é casado, não tem filhos, está na fila de adoção e decidiu repensar o perfil de criança que deseja adotar.

Como não reiterar a potência da arte contemporânea como mobilizadora de sentidos, de reformulação de crenças e atualização de novas perguntas? Os artistas contemporâneos estão nos provocando para além da análise do objeto e da forma, mas ao processo de pesquisa que envolve a produção de suas obras. Eles estão nos estimulando a perguntar, problematizar, desnaturalizar.

Trazendo ao texto as contribuições de Nadja Hermann (2014, p. 83),

A experiência estética, de certo modo, quebra nossas regularidades interpretativas feitas a partir de valores tradicionais, impedindo até a própria estagnação do discurso. Cria a abertura para as relações concretas com a vida humana, que renovam formas de vida, para as quais os princípios abstratos tendem a se afastar.

Criar “abertura para as relações concretas com a vida humana, que renovam formas de vida”, eis a potência de uma dimensão ética e estética com docentes do ensino superior. Eis, também, o quão desafiador e frágil ainda é em nossas universidades a relação ciência e vida que, por vezes, são verbalizadas pelos nossos/as estudantes nas diferentes formas de avaliação da Instituição. “Um ensino desvinculado da vida”. Aqui proponho uma leitura muito além da aplicação, de formar para o mercado, ou focar apenas na empregabilidade (não a desconsiderando). Mas, provocar uma formação que coloque em questão os valores tradicionais e se aproxime de algumas concretudes que Angélica Dass e outros artistas contemporâneos ajudam a mobilizar.

Reitero, não há receitas, e que bom que não há, assim podemos exercer e aprender mais e mais. Mas há pistas, indícios que geralmente estão em contextos micropolíticos.

Como escreve Jacques Rancière (2012), pensamento compartilhado por Brígida Campbell (2015), há uma gênese estética que a arte compartilha com a política: ambas intervêm na partilha que fazemos do nosso mundo sensível. Arte e política são maneiras de se recriar as “propriedades do espaço” e os “possíveis do tempo”, as condições históricas a partir das quais dividimos e percebemos o que é ruído e o que é palavra, o que é visível e o que é invisível, os que fazem parte da cena ou dela estão excluídos (CAMPBELL, 2015, p. 22).

O conceito de micropolítica vem sendo usado de maneira crescente por pensadores e, também, por artistas. A noção de política dá vez à micropolítica, que consiste em ações e pensamentos direcionados a questões mais específicas do cenário em debate, dialogam de modo direto com aquilo que se faz presente no cotidiano, como discussões de gênero, sexualidades, fome, racismo, em síntese, tudo aquilo que envolve as relações e a vida em sociedade.


O que está em jogo aqui são pequenas lutas fragmentadas, rizomáticas e móveis, que se modificam em diferentes contextos e lugares. A micropolítica (em oposição à macropolítica: as políticas estatais, normativas e de ação massificadora) trata de um campo de poder que é invisível e abrange o contexto político de cada ação e cada ato singular de produção de realidades (CAMPBELL, 2015, p. 23).

É uma atitude focada em questões cotidianas, nos direitos, nas ecologias, nas questões sociais e em tudo aquilo que nos afeta no dia a dia e nos organiza como sociedade (CAMPBELL, 2015, p. 23).

Mesclando-se com vida, política, sensibilidade, afeto, público, entre outras extensões, a arte contemporânea assume uma posição de indefinição. Torna-se difícil definir no que ela resulta. Nessa posição, a arte engloba o não dito, não enunciado, o que há entre o silêncio e o grito. Dessa forma, distancia-se da resposta exata, da interpretação única e exclusiva. Como afirma o filósofo Jacques Rancière (2012), o resultado não é a incorporação de um saber, de uma virtude ou um *habitus*. Ao contrário, é dissociação de certo corpo de experiências.

Essa dissociação encontra eco numa abertura ao sensível, ou ao que Aurélia Honorato (2015), presente nas páginas iniciais da pesquisa, denominou de “Espaços do Possível”. Essa é uma força deste trabalho, acionar, pelo sensível, uma dimensão ética e estética que se relaciona com as concretudes e subjetivações da vida. Um trabalho de operação de si, de cuidado do si e do outro numa perspectiva foucaultiana que me ocupo a analisar no próximo capítulo.





5

TERCEIRA PAUSA: O CUIDADO DE SI
E A FORMAÇÃO DOCENTE – POR UMA ÉTICA
E ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA

Uma nova pausa, um novo capítulo, uma nova memória de minha constituição como docente. É o prelúdio que escolho para abrir o texto que trata da Ética e da Estética da Existência em Foucault, e suas possíveis fricções e relações com a Pedagogia Universitária.

Imagem 28: Expedição Catástrofe,
Registro de Fillipe Brito, 2017

Fonte: <https://www.ufrgs.br/artevera/category/artistas/>



Imagem 29: Expedição Catástrofe, 2017I
Imagem de Divulgação
Fonte: <https://www.ufrgs.br/arteversa/category/artistas/>

“Escolas–casebres, escolas–desertos, escolas–ermos; coberturas, paredes e fundações em desmoronamento; ervas daninhas invasoras de equipamentos públicos; quadros negros silenciosos; mobiliários pernetas, esfacelados. Ecos do vazio aberto pelas políticas públicas de educação, agricultura e urbanização”.

Trecho extraído da página da Expedição Catástrofe⁷²

Por que escolas fecham? Por que são demolidas, abandonadas? Essa foi uma das perguntas que ouvi meu pai fazer e responder a crianças e a pais, quando, em 1997, o município de Santa Rosa de Lima, localizado no estado de Santa Catarina, iniciou o processo de nucleação que consistia no agrupamento de alunos das escolas isoladas para o núcleo da cidade em funcionamento até os dias atuais (2022), denominado Centro Educacional de Santa Rosa de Lima. Sob o argumento de otimização dos recursos e a qualificação do atendimento, as equipes da Secretaria Municipal de Educação – SME, em parceria com a Coordenadoria Regional de Educação – CRE, organizaram reuniões nas comunidades para debater a nova ideia de escola central com os pais e as famílias, avaliando os avanços e os desafios que se acortinavam.

⁷² Disponível em: <https://bit.ly/3QewG77>. Acesso em: 24 jan. 2021.

A pergunta que abre este texto pode também mobilizar outras, por que universidades públicas no raiar dos anos 20 do século XXI estão ameaçadas ao apagamento? Quais as intencionalidades políticas que o governo Jair Messias Bolsonaro imprime no desmonte da Educação, especialmente aos ataques proferidos às universidades públicas e comunitárias, dentre elas a Proposta de Emenda à Constituição – PEC⁷³ que propõe a cobrança de mensalidades nas universidades estatais. Essas são também questões que anunciam o trabalho da “Expedição Catástrofe, por uma Arqueologia da Ignorância”, presente na Coleção de Artistas do Grupo Arteversa, e que mobiliza o trabalho dos artistas Carolina Fonseca, Laura Castro, Ícaro Lira e Yuri Firmeza, Filipe Britto, Glayson Arcanjo e Pedro Britto, Alexandre Campos, Pablo Lobato e Renata Marquez.

⁷³Votação de proposta que permite cobrança de mensalidade em universidades públicas é adiada na CCJ. Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <https://bit.ly/3O1AAyg>. Acesso em: 25 maio 2022.



Imagem 30: Expedição Catástrofe, Fotografia de Pablo Lobato, 2017

Fonte: <https://www.ufrgs.br/artevera/category/artistas/>

Antes de iniciar o trabalho analítico entre esses conceitos de cuidado de si, com maior ênfase para a escrita de si e para a Pedagogia Universitária, peço-lhe uma breve pausa para conhecer um pouco mais o trabalho de um coletivo de artistas que foi mobilizado pelo movimento de fechamento das escolas. Isso provocou uma intensa produção estético-política que podemos relacionar aos conceitos centrais desta tese.

Certa vez, a artista Carolina Fonseca ouviu na rádio que, de 1995 a 2016, 60.065 escolas rurais foram fechadas no Brasil. Sessenta mil e sessenta e cinco escolas fechadas, abandonadas, reabitadas, demolidas... Uma delas é a que citei no início desta pesquisa, e que foi responsável por parte de minha formação, a Escola Municipal Isolada de Nova Fátima. Acompanhamos todo esse processo, que não foi pacífico; meu pai foi transferido para a escola central e teve sua rotina impactada, a escola multisseriada foi fechada e, com o tempo, demolida.

É de lá que preservo algumas imagens importantes para a minha constituição como docente em minha experiência na educação básica e no ensino superior. Sem recorrer a saudosismos, retomo essa época para realizar um movimento de ir e vir, que contribui para discutir conceitos caros a esta tese: a dimensão ética e estética na formação do docente do ensino superior que deixa vestígios para um alargamento do conceito de Pedagogia Universitária, abrindo espaço para pensar uma atitude estética,

“uma docência-formação-artista”, que em meu caso, assim como possivelmente de outras leitoras e leitores, tiveram ao longo de sua trajetória educacional exemplos de uma estética da existência permeadas pelas experiências escolares.

Retornando à *Expedição Catástrofe*, trata-se do resultado do engajamento de artistas e pesquisadores de distintas áreas para uma expedição nas ruínas esquecidas, ou o que restou das escolas rurais (Imagens 28, 29 e 30), ou do campo, como conhecidas hoje, nos estados da Bahia, de Minas Gerais e de Goiás, regiões Centro-Oeste e Nordeste do Brasil.

Uma ação de intervenção política realizada por artistas que colocam em cena, a partir dos registros fotográficos, relatos escritos, vídeos e outros suportes das artes visuais contemporâneas, o modo como o Estado lida com as pessoas e as famílias que vivem no campo. São inúmeras as escolas quilombolas, indígenas, rurais que foram fechadas, a partir das quais os artistas fazem um processo de cartografia, mapeando e tornando visível o que, por vezes, está invisível, fazer ver o que vemos. Não somente escolas da educação básica passaram por esse movimento, mas também recentemente temos observado universidades, especialmente públicas, sofrendo risco de apagamento, reflexo de um projeto de poder que escolhe a universidade como um alvo de depreciação da ciência e do conhecimento.



Imagem 31: Expedição Catástrofe, Imagem de Divulgação, 2017

Fonte: <https://www.ufrgs.br/artevera/category/artistas/>

Muitas são as conexões possíveis na fotografia do artista Pablo Lobato. Observamos elementos presentes de uma sala de aula. Talvez o quadro negro ganhe destaque no amontoado de objetos. O quadro que já foi evidenciado na produção da artista Cinthia Marcelle (Imagens 10, 11 e 13), nas páginas anteriores do trabalho. A ideia de abandono da escola nos faz pensar o que estamos fazendo conosco e talvez aqui possamos nos deparar com uma das questões que considero relevantes na obra de Foucault, a de colocar um espelho diante de nós para que possamos nos enxergar como somos. Olhar o outro como extensão de mim, e entender que o cuidado de si é uma operação do cuidado do outro, uma estética da existência (FOUCAULT, 1998; 2011b).

Outro destaque que me interpela é o registro da produção “Torre de Transmissão”⁷⁴, realizada pelo coletivo em setembro de 2017, em uma área rural de Goiás. Junto de colaboradores, os artistas leram os nomes das diversas escolas rurais fechadas. A ação/performance/instalação/protesto teve duração de 24 horas e foi transmitida ao vivo por *streaming* e outros meios. Pablo Lobato registrou todo o evento que acarretou em um documentário de 30 minutos e recebeu apoio do Programa Rumos pelo Itaú Cultural para lançar o projeto “Expedição Catástrofe: por uma arqueologia da ignorância”. O livro-objeto mapeia e expõe o quadro devastador das 60.065 escolas rurais fechadas. A publicação do livro aconteceu em 14 de abril de 2018 no Espai – Ateliê, onde também ficou exposto um fragmento do vídeo da Torre de Transmissão junto de uma leitura coletiva⁷⁵

Certamente, ao ampliar a pesquisa de escolas rurais fechadas nas cinco regiões deste Brasil continental, este número aumentará significativamente, e mais do que o número expressivo, por trás dele, apagam-se histórias, memórias, registros da história da educação e, sobretudo, do acesso universal à educação, previsto em nossa Constituição Federal de 1988.

Mas o que isso tem a ver com uma tese que pensa sobre a dimensão estética na formação docente no ensino superior, uma docência-formação-artista, ampliando os estudos e perspectivas teóricas no campo da Pedagogia Universitária?

Encontro na produção artística desses artistas uma arte “como uma plataforma para pensar inquietudes”, como uma atitude estética potente para refletir sobre se o que fazemos poderia ser de outra forma e que as nossas certezas sobre o que ensinamos e pensamos são frágeis e não são imutáveis. Por muito tempo, perdemos a oportunidade de aprender que a arte é um lugar onde se pode pensar em coisas que não são pensáveis em outros lugares (CAMNITZER, 2015).⁷⁶

⁷⁴Disponível em: <https://bit.ly/3QewG77>. Acesso em: 12 fev. 2019.

⁷⁵Op. cit.

⁷⁶Disponível em: <https://bit.ly/39fZPhS>. Acesso em: 24 abr. 2022.

Mas, por que por meio de algumas produções de arte contemporânea e não de outros períodos e movimentos artísticos? São diversos os autores que se ocupam de pensar a arte como epistemologia, eu a vejo como uma potência de possibilidades, como abertura de novos possíveis, como uma estratégia para desenvolver pensamentos rizomáticos (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Esses autores se referem ao rizoma como uma estrutura de interconexões horizontais, interligadas e influenciadas entre si.

Portanto, na direção do que nos aponta a professora Glória Jové Monclús, acredito que algumas produções de arte contemporânea são disparadoras de inclusão social, educacional, política e cultural que se caracterizam por uma “ampla transversalidade conceitual e uma multidisciplinaridade de técnicas artísticas que nos permitem conectar com outras linguagens”, desenvolvendo “múltiplas perspectivas sobre a nossa sociedade”, carregando um processo de conscientização social, artística, ética, estética e política que se vincula à vida e aos modos de existência (JOVÉ MONCLUUS, VILLAS, AYUSO, 2010, p. 82). São obras mais abertas que subvertem a ideia contemplativa e formalista em que os artistas estão mais preocupados em apresentar novas questões do que imprimir uma ideia de beleza e domínio técnico.

Os artistas contemporâneos que apresento nesta pesquisa, e também outros artistas, têm se aproximado do pensamento de Foucault ao questionar o como, ao provocar o público e/ou o leitor a pensar de outros modos. Produzir um outro lugar, múltiplo, um *entrelugar*. Estou pensando aqui em uma aproximação entre arte e estética como atitudes em relação à vida, contrapondo todas as formas de submissão e abrindo espaço para pensar a subjetivação. A partir daí podemos pensar que uma vida artista é uma vida não-fascista, como Foucault (1977) aponta, “a arte de viver contrária a todas as formas de fascismo”.

Nós nos movemos de dominação em dominação, entre resistências e afirmações de lutas. A sociedade funciona em um debate permanente e somente estarei pensando à medida que questiono o que eu já sei, pensamento esse presente nessas obras. Foucault nos provoca, a partir de seu estudo das subjetividades da antiguidade, a inventar “um modo de vida incansavelmente criativo, em que fazemos e quebramos cada vez que algo nos impulsiona” (BRANCO, 2009, p. 150), tensionando estruturas rígidas de poder.

Sabemos que a Educação não foi um campo tematizado por Foucault, ela aparece em alguns de seus textos, e comumente é relacionada à obra “Vigiar e Punir”, em que há um trabalho do filósofo em torno da educação escolar, em especial estabelecendo críticas à escola como lugar de formação de corpos dóceis e a produção de uma sociedade disciplinar nas relações de saber e de poder do sujeito. Porém, o modo como o filósofo problematiza o seu tempo e as questões que nele coabitam é um pensamento

investigativo que pode ser vinculado aos dilemas do campo educacional neste tempo, em especial às questões relacionadas ao sujeito e ao cuidado de si, campos empíricos que me interessam nesta pesquisa.

Portanto, não me ocupo dessa categorização de primeiro, segundo e terceiro Foucault, tampouco ofereço uma genealogia histórica sobre como a noção de cuidado de si aparece em sua obra por entender que referentes pesquisadores já se ocuparam em fazê-lo e estão à nossa disposição nas diferentes fontes de pesquisa. Além disso, as questões do sujeito e da ética estão presentes desde o princípio de sua obra, logo, essa não é uma questão relevante para este trabalho, uma vez que “Foucault não abandona o político para se declinar à ética, mas complica o estudo das governamentalidades com a exploração do cuidado de si” (FOUCAULT, 2004c, p. 620).

Dessa forma, para que utilizemos o instrumental-teórico de Foucault na Educação, é necessário fazer um deslocamento conceitual, retirando-o de um outro campo e aproximando-o da Educação, ou seja, olhar para as ferramentas e conceitos problematizados por Foucault para pensar e operar os problemas da Educação de nosso tempo.

Portanto, como venho reforçando ao longo da escrita, não me ocupo em aplicar o conceito de cuidado de si, especialmente no que tange a escrita de si, na Pedagogia Universitária e na ação docente em 2022. Em primeiro lugar porque isso não funcionaria e faria pouco, ou nenhum, sentido para o ineditismo que exige uma tese. Em segundo, porque estaria indo de encontro à perspectiva foucaultiana, em que colocar em suspeição e considerar os regimes de verdade que nos rodeiam é fundamental para compreender a própria invenção do sujeito e dos processos de subjetivação na modernidade. Em terceiro, há que se considerar também as distâncias temporais, culturais, eruditas que se instalam no lapso temporal de 1980-1984, período dos últimos cursos de Foucault, a 2022, tempo em que este trabalho se constitui.

Considero urgente, no momento presente, compreender os discursos e friccioná-los, subjetivá-los. A formação docente e os programas institucionais de formação permanente nas universidades não estão descoladas das práticas, valores e crenças das professoras e professores. Se apresentamos e desenvolvemos programas formativos que se resumem a aplicar técnicas e discutir questões amplas da educação superior, ainda que relevantes, pouco mobilizaremos o encontro do sujeito professor com uma dimensão ética e estética.

Quando aposto numa atitude de docência-formação-artista, refiro-me a arriscar a inquietação presente na ação de alguns artistas que, por meio de seus trabalhos, nos convocam a uma coerência e um cuidado de si como modos de existência. Vimos nos exemplos anteriores, especialmente nos relatos e registros dos

diários das professoras Amora e Olga, que ao serem colocadas em contato com determinadas produções de arte contemporânea, um deslocamento acontece. Primeiro em relação ao que as perguntas feitas pelos artistas provocam a elas, em segundo, que enxergam nesses trabalhos fendas que podem disparar relações de outras ordens, dentre elas a do sensível, com suas alunas e alunos. Há uma certa dimensão estética que se faz presente nessas escolhas, uma aproximação de currículo, arte e vida como modos de existir.

Aí me interessa operar com a noção de cuidado de si em Michel Foucault, relacionando-a em termos da atitude pela qual nos tornamos os arquitetos da beleza da nossa própria vida, e de nossa profissão; é um estilo de vida de alcance comunitário, também chamado de modo de vida “artista”, alcançável por qualquer um que seja capaz de questionamento ético (LOPONTE, 2018), eis um importante tópico que nos oferece uma distopia em relação ao paradoxo do tempo presente vivido no Brasil e já percorrido ao longo das páginas anteriores.

Assim, com o cuidado e a hesitação necessárias aos que se desafiavam em estudar a obra de Michel Foucault, opero com o conceito de cuidado de si friccionado ao de Pedagogia Universitária para pensar um *entrelugar*, referindo-me à docência universitária como um lugar privilegiado de experiência, de exercício genealógico, de transformação de si e do outro. Um lugar de questionamento e de suspeição crítica para pensar e refletir porque fizemos educação e docência dessa ou daquela forma, com essas ou aquelas crenças, “um entrelugar de técnicas de dominação e de técnicas de si, ambas historicamente datáveis, esse entrelugar em que emerge o sujeito, essa dobra que está sempre por se fazer, que se debate, se movimenta e cria no espaço híbrido de processos de subjetivação e de procedimentos de sujeição” (FISCHER, 2009, p. 94).

A aposta é de que algumas dessas produções artísticas contemporâneas, justamente por desprenderem-se de uma “certa ideia” de beleza com mensagem edificante, podem nos provocar a questionar as nossas crenças, dando visibilidade a invisibilidades, abrindo *entrelugares* de formação. Um espaço que “[...] destrói a simetria e a dualidade dos pares eu/outro, dentro/fora. Na produtividade do poder, as fronteiras da autoridade – seus efeitos de realidade – são sempre assediados pela “outra cena de fixações e fantasmas” (BHABHA, 2014, p. 192), superando as bipartições da modernidade que colocam razão e sensibilidade, particular e universal, em oposição. Esses artistas e suas produções nos ajudam a estabelecer novas relações com o mundo, e por que não com aquilo que denomino de dimensão ética e estética da formação docente no ensino superior em direção a práticas de liberdade. Nas palavras de Jové Monclús e Villas (2012, n.p.), a criação de *entrelugares* na formação de professores permite que “[...] bus-

camos recursos para trabalharmos com a incerteza e nos servem para aprender, enquanto geramos aprendizagens”.

Essas incertezas provocam margens deslizantes e recursos já conhecidos, podem ser lidos e operados de outros modos. Espaços de transformação nos quais a potência para uma formação expandida de aprendizagem e produção de um novo conhecimento é ampliado na perspectiva de um “sujeito que habita a borda de uma realidade intervalar” (BHABHA, 2014, p. 38).

O conceito de cuidado de si, na obra de Foucault, aparece com uma composição de técnicas para o cultivo moral e político do sujeito. Desse modo, o praticante do cuidado de si toma como objetivo principal transformar-se a si mesmo, aderindo a uma subjetividade independente. Dentre as diferentes técnicas de si, problematizadas por Foucault, destaco algumas: direção de consciência, exame de consciência, concentração, retiro, exercícios de resistência, dieta e **escrita de si**⁷⁷, a qual escolho para aprofundamento nesta pesquisa juntamente com as produções de artes visuais contemporâneas e os registros obtidos a partir dos diários das professoras participantes, aprofundadas e analisadas no próximo capítulo.

A escrita de si aparece nos diários de campo das sete participantes da pesquisa e são entrelaçadas a um referencial artístico de produções contemporâneas, estabelecendo a metodologia artística de investigação, e são apresentadas e analisadas em diferentes momentos do texto.

É comum atribuímos a escrita pessoal como uma invenção da modernidade, no entanto, a relação consigo próprio a partir da escrita foi uma longa tradição do ocidente. A cultura de si nessa época relacionava-se ao uso de cadernos pessoais, “cartas, anotações, diários, meditação sobre sonhos e outras experiências, são recomendações dos filósofos em torno do eixo: conhece-te a ti mesmo” (FOUCAULT, 2011, p. 6-7), portanto, pistas para que possamos refletir sobre nossa atuação no ser e estar no mundo e na construção de uma docência-formação-artista (*vida*), *parresiasta*, uma vez que há “[...] 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 olhar ou refletir” (FOUCAULT, 1998b, p. 13).

As técnicas de si, compreendidas como exercícios múltiplos de subjetivação e de constituição de si, surgem ao longo da história do Ocidente, em especial com os gregos, e são marcantes na composição da subjetividade. Por isso, mais do que um conceito, são formas de atividade, exercícios de subjetivação consigo mesmo, de escultura de si, de fidelidade a si mesmo. Ressalto aqui que o cuidado de si não deve ser comparado ao narcisismo, que é a imagem que se tem de si mesmo, egoísta, mas sim

um cuidado de si como prática de liberdade contrapondo à ideia neoliberalista de sujeito de interesse, competitivo e que é empreendedor de si mesmo.

Retomando as bases teóricas de cuidado de si, recorro às traduções de *Le Souci de Soi*, que ganhou tónicas e se complementam, inter-relacionam com outras traduções, como em inglês, *The Care of the Self*, ou em espanhol, *La Inquietude de Si* e, também, em português, *O Cuidado de Si*. Uma obra dedicada à investigação das tecnologias de si, da Antiguidade até o ascetismo cristão, “como um dos fios condutores possíveis para uma história (ou genealogia) das práticas de subjetividade” (LOPONTE, 2005, p. 84).

Estar vigilante a si mesmo, ao seu pensamento, às ações e às atitudes; um movimento de transformação de si mesmo é a noção central da epimeleia heauto (*cuidado de si*). Foucault inquietava-se muito com o voltar-se para si mesmo, à cultura de si, às técnicas de si, e em seu último curso foi até os gregos e os romanos operando geneologicamente sobre o cuidado de si e dos outros como “ideia, um preceito, uma atitude e uma técnica: uma matriz prática da

experiência de si” (FOUCAULT, 2011, p. 74), uma das principais regras da arte de viver greco-romanas.

Nas palavras do autor,

Essas técnicas se repartem em quatro grandes grupos, dos quais cada um representa uma matriz da razão prática: 1. As técnicas de produção por meio das quais nós podemos produzir, transformar e manipular objetos; 2. As técnicas de sistemas de signos, que permitem a utilização dos signos, dos sentidos, dos símbolos ou da significação; 3. As técnicas de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, os submetem a alguns fins ou à dominação, objetivam o sujeito; 4. As técnicas de si, que permitem aos indivíduos efetuar, sozinhos ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, seus pensamentos, suas condutas, seu modo de ser, transformar-se a fim de atingir certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade (FOUCAULT, 2011, p. 266).

A noção de cuidado de si sinaliza o agrupamento das experiências e das técnicas que o sujeito cria e que o ajuda a transformar a si mesmo e “não podem ser dissociadas do cuidado de si e podem ser compreendidas como o conjunto de tecnologias e experiências que participam do processo de (auto) constituição e transformação do sujeito” (NARDI; SILVA; 2005, p. 97), ou seja, processos de análise sobre os “jogos de verdade” que são postos como práticas específicas as quais os sujeitos utilizam para compreender o que são, e “tais práticas e exercícios são aprendidos,

⁷⁷Grifo meu.

vivididos, sempre na relação com o outro, o mestre, o discípulo – uma relação que envolve trabalho sobre o corpo e a alma, ao mesmo tempo em que não separa *logos* e ação” (FISCHER, 2009, p. 94).

O cuidado de si pode ser descrito como um cultivo de si, algo que vai além de um mero cuidado do corpo, mas uma operação dos processos de subjetivação, ao envolver também o cuidado com a mente e com o espírito. O cultivo de si pode ser entendido como o trabalho de construção de uma vida bela, que passa pelo cuidado com todas as dimensões do ser, a exemplo do corpo, da psique e da alma, e que é perpassado pela atitude reflexiva das ações e está ligado intimamente à questão da liberdade em relação a esse trabalho de si.

Nesse contexto, representa uma postura diante da vida, uma estética da existência, assumindo mais uma prática social do que um exercício de solidão, e representa a vida do homem como se fosse uma obra de arte, ao entender que os gregos buscavam conferir estilo às suas vidas, o que envolvia um trabalho consistente sobre si mesmos, de autorreflexão, de busca pela verdade e pela franqueza no falar.

Desse modo, ocupar-se de si não pode ser compreendido como uma forma momentânea para a vida, mais uma forma de vida, que aqui, interessa-me pensá-la associada à docência no ensino superior como uma função de luta, um combate permanente. “Não se trata apenas de formar, para o futuro, um homem de valor; é preciso dar ao indivíduo as armas e a coragem que lhe permitirão combater durante toda a vida” (FOUCAULT, 2011, p. 78).

É possível pensar o que Foucault nos propõe na discussão sobre cuidado de si, também com a metáfora da “dobra”⁷⁸, que foi problematizada por Gilles Deleuze. A ideia de que o sujeito é envolvido pelo poder, por uma força externa a ele. É uma ideia de vértice, um externo e outro que opõe a ele uma força interna. Essas forças entram em conflito e é justamente essa força interior que Foucault se ocupa em analisar na relação das questões éticas e estéticas do sujeito em um exercício de operação de si. Até esse período de sua obra, o filósofo havia analisado com maior ênfase o vértice externo, as forças coercitivas que atuam sobre o sujeito:

⁷⁸De acordo com Davina Marques, a dobra é uma ideia que aparece nos livros de Gilles Deleuze, principalmente naqueles que escreveu sobre Michel Foucault e sobre Gottfried W. von Leibniz. Na definição do verbete “dobra” no Deleuze Dictionary, Simon O’Sullivan (2010) observa que Deleuze usa a dobra como uma forma de atuar, pois ele sempre cria e inventa seu pensamento a partir de dobras no pensamento artístico, científico e filosófico de outros. O verbete também nos lembra que pensar em dobras tem a ver com o pensamento sobre a produção de subjetividades, humanas ou não. Podemos, por exemplo, segundo esse autor, pensar o “interior”, o íntimo, como uma dobra do exterior, como dobra daquilo que vem do fora. Assim, O’Sullivan discute a potência de uma dobra sobre nós, sobre o que pensamos “ser”, por isso há implicações éticas e políticas quando aceitamos a ideia de dobras. As dobras podem produzir embates, debates, e novas formas de lidarmos com os desafios que encontramos (O’SULLIVAN, 2010, p. 107-108).

os discursos, as práticas discursivas, o estado, as instituições, o modo como o poder se instaura nas questões macroestruturais, microfísicas. Na relação do cuidado de si, é um momento em que Foucault aprofunda esse segundo vértice, que olha para os processos de subjetivação no sujeito. De algum modo, a ocupação é compreender como as noções de poder e saber se instalam no sujeito e de que modo ele contribui para que a estrutura macro funcione.

Diante do exposto, podemos propor que o exercício do cuidado de si no campo da docência universitária perpassa pelo cuidado de si e dos outros à medida que pensamos a atuação desses dois vértices. Um no campo exterior, que constitui as estruturas de poder, e aqui podemos pensar a própria universidade, o estado e o modo como essas instituições operam em relação ao sujeito: docentes e estudantes. Outra no campo interior, que diz respeito a como o sujeito, nesta tese o docente, se constitui e é afetado pelo vértice exterior. Penso, ainda, em como esse docente pode provocar deslocamentos nessas estruturas a partir de um conhecimento profundo de si, de sua relação com a vida e com a sua profissão.

Aqui, parece-me importante alertar para uma contribuição importante desta pesquisa ao campo da Pedagogia Universitária friccionada às noções de cuidado de si. A partir da consciência da operação dos vértices exterior e interior, há *entrelugares* que podem ser disparados, provocando rachaduras e fissuras que, de algum modo, contaminam a docência em direção a uma atitude mais estética. Um espaço que se faz no *entre* das forças externas e das forças internas. A aposta é que a docência universitária pode aprender com o gesto de alguns desses artistas que, por meio de suas criações, nos provocam a aproximar arte e vida ao criarem *entrelugares* e oferecerem questões até então não pensadas, ou se pensadas, não apresentadas.

Portanto, quando me ocupo a friccionar o conceito de Pedagogia Universitária ao cuidado de si, proponho uma constante fricção entre o que constitui as estruturas de poder e saber de nossas instituições de ensino superior e o que nos constitui como sujeitos. Ocuparmo-nos menos com o significado da forma, expandir nossa práxis, compreendendo que há espaço para a construção de uma docência-formação-artista, ou seja, que compreende os saberes científicos e técnicos necessários à docência, mas que não se limita a eles; que reitera a importância da formação permanente enquanto dimensão fundamental para a qualificação de nossos saberes e práticas, não desvinculando-a de um contexto ético e político; e que recupera, na ideia do artista, a perspectiva de um desassossego constante que acompanha o ato criador. Uma sensibilidade para perceber que o conhecimento que construímos com os nossos estudantes em nossas disciplinas não está desvinculado das estruturas de poder e saber e, portanto, precisa ser problematizado e relacionado com o tempo

e o contexto em que nossa sociedade se constitui. Um constante cuidado de si, enquanto aperfeiçoamento da vida, enquanto modo de existência.

Um exemplo que ganha atenção de Foucault, e que nesta pesquisa também aparece fortemente nos diários das professoras participantes, é a escrita de si como uma das técnicas de operação do cuidado de si. Ou seja, o que escrevo, penso e falo precisa ter coerência. Esse era um princípio muito caro para a filosofia antiga, e que com a modernidade, e a constituição da filosofia como campo empírico, foi de certa forma deslocado. Foucault nos mostra que a filosofia antiga se ocupava muito com a meditação, uma das técnicas do cuidado de si. Ao estudar os cadernos denominados de *hypomnemata*, diários, cadernetas e blocos de anotações dos pensadores antigos, esses vão nos mostrando que era uma prática comum entre os filósofos, especialmente os iniciantes. Escrever os pensamentos de outros filósofos referentes e retomá-los, por muitas vezes reescrevendo-os, pensando sobre eles, conduzia a uma operação ética e estética de existir. Esse exercício, de tomar consciência de um elemento exterior, no caso os registros, e perceber como eles iam se reorganizando no processo de interiorização, de reflexão, é um ponto de atenção deste trabalho.

Ao registrarem o que as constituía professoras durante um período de trinta dias, as sete participantes da pesquisa também vão nos mostrando como o ato da escrita opera sobre o pensamento. Essa operação, quando associada a algumas das produções artísticas disponibilizadas no kit enviado, provocou novas questões ao que acreditavam e praticavam, promovendo alguns deslocamentos importantes, já relatados nas narrativas de Olga e Amora, e que serão ampliadas com os registros de Maria, Muiza, Regina, Paloma e GigaPa no próximo capítulo.

Desse modo, a análise de Foucault sobre a constituição da verdade e da subjetividade que compõem a ética dos sujeitos, e por extensão suas possibilidades em matéria de escape e resistência das maquinarias de dominação e padronização dos indivíduos impostos pelo poder moderno, nos permite compreender o sujeito ético como aquele resultante das técnicas de si, que pelas artes da existência se torna um eu ético, o que significa dizer que o sujeito pode ser compreendido como alguém que constrói a si mesmo, que se pauta por regras de existência e conduta, com o auxílio de exercícios, práticas e técnicas e que se constrói com a existência do outro.

Mesmo que este trabalho não defenda a aplicação das práticas de si, do cuidado de si e da cultura de si nas ações docentes no ensino superior, é importante, que enquanto pesquisadoras, pesquisadores, professoras e professores, compreendamos como esses conceitos operam na constituição docente, bem como no que temos produzido no campo da Pedagogia Universitária até aqui, abrindo *entrelugares* para atualizar e alargar essa compreensão

que, por vezes, está centrada e confinada nos conhecimentos técnicos e científicos em espaços e lugares marcados nos programas de formação permanente das universidades.

Ao se deixar aprofundar no que Arroyo (2004, p. 226) nos apresenta como **“humana formação”**⁷⁹ destacando que “a pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, envolvendo a ideia de fabricar o mundo humano faz parte de um projeto, uma tarefa intencional, consciente” e que aqui complemento como uma tarefa que toma consciência das forças institucionalizadas que nos constituem, e como respondemos a esses estímulos enquanto sujeitos.

As sete professoras participantes da pesquisa foram mobilizadas a esse pensamento e questionaram o conceito de formação continuada presente na Universidade que foi lócus da pesquisa, a partir de práticas exercitadas em seus diários de campo, uma das ferramentas que os acompanhou por uma jornada de trinta dias. A produção *Practice Table* (Imagem 32), do artista inglês Sean Edwards⁸⁰, funcionou, assim como outras sugestões de obras contemporâneas, como um disparador para que as docentes registrassem o que têm colocado sobre suas mesas para pensar o que as constitui docentes.

O artista investiga o potencial escultórico do cotidiano de uma obra, incluindo objetos que estão presentes durante o processo de criação, dessa forma, quando termina o trabalho, põe em cima da mesa tudo aquilo que foi necessário para realizá-lo. As mesas de práticas apresentam séries de objetos que foram retirados do estúdio do artista e são apresentados ao espectador, entrando em uma segunda fase de sua produção, explorando o que a obra pode vir a ser. Uma obra aberta.

Sean Edwards nos ajuda a pensar o que nós, enquanto docentes, temos colocado sobre as nossas mesas? O que pensamos sobre a Pedagogia Universitária e a constituição docente no ensino superior? O que temos oferecido em nossas aulas? O que as universidades têm oferecido enquanto formação permanente docente? Quais ingredientes precisamos para tornar a docência um exercício mais ético, estético e político? Pode a obra de Sean Edwards nos mobilizar a um exercício de contínua operação sobre si?

Como podemos criar as condições para que tomemos consciência das possibilidades que temos na docência de colocar algo sobre a mesa? A que damos importância? O que realizamos?

⁷⁹ Grifo meu.

⁸⁰ O artista Sean Edwards e sua obra “Practice Table” é apresentado pela professora Glória Jové Monclús em seu livro “Maestras Contemporâneas” (2017) e compõe um disparador para uma prática de formação com seus estudantes da Faculdade de Educação de Lleida, na Catalunha, Espanha. O mesmo trabalho também integrou o encontro de formação continuada com docentes da mesma Universidade, o qual acompanhei durante os meses de setembro e dezembro de 2019 e janeiro e fevereiro de 2020 em uma experiência que é apresentada ao leitor na seção 5.2



Imagem 32: Practice Table, Sean Edwards, 2010
Artista inglês
Fonte: www.seanedwards.com.br

Como a obra de arte de Sean Edwards nos conduz a olhar as pequenas potências de nossa prática docente? A arte contemporânea pode nos ajudar a construir formas distintas para que possamos construir outras maneiras de operar a docência e que melhorem nossas formas de vida? (JOVÉ MONCLÚS, 2017).

Sean Edwards, assim como outros artistas presentes neste trabalho, podem ajudar a estabelecer novas relações com o mundo, e por que não com aquilo que denomino dimensão ética e estética da formação docente no ensino superior em direção a práticas de liberdade que aqui se fazem opostas à ideia de melhoria do sujeito.

Os vestígios e registros deixados nos diários de campo das professoras participantes atravessaram também as subjetividades envolvidas, uma vez que engendraram uma dimensão estética em direção a uma docência-formação-artista, que proporcionou um impulso para o deslocamento de si, ao mobilizar circunstâncias que atravessavam a sua ação docente, tensionando sua existência, de forma que puderam “[...] pela gestão da própria vida, pelo controle e transformação de si por si, alcançar determinado modo de ser” (FOUCAULT, 2011, p. 34).

Recorro ao texto “A Função Política do Intelectual” [1976], de Foucault (2011, p. 217), no intuito de encontrar respostas, ou novas perguntas, para essas questões, quando nos destaca:

A verdade é deste mundo: ela é produzida graças a múltiplas imposições. E ela aqui detém efeitos regulados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral da verdade, ou seja, os tipos de discurso acolhidos por ela, os quais ela faz funcionar como verdadeiras, os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como sancionam para obter a verdade; o status dos que têm a tarefa de dizer o que funciona como verdade.

E aqui cabe um destaque que, por vezes, se confunde ao interpretar as noções de cuidado de si em Foucault. Frédéric Gros nos ajuda na compreensão desse paradoxo,

O cuidado de si é, portanto, atravessado pela presença do Outro: o outro como diretor de existência, o outro como correspondente a quem escrevemos e diante de quem nos medimos, o outro como amigo que socorre, parente benfeitor ... Não é, escreve Foucault, “uma exigência de solidão, mas urna verdadeira prática social”, um “intensificador das rela-

ções sociais” (dossiê “Governo de si e dos outros”). Equivale a dizer que o cuidado de si não nos separa do mundo, nem constitui uma interrupção de nossas atividades. O que chamamos, por exemplo, de “retiro” (*anakhóresis*) não consiste para o sábio em retirar-se do mundo dos homens para estabelecer-se em uma solidão soberana (GROS, 2004, p. 651).

Nesse ínterim, encontro em Foucault modos de desestabilizar o outro, não para levá-lo a qualquer ponto, mas para que perceba as possibilidades de movimento que existem e estão articulados em dimensões exteriores e interiores, retomando a metáfora da dobra, já explorada no decorrer do texto. Talvez esse seja um dos objetivos da docência universitária, o de provocar novas possibilidades de movimento com o outro e os modos de operar com ele.

Uma operação sobre si mesmo a partir de um conjunto de tecnologias do *eu* que não estão dissociadas do conhecimento de si, quando encontramos no filósofo francês uma “dimensão nova em sua obra: deixar que o político seja também impregnado por indagações éticas e, nesse caminho, pensar na possibilidade de um trabalho sobre si mesmo para além de assujeitamentos, na direção de uma estética da existência” (FISCHER, 2009, p. 93).

Ao retomar os investimentos de Foucault, e tantos outros pesquisadores contemporâneos, nas técnicas de si como práticas de transformação do eu, sugiro, nesta tese, que essas e outras práticas de si poderiam, de algum modo e com parcimônia, estar presentes em nossos exercícios cotidianos como docentes e pesquisadores. Práticas diretamente vinculadas à nossa formação ético-estética na direção de uma estética da existência. Operações que desacomodam e fazem pensar as relações entre sujeito e verdade, e que colocam em jogo as complexas relações entre a Antiguidade e a filosofia moderna, uma vez que,

Ter acesso à verdade dependia diretamente de um prévio trabalho ético sobre si mesmo, ou seja, de uma espécie de conversão de si e a si, o que não ocorre na modernidade; nesta, o ponto de partida é justamente o próprio acesso à verdade e ao conhecimento. Naquela, o conhecimento estava subordinado ao cuidado de si; nesta, tal relação se inverte completamente, e conhecer toma as rédeas da vida e da ciência (FISCHER, 2009, p. 94).

Penso que poderia fazer parte importante na formação docente, não somente na docência no ensino superior, mas em todos os níveis de ensino, a dimensão ética, estética e política, em que a fonte, dentre tantas possíveis, poderia ser alguns exercícios de imersão com as produções de artes visuais contemporâneas de modo a renovar nossas perguntas, nosso modo de olhar, de agir, de pensar.

Relembro, aqui, uma das entrevistas concedidas por Michel Foucault em 1975 durante sua trajetória no *Collège de France*, em que, dentre várias questões, uma se coloca como central e vai direcionar todas as demais. O entrevistador pergunta: “Você é um professor?”.

Foucault responde destacando que “professor é aquele que estabelece uma relação de poder com o outro, ele ensina algo que você deveria saber e não sabe, então, ele sabe por isso ele ensina, e depois ele vai verificar se você aprendeu ou não” (FOUCAULT, 1990, p. 11). Diante disso, dessa verificação, Foucault responde que ele tem o mínimo de professor, que não é possibilitada essa relação no *Collège de France* e que ele tem uma outra relação. Tem a obrigatoriedade com a Instituição de ministrar um curso anual com 26 horas, aberto a qualquer um que deseja ouvir a publicação da pesquisa que fez no ano anterior. Seu ouvinte é livre para ouvir, levantar e sair quando quiser. Na entrevista, ele fala da relação que tem com esse ouvinte, que, para ele, é um problema, que lhe falta estabelecer de fato uma relação e isso é sempre algo tenso em seus cursos. A relação com o poder e com o saber é também algo que marca essa entrevista. É justamente a falta de retorno do pensamento do outro, do ouvinte, um elemento de tensão. E entende que esse elemento é fundamental para o nosso ofício. Foucault destaca que o saber é um problema, é a necessidade de pensar a relação entre aprendizagem e o prazer. A aprendizagem normalmente vem se constituindo desde a educação básica como um processo angustiante.

Nessa esteira, Frédéric Gros nos apresenta um elemento importante no modo como as modificações de seus estudos sobre o sujeito também o modificaram enquanto professor nos cursos do *Collège de France*, especialmente em 1982,

O curso de 1982 no College de France inclui, ao menos formalmente, caracteres específicos. Tendo suprimido o seminário de pesquisa paralelo à Aula principal, Foucault prolonga a duração de suas exposições que, pela primeira vez, estendem -se por mais de duas horas, separadas por um intervalo. Desde então, a antiga diferença entre uma aula magistral e pesquisas mais empíricas e precisas é assim eliminada. Nasce um novo estilo de ensino: menos que a exposição dos resultados obtidos de um trabalho, Foucault apresenta, passo a passo, e quase tateando, a progressão de uma pesquisa [...] De resto, logo compreendemos que para ele nunca se trata de explicar textos, mas de inscrevê-los no interior de uma visão de conjunto sempre em movimento (GROS, 2004, p. 627).

É importante evidenciar como a coerência entre o que Michel Foucault estuda nas questões do sujeito vai também modificando-o no exercício da docência, em seus seminários. Quando me ocupo em pensar em uma dimensão ética e estética no ensino

superior, é também nesse aspecto da obra do filósofo que encontro rastros de uma constante operação de si no que nos constitui como docentes.

Trago esse fragmento para pensarmos a profissão docente no ensino superior, objeto em discussão nesta tese. As professoras e professores das diferentes áreas de conhecimento de uma universidade se reconhecem docentes? Que relações estabelecemos com o ensino? Como nós, docentes, lidamos com as questões do saber e do poder? Como percebemos a importância da formação permanente como elemento constitutivo de nossa formação? Poderia a arte contemporânea contribuir para a constituição de uma dimensão ética e estética na formação docente?

Parece-me que na contemporaneidade ainda estamos bastante imbuídos do modelo cristão de sujeito, em oposição aos modelos platônico e helenístico. “Estamos mais inclinados a considerar o cuidado de si como algo imoral, como um meio de escapar de todas as regras possíveis. Herdamos a moral cristã, que faz renúncia de si a condição da salvação. Paradoxalmente conhecer-se a si mesmo constitui um meio de renunciar a si” (FOUCAULT, 2014c, p. 270).

Embora toda essa discussão sobre o cuidado de si seja anterior à constituição do cristianismo como religião, este é ainda um modo de pensamento ao qual estamos muito vinculados nos tempos presentes, sendo cristãos ou não. Uma ideia de redenção e confissão, como reflete Foucault, e que possui impactos em nossa constituição como sujeitos, como docentes e, por consequência, nas políticas educacionais em vigência nas instituições.

Aqui cabe estabelecer um paralelo com o sociólogo, pesquisador e professor, Stephen Ball⁸¹, um importante referente acerca dos estudos no campo das políticas educacionais que nos permite compreender como essas políticas são produzidas e as suas consequências a partir dos interesses de mercado presentes na educação, as quais Ball denomina de “imaginário neoliberal” e já citadas em momentos anteriores do texto.

O sociólogo busca romper com a perspectiva de que as políticas são criadas para os sujeitos e esses as implementam. Segundo o autor, “as políticas são antes objetos de alguma forma de tradução ou de leitura ativa; um tipo de ‘ação social criativa’”. Em seus processos e atos, é necessário capturar não os efeitos sobre coletividades sociais abstratas, mas antes a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos (BALL, 2011, p. 44).

Quando pensamos as implicações desse tipo de pensamento nas políticas de formação docente, por exemplo, frequentemente a política, a ética e a própria estética são ignoradas, tratadas de modo isolado, ou ainda, pensadas “como algo fora dos contextos

relacionais” (BALL, 2011, p. 36), como se esses campos epistemológicos não fossem afetados pela política e vice-versa.

Nessa direção, não podemos desarticular uma ética e estética da existência de um contexto que se faz presente na maquinaria do estado e das instituições e, por consequência, interpelam a formação docente no ensino superior. Enquanto pesquisadoras/es do campo da educação superior, é importante ter como premissa que o cuidado de si, ou uma dimensão estética na formação docente, bem como aos que se ocupam em pesquisar a Pedagogia Universitária, não podem restringir “as possibilidades de interpretação e jogar os atores que vivem os dramas de educação para fora da sua totalidade social e de seus múltiplos desafios” (BALL, 2011, p. 43).

Quando alerta para os perigos de nosso tempo e retomo no texto, por vezes, a presença de um pensamento neoliberal que se disfarça de um sedutor discurso do sujeito como autogestor de sua vida, de o “nosso sucesso ou fracasso dependem exclusivamente de nós”, isentando o contexto social, político, cultural e educacional, é uma forma de advertir que pensar uma estética da existência, da vida como obra de arte, afasta-se dessa compreensão que pode facilmente ser distorcida, se não ocuparmos em produzir uma docência que, de algum modo, provoque desobediência à ideia de uma obediência para uma redenção ou salvação, ainda tão presente nos princípios do cristianismo. Ball, e também Foucault, em outras palavras, refletem sobre como essas tecnologias de controle são construídas, às quais os sujeitos, e por vezes as professoras e professores, estão sujeitados, muitas vezes sem consciência dessas forças.

Regina Célia Linhares Hostins e Olívia Rochadel (2019) nos ajudam nessa compreensão ao estudar a obra de Stephen Ball,

A partir de variados disfarces o elemento-chave do pacote que compõe a reforma da educação, seja ela na escola, nos colégios ou nas universidades se constitui pelo conjunto de três tecnologias da política: o mercado, o gerencialismo e a performatividade. Esses elementos apresentam diferentes graus de profundidade em diferentes locais e/ou nações, mas eles são próximos e interdependentes no processo da reforma. Quando empregados de forma conjunta se transformam em atrativa alternativa para superar o estado centralizador. Em termos gerais, as novas tecnologias da reforma são parte importante no jogo de alinhamento do setor público aos sistemas de organização, métodos, cultura e ética do setor privado. Neste jogo, as diferenças entre o público e o privado são reduzidas e o alinhamento cria as pré-condições para a privatização e a mercantilização dos serviços públicos (HOSTINS; ROCHADEL, 2019, p. 71-72).

⁸¹ Professor do *Institute of Education* da Universidade de Londres – Reino Unido.

A partir desse pensamento das autoras, aproximo outro conceito importante nas obras de Michel Foucault e que são retomadas por Stephen Ball ao analisar a obra do filósofo: a ideia de resistência. Para Foucault, a noção de resistência passou por diferentes fases, mas, em linhas gerais, propõe um caminho diferente ao que havia se pensado até então. Ou seja, uma resistência que se dá por meio da noção de cuidado de si, em um processo de subjetivação do sujeito e a sua relação com as formas de poder e saber, e não necessariamente como um exercício político coletivo. Olhando para isso, Ball *et al.* (2011) apontam que o pensamento neoliberal na educação tem produzido um novo tipo de docente e outras formas de subjetividade. Nesse ínterim, a subjetividade é objeto de modificação na política, e essa pode vir a ser também um espaço de resistência e luta.

Portanto, de certo modo, resistir aos fluxos de neoliberalismo é diferente das lutas resistências do passado e tão bem atualizado por Foucault. Falamos de uma noção de resistência que abrange resistir às nossas próprias práticas. Um modo de colocarmo-nos em suspeição e de confrontar a si mesmo no centro dos nossos desconfortos, sempre considerando como as nossas práticas afetam o outro, e esse, por sua vez, nos afeta. Em tempos de neoliberalismo, somos levados a crer que somos precisamente os únicos a ser responsabilizados, e que tudo depende de nós, assim, resistir a esses discursos e a essas tecnologias dominantes implica que devemos colocar em suspeição as nossas certezas do que é ser docente.

Logo, é fundamental compreendermos que, na maior parte das vezes, pensamos que aquilo que se deve fazer é libertar, desenterrar a realidade que está escondida do *si*. No entanto, Foucault destaca que o *si* não deve ser visto como uma realidade que está escondida, mas sim considerado como o correspondente de tecnologias desenvolvidas a partir da nossa história. "O problema, portanto, não é libertar o *si*, mas ver como seria possível elaborar novos tipos, novos gêneros de relações conosco próprios" (FOUCAULT, 2011, p. 82).

A partir desses elementos, penso que a temática da formação do/a professor/a do ensino superior envolve as dimensões ética, estética e política, vislumbrando em parte da produção da arte contemporânea possibilidades de questionamentos e reflexões para pensar outros modos de ser e fazer docência, uma docência-formação-artista. É pensar numa ética e estética docente que se dá por uma eleição pessoal de existência, que nos exige singularidade, trabalho, exercícios, dedicação em direção de uma ideia de docência mais artista.

Dessa forma, recupero, nesta tese, o conceito de "docência artista" com uma perspectiva ético-estética, desenvolvido por Luciana Gruppelli Loponte (2005), e atualizo-o para a ideia de docência-formação-artista, propondo pensar em uma "arte da docência" (LOPONTE, 2005) que, por vezes, desobedece a regras pré-fixadas e impulsiona a criação de outros espaços do possível. Para isso, voltamos, então, novamente nossa atenção ao ambiente universitário: que sujeito é esse que está na docência universitária?

Não é possível governar os outros se não há preocupação consigo mesmo. Não é possível pensar a docência sem o cuidado consigo, sem inquietar-se consigo. Pensar outros modos de compreender a docência universitária operada pela arte é colocar em suspenso o que acreditamos e olhar crítica, ética e politicamente por outras vias. É o convite a impregnar-se, é constituir-se um professor/sujeito aberto a "aberturas" em suas aulas. Aberto a construir desvios que promovam mudanças de modos de vida.

Talvez possamos pensar que a decisão significativa e singular é aquela que os sujeitos tomam em relação a si mesmos e aos outros, a estetização da ética como um processo de criação e de construção de técnicas singulares, em que o sujeito aprimore sua consciência sobre os fatores externos e internos que impactam em nossa existência, em nossa profissão, a própria liberdade, constituindo-se como professores/sujeitos em função de multiplicidades de experiências.



5.1 DOCÊNCIA-FORMAÇÃO-ARTISTA: UMA DIMENSÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR



Imagem 33: Inventário para Terras, Odete Calderan, 2014
Fonte: Acervo da artista

Que relações podemos estabelecer entre a obra "Inventário para terras" da artista Odete Calderan e o "Projeto Humanae", de Angélica Dass?



Imagem 34: Inventário para terras, composição, Odete Calderan, 2014
Fonte: Acervo da artista



Odete Angelina Calderan é a artista que escolho para o enunciado que dá continuidade ao itinerário deste trabalho. Odete é natural da cidade de Saranduva/RS e reside em Criciúma/SC desde o ano de 2011, onde atua como artista e professora no Curso de Graduação de Artes Visuais Bacharelado e Licenciatura na Unesc.

Seu trabalho combina “vídeos, cerâmica, objetos e instalações abordam o ato e a prática de mexer ou revirar a terra e propõe diálogos e reflexões devido a singularidades dos lugares de coleta, implicando um olhar diferente sobre o cotidiano, fazendo o espectador pensar situações ou objetos em meio a deslocamentos”.⁸²

A proposta do “Inventário para Terras” parte da ideia de colecionar diferentes texturas e pigmentos de terra que a artista convida voluntários para coletar em territórios e lugares que lhes oferecem encontros afetivos.

Compondo-se em instalação, os vidros nos convidam a uma relação que se dá para além da sintonia de cores e formas dos objetos. Convida-nos a um constante ir e vir. De acordo com a curadora, Cláudia Zimmer⁸³ “Trata-se, também, de observar a importância das relações estabelecidas no interior de um processo artístico em constante refazer. A partir de um jogo pendular – que tensiona pares como peso e leveza, firme e frágil, forma e disforme” – a produção de Odete nos convoca, “com vigor, constantes gestos de escavar, perfurar, amoldar e preencher, nascentes da inquietude de um fazer sempre às voltas com a terra”.

De algum modo, podemos relacionar a produção de Odete com o *Projeto Humanae*, de Angélica Dass. Mais do que as semelhanças entre as cores e tons, as artistas nos convocam, pela potência do mínimo (11 x 11 pixels em Angélica Dass, 15 frasquinhos de vidro (5 cm), com terras, em Odete Calderan) estampar questões que nos convocam a pensar: o que pode dizer o *Projeto Humanae* e o Inventário para Terras para o modo como lidamos com a formação docente no ensino superior?

É nesse movimento de escavação, preenchimentos, esvaziamentos, inquietudes, que lhe convido a pensar um conceito estruturante desta pesquisa: a docência-formação-artista em uma dimensão ética e estética para a docência.

Com as provocações da produção “Inventário para Terras”, chegamos a um ponto de consolidação bastante importante para este trabalho e que venho anunciando nos textos anteriores: a perspectiva de uma docência-formação-artista na formação docente no ensino superior. Um conceito que é elaborado em sua origem, como “docência artista” na tese e em trabalhos posteriores da professora e pesquisadora Luciana Gruppelli Loponte (2005).

Na página 32, apresento uma primeira entrada nesse conceito que reverbera 17 anos mais tarde neste trabalho que percorre a abertura de uma dimensão ética e estética para a docência no ensino superior. De antemão, é necessário recuperar o conceito problematizado por Loponte, contextualizando-o no tempo em que foi criado a partir da ontologia do tempo presente, 2022. Concordo com a autora quando nos alerta que

Vejo este modo de ser docente como uma prática de liberdade, em que não há um fim (que felizmente não se atinge); baseado na invenção de si mesmo e não autodescoberta e alimentado pela relação com os outros. O modo artista docente surge no entre-espaço da escrita de si (configuração privada de si mesmo) e das relações de amizade (configuração pública e política). A ética e a estética de si mesmo passariam então pela reinvenção de um espaço político de formação... (LOPONTE, 2005, p. 98).

Importante lembrá-lo/a de que esta pesquisa reúne memórias de minha constituição docente, escritas de si, experiências e entrevistas com sete professoras universitárias e imagens de arte contemporânea que funcionam como disparadores que nos tiram do lugar comum num exercício constante de apresentar novas questões para a ordem posta na atividade docente no ensino superior, especialmente na formação permanente dos professores e professoras ao longo de sua profissão⁸⁴.

Assim como presente na tese de Luciana, a escrita de si é compreendida aqui como um importante instrumento de “captar o já dito, reunir aquilo que se pode ouvir ou ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si” (FOUCAULT, 2004a, p. 149).

Escrever supõe a presença de um outro, que nos constrange a rever nossas condutas, é um trabalho de operação sobre si mesmo. Voltar-se para si mesmo para Foucault não é um ato egoísta, mas um gesto de alteridade, de fazer de si mesmo, arte, portanto, não desvinculado da ética e da política.

Nessa cultura do cuidado de si, a escrita é, também ela, importante. Entre as tarefas que o cuidado de si

⁸² Disponível em: <https://bit.ly/3zuufYh>. Acesso em: 25 abr. 2022.

⁸³ Disponível em: <https://bit.ly/3zuufYh>. Acesso em: 25 abr. 2022.

⁸⁴ As escritas de si e as entrevistas com as professoras participantes são problematizadas no capítulo 06 (seis).

define, há aquela de tomar notas sobre si mesmo – que poderão ser lidas –, escrever tratados e cartas aos amigos, para ajuda-los, conservar seus carnês a fim de reativar por si mesmo as verdades de que se teve necessidade. As cartas de Sócrates são um exemplo desse exercício de si (FOUCAULT, 2004c, p. 275).

Em momentos anteriores do texto já verificamos que é comum atribuir a escrita pessoal o status de invenção da modernidade, no entanto, a relação consigo próprio a partir da escrita foi uma longa tradição do Ocidente. A cultura de si nessa época relacionava-se ao uso de cadernos pessoais, “cartas, anotações, diários, meditação sobre sonhos e outras experiências, são recomendações dos filósofos em torno do eixo: conhece-te a ti mesmo”(FOUCAULT, 2004c, p. 6-7), portanto, pistas para que possamos refletir sobre nossa atuação no ser e estar no mundo e na construção de uma ética e estética para a docência.

Recuperando o conceito trazido por Luciana Loponte (2005), e atualizando-o para o contexto da formação docente no ensino superior, vislumbrar uma docência-formação-artista como possibilidade de dizer com metáforas, que não cabe em modelos ou metodologias, tampouco se ocupa com uma perspectiva de pedagogização da arte ou da filosofia. Uma **docência-formação-artista** como potência de estranhamento, questionamento, “que nos leva a reconsiderar as articulações entre esses dois modos de abarcar o que nos escapa no presente” (CANCLINI, 2016, p. 50).

Desse modo, ocupar-se de si não pode ser compreendido como uma forma momentânea para a vida, mais uma forma de vida, que aqui, interessa-me pensá-la associada à docência como uma função de luta, um combate permanente, um modo de resistência e desobediência às formas hegemônicas e aos discursos de verdade. “Não se trata apenas de formar, para o futuro, um homem de valor; é preciso dar ao indivíduo as armas e a coragem que lhe permitirão combater durante toda a vida” (FOUCAULT, 2011, p. 78). É importante que, no exercício da docência, assim como no exercício da vida, possamos ler, reler, meditar, conversar consigo mesmo, partilhar nossas escritas e inquietações com as/os nossas/os colegas, retomar e reinventar práticas.

Buscando aprofundar o conceito de docência-formação-artista, recorro à definição dos campos semânticos que partem de um ponto em comum, o Dicionário Online de Língua Portuguesa⁸⁵, que compreende docência por um substantivo feminino que significa “ação ou resultado de ensinar; ato de exercer o magistério; ministrar aulas, com origem no latim doc(ere) + ência” e apresenta como sinônimo o “ensino e o professorado”.

Em relação à palavra “formação”, o dicionário nos aponta para a “ação de formar, de criar dando forma, de fabricar; fabricação ou criação...” um “modo de criação; educação, instrução de um conjunto de conhecimentos e/ou instruções sobre um assunto específico”, sendo também classificada como um substantivo feminino com origem no latim “*formatio.onis*”. Na definição do termo, o dicionário nos apresenta como sinônimos os termos: “composição, constituição, criação, educação, instrução e caráter”.

Já em relação à palavra “artista”, a definição nos indica para um substantivo masculino ou feminino e se refere a “quem exerce uma das belas-artes, especialmente pintura ou escultura. Pessoa que interpreta uma obra musical, teatral, cinematográfica, coreográfica; ator, cantor, dançarino: artista de cinema [...] Indivíduo que demonstra ser sensível ao considerado artístico [...] Pessoa que exerce um ofício com gosto”. Em relação à sua etimologia, o dicionário nos aponta para uma palavra de origem italiana que tem como sinônimos “artífice” e “artesão”.

Consideradas as definições, parece-me prudente alargá-las para outros referentes, especialmente no que tange o conceito de artista. O verbete nos apresenta uma definição de artista bastante aproximado de uma ideia eurocêntrica, de arte clássica, que está centrada no domínio da técnica, da forma e do objeto, quase sempre vinculada a uma ideia de beleza conjugada como uma moral de interpretação ao espectador. Em outras palavras, “um final feliz”. Uma arte contemplativa, que de certo modo se afasta do sujeito, ao contrário do que algumas produções de arte e artistas contemporâneos têm proposto em seus trabalhos. Um conceito que reduz a dimensão estética da qual trato nesta tese.

Parece-me pertinente trazer o alargamento do termo *artista* e, por consequência, da arte e da estética com as contribuições Byung-Chul Han⁸⁶ (2019), na obra “A Salvação do Belo”, quando se ocupa de discutir sobre a estética do liso, do belo digital, da beleza como verdade, da ideia de uma política do belo e uma estética do desastre. Aproximo-me do pensamento do autor, que com as devidas reservas, pode ser relacionado à ideia que este trabalho vem discutindo no campo do cuidado de si, quando nos provoca a uma oposição da,

[...] estética da complacência, na qual o sujeito goza de si mesmo. Ela é uma *estética do acontecimento*⁸⁷. Pode ser desastroso também um acontecimento imperceptível, um pó branco que uma gota de chuva faz alçar, uma nevada silenciosa na aurora, um aroma rupestre no calor do verão, um *acontecimento do vazio* que esvazia o eu, que o desinterioriza, o des-subjetifica e, com isso, o alegra. Todo acontecimento é *belo*, pois *desapropria* o eu. O desastre sig-

⁸⁵As definições iniciais para docência-formação-artista estão ancoradas no Dicionário Online de Língua Portuguesa. Disponível em: <https://bit.ly/3xDlvxC>. Acesso em: 25 abr. 2022.

⁸⁶Byung-Chul Han é um filósofo sul-coreano radicado na Alemanha que estuda distúrbios recorrentes na sociedade capitalista atual.

⁸⁷Grifos do autor.

nifica a morte para o sujeito autoerótico apegado em si (HAN, 2019, p. 63).

O filósofo sul-coreano nos ajuda a pensar um pouco sobre o que Néstor Garcia Canclini (2016) denominou de estética da iminência, já mencionado na página 40. Ou o que Aurélia Honorato (2015) apontou como “Espaços do Possível” para a docência (página 39). Reiteram a noção de belo na estética e o diferenciam do que entendemos por beleza, uma vez que a “negatividade do horrível também é essencial para o belo, segundo Adorno” (HAN, 2019, p. 64).

Parece-me que que essas noções se aproximam mais do conceito de artista do qual me ocupo nesta tese, relacionando-o à docência e à formação, uma vez que essas produções artísticas nos colocam frente a frente com o estranho, com o que nos inquieta, com o que não nos é cômodo. Uma ideia de artista e de arte que foge aos cânones institucionalizados, que nos aproxima do que Foucault nos provoca a pensar enquanto modos de existência mais próximos de uma vida como obra de arte. Conduz-nos a uma perspectiva de olhar para essas produções contemporâneas e perceber como esses artistas nos fazem emergir das inquietudes da vida e, por sua vez, de uma ética e estética para a docência.

Nadja Hermann (2014), em “Ética & Educação: outra sensibilidade”, já citada neste trabalho na seção 4.1.3, também produz eco na reconfiguração do que entendemos por ética e estética, quando discute a questão do outro e de seu significado na construção de uma ética na educação, exigindo o deslocamento do campo conceitual da metafísica. A autora nos alerta que

A ética tradicional não põe em evidência o outro; ao contrário, ou ele é deposto pela consciência ou é uma concessão da vontade. Em ambos os casos, a diferença é negada [...] o sujeito tende a se perturbar diante daquilo que é estranho à sua estrutura, e isso ocorre nos processos educativos, sobretudo na relação entre professores e alunos. Somos sempre surpreendidos pela tentação de definir, delimitar o outro (HERMANN, 2014, p. 129).

Portanto, quando proponho o conceito de docência-formação-artista, ocupo-me a pensar sobre ações de operação sobre si, para compreender como nos construímos em uma relação de alteridade. Vislumbra uma perspectiva de formação permanente que objetiva refletir e inventar outros modos de criação, que se faz para além dos tempos e espaços definidos em nossas agendas de formação institucionais comungados com os conceitos de formação explorados em seções anteriores. Busca lidar com a diferença, e não com alfabetização de uma única docência. Um exercício constante de operação sobre o si, sobre e com o outro, sobre o que se constitui como relações de poder e saber nas po-

líticas educacionais e nos espaços de formação pedagógica em nossas universidades.

Um olhar de suspeição ao que está posto, considerando uma postura ética e estética que promova fricções num mundo tão volátil e líquido (BAUMANN, 2001) e para o qual Byung-Chul Han (2019, p. 113) também nos chama a atenção quando escreve que

A crescente estetização do cotidiano torna impossível agora a experiência do belo como vinculação. Ela produz apenas objetos da curtição volátil. A crescente volatilidade não diz respeito apenas ao mercado financeiro. Abrange toda a sociedade. Nada tem perenidade e duração.

Seria então possível pensar uma dimensão ética e estética menos fugaz e superficial na docência a partir de algumas produções de arte contemporânea como disparadoras de outros modos de formação docente, e até mesmo do que compreendemos por docência?

É o que este trabalho se propõe e defende em conjunto com as professoras participantes, com as experiências vivificadas com docentes da Unesc em um programa de formação permanente, com expoentes autores/as e com um exercício constante de escrita de si que se produz na perspectiva de um cuidado de si e dos outros. Os vestígios da produção dos dados apontam para fissuras e rachaduras em sistemas de vigilância, burocratização e estetização cotidiana da docência como algo romântico, desvinculada de uma formação permanente. Considera o campo epistemológico da Pedagogia Universitária, mas oferece outras questões para discorrer sobre o já sabido e produzido, nomeado aqui como uma docência-formação-artista.

Contudo, já que me encaminhando para o fechamento desta seção, considero prudente trazer as contribuições de Fernando Luiz Zanetti⁸⁸ no artigo “A estética da existência e a diferença no encontro da arte com a educação”, publicado em 2017, como um contraponto para possíveis compreensões apressadas sobre o que Luciana Loponte denominou de “docência artista” termo que, nesta pesquisa, atualizo para “docência-formação-artista”.

O autor faz uma importante análise sobre como as noções de “estética da existência e diferença, oriundas respectivamente das teorizações de Michel Foucault e Gilles Deleuze, passaram a fazer parte da pedagogia da arte” (ZANETTI, 2017, p. 1439) nas últimas duas décadas. Sua produção nos ajuda a intensificar os cuidados que precisamos ter ao aproximar campos epistemológicos, lembrando que as palavras são carregadas de conceitos que, descontextualizados, podem nos trair.

⁸⁸ Fernando Luiz Zanetti é doutor, mestre, bacharel, licenciado e possui formação em Psicologia pela Unesp de Assis; fez pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP.

Ao contrário do que exposto como uma preocupação de Zanetti em sua pesquisa, a noção de docência-formação-artista não deve ser relacionada a uma ideia de pedagogização⁸⁹ da arte, embora considero que esse é um risco eminente em muitos trabalhos e que, neste, procuro uma perspectiva de desconstrução. Quando nos desafiamos a pensar em uma dimensão ética e estética numa perspectiva foucaultiana, não falamos em melhorias do sujeito, ou em melhorias da docência universitária. Ao contrário, a partir de uma ontologia entre o tempo presente e os estudos já produzidos, procuramos encontrar novas questões para problematizar a ordem posta.

Nesse aspecto, nem filosofia, nem arte são ferramentas para melhorar a docência, são sim dimensões que escapam à defesa de uma moral comum, de uma ética tradicional, descontextualizada de uma conduta sensível.

Loponte (2005), assim como esta pesquisa, ao proporem uma discussão sobre uma possível dimensão estética para a docência, não a desassociam da ética e da política, como alerta Zanette (2017). Não objetivamos “reencantar a educação, pelo potencial que a arte tem de disparar processos cognitivos-ontológicos, de resgatar emoções e de construir um mundo melhor, de fazerem os alunos construírem esteticamente a escola” (ZANETTE, 2017, p. 1448) ou universidades.

Corroboramos com o que Foucault destacou na entrevista a Hubert Dreyfus e Paul Rabinow (1983), também citado por Zanetti como contraponto aos perigos da ideia de docência artista proposta por Loponte em 2005.

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feita por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não nossa vida? (FOUCAULT, 1995, p. 261).

Partindo dessa reflexão de Foucault, e trazendo o contraponto apresentado por Zanetti para apresentar os perigos de pedagogização da arte e da filosofia com a concepção de docência artista apresentada por Luciana, é importante uma ponderação: de que arte estamos falando? A que período artístico ou momento histórico artístico nos referimos?

Se nos voltarmos para a perspectiva de artista e, por consequência, de arte, apresentada pelo Dicionário Online de Língua

⁸⁹Zanette (2017, p. 1440) define como pedagogização “a disseminação de enunciados oriundos de determinados campos do conhecimento (arte, filosofia, ciência, etc.) para outros domínios da vida humana, com intuito de melhorar o homem ou educa-lo, de acordo com os imperativos da agenda social, econômica e política da época”.

Portuguesa, em que o artista é alguém dotado de genialidade que produz o domínio formal e técnico afastando a produção do sujeito, certamente os perigos alertados por Fernando Zanetti podem se fazer recorrentes e merecem suspeição.

Do mesmo modo, se compreendermos o cuidado de si como uma operação de si, vinculada à autogestão, autorregulação e bem comum, também corremos o risco de pedagogizar a docência de modo a desconsiderar as relações de alteridade. No entanto, o que propomos, tanto em 2005 por Loponte (atualizado em artigos posteriores da autora) quanto em 2022, nesta tese, é alertar para a necessidade de abrir espaço para uma dimensão ética e estética na docência, que encontra, em algumas produções de arte contemporânea, espaços para friccionar as inquietações pedagógicas de nosso tempo. Pensar de outros modos. Lançar questões outras aos perigos e angústias de nossa profissão.

Contudo, pensar outros modos de compreender a docência universitária numa perspectiva de docência-formação-artista é colocar em suspenso o que acreditamos e olhar crítica, ética e politicamente por outras vias. É o convite a impregnar-se, é constituir-se um professor/sujeito aberto a “aberturas” em suas aulas. Aberto a construir desvios que promovam mudanças de modos de vida.

É neste movimento que a seção seguinte se propõe a apresentar e refletir sobre uma experiência ético-estética que vincula a operação de si, vinculada a relação com o outro, em uma ação de ir e vir que promove sinais que legitimam um espaço para a dimensão estética na formação de professoras e professores.

5.2 EXPERIÊNCIAS INTERCONTINENTAIS: O QUE PODE A ARTE CONTEMPORÂNEA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR E NA FORMAÇÃO DO PESQUISADOR?

Somos um conjunto de sentidos, de significados e de experiências e cada uma dessas palavras carrega conceitos e discursos que Foucault nos propõe subjetivá-los, depurá-los e colocá-los em suspeição. Acreditando nessa proposição e partindo do princípio metodológico que Michel Foucault opera em seus escritos e suas pesquisas, a de ser um diagnosticador do presente, apresento neste texto alguns deslocamentos não previstos no itinerário inicial deste trabalho e que, no encontro com o inesperado, produzem potência ao objeto da tese. Considero que estar atento ao inesperado é estar sensível ao movimento a que uma pesquisa pode nos levar, uma vez que “o pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, construímo-lo como objeto e pensamo-lo como problema” (FOUCAULT, 2010, p. 232).

Foucault, mais atual do que nunca, permite-nos posicionar contra todas as formas de fascismo, e a favor de uma batalha, aquela que objetiva combater todas as formas de tirania, desde as mais pequeninas que impactam a nossa vida cotidiana. Acessar o filósofo e garimpar seus textos e correr o risco de tecer uma tese numa perspectiva foucaultiana é também aceitar a convocação feita por Nietzsche: a de pesquisar como, afinal, nos tornamos o que somos hoje. Pode a arte contemporânea acionar disparadores que nos façam pensar sobre os discursos de verdade, de docência e experiência? (FISCHER, 2022).

Na esteira do pensar o hoje, neste tempo histórico tão conturbado em que vivemos, convido o leitor para caminhar comigo em três experiências importantes para a tessitura desta pesquisa. Mais do que me atravessar de modo a suspender o já sabido e conhecido, elas produziram sentidos, novas perguntas e pressupostos para os conceitos operados desde as páginas iniciais da tese. Não sou mais o mesmo!

Em 2017, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação, compreendia os discursos e a produção de verdades de um modo, compreensões que pouco a pouco foram sendo subjetivadas, questionadas, desconstruídas: leituras, debates, ensaios, reflexões, dramas e anseios; aprendi e compreendi que pesquisar é correr e assumir riscos.

Dentre esse conjunto de experiências, e quando falo da experiência recorro ao clássico texto de Jorge Larrosa Bondía, "Notas sobre a experiência e o saber da experiência", uma vez que acessar o que nos toca e nos atravessa está cada vez mais complexo na atualidade, visto que a experiência nos exige abertura, silêncio, mirada, parada, a fim de perceber que algo aconteça e que nos modifique. "A experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver" nem "pré-dizer" (BONDÍA, 2002a, p. 28). Portanto não se trata de um processo mágico, desprovido do pensamento, mas exige tempo, exige correr riscos, e com o advento da velocidade das informações estamos quase sempre apressados e sem tempo para as experiências diárias que nos são oferecidas.

Trato então de três momentos que se constituíram experiências, dentre outros que poderia ter escolhido, para compartilhá-las com o leitor, estabelecendo conexões com os conceitos centrais da tese: Pedagogia Universitária, Cuidado de Si e Docência-formação-artista, caminhando na perspectiva de que "o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos" (BONDÍA, 2002a, p. 19-20).

Antes de aprofundá-las, é importante reiterar que no percurso de uma tese aprendemos a fazer escolhas e definir os caminhos que nos conduzem à defesa da produção de um conhecimento novo, que amplia os estudos já realizados por outros pesquisadores. Nem sempre inauguramos um conhecimento, seria até pretensão pensar assim, partimos do que já está produzido historicamente e oferecemos uma análise a partir do tempo presente, de uma genealogia outra, oferecemos uma atualização e novas perspectivas de operar os conceitos produzidos. Olhamos para as questões de nosso tempo e apresentamos novas perguntas, confrontando-as com os discursos de verdade produzidos de tempo em tempo. Uma tese somente produz significados se for socializada, compartilhada, acessada e se provocar novas perguntas, promover produção de pensamento, assim como a experiência. Não seremos mais os mesmos após vivenciá-la.

Durante esses últimos anos, em meio a leituras, ensaios, participações em eventos e seminários, tive a oportunidade de realizar uma experiência intercontinental que foi sumariamente importante para me deslocar da função de gestor para a de pesquisador. Primeiramente no Brasil e depois em Lleida, na Catalunha, região autônoma da Espanha. Uma experiência de territorialização, desterritorialização e reterritorialização que se constituiu em três momentos.

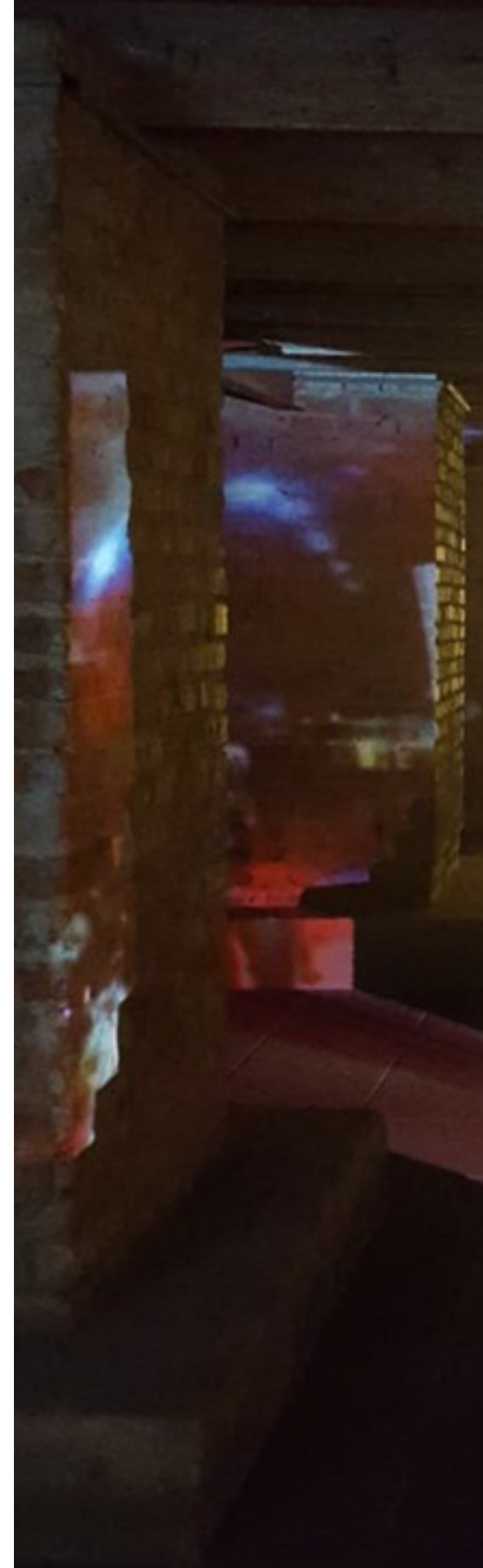




Imagem 35: Sem título, Fotografia de autoria da Profa. Dra. Luciana Loponte, 2017
Fonte: Acervo do pesquisador

Na imagem anterior, ao percorrer o arquivo de imagens capturadas a cada semestre do percurso do doutorado, encontro uma cena que considero muito emblemática para este momento do texto. Com autoria da professora Luciana Loponte, a imagem congela uma cena do pesquisador na visita ao “Porão do Paço Municipal de Porto Alegre”⁹⁰, intitulada “Notas de Subsolo”, em 2017. A fotografia foi capturada em uma das visitas vivenciadas no Seminário “Modos de pensar e habitar a escola: urgência, pesquisa e arte”. A proposta reunia produções de 17 artistas-pesquisadores ligados ao curso de Doutorado em Artes Visuais do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV/UFRGS e apresentava diferentes trabalhos, entre práticas convencionais e linguagens mais contemporâneas, como desenho, pintura, objeto, performance, fotografia, instalação e vídeo-arte, atestando a multiplicidade da produção de conhecimento na arte⁹¹.

A proposta curatorial convidava o visitante a adentrar em um ambiente que nos convocava aos sentidos, desde a arquitetura, localizada no subsolo do prédio, até as projeções visuais e sonoras acionadas pelas produções artísticas. Não percebi a captura dessa imagem por Luciana, mas a considero pertinente para pensar as escolhas e os caminhos necessários a um pesquisador, a um professor. Nas costas, duas mochilas que me fazem lembrar da busca, do esvaziar e encher, do ir e vir de Criciúma a Porto Alegre semanalmente em busca de formação permanente para construir uma pesquisa. À frente, uma projeção iluminada que realça apenas a silhueta, e um rasgo no tempo, um convite a parar e se deixar atravessar pelo que nos toca, nos convoca, nos mobiliza.

É com essa imagem que peço licença ao leitor para trazer à cena das próximas páginas uma narrativa de três momentos marcantes e potentes para o objeto de investigação desta pesquisa e que ocorreram em meados de junho e setembro de 2019, e em janeiro e fevereiro de 2020, esta última dias antes do mundo parar para o que foi denominada como a maior pandemia planetária, a Covid-19.

⁹⁰O **Porão do Paço** Municipal de Porto Alegre é um espaço cultura vinculado à Secretaria Municipal de Cultura – SMC, da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Localiza-se na Praça Montevideu, nº 10 e possui quatro salas para exposições. É administrado pela Coordenação de Artes Plásticas, com períodos abertos mediante edital e por meio de convite. Informações obtidas no site da SMC. Disponível em: <https://bit.ly/3tqv-N1Q>. Acesso em: 25 abr. 2022.

⁹¹Disponível em: <https://bit.ly/3mycrE2>. Acesso em: 25 abr. 2022.

5.2.1 Primeiro desvio: uma visita em nosso território – Encontro de professoras e professores da Unesc com a arte contemporânea e com Glória Jové: a importância de aprender com a cidade

Conheci Glória Jové Monclús, professora da Faculdade de Educação da Universidade de Lleida - UdL, Espanha, em 2017, ainda como aluno especial em um seminário promovido pela professora Dra. Luciana Loponte na linha de pesquisa “Arte, Linguagem e Currículo” do PPGEDU da UFRGS.

O modo como Glória estabelecia conexões entre as produções de alguns artistas contemporâneos, especialmente das artes visuais, com a cidade, articulando-os como disparadores para pensar possibilidades criativas, éticas e políticas vinculadas ao currículo me convocou a conhecer com maior profundidade o trabalho desenvolvido por ela e seu grupo de pesquisa na UdL, principalmente no tocante à formação continuada dos professores da Universidade. Havia ali uma fonte importante para beber, que caminhava na perspectiva da fricção entre o já sabido e pesquisado no campo da Pedagogia Universitária e a possibilidade de novas aberturas às pesquisas desse campo em relação a uma dimensão estética na formação docente fomentada por algumas produções de arte contemporânea.

Já como aluno regular do PPGEDU, o contato com a professora Glória foi estreitado a partir de uma parceria interinstitucional entre o Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência – Arte-Versa, liderado por Luciana Loponte da UFRGS e do Grupo Espaço Híbrido, da UdL coordenado por Glória.

A partir de algumas conexões entre os dois grupos e com a apresentação do projeto de tese em seminário especial da linha de pesquisa, estabeleci contato com Glória e iniciamos a aventura de organizar um encontro presencial junto às professoras e professores da Unesc, viabilizando sua vinda ao Brasil (Criciúma/SC e Porto Alegre/RS), partindo da seguinte questão: por que necessitamos mudar as práticas e as formas de vida? Nosso intento era, a partir da arte contemporânea, estabelecer com as professoras e os professores universitários ensaios para pensar o território, a comunidade, relacionando-a com o currículo dos diferentes cursos de graduação das áreas do conhecimento e, por consequência, com os componentes curriculares ministrados pelos docentes. Fazia muito sentido pensar a comunidade e o território, uma vez que a Unesc é uma universidade comunitária que tem em sua missão forte vínculo com a região de seu entorno.

Abria-se aí uma primeira experiência para esta pesquisa, que mais à frente teve desdobramentos com entrevistas e diários de campo envolvendo docentes da universidade.⁹²

⁹²O projeto foi submetido e aprovado pelo CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS e da Plataforma Brasil.

Conforme já destacado em textos anteriores da pesquisa, a Unesc compreende a Pedagogia Universitária como campo de conhecimento, e desde 2017 possui uma Assessoria Pedagógica Universitária – APU, que dentre as ações, desenvolve o Programa de Formação Continuada dos/as Docentes da Universidade.

É desde este período que também temos experimentado formações tendo algumas produções de arte contemporânea como disparadoras para pensar novas relações na formação continuada das professoras e professores. Acreditamos que algumas produções de artistas contemporâneos podem nos ajudar a construir uma dimensão estética, ética e política em nossa ação docente e que “o conhecimento da arte não termina no conhecimento da obra de arte, é uma ferramenta para compreender o mundo” (HELGUERA, 2011, p. 12). E, ao ter contato com as produções, aprofundamos nossos modos de subjetivação, estabelecemos conexões entre diferentes saberes, mobilizamos a atenção, a cognição e o sensível de nossos estudantes de modo a construir novas relações com os processos de construção do conhecimento.

Para além de encontros pontuais que muitas vezes se ocupam mais dos temas emergentes e regulatórios, o Programa se constituía em uma cartografia⁹³ de gestos, dizeres e fazeres dos professores e professoras da Universidade com foco no desenvolvimento da profissão docente e na necessidade de uma formação permanente dentro da Universidade.

O encontro com Glória Jové ocorreu no dia 19 de junho de 2019⁹⁴ e contou com a participação de 35 docentes, número máximo de vagas disponibilizadas para a experiência. Professoras e professores dos cursos de graduação em Engenharia Civil, Nutrição, Farmácia, Enfermagem, Artes Visuais, Pedagogia, Geografia, Ciência da Computação, Psicologia, Ciências Contábeis, Arquitetura e Urbanismo, História, Letras, Odontologia, Educação Física, Design e Administração foram conduzidos e provocados a pensar a necessidade de refletir sobre as nossas práticas docentes e as nossas formas de vida de modo a perceber que o território nos ajuda a estabelecer conexões e construir uma aprendizagem mais significativa em nossos estudantes.

Essas conexões colocaram a arte como uma “plataforma para pensar” (CANCLINI, 2016) as nossas inquietudes pedagógicas, as nossas formas de pensar o espaço a que chamamos de universidade e essa ocupação singular que denominamos de ensino e aprendizagem.

O encontro foi mobilizado pelo acervo de imagens de arte contemporânea que a professora Glória habilmente conduz em

⁹³ Conceito já tratado no segundo capítulo da pesquisa.

⁹⁴ O encontro foi financiado pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc com recursos destinados ao Programa de Formação Continuada dos Docentes.

uma grande bolsa que funciona como uma caixa de ferramentas, referenciando o conceito de Foucault, operando-a com diferentes dispositivos a depender do contexto e das necessidades do momento.

Glória utiliza em seus encontros de formação uma bolsa que se assemelha a uma sacola reutilizável, normalmente utilizada para transportar alimentos que compramos em feiras ou supermercados. Dentro da sacola, que a acompanha com as alças presas aos seus ombros, um grande acervo de imagens de arte e de projetos realizados a partir de suas experiências na Universidade de Lleida e com a formação de professores/as. Imagens que mesclam diferentes períodos da história da arte e que de certo modo se constituem como um acervo itinerante.



Imagem 36: Profa. Glória e a coleção de imagens retiradas da bolsa de formação docente, 2019
Fonte: Acervo do pesquisador

A cada mirada, uma nova imagem sai da bolsa e novas conexões se estabelecem (Imagem 36). Junto das imagens presentes na bolsa, a que caberia também chamar de arquivo, um acervo vivo que é renovado permanentemente por Glória, o entorno, o território e seus equipamentos e muitas perguntas às professoras e professores. Michel Foucault nos ajuda a pensar como as perguntas nos ajudam a desnaturalizar as coisas. Mais do que saber a causa é compreender por que passamos a pensar sobre determinados modos sobre as coisas. E aqui cabe pensar a Pedagogia Universitária: o que pode a Pedagogia Universitária a partir da arte contemporânea?

Falamos com e de um grupo docente com formação diversa: Saúde, Engenharias e Tecnologias, Humanidades e Educação e Ciências Sociais Aplicadas. Muitos deles pouco se conheciam, mas tinham interesses comuns: *“Como posso estabelecer novas práticas nas disciplinas que leciono nos cursos de graduação?”*. Essa foi a pergunta a mais ouvida. Percebemos aqui um espaço importante para ser ocupado pelo campo da Pedagogia Universitária. Há uma importante tendência de professores e professoras do ensino superior e, também, da educação básica a buscarem modelos, ou repeti-los em sua prática docente. Há uma necessidade do encontro de metodologias que o auxiliem no processo de ensino e aprendizagem.

Essa necessidade também reverberou no encontro com Glória, no entanto nos propusemos a pensar por outras vias, por meio de exemplos, de experiências que as/os docentes foram convidados/as a experimentar, apontando para uma dimensão estética na formação permanente de professoras e professores. Esse convite a uma nova mirada vai ao encontro do que nos apresenta Néstor Garcia Canclini na obra *“Sociedade sem Relato”*, já referenciada nesta pesquisa. As produções artísticas nessa perspectiva, *“não aparecem como ilustrações de pensamentos, mas para observar seus dispositivos conceituais e formais que mudam os modos de tornar visíveis as perguntas”* (CANCLINI, 2016, p. 64). E de quais perguntas falamos: pode a arte contemporânea mover uma formação de professoras e professores do ensino superior? Como consigo relacionar produções artísticas contemporâneas com o componente curricular que leciono? De que modo supero a ideia de utilizar a imagem como ilustração e pensá-la como potência? Como articulá-las com os diferentes campos de conhecimento? É possível pensar uma dimensão estética na Pedagogia Universitária?



Imagem 37: Cena I do Encontro de Formação Permanente na Unesc, 2019
Experiências a partir da arte contemporânea e cidade de Criciúma
Fonte: Acervo do pesquisador



Imagem 38 – Cenas II, III e IV do Encontro de Formação Permanente na Unesc, 2019
Fonte: Acervo do pesquisador

Conduzimos as professoras e professores a olhar os espaços disponibilizados no *campus* universitário: Biblioteca Central Prof. Eurico Back, Museu de Zoologia, Espaço do Olhar, Sala Edi Balod, Espaço Cultural Toque de Arte⁹⁵, ambos como territórios do possível e presentes na Universidade como programas e projetos de extensão de longa duração (Imagem 38). São responsáveis pelo desenvolvimento de ações relacionadas à arte e à cultura local e regional e fomentam a dimensão da cultura no *campus* e na jornada de formação dos estudantes da educação básica, graduação e pós-graduação da Unesc funcionando ainda como equipamentos culturais com acesso gratuito à comunidade externa.

Durante a organização da formação, ainda em uma reunião remota de planejamento com Glória, fui questionado por ela: “*Quais espaços destinados à arte possui a cidade de Criciúma?*”. Por alguns instantes, pensei e respondi: no momento, apenas os espaços presentes dentro do *campus* universitário. As galerias e museus de arte da cidade estavam fechados há algum tempo. Atualmente, 2022, ainda estão assim por falta de incentivo de políticas públicas, interesse político e um latente conservadorismo em relação às manifestações artísticas contemporâneas. Na época em que aconteceria a formação, havia apenas o Museu Histórico Augusto Casagrande, localizado no centro da cidade, aberto para visitação. Estava constrangido em dizer a Glória que tínhamos poucas opções de equipamentos para acolher e difundir ações de arte e cultura na cidade de Criciúma. Foi quando ela me disse: vamos olhar para o território, fale-me um pouco da história da cidade, lugares pitorescos e marcantes.

Em minha narrativa, surgiu o impacto do carvão na história da cidade e com ele a Mina de Visitação Octávio Fontana que havia sido transformada em um local turístico que ajuda a contar, por uma determinada narrativa histórica, como a cidade se desenvolveu do ponto de vista econômico, sem se esquecer aqui de todas as consequências com a saúde dos mineiros, dos impactos ao meio ambiente, dentre outros aspectos que não são emergentes a esta escrita.

Glória também narrou como as minas estiveram presentes na região de Lleida e que, assim como em Criciúma, foram por muitas décadas responsáveis pelo desenvolvimento econômico ocasionando fortes consequências para a saúde dos trabalhadores.

Porém, havíamos encontrado um ponto em comum e que seria um disparador relevante para concluir o encontro de formação continuada com os professores e professoras da Universidade. Uma visita subterrânea à Mina de Visitação Octávio Fontana (Imagem 39), articulando-a com a produção artística “Você vai ficar na saudade, minha senhora”⁹⁶ de Walmor Corrêa e do Coletivo de Arte Democracia, “Obra Ser e Durar”⁹⁷, utilizando da projeção nas paredes da mina e pensando a arte para além do cubo branco.

⁹⁵ Disponível em: <https://bit.ly/3Ha8YVA>. Acesso em: 22 abr. 2022.

⁹⁶ Disponível em: <https://bit.ly/3Qgzn8g>. Acesso em: 25 abr. 2022.

⁹⁷ Disponível em: <https://bit.ly/3Q8bmAp>. Acesso em: 25 abr. 2022.



Imagem 39: Vista parcial da Mina de Visitação Octávio Fontana, 2019
Fonte: Acervo do pesquisador

A imagem anterior retrata um cenário da Mina de Visitação Octávio Fontana⁹⁸ conta um fragmento da história da cidade e o que representou a extração de carvão mineral que, por muito tempo, foi a principal atividade econômica do município. Com a extração do carvão, muitos foram os impactos ambientais, sociais, de saúde pública que surgiram na cidade, embora tenhamos de considerar também a sua relevância para o desenvolvimento econômico e a geração de empregos.

Até 2022, essa é a única mina de carvão aberta à visitação na América Latina. O espaço foi transformado em ponto cultural e turístico e integra o inventário realizado pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM).

Ao ouvir esse relato, a professora Glória disse: “vamos concluir a formação com uma experiência na Mina de Visitação a partir de uma deriva pela cidade sem que os professores e professoras saibam previamente de nosso destino. A Mina nos ajudará a trazer para a superfície aquilo que a cidade esconde nas camadas de rocha, e dentro da Mina projetaremos dois vídeos das produções dos artistas Walmor Corrêa e do Coletivo Democracia.

⁹⁸Para saber mais, acesse: <https://www.instagram.com/minadevisitacao/>.

Aquilo que de algum modo a cidade quer esconder. Um espaço que não está na superfície, mas que carrega história, camadas de história da cidade e região. É possível pensar projetos integrados entre diferentes cursos de graduação a partir dessa experiência. A projeção dos vídeos mobilizou as nossas perguntas aos docentes. É um lugar sombrio, úmido, que fica no subterrâneo. Ao olhar para a cidade, percebemos que, de alguma maneira, Criciúma “esconde” sua história, especialmente aquela que não está nos livros e no discurso oficial da cidade. É assim também com o Rio Criciúma que corta toda a região central da cidade e é canalizado em galerias subterrâneas que possuem em sua superfície prédios residenciais e comerciais, supermercados e tantas outras construções que o tornam invisível aos olhos, mas presente no cotidiano.

Nessa esteira, também, relaciono esses espaços com a formação permanente de nossas professoras e professores da Universidade. Até que ponto contemplamos apenas o que está na ementa de nossas disciplinas e não a relacionamos às formas de vida, ao entorno, aos problemas sociais, culturais políticos e éticos da cidade? Há espaço para repensar o currículo dos cursos de graduação a partir de uma dimensão estética? Pode a arte



Imagem 40: Cena da projeção das obras de Walmor Correa e Coletivo Arte Democracia, 2019
Fonte: Acervo do Pesquisador



Imagem 41: Cenas V, VI e VII do Encontro de Formação Permanente na Unesc, 2019
Fonte: Acervo do pesquisador

nos ajudar a trazer para a superfície o que é engolido pelo cotidiano burocrático da formação? Pode a formação acontecer em tempos e espaços pontuais e a dimensão estética ser agregada a essa formação? Os livros, filmes, derivas à cidade, acesso a exposições, teatros, dança, música e outras tantas manifestações artístico-culturais compõem a formação da professora e do professor e, portanto, propor um novo pensamento sobre o que ensinar e aprender, com consciência do espaço onde estamos inseridos, seu contexto histórico e as possibilidades apresentadas por ele (JOVÉ, 2019).⁹⁹

E assim fizemos em nosso encontro! Tecemos reflexões sobre o ensinar e aprender, pulverizados com exemplos de experiências conduzidas pela professora Glória na formação permanente com docentes da Universidade de Lleida, especialmente aquelas que nascem e são alimentadas a partir de projetos interdisciplinares conectados com produções de arte contemporânea. Um dos exemplos mais marcantes foi a da criação do curso de Licenciatura

em Design Digital e Tecnologias Criativas¹⁰⁰, da Escola Superior Politécnica, que une as áreas de Design, Engenharias e Educação, propondo outros modos de pensar a formação e tendo a arte contemporânea como uma importante referência para aproximar as áreas do conhecimento em um processo de formação que busca a inter-relação entre os saberes.

Daniel Gutiérrez-Ujaque (2019), ao fazer referência à criação do Curso de Licenciatura em Design Digital e Tecnologias Criativas, destaca que

Esta nova licenciatura surge com o propósito de formar profissionais capazes de se desenvolver em todas as áreas que requerem a aplicação de um conhecimento tecnológico a partir de uma dimensão humanista. Portanto, os diferentes movimentos vivenciados nesta pesquisa e as diferentes ações metodológicas que se concretizaram, desde os educadores sociais e engenheiros industriais, estão se movendo em direção a essa nova série para uma formação universitária, que incorpore a dimensão

⁹⁹Disponível em vídeo: <https://bit.ly/3MGHaJq>. Acesso em: 10 jun. 2022.

¹⁰⁰Disponível em: <https://bit.ly/3zwHEPI>. Acesso em: 10 jun. 2022.

Essa citação faz referência à tese de Daniel Gutiérrez-Ujaque (2019), que em seu trabalho evidencia uma pesquisa que dialoga com uma perspectiva interdisciplinar a partir de algumas produções de arte contemporânea. A pesquisa de Daniel, intitulada, “Aprendizagem pelo Espaço Urbano: um estudo de caso entre alunos da licenciatura em Educação Social e da Licenciatura em Engenharia Industrial através da arte contemporânea, espacialidade, sensorialidade e corporalidade” apresenta como objetivo “explorar e analisar uma metodologia de ensino interdisciplinar através da arte contemporânea, espacialidade, sensorialidade e corporalidade”.

Embora este trabalho não se ocupe em estabelecer uma metodologia de ensino para a docência no ensino superior, o trabalho de Gutiérrez-Ujaque nos ajuda a pensar que uma dimensão ética e estética na formação docente no ensino superior é possível e necessária, uma vez que unem docentes e estudantes de dois cursos distintos, de áreas distintas (Geografia e História no Curso de Educação Social e Licenciatura em Engenharia Industrial no Curso de Automação Industrial) em torno de um currículo que se constrói na dinâmica de projetos interdisciplinares. Projetos esses que são mobilizados a partir do espaço urbano de Lleida e com algumas produções de arte contemporânea que se constituem como disparadoras do pensar, movimentam as nossas práticas pessoais e profissionais (JOVÉ MONCLÚS, 2017; LOPONTE, 2019).

O trabalho de Gutiérrez-Ujaque (2019), realizado na Universidade de Lleida, Catalunha, Espanha, aponta para uma oportunidade para repensar as condições que são produzidas e necessárias na formação universitária, ao mesmo tempo em que produzem novas formas de conhecimento e levam à construção de uma nova ordem social equitativa e inclusiva.

Esse encontro com o trabalho de Glória Jové e a pesquisa de Daniel Gutiérrez-Ujaque provocou reverberações no Programa de Formação de Docentes da Unesc que já se propunha, desde 2017, a experimentar interlocuções de diferentes temas da Pedagogia Universitária intercambiados com produções de arte contemporânea. Um exemplo foi o Mapa do (Im)possível (Imagem 14) e do Caderno Pedagógico (Imagem 16) já apresentados e refletidos ao longo deste texto, indo ao encontro do que nos destaca a professora Dra. Luciana Gruppelli Loponte: “a crença de que a formação de professores em qualquer área do conhecimento pode se estender de uma formação ancorada esteticamente e, sim, o que muitos artistas pensam e fazem tem muito a ver conosco, com nossos desejos e dramas humanos, com nossas vontades pedagógicas e docentes”¹⁰¹

A partir dali, criamos conexões entre as professoras e professores que participaram da formação, projetos surgiram e pouco a pouco foram ganhando espaço no planejamento docente. Alguns de modo mais sistemático, outros de forma mais pontual, cada um a seu tempo e momento, experimentaram articular produções de arte contemporânea, contexto e conhecimento específico das disciplinas ministradas em seus planos de ensino e no cotidiano da sala de aula.

Uma semente estava plantada, porém a semeadura precisava continuar e ser regada, dia após dia. Foi assim que pouco a pouco a discussão da dimensão estética na formação continuada das professoras e professores foi ganhando espaço institucional e o tema foi integrado aos estudos da Assessoria Pedagógica Universitária que se dedicava a expandir os estudos e pesquisas sobre a Pedagogia Universitária.

5.2.2 Segundo Desvio – A Primeira Desterritorialização

[...] construímos um conceito de que gosto muito, o de desterritorialização. [...] precisamos às vezes inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte (Gilles Deleuze, em entrevista em vídeo).

Em setembro de 2019, vivi um segundo momento muito marcante para a tessitura da pesquisa. Uma experiência de desterritorialização e reterritorialização, recorrendo ao conceito de Gilles Deleuze. Foi a primeira vez que realizei uma viagem internacional tendo como fio condutor, encontrar no outro lado do oceano, experiências estéticas que faziam sentido para o aprofundamento desta tese. Entendo como apropriado esse conceito de Deleuze para analisar o que senti ao percorrer um desvio no caminho da pesquisa, gerado a partir de um encontro que não estava planejado no percurso inicial da pesquisa.

Início esse segundo momento propondo um questionamento a unilateralidade que normalmente envolve o discurso sobre desterritorialização, como se o mundo estivesse definitivamente “desterritorializando-se” (HAESBAERT; BRUCE, 2009). Considerando a proposta de Deleuze e Guattari, aproprio-me desse conceito para pensar como essa experiência de territorialização, desterritorialização e reterritorialização foram processos concomitantes e fundamentais para compreender as práticas humanas e, sobretudo, para me deslocar do território, do lócus da pesquisa, para um lugar outro, e com ele todas as suas interferências: idioma, hábitos e cultura. Consegui evidenciar neste período o ethos pes-

¹⁰¹ Loponte (2015). Disponível em: <https://bit.ly/3xrQewy>.

quisador, afastando-me com a distância necessária da função de Diretor de Ensino de Graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Esse afastamento não se deu apenas neste momento, mas ele foi muito importante para a constituição de um processo de subjetivação.

No encontro com Glória, em Criciúma, mesmo utilizando de estratégias em que a leitura oficial não tratava de uma “convocação de participação aos professores e professoras” da Universidade, era difícil separar os papéis. Minha imagem, ao longo da formação, era associada pelos professores como a do gestor, responsável pelo Programa de Formação Permanente da Universidade. Pouco a pouco isso foi sendo equilibrado nas falas, nos gestos e ações, mas é preciso considerar que aos professores as imagens do gestor e do pesquisador estavam associadas.

Com o decorrer da tese, compreendi que essa associação sempre se faria presente, sou um sujeito que exerce distintos papéis. Ora docente, ora gestor, ora pesquisador, todos presentes em um único ser humano. Sim, importante ter afastamento para uma análise mais precisa do que acontece no contexto sem a atuação direta do gestor, mas, ele me acompanha e é assim também nesta escrita.

Por isso da relevância de ter a experiência de sair do território, desterritorializar e reterritorializar. Concordo com o pensamento de Deleuze (2013), de que o caos e a incerteza são importantes para gerar aprendizagens. Na mesma direção, Jové Monclús, Villas e Ayuso (2010, p. 82) nos destacam que a “aprendizagem nos permite territorializar, conectar conceitos com as experiências, com a ação prática, com a análise de documentos [...] e com isso a nos projetar no cosmos”. Quando desterritorializamos “encontramos novas rotas, linhas de fuga” (2010, p. 83) que abrem perspectivas outras e podem desenvolver um pensamento nômade, que se faz fruição e um continuamente vir a ser, de modo inacabado. Olhar de dentro para dentro nos mostra algumas coisas, olhar de fora para dentro nos permite outros prismas, outras associações, outros lampejos. Retornar ao território já não nos faz mais os mesmos, nos modificamos, precisamos e aprendemos com o outro. Conhecemos o que já está sendo pesquisado em outros territórios e compreendemos que os exemplos e referências nos são absolutamente caros, mas que a criação de uma formação continuada que ofereça caminhos que conectem e atendam às necessidades de nosso território são únicas, não há certezas, é necessário mergulhar profundamente e criar, assim como uma tese.



Imagem 42: Cenas de Lleida I, Catalunha, Espanha – Deriva pela cidade, 2019
Fonte: Acervo do Pesquisador

Imagem 43: Cenas de Lleida II, Catalunha, Espanha – Deriva pela cidade, 2019
Fonte: Acervo do Pesquisador

Intervalo para um relato

“Hoje é dia 12 de setembro de 2019, um dia de verão em Lleida. Uma cidade acolhedora, bucólica, em que os raios de sol criam tons coloridos sobre a arquitetura gótica. Sou recebido na estação de trem pela professora Glória e pelo professor Daniel Gutierrez, que me provocam a realizar uma deriva à cidade (Imagens 42 e 43).

É diferente ouvir as pessoas falando catalão, escolher uma comida em outra língua, chegar aos lugares que desejamos. Tudo é novo!

Não imaginei em algum dia viver essa experiência, realmente é algo novo que me modificou, com profundidade. Quando iniciei o doutorado também não estava planejado o desafio de ser Diretor de Ensino de Graduação, era coordenador do Curso de Artes Visuais Bacharelado e Licenciatura e professor.

Porém, eis que a vida mudou, com o ingresso no doutorado, o desafio de ser gestor de todos os cursos de graduação. Equilibrar o professor, o pesquisador e o gestor. Seria uma missão possível? Dia após dia fui me aventurando e construindo esse trajeto.

Neste momento, no centro da cidade de Lleida, munido de um bloco de anotações, chego a uma conclusão importante: é preciso colocar em suspensão a persona do gestor e dar voz e corpo ao pesquisador, se é que isso é realmente possível e necessário.”



Imagem 44: Cenas De Lleida III – Daniel, Glória e Marcelo, 2019
“O museu é uma escola: o artista aprende a comunicar-se e o público a fazer conexões”
Artista Luiz Camnitzer
Faculdade de Educação, Psicologia e Serviço Social – UdL
Fonte: Acervo do Pesquisador



Universitat de Lleida

A. Doua

Lleida, 12 de setembro de 2019
verão de Lleida, Espanha.

Hoje é dia 12/09/19, um dia de verão em Lleida, província espanhola na região de Catalunha, uma cidade acedidora, bricódua, em que os raios de bom evam tom colorido sobre a arquitetura gótica.
É minha primeira experiência fora do Brasil, e de frente, em as mãos falando catalão, escrevo sobre comida em outra língua, chegar aos lugares que dei já me. Tudo é novo...
Não imagino algum dia viver uma experiência, realmente é algo que me modifica, com profundidade. Quando iniciei o doutorado na UFLA, coordenador do curso de Artes Visuais onde atuei e me construí como professor, era confortável estar neste lugar, não pensava de outro.
Hoje eu que a vida mudou, vou o desafio de ser gestor de todos os cursos de graduação e convulsa com as atividades do doutorado.
Equilibrar o professor, o pesquisador e o gestor não é uma tarefa fácil, confesso.

Em minha pesquisa procuro investigar outras formas de operar a distância no ensino e pensar tendo como disparador a arte contemporânea. Acredito que algumas produções mobilizam a sensorialidade do professor e instigam uma perspectiva ética, estética e política.

Segue pensando em como criar um espaço mais horizontal para dispor esse momento de minha tese que segue uma investigação-ação. É um momento em que preciso colocar em suspensão a persona do Doutor de Ensino e dar voz ao professor pesquisador, pesquisador professor.

Tenho a tendência a acreditar que escrever é inscrever-se. A escrita, este tipo de escrita, produz-me enquanto a produzo. É como se o caminho fosse se fazendo enquanto avançam os passos (PEREIRA, 2016, p. 169).¹⁰²

Imagem 45: Cenas De Lleida IV, Diário de Campo, 2019
Fonte: Acervo do Pesquisador

¹⁰² Na página 127, fragmento da primeira anotação no centro da cidade de Lleida, próximo à Faculdade de Educação da UdL, às margens do Rio Segre no dia 12 de setembro de 2019.

O pensamento de Marcos Pereira Villela faz muito sentido com o enredo desta escrita uma vez que somos um conjunto de experiências. Assim também defendo a formação permanente das professoras e professores do ensino superior, o ato de escrever é inscrever-se, nos produz enquanto produzimos, refletimos sobre ela, nos deixa marcas, estabelecendo uma conexão com a escrita de si em Foucault, já tratada nos textos anteriores.

Durante três semanas participei das aulas ministradas pela professora Glória Jové para as turmas da graduação em Educação Primária, bancas de mestrado, reuniões do grupo de Espaço Híbrido, visitas e aulas abertas em espaços de arte e cultura de Lleida, dentre elas destaco o Centro de Arte La Panera¹⁰³ e da Fundação Sorigué¹⁰⁴ na exposição “The End of Innocence” do artista Mat Collishaw¹⁰⁵. Encontros de formação continuada com os professores da região de Lleida (Educação Básica), encontros de formação continuada com docentes do ensino superior da UdL, montagem da exposição “Apunts sobre la impossibilitat de la imatge del món”¹⁰⁶ com curadoria dos professores Quim Bonastra e Glória Jové a partir de um edital de financiamento local. Mediação cultural aos professores da UdL e grupos escolares de diferentes faixas etárias, dentre eles os estudantes da educação primária da escola Lluís Castells de Riudaura (Imagens 46 a 52).

O que vivenciei nessas três semanas emergiram o que persigo nesta tese. De fato, há espaço para movimentos outros na Pedagogia Universitária. As produções do artista Mat Collishaw na Fundação Sorigué ecoaram nas professoras e professores de distintas áreas do conhecimento durante a formação proposta por Glória dentro do Programa de Formação Continuada da UdL.

Os relatos das professoras e professores me fizeram pensar sobre as possibilidades que alguns artistas contemporâneos podem mobilizar em nossa constituição como docentes, desde o âmbito pessoal quanto o profissional-técnico-científico. Experiências como essa nos fazem pensar na arte e na dimensão estética como atitudes diante da vida, rejeitando as formas de submissão e normalização (LOPONTE, 2015). É necessário olhar a vida dos artistas como uma vida não conformista e tampouco fascista indo ao encontro do que nos escreve Foucault (1977), “a arte de viver contrária a todas as formas de fascismo”. E aqui amplio esse pensamento para a docência no ensino superior e a necessidade de subverter estruturas rígidas de poder, institucionalizados e cristalizados na formação docente. É urgente a necessidade de as universidades ampliarem a compreensão sobre a Pedagogia Universitária como campo de conhecimento que estuda a pedagogia, o ensino, a aprendizagem no ensino superior, bem como a própria formação das professoras e professores que não raras vezes são bacharéis que iniciam a docência nas universidades.

Concordo com Branco quando destaca a importância da questão aberta por Foucault em seus estudos sobre a antiguidade grega, na urgência de produzir “um modo de vida incansavelmente criativo, onde fazemos e desfazemos cada vez que algo nos empurra” (BRANCO, 2009, p. 150). Assim também se pode pensar a docência universitária, a formação continuada, ou a própria aula, um exercício constante de criação e de renovação de nossas perguntas e modos de produzir o conhecimento.

¹⁰³ Disponível em: <https://bit.ly/3HclpiA>. Acesso em: 5 abr. 2022.

¹⁰⁴ Disponível em: <https://bit.ly/3zuS02p>. Acesso em: 5 abr. 2022.

¹⁰⁵ Disponível em: <https://bit.ly/39f1Ryl>. Acesso em: 5 abr. 2022.

¹⁰⁶ Disponível em: <https://bit.ly/3Ha87nW>. Acesso em: 5 abr. 2022.





Imagem 46: Cenas de Lleida V – Primeira Aula do Semestre no Centre D'ART LA PANERA, 2019
Estudantes do primeiro período do Curso de Educação Primária em visita na exposição Democracia ORDER



Imagem 47: Cenas de Lleida VI – Primeira Aula do Semestre no Centre D'ART LA PANERA, 2019
Estudantes do primeiro período do Curso de Educação Primária em aula aberta após visita a exposição Democracia ORDER



Imagem 48: Cenas de Lleida VII – Visita a Exposição "The End Of Innocence", 2019
do Artista Mat Collishaw
Obra: Última refeição no corredor da morte, Black Mirror, Hydrus

No ir e vir de uma agenda intensa, participei da montagem da exposição “Apunts sobre la impossibilitat de la imatge del món”, na **Sala Gòtika**, uma coletiva com três artistas convidados. Roc Domingo e Maite Villfranca, ambos da cidade de Lleida e Walmor Corrêa, do Brasil. Além dos três artistas, a coletiva contou também com duas instalações com mapas históricos e móveis escolares que Glória Jové e Quim Bonastra coletaram no Museu Pedagógico do Castelló i de l’Màrius Torres de Lleida.

O artista brasileiro Walmor Corrêa¹⁰⁷ apresentou o projeto “Quem sabe onde?”, uma manifestação contra a invisibilidade. Walmor trabalhou composto por dois observatórios de pássaros no timoneiro de Alfés para nos dar a conhecer todas essas invisibilidades, partindo de um pássaro raro da região, *Chersophilus duponti*, estabelecendo conexões para pensarmos na impossibilidade da imagem no mundo.

Para mostrar isso, Walmor Corrêa fornece à ave toda a documentação necessária para pilotar os ultraleves que, há décadas, decolam da casa do leme e pousam ali. Para alguns, a única maneira de existir é ter os papéis em ordem, e é por isso que esse projeto, essa obra de arte, também nos conecta com todos esses seres, esses Outros que, por preconceitos, por vulnerabilidade, a hostilidade de seus vizinhos ou da minoria, desaparecem diante de nossos olhos e tornam-se invisíveis à medida que suas imagens desaparecem das telas. Para nos lembrar, então, da impossibilidade da imagem do mundo (BONASTRA; JOVÉ MONCLÚS, 2019)¹⁰⁸

Imagem 49: ¿Quién sabe dónde? – Detalhes da obra de Walmor Corrêa, 2019
Fonte: <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/69652>



¹⁰⁷Disponível em: <https://www.instagram.com/walmorcorrea/>. Acesso em: 5 abr. 2022.

¹⁰⁸Fragmento extraído do texto curatorial e do catálogo da exposição (tradução do autor).



Imagem 50: ¿Quién sabe dónde? – Detalhes da obra de Walmor Corrêa, 2019
Fonte: <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/69652>

Após a abertura da exposição, planejamos coletivamente a ação educativa que foi desenvolvida com diferentes grupos, professoras e professores da UdL e da educação básica, com alunos dos cursos de graduação da Faculdade de Educação, Psicologia e Serviço Social e com estudantes da educação infantil e primária da região de Lleida. Para cada público, uma diferente abordagem e metodologia de mediação, porém em todas, conectando as produções artísticas em exposição com o território, com as formas de vida, na esteira do que discute Nicolas Bourriaud, e presente ao longo do trabalho.

Nesses caminhos em busca das possibilidades e potências da arte, da percepção e da significação, entro em estado de comunhão com os dizeres de Miriam Celeste Martins, que poeticamente se refere ao sujeito como sendo um viajante,

Olhar a Arte, especialmente quando se tem a tarefa desafiadora de ensinar e aprender, é também perceber a alfândega interpretante – o ponto de passagem entre o dentro e o fora – de crianças, jovens, adultos que conosco caminham no campo da Arte, da cultura, da ciência. No cruzamento desses dois mundos, cada um desses aprendizes carrega suas bagagens, lotadas de repertórios pessoais, recolhidos dentro de determinado tempo, cultura, valores, de ideias e produções para a troca com os outros. Bagagens singulares! (2004, p. 238).

E nossas bagagens docentes, o que trazem? O que tem o nosso corpo a dizer de nossas experiências? Que marcas temos deixado? Pessoalmente voltei de Lleida com a bagagem cheia de desejos, possibilidades, indícios e interrogações: o que pode a arte contemporânea na formação do sujeito? O que pode a arte contemporânea na docência universitária?



Imagem 51: Cenas de Lleida VIII E IX – Ação Educativa com Professores do Ensino Superior e com Estudantes da Educação Básica na Exposição "Apunts Sobre La Impossibilitat De La Imatge Del Món", 2019
Fonte: Acervo do pesquisador



Imagem 52: Cenas de Lleida X – Alunos, Alunas, Professores e Professoras da L'escola Lluís Castells de Riudaura, 2019
Fonte: Acervo do pesquisador

5.2.3 Terceiro Desvio – Territorializar, Desterritorializar e Reterritorializar

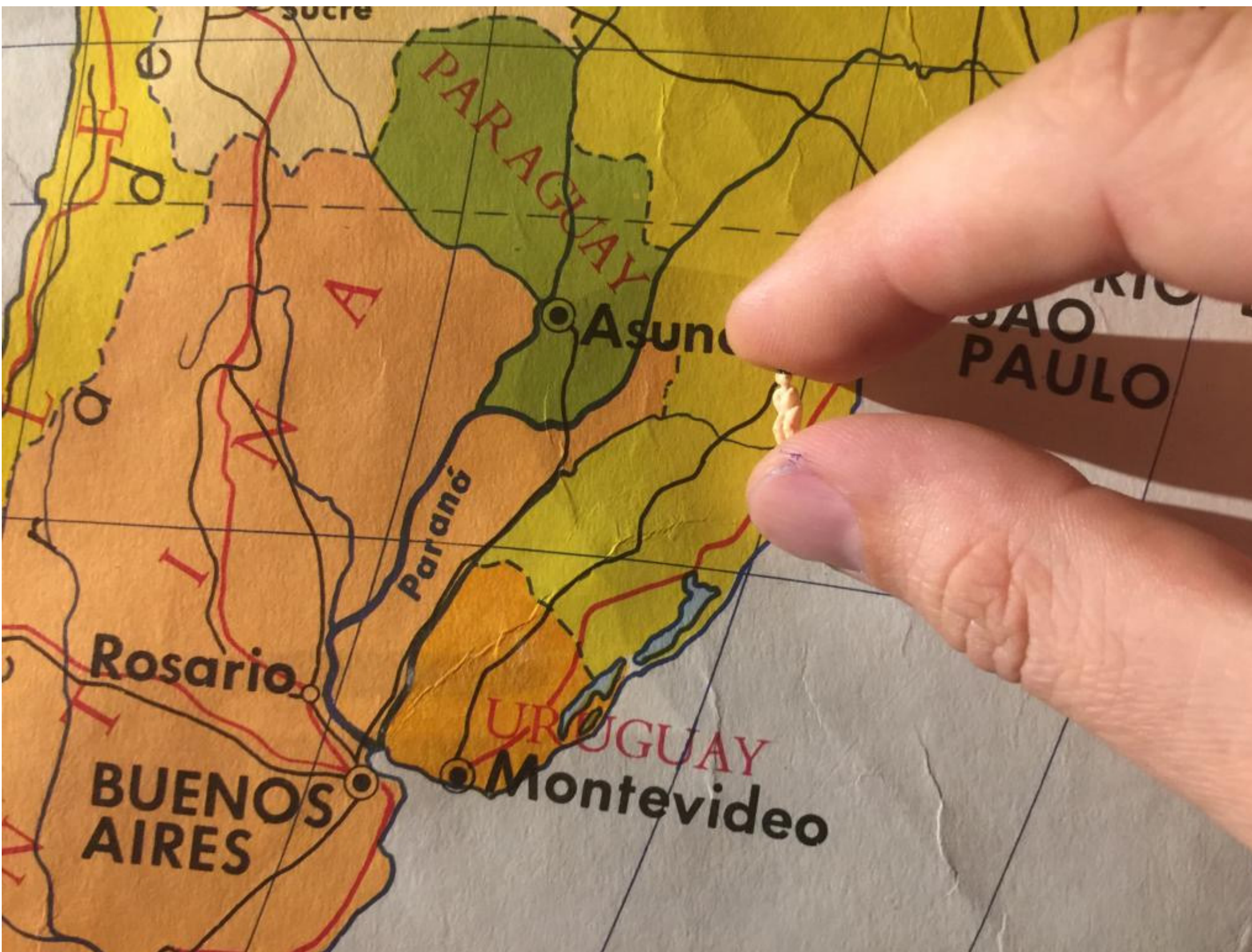


Imagem 53: Cenas De Lleida XI – Detalhe da Ação Educativa Durante a Exposição "Apunts Sobre La Impossibilitat De La Imatge Del Món", 2019
Pesquisador localizando o seu território
Fonte: Acervo do pesquisador

Em dezembro de 2019, retornei para Lleida, agora por um período de dois meses para acompanhar o término do semestre letivo iniciado em setembro no calendário letivo europeu. Após uma deriva por alguns países da Europa (Portugal, França, Itália e Espanha), inicio o mês de janeiro de 2020 na UdL.

Retornei com a bagagem aberta para novas experiências, já com algumas hipóteses e construções teóricas mais estruturadas. Dessa vez, a experiência já me oportunizou maior familiaridade com as sonoridades, as paisagens e a cultura. No entanto, as cores mudaram, era inverno na Europa e verão no Brasil. Lleida estava coberta de névoa, a sensação térmica variava entre -2 e -5°C . Mas o frio não era mais forte do que o calor do desejo de estar novamente neste território, novamente a recepção dos graduandos de Educação Primária foi calorosa, assim como o da professora Glória. A exemplo de setembro, a agenda foi intensa, acompanhei os projetos finais da disciplina ministrada pela professora Glória e auxiliei em tutorias que discutiam as potências da arte contemporânea na educação, culminando com instalações das produções em diferentes espaços da Faculdade de Educação, Psicologia e Serviço Social da UdL.

De todas as atividades, uma delas, o encontro de formação continuada com 17 professores de diferentes cursos de graduação, dentre eles Neurologia, Agronomia, Engenharia, Assistência Social, Psicologia, Geografia, Nutrição, Química, Horticultura, Pedagogia, Farmácia, Línguas e Administração, é a experiência que escolho para inter-relacionar com o objeto de investigação desta pesquisa. Diferentes áreas do conhecimento integradas em um propósito: **o que pode um encontro de formação permanente de docentes do ensino superior a partir da arte contemporânea?**¹⁰⁹

A experiência vivida com esse grupo de professoras e professores e a escuta ativa de suas contribuições reforçam a possibilidade e a necessidade de ampliar o que temos produzido como conhecimento no campo da Pedagogia Universitária em nossas instituições, de modo a abrir espaço para uma dimensão estética, uma docência-formação-artista.

Neste dia, 21 de janeiro de 2020, estava especialmente frio em Lleida. Além das baixas temperaturas também chovia e ventava muito, as condições climáticas convidavam a permanecer protegido, dentro de casa. Descrevo as condições do clima para evidenciar um acontecimento que me surpreendeu: a disponibilidade das professoras e professores em sair do conforto de suas casas para uma deriva, caminhando pela cidade de Lleida e em seus espaços de arte e cultura. Um encontro de formação que foi realizado a partir do desejo das/os docentes de refletir e experienciar os campos possíveis que a arte contemporânea articulada com a cidade e o território ofereciam ao fazer docente. Sim, uma deriva! Ao contrário do que estamos habituados na formação continuada de docentes no ensino superior, o local do encontro não era no conforto de uma sala climatizada e preparada para receber os professores e professoras. Este seria o cenário provável na maioria de nossas instituições, especialmente em um dia frio, chuvoso e ventoso (Imagem 54).



Imagem 54: Cenas de Lleida XII – Deriva pelos Pontos Culturais no Encontro de Formação Docente, 2020
Fonte: Acervo do pesquisador

¹⁰⁹ Grifo do autor.



Imagem 55: Cenas de Lleida XIII – Ponto de Encontro da Formação, 2020
Fonte: Acervo do pesquisador

Mas isso não aconteceu em Lleida, e me mobilizou a pensar que há aí, no gesto dos professores e professoras, e especialmente no compromisso da Glória em compartilhar e expandir as pesquisas realizadas em relação à arte contemporânea e à formação docente, uma força que abre espaço para friccionar o já sabido sobre Pedagogia Universitária e a abertura para uma dimensão estética na formação encontrando diálogo com o que também discorro nesta tese em relação ao cuidado de si em Foucault: a vida de todos não poderia se tornar uma obra de arte? Por que uma lâmpada ou uma casa deveria ser um objeto de arte, não nossa vida? (FOUCAULT, 1995).

O ponto de encontro inicial da formação foi a Catedral antiga de Lleida. Nesse local, recebemos os professores e relacionamos a arte medieval com a arte contemporânea a partir da escultura do "Cristo Morto" e da obra "Relicários" de uma artista cubana, da qual não encontrei os registros. O fio condutor estabelecido por Glória versava sobre como os artistas tratam os objetos de nosso cotidiano de outras formas, atribuindo-lhes outros significados, fazendo-nos pensar em relações para além do objeto, que impactam diretamente os nossos modos de ser, pensar e agir.

Quando conseguimos estabelecer relações entre a arte e o nosso entorno, com o nosso território, nos movemos de outros modos pela vida e, também, pela docência. Abrimo-nos a pensar que o currículo, as nossas disciplinas e o modo como a planejamos e executamos pode ser atravessada pelas perspectivas que os artistas contemporâneos nos possibilitam. Se os artistas se atrevem a fazer coisas distintas, por que não podemos romper com as convenções em nossa profissão docente?

Nietzsche nos ajuda a pensar nessa perspectiva quando em um de seus aforismos escreve que "[...] tudo isso devemos aprender com os artistas, senão ser mais espertos que eles. Para eles, essa sutil habilidade geralmente termina onde a arte termina e a vida começa: nós, no entanto, queremos ser os poetas-autores de nossas vidas, começando pelas pequenas coisas cotidianas" (NIETZSCHE, 2001, §299).

O sujeito é um conjunto de significados que constroem a sua relação com o mundo. A arte é o significante para originar palavras e imagens. Cada um de nós é um conjunto de sentidos e algumas produções de arte contemporânea nos oferecem uma possibilidade de transitar entre diferentes significados. Os artistas podem nos fazer propostas para que possamos refletir sobre novos modos de pensar. A educação é aquela que fala para qualquer um, ou seja, para todos.

A proposta seguiu com a visita ao Museu Histórico de Lleida (Imagem 56), lá, novas relações foram estabelecidas a partir da exposição de longa duração. A dinâmica de retirar imagens de produções de artistas contemporâneos e conectá-las ao acervo de obras clássicas e históricas seguia. A cada sala da exposição, uma roda de conversa se estabelecia e os professores e professoras compartilhavam possibilidades de pensar a arte em seus planos de ensino. Dos exemplos mais pontuais, utilizar imagens como disparadoras para pensar conceitos vinculados aos componentes curriculares ministrados pelas/os docentes, até ações mais complexas e estruturadas, como a construção de projetos interdisciplinares entre diferentes disciplinas e cursos de graduação, interconectando a arte contemporânea, o território e os conceitos estruturantes dos diferentes campos do saber, como demonstram as imagens a seguir.

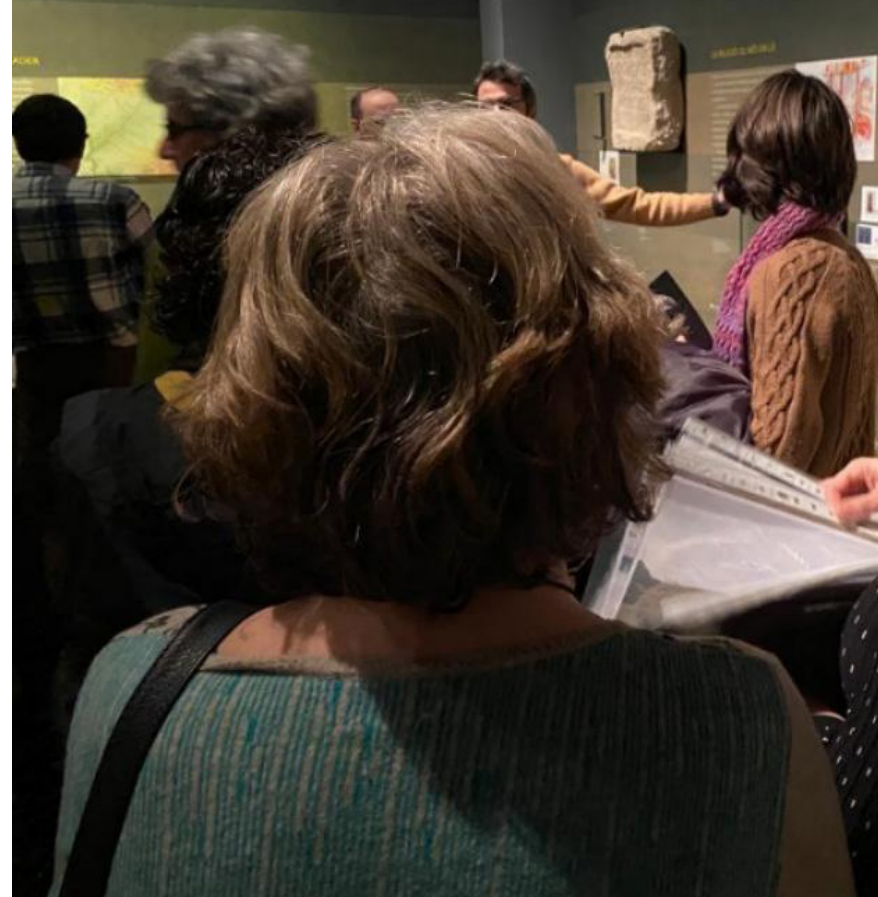




Imagem 56: Cenas de Lleida XIV – Socialização de Projetos entre Estudantes do Curso de Educação Primária e os Professores da Universidade, 2020
Fonte: Acervo do pesquisador



Imagem 57: Cenas de Lleida XV – Socialização de Projetos entre Estudantes do Curso de Educação Primária e os Professores da Universidade, 2020
Fonte: Acervo do pesquisador

Uma das inquietações que me acompanharam ao longo da pesquisa foi pensar se essas relações são possíveis com todas as manifestações artísticas, como as obras clássicas, renascentistas, barrocas, góticas, impressionistas e tantas outras que compõem o movimento da História da humanidade.

Talvez sim, mas é inegável que algo de diferente acontece no contato dos sujeitos com a arte contemporânea combinada com os dilemas da educação, e nesta tese, com a educação superior. Persigo algumas pistas que ajudam a defender essa ideia, somadas ao que já temos produzido por outras pesquisadoras e pesquisadores, no Grupo ArteVersa e no próprio Espaço Híbrido. Alguns

artistas contemporâneos nos mobilizam a renovar as nossas perguntas. Mais do que o objeto de arte, o contexto está no conceito e na pesquisa proposta pelo artista ao público.

Penso que a arte contemporânea se move para além dos limites da forma e do objeto e abrem espaços para que possamos pensar, problematizar, fomentar olhares que se cruzam ao mesmo tempo em que se (re)constituem. Não por acaso, faz-se necessária a presença também das professoras e professores do ensino superior no contato com essas produções para que promovam ações/situações que possam ser acessadas, vivenciadas por sujeitos outros, neste caso os estudantes e próprios docentes.



Imagem 58: Cenas de Lleida XVI – O Retorno para Casa após um dia de Formação, 2020
Fonte: Acervo do pesquisador

Nesse viés, Kramer (2007, p. 200) aponta:

[...] a experiência de profissionais da educação nos mais diversos espaços culturais podem atuar no sentido de informar seu olhar, sensibilizar e flexibilizar seu conhecimento e, desse modo, propiciar situações que se configurem como importantes momentos de aprendizagem do ponto de vista cultural, político, ético e estético. Considerando que tal formação constitui os profissionais como pessoas no que se refere ao gosto estético e aos valores éticos, entendendo que ela contribui para sua atuação no mundo do trabalho, com crianças, jovens e adultos, dentro ou fora da escola [...] e da universidade.

Por tudo isso, é possível compreender a relação da arte contemporânea com a educação como “plataforma para pensar” em uma docência mais artista, não como a perspectiva de construir objetos, mas de uma vida e uma docência aberta à criação, que dialoga com a inteireza, que se relaciona com as diferentes formas de vida e compreende que os conhecimentos adquirem significados quando colocados em funcionamento com o contexto histórico, com o nosso território. Mais do que técnicas e métodos, penso na arte contemporânea relacionada à docência como espaços do possível (HONORATO, 2015).

E assim vamos tecendo, compondo nossas bagagens, vivendo experiências que nos atravessam e nos modificam. A manhã chuvosa em Lleida finda com um céu nublado, mas sem névoa. As professoras e professores com o espaço para compartilhar suas angústias, com possibilidade de construção de uma docência outra, de aprender em comunidade.

As bagagens voltam com ideias armazenadas para depuração. As possibilidades são muitas, as certezas, poucas, mas quando as incertezas são compartilhadas em comunidade, de forma sistêmica e permanente, a viagem pela construção da docência no ensino superior se torna mais leve.

Concordo com Rosa Maria Bueno Fischer (2022) nas palavras que escolhe tão habilmente para finalizar o prefácio do livro (e-book) “Foucault, arte e educação: ensaios possíveis”:

Nosso filósofo era genuinamente fascinado por isto: que a obra a ser feita bela não se concentraria num mero objeto, numa instituição, num texto, em algo material que fica para a posteridade. O que há de se fazer digno e bonito são nossas próprias vidas, a vida de cada um de nós, essa vida que é mortal, o que não impede que, imersa em lutas e pensamento, ela seja e se faça bela.

E assim seguimos enchendo e esvaziando as nossas bagagens de vida, de docência. A cada lugar uma nova mirada, a cada luta, um novo desafio.

6 EXPERIÊNCIA(S) E FORMAÇÃO DOCENTE: EXERCÍCIOS DE ESCRITA DE SI E A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR



“A madeira que me diz o que aceita, não sou eu quem decido”, escreve a artista mineira Sônia Gomes¹¹⁰. Meu encontro com a imagem anterior e os dizeres da artista me fez pensar sobre o momento que vivi na pesquisa: o já conhecido e sabido sobre a Pedagogia Universitária, cuidado de si e arte contemporânea e o que poderia acrescentar de novo a esse conceito, considerando todas as lutas investidas por diferentes pesquisadoras e pesquisadores até a atualidade, mirando uma dimensão ética e estética para a docência na educação superior.

Uma metáfora com a gaiola, que preserva sua estrutura de madeira, fundante, esculpida, aprimorada e que tem em si inscritas as marcas do tempo, e que nessa pesquisa pode ser relacionada às lutas de distintos grupos de pesquisa em docência no ensino superior do Brasil e da América Latina há pelo menos sete décadas. Os arames, texturas, cores e costuras podem ser vistos como uma intervenção do desassossego que posso acrescentar ao conceito de Pedagogia Universitária, a partir de torções e fricções com as noções de ética e estética da existência em Foucault, abrindo espaço para uma docência-formação-artista. A mistura dos elementos, madeira, arame e tecido não são simples, mas assim como atraíram a artista, me atraem a esta pesquisa: diante do que observamos nas páginas anteriores desta pesquisa: **há espaço para uma dimensão ética e estética na formação docente na educação superior?**

Nas linhas iniciais do trabalho, registrei que o ato de investigação científica requer do pesquisador a escolha de caminhos, itinerários, percursos, que os convocam a afinar a atenção e provocam o deslocamento de pontos de vista por vezes apressados. Colocam em suspeição certezas que temos como sólidas, duras, com pouca possibilidade de infiltração. Exigem pausas para um respiro e, por vezes, a escolha de novos itinerários. É assim que me encontrei ao longo da produção do tra-

¹¹⁰Disponível em: <https://bit.ly/3HdoZKj>. Acesso em: 29 abr. 2022.

balho, infiltrado por diferentes leituras, óticas e perspectivas que me movem a arriscar novas aberturas às estruturas de madeira de nossas gaiolas de pesquisa.

Não raras as vezes que nos sentimos presos nessas gaiolas que formatam nossas pesquisas, prendem a inventividade e estimulam a fazer mais do mesmo. Assumir um modo outro de fazer pesquisa é correr riscos, provocar torções, estar disposto a desatar nós. Manter a cientificidade e o rigor de uma pesquisa, com a permissão de um deslocamento estético, vivo. Mas o que seria a pesquisa se não correr riscos?

Sônia Gomes cria objetos, instalações, esculturas a partir da composição de tecidos com diferentes nós, costuras, entrelaces e torções e “podem chamar à discussão sobre a história da arte ou dar vazão a considerações sobre o papel do inconsciente nas elaborações humanas”.¹¹¹

Olhando para a produção da artista, criei alguns cruzamentos entre a pesquisa e as marcas autobiográficas de minha constituição docente e das sete professoras participantes (entrevistas e diários de campo), com o desafio de considerar os limites e aproximações entre produção científica, arte e produção/exposição de si mesmo. Um exercício de cartografar itinerários a partir de pistas que orientam o percurso, fazendo menção aos estudos sobre as metodologias artísticas de investigação. Uma metodologia que se faz no próprio pesquisar.

Dessa forma, a partir de uma perspectiva artístico-metodológica em que algumas produções de artistas contemporâneos funcionam como disparadoras de novas questões que surgem no movimento de ir e vir na escrita, combino a utilização de diferentes peças (ora imagens, ora intervenções provocadas nos encontros de formação permanente com as/os docentes da Unesc, ora com as professoras participantes da pesquisa de campo, ora com a operação do material analítico dos conceitos apresentados na pesquisa) no intuito de romper dicotomias, pois,

Se a investigação dita como “científica” é marcada historicamente pela dualidade, como a distinção e separação entre sujeito e objeto, as metodologias de pesquisa que se baseiam em arte rompem com as dicotomias, propondo que existem outros modos de conhecer que, juntamente com os modos considerados “científicos” podem contribuir para pensar a respeito de problemas humanos e sociais, e inclusive, os problemas educativos (LOPONTE, 2018, p. 10).

Concordo com Loponte quando problematiza que as pesquisas baseadas em arte podem provocar uma desobediência na dicotomia sujeito e objeto, abrindo campo para pensar e pesquisar

de outros modos, a exemplo do que venho propondo neste trabalho.

Portanto, além das memórias docentes do pesquisador, das experiências com o Programa de Formação Permanente com Professores e Professoras da Unesc e de algumas produções artísticas contemporâneas, a análise empírica, a qual já anuncio e analiso ao longo dos capítulos anteriores, ainda que de modo sutil, dedico-me aqui com mais ênfase a dialogar com a colaboração de sete professoras do quadro docente regular da Unesc.

Os instrumentos da coleta das informações que produzem essa análise, compõem-se de uma entrevista e um diário de campo, conforme mencionado na página 32 e na Imagem 4 na página 33, o que permitiu que as docentes se expressassem livremente sobre os temas e questões propostas. Considero que as professoras, ao responderem as questões e registrarem memórias de suas experiências, inquietações e ideias em um diário, organizam seu pensamento e refletem sobre si e suas práticas.

Do mesmo modo, nas páginas 31 e 32, apresentei os critérios para a escolha dos participantes, o qual foi devidamente analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS.

Para a organização dos dados obtidos nas entrevistas, realizei a transcrição integral das respostas das professoras participantes, as quais me ocupo com maior profundidade analítica neste texto. É importante evidenciar que procurei realizar um esforço sistemático na escuta das entrevistas, mantendo um espaço de tempo necessário para a internalização e elaboração do que foi respondido pelas docentes, na perspectiva de construir uma operação mais crítica, reflexiva e sensível.

A partir dessa análise foi possível perceber a recorrência de três temáticas que de algum modo dialogam com o roteiro de questões semiestruturadas da entrevista (Anexo 03). **A formação pedagógica das professoras e professores do ensino superior; a escrita de si como elemento de constituição da docência; e as produções de arte contemporânea como disparadoras do pensar e construir a docência.** Objetivando depurar e centrar esforços nesses temas, proponho o que denomino de “itinerários de análise”, que se constituem como um modo de organizar e intercambiar as materialidades (entrevistas, diários, imagens de arte contemporânea, experiências da formação permanente e memórias afetivas do pesquisador) conectadas com a filiação teórica que ancora a pesquisa.

Esses itinerários estão organizados “de forma um pouco utilitária para fins de análise” (LOPONTE, 2005, p. 111), no entanto, é importante alertar a leitora e o leitor de que os três temas, embora analisados separadamente, estão diretamente interligados e funcionam como um importante corpus da pesquisa, vislumbrando a emergência de uma docência-formação-artista intercambiadas pelo material empírico.

¹¹¹ Disponível em: <https://bit.ly/3aV5QRu>. Acesso em: 29 abr. 2022.

6.1 ITINERÁRIOS DE ANÁLISE E AS CARACTERÍSTICAS DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Antes de aprofundar os três itinerários de análise que se fazem ver e sentir nas vozes, escritas e desenhos das professoras, considero importante lhe apresentar, algumas características que marcam a identidade pessoal e profissional das docentes e que são refletidas nas Tabelas a seguir (1, 2 e 3):

Nome ¹¹²	Idade	Ano médio de obtenção da graduação	Ano médio de obtenção do mestrado	Ano médio de obtenção do doutorado	Tempo de experiência na docência no Ensino Superior
Maria	53 anos	1997	2007	2016	22 anos
Olga	29 anos	2013	2016	-	05 anos
Luíza	51 anos	1994	2014	-	17 anos
Paloma	56 anos	1997	2009	-	19 anos
Regina	56 anos	1985	2007	2015	27 anos
Amora	53 anos	1990	2015	-	15 anos
GigaPa	40 anos	2004	2011	2019	10 anos

Tabela 1: Características das docentes participantes da pesquisa

De acordo com a Tabela 1, percebemos que as sete professoras possuem uma variação média de 5 a 27 anos de experiência na docência no ensino superior, dado que nos permite perceber que todas as entrevistadas acumulam um conjunto de práticas e saberes que certamente refletem no cotidiano da docência. Três professoras possuem doutorado e quatro possuem mestrado, ambos realizados entre os anos de 2000 a 2020, possivelmente em função da implantação dos Programas de Mestrado e Doutorado na Unesc e em face de a instituição ter se tornado universidade no ano de 1997, conforme apresentado na seção 4.1.1 da pesquisa.

Embora já tenha abordado essa questão na página 32, não posso me furtar de mencionar que a totalidade das participantes se constitui em mulheres professoras, pesquisadoras, gestoras, extensionistas, e cinco delas, mães. Entendo que esse dado é relevante, e embora não tenha sido programado, nos evidencia uma imagem que pode ser analisada em diferentes perspectivas. Não construí um trabalho que se insere na linha de investigação feminista, porém, considero que esse elemento não previsto inicialmente movimenta uma pauta importante, e que de certo modo contribui para a ruptura de práticas e ações que perpetuam a subordinação das mulheres, ao mesmo tempo em que observamos possibilidades de resistência e de uma nova configuração nos diferentes campos de atuação profissional, inclusive nas universidades, com a presença das mulheres.

Corroboro com a historiadora e pesquisadora, professora Margareth Rago (2006, p. 103),

Assim, se se pode dizer que o feminismo cria “modos específicos de existência”, mais integrados e humanizados, já que desafa as oposições binárias como as que hierarquizam razão e emoção, público e privado, masculino e feminino, heterossexualidade e homossexualidade; se se pode afirmar que inventa eticamente, especialmente ao defender um outro lugar social para as mulheres e sua cultura; se se aceita, enfim, que opera no sentido de renovar e reatualizar o imaginário político e cultural de nossa época, especialmente em relação ao feminismo do século 19 ou do início do século 20, trata-se de saber quais os novos modos de constituição de si que introduz para as mulheres, e seguramente, não só para elas.

Ainda na perspectiva de apresentar as características das professoras participantes, proponho as tabelas a seguir que mostram o panorama das áreas de atuação, as dimensões acadêmicas em que as docentes estão vinculadas e a participação sistemática em atividades de formação permanente, sejam elas no campo didático-pedagógico ou específico. Ainda não abordo a dimensão estética, tema de análise do trabalho, ocupo em fazê-lo nos itinerários temáticos posteriores que seguem a análise.

¹¹² Os nomes das professoras são fictícios e foram devidamente autorizados no TCLE.

Nome	Curso/s de atuação	Área de conhecimento ¹¹³ (UNESC)	Outras atividades profissionais
Maria	Fisioterapia	SAU	Clínica de Fisioterapia UBS
Olga	Ciências Contábeis Engenharia de Produção	CSA	Indústria da Confecção
Luíza	Administração Comércio Ex- terior Processos Gerenciais Recursos Humanos	CSA	Coordenação de Comunicação e Marketing
Paloma	Nutrição	SAU	Nutricionista da Rede Pública
Regina	Artes Visuais Bacharelado Artes Visuais Licenciatura Pedagogia	HCE	Professora da Educação Básica
Amora	Pedagogia	HCE	Professora da Educação Básica Coordenadora Pedagógica
GigaPa	Engenharia Civil	CET	Escritório de Engenharia Civil

Tabela 2: Áreas de atuação das professoras participantes da pesquisa

Nome	Ensino	Pesquisa	Extensão	Gestão	Participação sistemática em Formação Permanente
Maria	X	X	X	X	X
Olga	X	X	X	X	X
Luíza	X	X	X	X	X
Paloma	X	X	X	X	X
Regina	X	X	X	X	X
Amora	X	X	X	X	X
GigaPa	X	X	X	X	X

Tabela 3: Dimensões acadêmicas de atuação e participação em formação permanente

Os dados sintetizados nas Tabelas 2 e 3 nos mostram que as sete professoras desenvolvem atividades nas três dimensões acadêmicas: ensino, pesquisa e extensão além de ocuparem funções na gestão em coordenações de curso, assessoria acadêmica em setores ou participação em comissões. Esse é um elemento importante que nos abre uma problematização necessária: quais as condições de trabalho objetivas para que as professoras e professores do ensino superior mantenham-se ativos em atividades tão distintas?

É sabido que a constituinte de 1988, em seu Art. 207, prevê que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”¹¹⁴. Concordo com a perspectiva da indissociabilidade, embora a considere bastante complexa no cotidiano das instituições, uma vez que por vezes não estão integradas e em interlocução na atuação da/o docente e na formação da/o estudante. Somadas às dimensões, observamos ainda em todas as participantes a dimensão da gestão, que, embora por vezes seja uma escolha profissional, acarreta um conjunto de atividades e domínios que impactam no tempo, espaço e qualidade do planejamento e exercício da docência. Logo, parece necessário refletir sobre as condições objetivas do trabalho docente e como elas impactam na satisfação e na qualidade da docência.

¹¹³ Para fins de esclarecimento, mantenho a divisão dos cursos de graduação de acordo com as áreas de conhecimento previstas no Estatuto e no Regimento da Unesc.

¹¹⁴ Disponível em: <http://bit.ly/2Piga8E>. Acesso em: 29 abr. 2022.

Na Universidade em questão, as professoras e professores são contratados em regime da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, e o plano de carreira organiza-se em docentes temporários (ou substitutos); docentes horistas (contratados para a docência e a carga horária é variável de semestre a semestre de acordo com o número de turmas); docentes em tempo parcial (professores com contrato por tempo indeterminado com atividades no ensino e gestão, ou em uma das outras dimensões acadêmicas); e docente em tempo integral, com jornada de 40 horas semanais que a partir de edital interno são selecionados com os critérios previstos nas normativas internas da Instituição (UNESC, 2019)¹¹⁵.

Ambas as categorias não preveem hora-atividade, embora essa seja uma pauta presente na gestão da Universidade e aos conselhos superiores. No entanto, sabe-se também que a sustentabilidade das instituições comunitárias é bastante frágil em face de toda a precarização e mercantilização que temos observado no cenário educacional e já abordados neste trabalho nos capítulos 4 e 5. Os recursos públicos correspondem a menos de 5% do orçamento que necessita da arrecadação das mensalidades para manter a operação (manutenção e investimentos). Essa realidade parece-me produzir eco com as problematizações de Cristina D'Ávila (2021; 2017) presentes na página 63 e de Stephen Ball (2011) nas páginas 105 e 106.

Cabe ressaltar ainda que, das sete docentes participantes, Regina, Maria e Luíza, são professoras em tempo integral e Amora, GigaPa e Paloma são professoras em tempo parcial.

Destaco o tópico da hora-atividade, uma vez que quando pensamos o trabalho docente, não é possível desvinculá-lo do tempo necessário ao planejamento, à criação das aulas e ao acompanhamento das avaliações, demais instrumentos que envolvem o fazer docente. Além disso, ao defender uma proposta de formação que seja mais interdisciplinar, é importante que as professoras e professores tenham as condições do encontro para a troca, a construção coletiva, a mediação entre pares. Se perspectivamos uma dimensão ética e estética para a docência, não podemos perder de vista que esses espaços são necessários à formação permanente das/os docentes, que não se faz solitária e dependente apenas de si mesmo, para alertar dos cuidados sobre o que aqui denominamos de cuidado de si e estética da existência.

Por outro lado, é importante reiterar as diferenciações no exercício da docência universitária em relação aos demais níveis de ensino. Corroboro com Maria Isabel da Cunha (2019, p. 122) quando nos alerta

Atuar na educação superior envolve práticas que se identificam com a docência em outros níveis de ensino, mas incluem outras dimensões e responsabilidades próprias da docência universitária, com especial destaque para a pesquisa e a extensão. Essa condição confere à profissão uma perspectiva de saberes múltiplos e interligados. Decorre de uma cultura historicamente consolidada que define práticas e estruturas de poder.

A autora nos convoca a refletir sobre a indissociabilidade entre as dimensões acadêmicas que são necessárias à prática profissional da/o professora do ensino superior e sinaliza para a presença dos regimes de saber e poder que operam no contexto das universidades e na sociedade. Esse alerta pode ser tratado como evidência para reforçar a necessidade de uma dimensão ética e estética na docência enquanto espaço de problematização e suspeição de nossos discursos e práticas.

Concluída essa primeira etapa que objetivou realçar algumas características das professoras participantes, ocupo-me em aprofundar o que denominei de itinerários de análise, contando com as falas mais importantes do *corpus do discurso*, evidenciando-as em trechos apresentados em destaque ao longo do texto, articuladas à questão desta pesquisa e seu referencial teórico e artístico.

Os itinerários são resultado de um processo que se aproxima de uma ideia de cartografia em que “não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17). Corroboro com os autores uma vez que o processo de construção desse trabalho se deu no movimento de ir e vir, de pistas e sinais que foram pouco a pouco colocados em discussão, agrupados, distanciados, combinados, a exemplo do que nos apresenta a imagem a seguir:

¹¹⁵Disponível em: <https://bit.ly/3xDCdNh>. Acesso em: 29 abr. 2022.

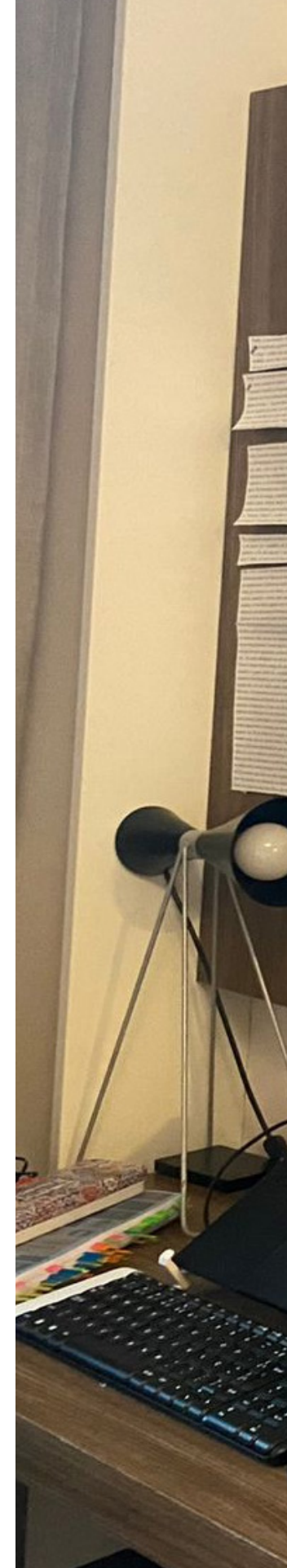




Imagem 60: Gestos Cartográficos – Construção dos itinerários de análise, 2022
Fonte: Acervo do Pesquisador

6.1.1 Primeiro itinerário de análise: formação pedagógica e docência no ensino superior

Ao longo da pesquisa, o tema da formação pedagógica das professoras e professores esteve presente como uma relevante preocupação, especialmente no capítulo 4, uma vez que os autores referentes, bem como as professoras participantes da pesquisa comungam da necessidade de inserção de formação para a docência no ensino superior, especialmente do ponto de vista dos conhecimentos pedagógicos e estéticos. Observamos na Tabela 3, página 147, que todas as sete professoras sinalizam a participação sistemática em formações permanentes, seja na Instituição, seja por busca independente. As respostas convergem para a compreensão da necessidade da formação pedagógica para a docência indo ao encontro do que Maria Isabel da Cunha (2018, p. 10) nos evidencia:

Desenvolver a formação dos docentes do ensino superior requer levar em conta a cultura como ponto de partida para a compreensão dos significados que os docentes dão aos saberes pedagógicos. Mas, se esse é o ponto inicial, certamente não se constituirá na expectativa da chegada da trajetória formativa, pois, para tal, são fundamentais os aportes da teoria da educação, incluindo a auto compreensão dos processos subjetivos da construção da professoralidade docente.

Nesse aspecto, as participantes Olga e Maria nos apresentam indicativos que convergem com as questões apresentadas pela professora e pesquisadora Maria Isabel e que são destacadas a seguir:

A necessidade é basicamente diária, porque nós construímos uma disciplina, mas ela não é replicada, a gente vai alterando-a na medida do necessário. Então assim, toda semana eu pego a minha aula que já está pronta e a reconstruo, olho para a temática, escolho um material de base para o aluno e penso: como que eu vou fazer ele vivenciar isso na prática durante a minha aula? [...] as formações continuadas sou suspeita em falar, sou fã, no sentido de que eu me seguro para não me inscrever em todas, porque eu entendo que é para todos os professores e não posso ocupar o espaço de todo mundo". [Olga]

O meu mestrado foi em educação. Eu fiz educação porque [...] eu sempre pensei assim, eu comecei, eu sou técnica, eu sou fisioterapeuta, eu sou aquela que aprendeu o método, aprendeu a técnica, sabe para que tratar e tal, mas eu tenho que ser professora também, e aí me faltava alguma coisa. [Maria]

Os fragmentos anteriores evidenciam o modo como as docentes percebem a necessidade da formação para a docência universitária. É possível observar pelo menos duas dimensões distintas nas respostas. Olga enfoca o Programa de Formação Permanente da Universidade como um lugar de qualificação, de refletir a sua práxis. Maria sugere a necessidade de as/os docentes da educação superior realizarem mestrado ou doutorado no campo da educação, compreendo a discussão da Pedagogia Universitária como necessária à docência no ensino superior, e destaca ainda que:

Eu via que as minhas aulas eram reproduções do que eu sabia, eu queria que o aluno aprendesse o que eu sabia, né, e aí eu comecei a perceber que o aluno não tinha que aprender o que eu sabia, mas construir conhecimento a partir do que eu mediava. Aí comecei a mudar totalmente as minhas aulas, nossa, eu peguei, só faltou botar no lixo o que eu fazia até aquele momento, né. E eu sempre digo hoje, se todas as pessoas pudessem, as que entrarem na docência, né, fazer um mestrado em Educação. [Maria]

Esse aspecto levantado por Maria traz à cena a discussão realizada no capítulo 4, em que ainda é muito comum encontrar docentes com formação acadêmica específica, bacharéis, que em sua formação tiveram apenas uma disciplina que discutiu os aspectos da formação pedagógica, tampouco o campo epistemológico da Pedagogia Universitária.

Dessa forma, reitera-se a necessidade de alargar a arena de estudos e produção do conhecimento no contexto da Pedagogia Universitária de modo a oportunizar aos docentes formação permanente, espaços de trocas de experiências, decisões coletivas e compartilhadas, estudo das práticas e teorias da educação que caminhem na direção de

[...] conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluam formas de ensinar e de aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional, considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico (CUNHA, 2008, p. 321).

Considero relevante trazer ao contexto de análise um fragmento da professora Luíza, que sinaliza a necessidade pessoal de participar de formações da área específica de atuação para se manter atualizada nas discussões específicas. Destaca ainda que nos últimos tempos têm escolhido determinadas atividades da Formação Continuada oferecida pela Universidade, uma vez que alguns temas se repetem:

Na universidade, já houve um momento na formação continuada que eu fazia uma aderência muito maior, inclusive, eu fazia oficinas também. E aí depois, agora, eu olho pras formações, e eu já escolho aquelas que eu quero participar porque eu entendo que elas vão agregar alguma coisa de diferente, porque tem algumas que se repetem, então eu já não busco mais. E o que me falta, que eu não tenho conseguido, essa formação que tá no nosso eixo mesmo, na nossa área de atuação, no caso das Ciências Sociais Aplicadas. [Luíza]

É importante refletirmos sobre as questões apresentadas pela professora Luíza sobre dois aspectos: primeiro a necessidade de as instituições estarem em constante movimento de investigação sobre as necessidades pedagógicas da/o professora, as lacunas que se fazem presentes nos processos de ensino e aprendizagem a partir da ótica dos discentes, ambas articuladas ao campo epistemológico da Pedagogia Universitária. Em segundo, a necessidade de a/o professora se sentir contemplada/o em suas especificidades de área. Se não considerarmos o contexto e as diferentes pedagogias presentes nas áreas do conhecimento, teremos dificuldades em introduzi-la/o nas discussões do campo pedagógico e também estético.

A relação entre docentes e discentes precisa estar no horizonte das assessorias pedagógicas universitárias de modo a perpassarem transversalmente os programas de formação permanente, uma vez que

[...] há uma relação intrínseca da docência com a discrição, pois o professor materializa o ato de ensinar com a participação e envolvimento dos estudantes. Isso significa que o ensino não se materializa desconectado da aprendizagem, intenção genuína da docência. A condição de ensinar pressupõe a interação humana e é atravessada pela perspectiva ética que envolve empatia e respeito aos saberes dos estudantes. Inclui uma relação de afeto com a matéria de ensino e habilidades pedagógicas que estimulem o desejo de aprender (CUNHA, 2019, p. 127).

A citação de Maria Isabel da Cunha nos dá indícios de uma perspectiva ética para a formação docente e discente. Inclui na discussão a presença de uma dimensão estética para a relação docente e discente, de modo que, como temos visto ao longo do trabalho, alguns artistas contemporâneos nos ajudam a clarificar possíveis caminhos para aprofundar e potencializar essa relação que certamente impactará na aprendizagem dos estudantes.

Seguindo o trajeto cartográfico encontrado na análise das entrevistas das professoras, pergunto se conhecem o campo epistemológico da Pedagogia Universitária. Todas as sete disseram não conhecer com propriedade e argumentaram de formas distintas, reforçando que entendem que o campo lida com os conceitos

de ensino, de aprendizagem, mas que não se sentem seguras de aprofundar o conceito. As professoras Amora e Paloma trouxeram alguns elementos que se diferenciam um pouco das demais participantes quando nos dizem:

[...] Eu entendo que é como contribuir com e o processo de ensino e aprendizagem na universidade, o porquê a Pedagogia lida com essas questões. O aprender, são metodologias e estratégias. É um jeito de entender o processo de ensino e aprendizagem.

[Amora]

A Pedagogia Universitária é a docência na universidade. Envolve também a pesquisa, a extensão, porque não é só o ensino. [...] Quando eu estudava Nutrição, a professora Mabel trabalhava na Faculdade de Educação lá na Universidade Federal de Pelotas. Ela sempre foi uma pessoa muito bem posicionada dentro do que a gente acredita. Então, sempre quando ela ia em algum lugar, fazia alguma palestra, qualquer coisa, a gente sempre ia. Apreendi muito com ela, mesmo sem saber que um dia seria professora no ensino superior. [Paloma]

O contexto da aprendizagem, das metodologias e estratégias aparecem na fala de Amora quando procura conceituar o que compreende por Pedagogia Universitária, o que de certo modo nos indica que alguns dos elementos de investigação desse campo polissêmico estão no horizonte das professoras, ainda que não consigam problematizá-los com mais profundidade. Amora evidencia, ainda, que por ter formação em Pedagogia, sente que a área abrange muitas nuances epistemológicas e níveis de atuação profissional. E que ainda é muito comum pensar a formação desse profissional vinculado à atuação na Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais), o que de alguma forma deixa os currículos dos cursos de Pedagogia frágeis na presença de componentes curriculares que se voltam ao estudo da Pedagogia Universitária. Essa preocupação da professora Amora encontra eco nas contribuições de Cristina D'Ávila (2021) apresentadas no capítulo 4 (quatro) deste trabalho, que sinaliza não ser raro a Pedagogia não ser entendida como um campo do saber, mas apenas um curso de licenciatura.

A professora Paloma acrescenta um aspecto importante a partir de uma memória, que, compreendo, foi significativa para a sua constituição como docente no ensino superior. Durante a sua fala, Paloma cita a professora Mabel (Maria Isabel da Cunha – importante referente para este trabalho e para o campo da Pedagogia Universitária no Brasil) que de algum modo participou de sua formação ainda enquanto estudante da graduação em Nutrição na Universidade Federal de Pelotas/RS. Não havia citado nenhum referente durante a conversa e no decorrer de sua fala, e a professora participante trouxe um elemento novo, de diferenciação, ao citar Maria Isabel da Cunha. Na sequência de sua fala, Paloma

discorre evidenciando a necessidade de compreendermos o contexto em que estamos inseridos e os conhecimentos que nos são necessários para a docência no ensino superior, como uma das contribuições que aprendeu com Mabel ao ler e ouvi-la.

Conforme anunciando anteriormente, percebo uma fragilidade na relação de apropriação do conceito e do próprio campo de abrangência da Pedagogia Universitária na fala das professoras. Essa percepção acompanha um pouco do que ocorre no cenário nacional que é tratado na ótica de diferentes pesquisadoras e pesquisadores (Elisa Lucarelli, Cristina D'Ávila, Maria Isabel da Cunha, Marília Morosini, Antônio Nóvoa, Maurice Tardif, dentre outras/os), em relação à docência universitária. Reforça a importância das pesquisas, da necessidade de políticas públicas que mobilizem os conhecimentos pedagógicos necessários à docência, conforme citado em textos anteriores do trabalho, do fortalecimento das redes de investigação do campo da Pedagogia Universitária e do investimento das instituições de ensino superior em formação permanente e no estímulo à criação de assessorias pedagógicas que se constituam espaços de acompanhamento ao docente e a partir disso percebam o ensino, a aprendizagem, o docente, o discente e a avaliação como campos de investigação.

Por outro lado, cabe uma reflexão para o que temos compreendido e mobilizado em nossas pesquisas e grupos de investigação em relação à Pedagogia Universitária. Nesse aspecto, corroboro com o que nos destaca Maria Isabel da Cunha (2019, p. 130):

O que estamos defendendo é a importância da pedagogia universitária voltar-se para si e preocupar-se com estas questões. Abandonar as práticas prescritivas e desconectadas dos valores e estruturas dos campos profissionais. Pesquisá-los, compreendê-los e potencializá-los nas estratégias de formação e de qualificação do ensino. Uma prática formativa que esteja imersa nos campos de formação e ação dos docentes, fazendo vir à tona as culturas como ponto de partida e de chegada da reflexão.

Parece-me importante retomar aqui duas produções artísticas que podem nos ajudar a problematizar esses desafios. A artista Cinthia Marcelle em "Educação pela Pedra" (Imagens 10 e 11, na página 51) e "Sobre este mesmo mundo" (Imagem 13, página 54), e o artista Paulo Meira em O.M.A (Imagem 15, página 59). Percebemos, a partir do trabalho dos artistas, as permanências e as impermanências no campo da educação.

Ainda, permanecem muitas concepções e práticas cristalizadas que refletem marcas profundas na ação docente que tem uma herança de mais de 300 anos de ciência positivista¹¹⁶ que

¹¹⁶O positivismo é uma corrente filosófica do século XIX que aposta na ordem e na ciência para a obtenção de progresso social. O progresso, que é uma constatação histórica, deve ser sempre reforçado, de acordo com o que Auguste Comte, criador do positivismo, chamou de Ciências Positivas. Na escola

deixa seus reflexos arraigados na cultura da docência. Práticas centradas em listas de exercícios de fixação, "decoreba", aulas expositivas com apenas uma metodologia de ensino, ideia de transmissão do conhecimento, valorização dessa cultura pelas famílias e, por vezes, pelos próprios estudantes, numa compreensão mais pragmática do resultado das avaliações, espantam-se com práticas menos ortodoxas de aprendizagem. Valorização do individual sobre o coletivo em prol de uma ideia de meritocracia. A própria dificuldade de as universidades romperem suas estruturas organizacionais que favoreçam práticas mais horizontais e não somente centradas no indivíduo, enfim, muitas são as características que se fazem refletidas (CUNHA, 2019).

Quando olhamos para o que o objeto desta pesquisa se propõe, abrir uma dimensão ética e estética na formação da professora e do professor universitário, num primeiro momento, dados os desafios que ainda precisam ser superados no campo da docência no ensino superior, pode parecer algo longínquo, e até utópico. Mas, aproximando-nos do cotidiano das professoras e professores, acompanhando-os de modo sistemático, provocando-os a um pensamento mais artístico, a exemplo do que este trabalho foi propondo-se ao longo de quatro anos, encontramos espaços de potência que nos convocam a investigar.

O que pode acontecer quando estabelecemos relações entre docência universitária e arte contemporânea? Que espaço há para a invenção de novos modos de subjetivação? A solução para a formação docente no ensino superior seria essa docência-formação-artista que se constitui por uma dimensão ética e estética? Certamente, não! Mesmo podendo frustrar aos leitores/as mais pragmáticos, parece-me importante desconstruir as sínteses edificantes (LOPONTE, 2005), dos modos de fazer, de uma atitude menos crítica e, para isso, persigo e provocho-lhe um pensamento mais foucaultiano, quando o filósofo nos alerta a partir de um texto que escreve sobre a obra de Deleuze, em que o século ainda seria deleuziano,

[...] um pensamento que diga sim a divergência, um pensamento afirmativo cujo instrumento é a disjunção, um pensamento do múltiplo, da multiplicidade dispersa e nômade que não é limitada nem confinada pelas imposições do mesmo, um pensamento que não obedece ao modelo escolar (que truque a resposta pronta), mas se dedica a insolúveis problemas, ou seja, a uma multiplicidade de pontos notáveis que se desloca à medida em que se distinguem as suas condições e que insiste, subsiste em um jogo de repetições. Longe de ser a imagem ainda incompleta e embaralhada de uma ideia que, lá de cima, eterna, deteria a resposta, o problema é a própria

positivista, a disciplina é reconhecida como fundamental obrigação da educação. Os positivistas afirmam que a infância é uma fase marcada pelas soluções teológicas dos problemas e que somente com as inferências do ensino científico é que a maturidade do indivíduo será alcançada (TARDIF, 2002).

ideia, ou melhor, a ideia não tem outro modo de ser senão o problemático: pluralidade distinta cuja obscuridade sempre insiste de antemão, e na qual não cessa de se deslocar. Qual a resposta para a questão? O problema. Como resolver o problema? Deslocando a questão. [...] é preciso antes pensar problematicamente do que interrogar e responder dialeticamente (FOUCAULT, 2004b, p. 246).

Desse modo, pensar problematicamente uma dimensão ética e estética na docência no ensino superior parte do meu olhar analítico sobre os múltiplos vestígios que tenho em minha frente (diários, entrevistas, produções de arte contemporânea, experiências de formações com professoras e professores universitários). Vestígios que apontam para um espaço possível, de inquietudes, de aberturas a práticas institucionalmente normalizadas, de desassossego.

Ou seja, ao apresentar novas questões para a docência no ensino superior, e por sua vez a Pedagogia Universitária, pensando uma dimensão ética e estética para a formação, não me exime de pensar algumas respostas, ainda que provisórias para a questão. No entanto, para que possamos avizinhar outros modos de problematizar a Pedagogia Universitária, “é preciso esse gesto às vezes violento de problematizar o evidente, de converter em desconhecido o demasiado conhecido, de devolver certa obscuridade ao que parece claro, de abrir uma certa ilegibilidade no que é demasiado legível” (BONDÍA, 2004a, p. 16).

Dessa forma, a dimensão ética e estética na docência no ensino superior não é algo dado, faz-se necessária a sua compreensão como elemento de inferência ao campo polissêmico da Pedagogia Universitária. Compreendendo-as como necessárias e partícipes da formação do professor, sobretudo por deslocar, a partir da produção de algumas obras de artistas contemporâneos, as certezas e obviedades de nossas práxis. De apresentar um caminho outro, ao já sabido, ou por vezes naturalizado pelas professoras e professores e reproduzido sem aparato teórico, conceitual, reflexivo e estético.

6.1.2 Segundo itinerário de análise: a escrita de si como elemento de constituição da docência

*Tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe.
Perigo de mexer no que está oculto – e o mundo não está à tona,
está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar.
Para escrever tenho que me colocar no vazio.
Neste vazio é que existo intuitivamente.
Mas é um vazio terrivelmente perigoso: dele arranco sangue.
Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras:
as palavras que digo escondem outras – quais? Talvez as diga.
Escrever é uma pedra lançada no poço fundo.
(Um sopro de vida – Clarice Lispector)*

A partir do poema de Clarice Lispector e da imagem que apresenta uma composição dos diários de campo produzidos pelas sete professoras participantes da pesquisa, aprofundo o segundo itinerário de análise que trata de uma potência não mensurada inicialmente pelo trabalho, mas que surgiu de modo bastante intenso no contato com as professoras: a escrita de si.

Embora saibamos que a escrita de si constituiu-se como uma das técnicas utilizada pelos gregos no exercício do cuidado de si, conforme já disposto no capítulo 5, e Foucault ocupa-se desses registros para dispor uma ontologia entre o tempo de 1980 e a Antiguidade para compreender o sujeito, sua relação com os discursos de verdade e a presença de uma ético-estética; fui surpreendido por uma intensa presença da escrita no diário das professoras, ainda que viabilizados outros modos de registro como colagem, desenhos, símbolos, dentre outros.

De algum modo, parece-me que as escritas das professoras nos levam a pensar sobre como somos convocados, e por quais razões somos convocados a nos voltarmos a nós mesmos, elemento fundamental para pensar as práticas de si, o cuidado de si hoje. A escrita, é um modo de registrar o que pensamos, acreditamos ou duvidamos, num exercício aberto de reflexão ética. Em páginas anteriores, na discussão empírica do cuidado de si em Foucault já havia sinalizado, e considero prudente retomar, que escrevemos para o outro. Não como uma ideia de falar em si como o “eu interior”, mas como pensamento. E pensamento é linguagem, do mesmo modo que as verdades são postas como formas de enfrentamento da vida, o que nos exige uma constante luta para problematizar o que nos é colocado como verdade. O conceito de linguagem entendido aqui na perspectiva foucaultiana, que mostra que os discursos não são somente “conjuntos de signos [...], mas práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos” (FOUCAULT, 2004b, p. 55).

Nesse ínterim, considero importante trazer à cena as contribuições da professora e pesquisadora Sandra Corazza (2005, p. 93),

Pois o que é escrever, em educação, hoje em dia, se não o exercício do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não experimentar uma escrita que nos leve a partilhar afectos alegres, que aumentam a potência de educar, e também afectos tristes, que a diminuem, em vez de, simplesmente, consolidar o já sabido?

É importante evidenciar que, no contexto da escrita de si, não podemos tomá-la como um elemento isolado, mas como uma ideia de cuidado de si, de uma cultura de si que reúne procedimentos que, sem dúvidas, existem em toda a nossa civilização para fixar as identidades, mantê-las ou transformá-las em função de determinados fins, sempre interligando a relação de domínio de si sobre si, ou de conhecimento por si.

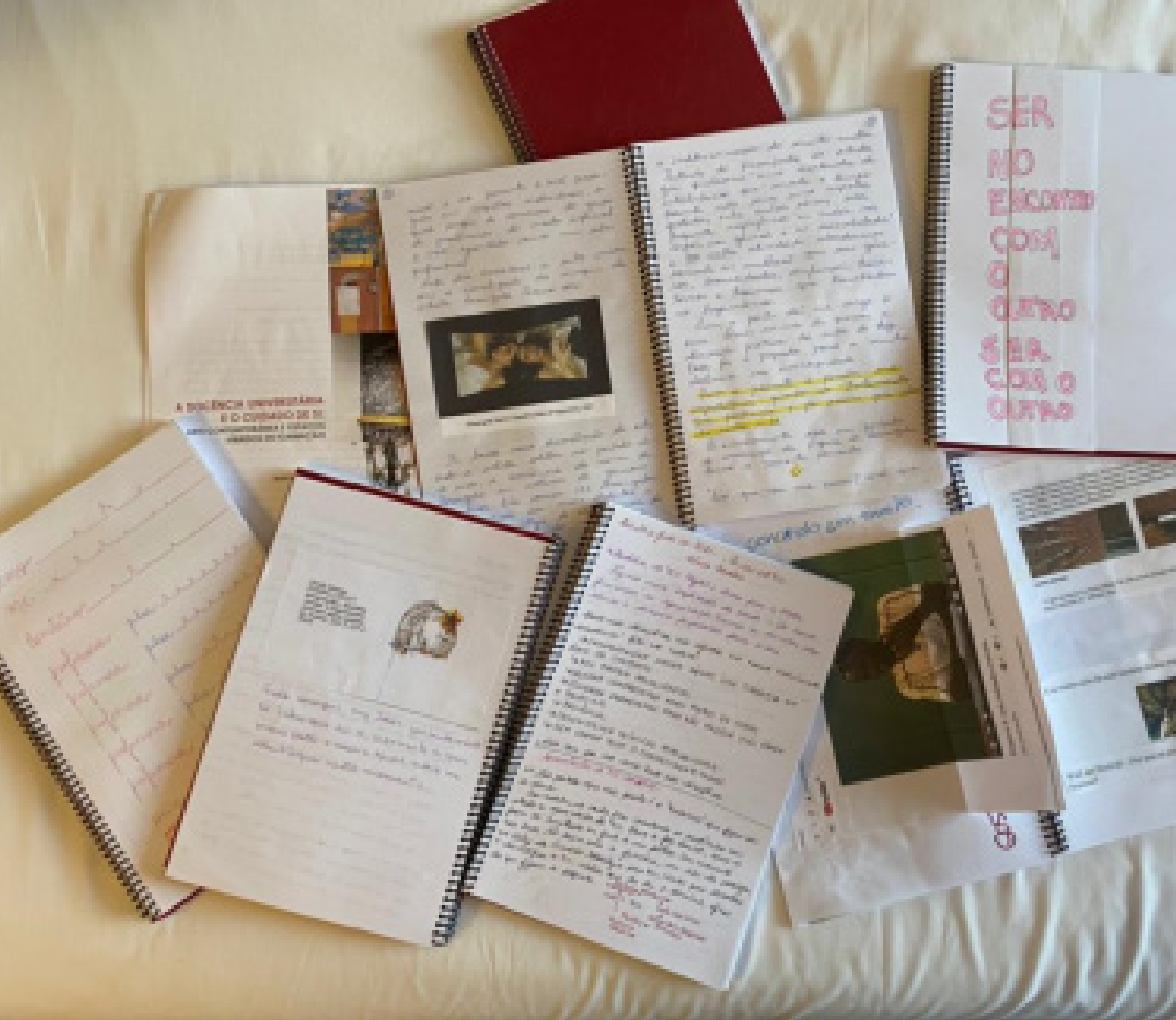
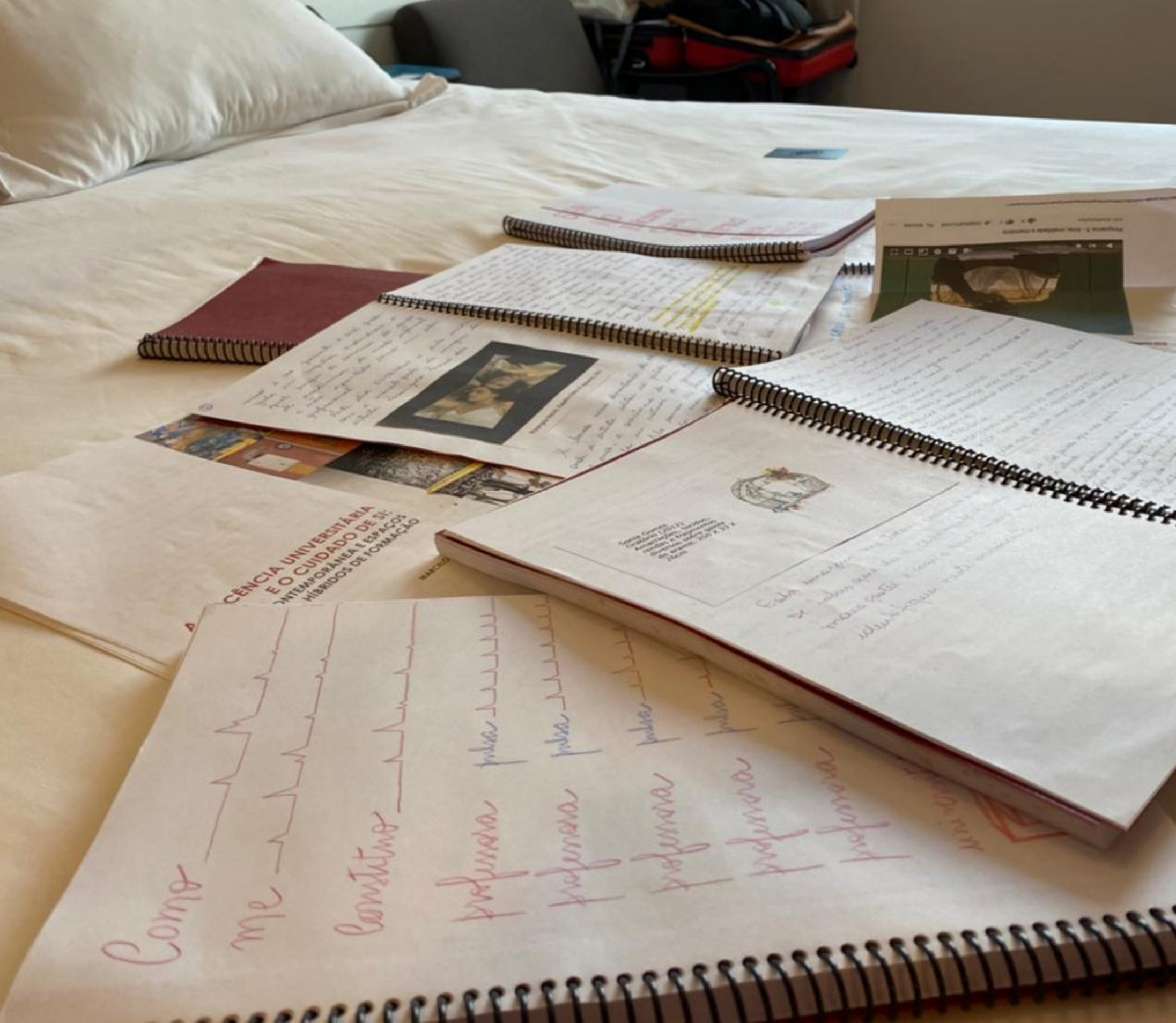


Imagem 61: Diários de Campo das professoras participantes, 2022
Fonte: Acervo do Pesquisador



Ao perspectivar uma docência-formação-artista no ensino superior com aberturas para a criação, para uma certa liberdade, falo de uma constante luta para não sermos escravos de nós mesmos, dos discursos de verdade que circulam em nossas instituições, em nossa sociedade. Mas, a constituição de um sujeito ético, ou de uma docência ética e estética como prática de uma moral voltada para ética na relação ontológica com a liberdade.

De acordo com Foucault (2010, p. 44), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

E, considerando esses exercícios de poder, ao mesmo tempo, há um lugar de formação de saberes, tal como é possível pensar no que se refere ao processo de formação de professores/as na educação superior, atravessado neste itinerário de análise pela técnica da escrita. Ainda conforme o autor,

[...] o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2010, p. 44-45).

Essas ações discursivas pedagógicas que circulam nas universidades atravessam as produções acadêmicas que estão presentes nesse espaço, uma vez que esses discursos são práticas discursivas da realidade educacional. Foucault (2010) problematiza que, entre essas ações discursivas, estão presentes poderes que as contaminam e que podem de algum modo controlar ou regular essas produções dos discursos.

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. Em uma sociedade como a nossa, [...]. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (FOUCAULT, 2010, p. 8-9).

Esta pesquisa esteve focada em problematizar ações específicas que permeiam a docência no ensino superior a partir da presença de algumas imagens de arte contemporânea: a escrita e a fala das professoras participantes, as memórias docentes do pesquisador e algumas experiências oriundas do Programa de Formação Permanente dos/as Professores/as da Unesc.

No que tange a escrita das professoras, é importante perceber como ela vai se construindo enquanto uma possível subjetivação na constituição dos saberes, inquietudes e modos de pensar das docentes, observamos alguns exemplos:

→ A partir de agora... eu escrevo a lápis (a possibilidade de escrever e poder apagar, remete-me maior confiança).

Imagem 62: Fragmentos de escrita, Professora GigaPa, 2022
Fonte: Acervo do Pesquisador

não é a idade o fator determinante das novas experiências, mas sim o número de encontros que temos com aquilo que nos afeta (julho 2021)

Vozes se articulando para construir pensamentos. (junho, 2015)

A transição não é da Teoria à prática ou vice-versa, mas da "[...] irracionalidade à racionalidade, da ignorância e hábito, a saber e reflexão." (CARR, 1990)

tipos de formação
lugares de formação
Territórios existenciais
Territórios...

Como minhas atuações como professora nas universidades são refletidas na formação artística de meus alunos e alunas?

Imagem 63: Fragmentos de escrita, Professora Regina, 2022
Fonte: Acervo do Pesquisador

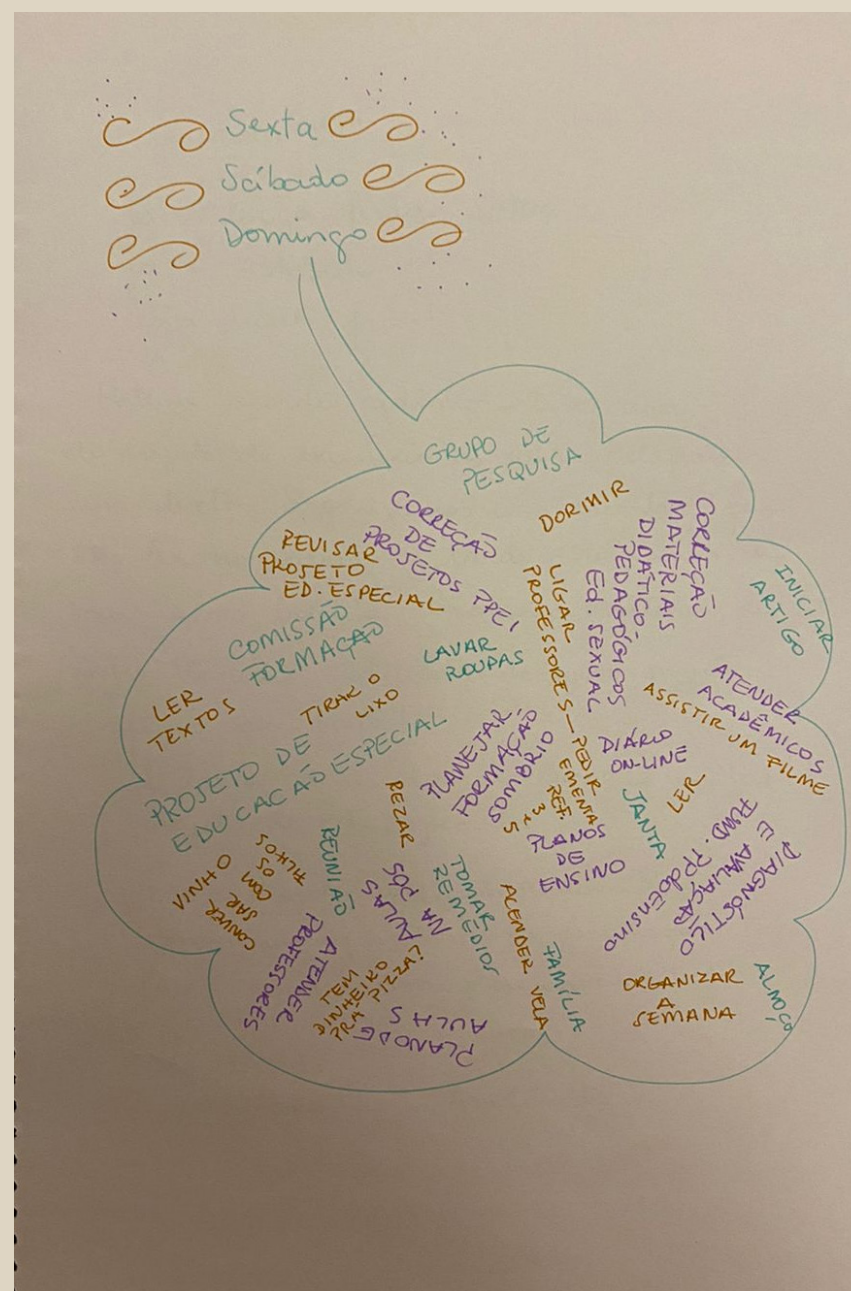


Imagem 64: Fragmentos de escrita, Professora Amora, 2022
Fonte: Acervo do Pesquisador

O fragmento de escrita da professora GigaPa (Imagem 62), de certa forma, se relaciona com as produções "Sobre este mesmo mundo" de Cinthia Marcele (Imagem 13, página 54) e "O.M.A" de Paulo Meira (Imagem 14, página 59). O ato de escrever com lápis confere mais confiança à professora, parece-me convocar a abrir espaço ao erro dentro de nossos processos de formação permanente nas instituições, de modo que o professor se sinta seguro para expor suas fragilidades, compartilhar suas experiências e compreender que a docência se faz em um permanente processo. Essa perspectiva não pode deixar marcas negativas no professor que o façam recuar, afastar-se do processo de formação e da segurança em compartilhar suas inquietações por medo de punições ou rótulos do bom e mau professor.

Luciana Loponte (2005) nos ajuda a pensar a relação da escrita como possibilidade de retomada, de um repensar que permite o ir e vir do apagar e reescrever:

Escrever a si mesmo pode ser desconhecer-se, desfazer-se, des-dizer-se, apagar para recomeçar, apagar para continuar em branco e voltarmos a escrever. Não há uma autoconsciência repousante, temos que admitir. Qualquer certeza (talvez mesmo essa de que falo) impede a transformação, seja lá qual for (LOPONTE, 2005, p. 120).

Em relação aos fragmentos de escrita das professoras Regina e Amora, além de nos apresentarem um outro modo de composição visual e relação com a escrita, nos sinalizam para uma relação mais poética com a escrita. As cores, formas e texto abrem espaço para a criação de estilos, e que aproximadas a um pensamento foucaultiano da escrita, é permitir essa invenção com a linguagem, uma vez que "em Foucault, o pensamento se faz escrita, se pensa como escrita e, no limite, se dissolve em escrita" (BONDÍA, 2004b, p. 41), penso o mesmo no que se refere à escrita das professoras.

Percebemos, nesses fragmentos das professoras, a escrita de si como um desapego de si mesmo em busca de uma estética da existência a partir do exercício do pensamento, que não é desvinculado da vida. A escrita de si, nessa concepção, vai além da ideia de registro para chegar ao que discorremos sobre experiência, no texto 4.1.3, de exercício do cuidado de si (FOUCAULT, 2014a).

Importante ainda observar os elementos de escrita registrados pela professora Amora, que mistura ações e necessidades de cunho pessoal e profissional nas tarefas que necessita realizar durante um final de semana. Algo que é muito presente na vida das professoras e professores. Grande parte da ação docente não acontece apenas no momento da aula, em tempos e espaços definidos, mas contamina-se com a vida, fazendo com que este profissional concilie os afazeres domésticos, o cuidado com sua saúde, lazer com as necessidades de planejamento prévios das aulas, incluindo leituras, escrita, pesquisa, correções e demais atividades.

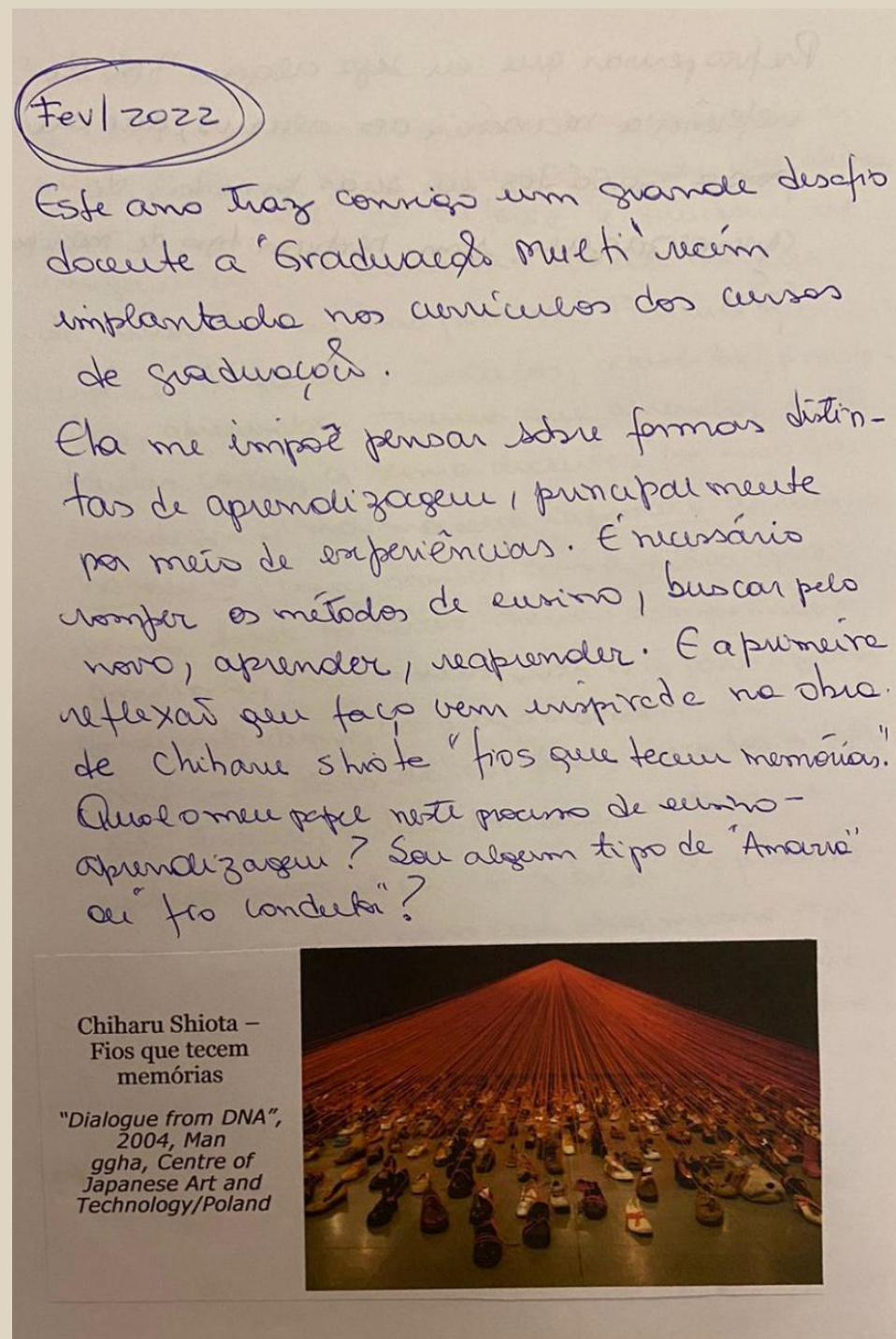


Imagem 65: Fragmentos de escrita, Professora Luíza, 2022
Fonte: Acervo do Pesquisador

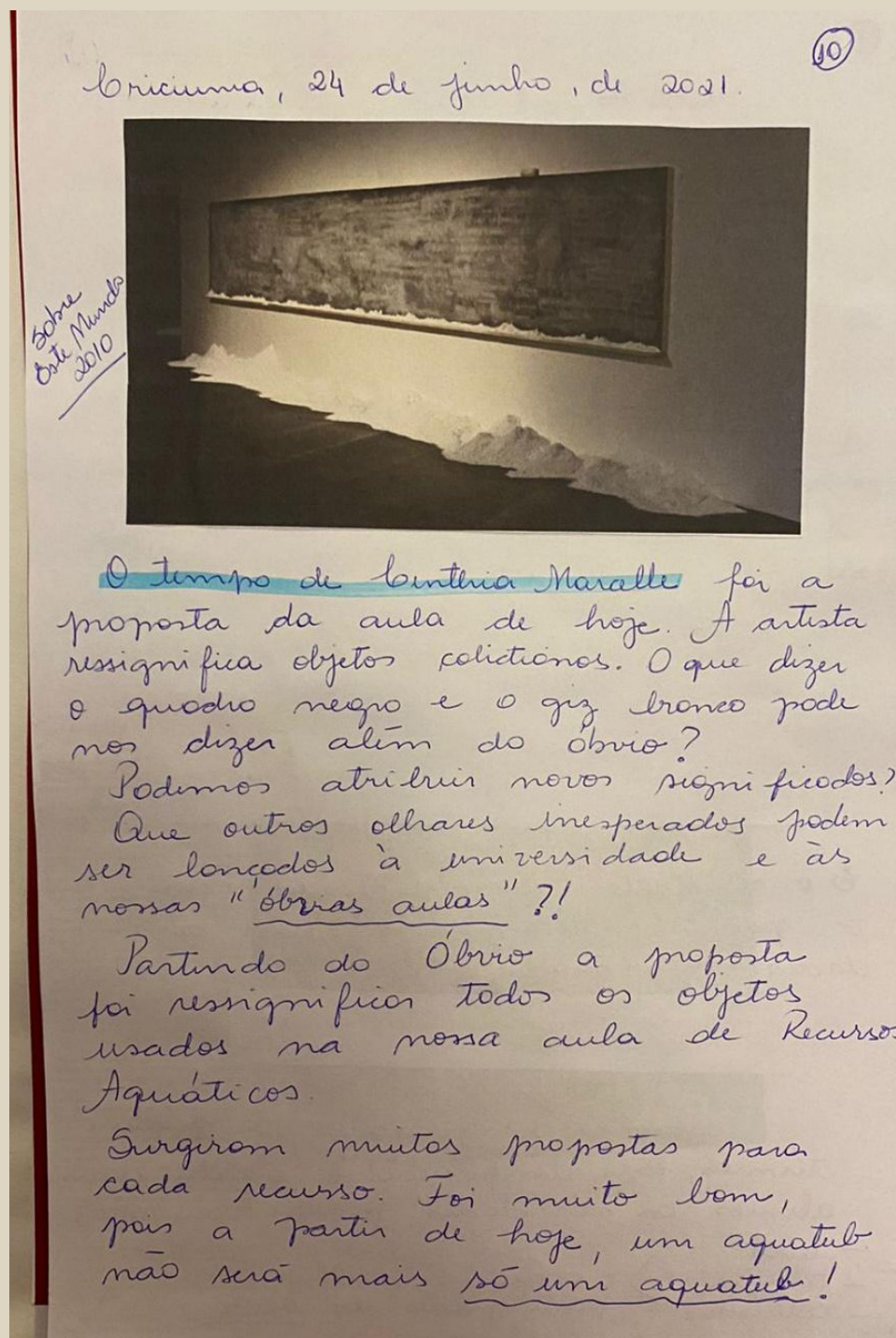


Imagem 66: Fragmentos de escrita, Professora Maria, 2022
Fonte: Acervo do Pesquisador

As imagens apresentam fragmentos das professoras Luíza e Maria, ou outro modo de relação com a escrita e a imagem. Em ambos os casos já percebemos vestígios de como o pensamento vai se entrelaçando a partir de imagens de produções artísticas de Chiharu Shiota e Cinthia Marcelle, obras presentes neste trabalho como disparadoras para a abertura de uma dimensão estética para a formação docente, na perspectiva de que "palavras e imagens aqui cruzam-se, fundam-se, disfarçam-se uma na outra, dançam" (LOPONTE, 2005, p. 111).

"Que outros olhares inesperados podem ser lançados à universidade e as nossas óbvias aulas?", registra a professora Maria em seu diário. Combinado a ele, podemos destacar as questões apresentadas pela professora Luíza: "qual o meu papel nesse processo de ensino e aprendizagem? Sou algum tipo de amarra ou fio condutor", fazendo menção à produção "Dialogue from DNA" de Chiharu Shiota. Esses questionamentos convergem com o que venho discutindo desde as páginas iniciais desta pesquisa.

Algumas produções de arte contemporânea funcionam como disparadoras para pensar a formação docente e sua relação com a vida. Como "numa experiência de transformação do que se pensa e, acima de tudo, do que se é; uma experiência avessa, ademais, a qualquer apelo comunicativo ou normativo..." (AQUINO, 2011, p. 644).

Portanto, parece possível e relevante ouvir e experienciar o que esses artistas nos convidam, aproximados de uma ideia filosófica do cuidado de si, em um contexto de formação docente, uma vez que o cuidado de si pode ser

Concebido como um modo de vida ético, [o cuidado] na analítica foucaultiana, não expressa nenhuma convocação a um retorno metafísico ao estilo de vida antigo, mas uma possibilidade estratégica de interpelação dos atuais modos de subjetivação. Ocupar-se de si mesmo despontaria como uma dobra das relações de poder, por meio da abstenção do jugo quer do outro, quer de si por si mesmo, não se tratando, em absoluto, da edificação de uma moral universal e exógena, embora encontre sua destinação nas relações com o outro (AQUINO, 2011, p. 644).

Nessa perspectiva, a escrita e algumas produções artísticas contemporâneas podem ser percebidas como disparadoras de cuidado de si e, uma vez que a partir dessa escrita e das produções dos artistas, produzimos modos de subjetivação e não de sujeição. Ou seja, a problematização da constituição da subjetivação docente e sua formação para a docência no ensino superior dentro de uma dimensão ética e estética.

De acordo com Foucault (2004a, p. 151),

A partir escrita produz-se modos de subjetivação, ou seja, [...] a escrita como exercício pessoal feito por si e para si é uma arte da verdade díspar; ou, mais precisamente, uma maneira racional de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determina seu uso.

Assim, esse itinerário de análise se faz no movimento de ir e vir, de compreender e analisar como as escritas são potencializadas nos discursos produzidos e quais efeitos produzem em se tratando dos modos de subjetivação quanto à docência no

ensino superior. Nesses discursos, "com os professores, o que se produz é toda uma identidade prática em relação com a atividade profissional, presente ou futura, em função de uma história pessoal construída sob princípios de evolução e totalização", segundo Jorge Larrosa Bondía (2002b, p. 73).

Dessa forma, Arenhaldt e Marques (2010, p. 17) ajudam a evidenciar que a escrita "[...] não produz somente um efeito sobre si mesmo naquele que escreve. Produz um efeito também naquele que lê, naquele que reflete sobre a trajetória do outro".

A seguir, apresento mais dois fragmentos do diário de Amora que converge com esse pensamento de Arenhaldt e Marques (2010):

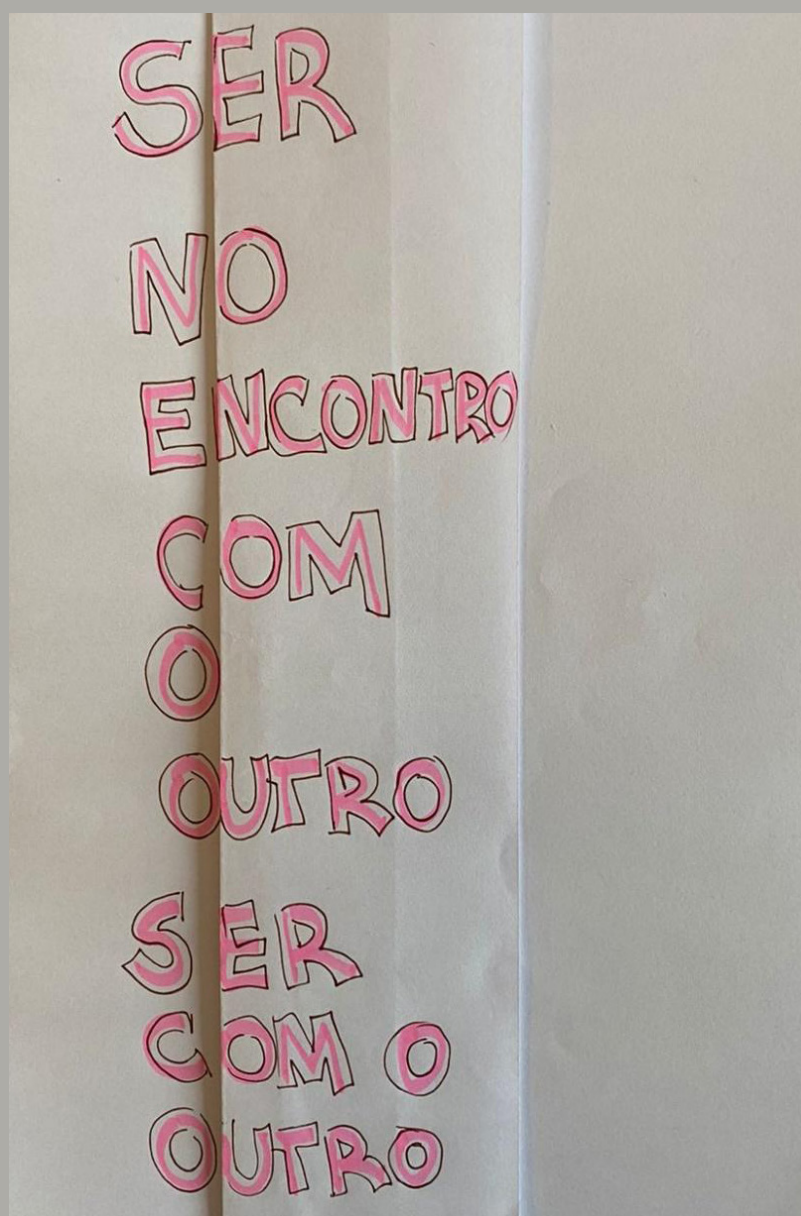


Imagem 67: Fragmentos de escrita em dobra, Professora Amora, 2022
Fonte: Acervo do Pesquisador

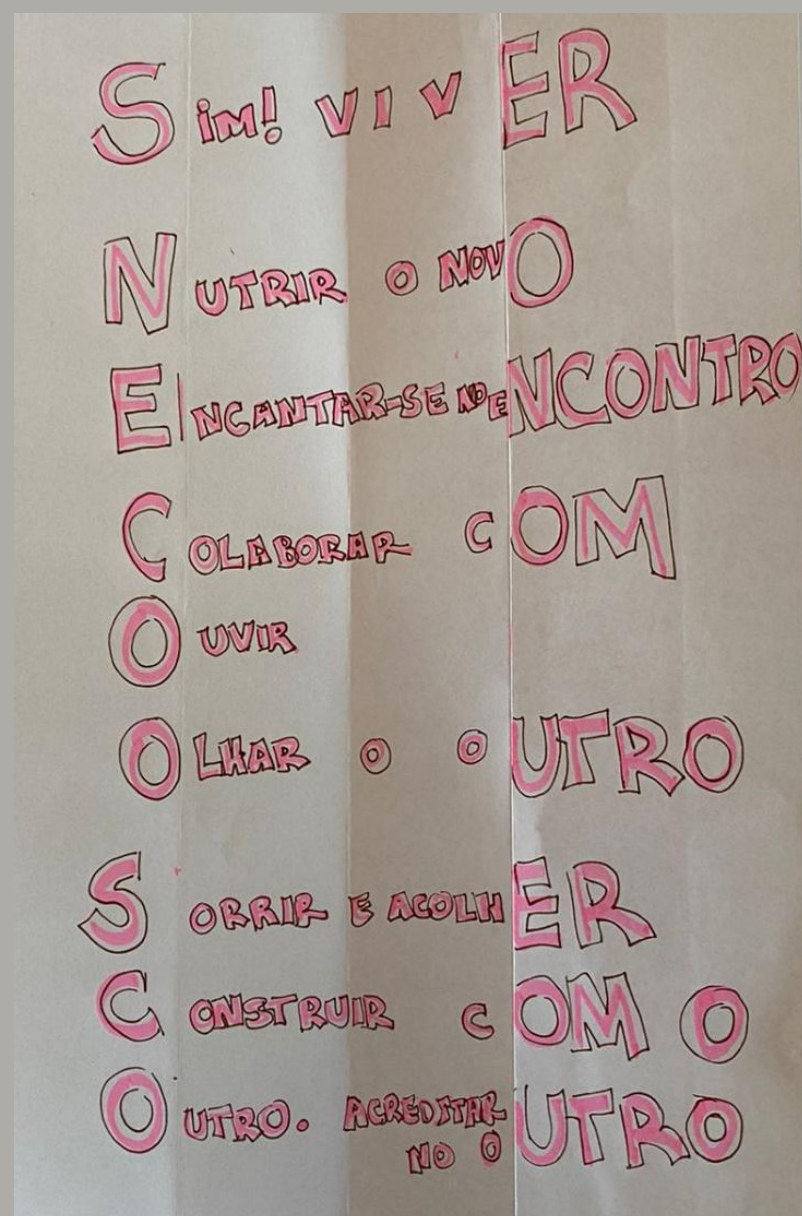


Imagem 68: Fragmentos de escrita aberta, Professora Amora, 2022
Fonte: Acervo do Pesquisador

Amora conclui o seu diário apresentando uma página com dobradura em que apresenta duas frases. À primeira vista, observamos a frase: “Ser no encontro com o outro. Ser com o outro”, ao abrir a dobradura da página, a escrita se modifica para o que podemos dizer, um complemento do pensamento: “Sim! Viver. Nutrir o novo. Encantar-se no encontro. Colaborar com ouvir, olhar o outro. Sorrir e acolher. Construir com o outro. Acreditar no outro”.

De certo modo, esse pensamento contribui com a perspectiva de uma dimensão estética, a qual podemos abrir duas questões: a docência no ensino superior pode, então, aprender com os artistas? Ou ela mesma ser uma docência-formação-artista? Nietzsche, no aforismo 299 de “A Gaia Ciência”, nos ajuda a pensar algumas possíveis respostas, ainda que provisórias.

[...] Afastamo-nos das coisas até que não mais vejamos muitas coisas delas e nosso olhar tenha de lhes juntar muita coisa para vê-las ainda, ou ver as coisas de soslaio e como que em recorte – ou dispô-las de forma tal que elas encubram parcialmente umas às outras e permitam somente vislumbres em perspectivas – ou contemplá-las por um vidro colorido ou à luz do poente – ou dotá-las de pele e superfície para que não seja transparente: tudo isso devemos aprender com os artistas, e no restante ser mais sábios do que eles. Pois neles esta sutil capacidade termina, normalmente, onde termina a arte e começa a vida; nós, no entanto, queremos ser os poetas-autores de nossas vidas, principalmente pelas coisas mínimas e cotidianas (2001, p. 202).

Essa me parece uma boa reflexão para compreender o que a docência universitária pode aprender com o que os artistas nos dizem, ou nos fazem pensar com as suas obras. Olhar para além do objeto e da sutil fronteira onde termina a arte e começa a vida, com uma atitude inquietante, assumindo as incertezas e descrenças sobre discursos de verdade pré-determinados sobre a docência. Isso não significa isentarmo-nos de pensar e problematizar os modos como a formação docente universitária se constitui, mas sim buscar modos mais abertos, flexíveis, com uma atitude mais artista diante dos desafios que nos fazem pensar a educação superior em tempos contemporâneos.

As contribuições das professoras participantes e as experiências destacadas ao longo do trabalho nos indicam espaço, abertura e a necessidade de um caminhar que se faz na pluralidade, na inconformidade, na elaboração de novas questões, que se faz na contramão da ideia de um sujeito estável, passível de ser emancipado e de uma formação que esteja previamente estabelecida e linearizada.

Pensar uma docência-formação-artista implica em estarmos dispostos a construir “estéticas de existência” ou “estéticas da do-

cência” outras em “que os processos de formação docente não podem prescindir da arte e da estética, reduzindo-se a um pensamento racional e cognitivo em relação aos modos de ser professor” (LOPONTE, 2013, p. 38).

6.1.3 Terceiro itinerário de análise: produções de arte contemporânea como disparadoras do pensar e construir a docência

Essa seção de análise é dedicada ao aprofundamento das possíveis relações entre algumas produções de arte contemporânea, perspectivando uma dimensão ética e estética para a docência no ensino superior.

Conforme já problematizado nas páginas anteriores que dão forma a este trabalho, a dimensão estética é uma aposta à abertura de novos possíveis na formação permanente de professores e professoras que atuam na educação superior.

Para essa seção, ocupo-me em problematizar como essas frestas são possíveis, interligando-as com as noções de cuidado de si e da formação pedagógica, pautas de análise e reflexão nas duas sessões anteriores, constituindo-se formação e cuidado de si especialmente pela técnica da escrita de si, como elementos necessários à docência conforme verificados nos diários e entrevistas com as professoras participantes da pesquisa.

Constituiu o kit enviado às professoras após a entrevista, além do diário, um guia de instruções (Imagem 4 da página 33) também disponível no Anexo 04.

Esse guia não objetivou prescrever uma forma de fazer os registros, mas um modo de o pesquisador acompanhar as professoras durante um período de 30 dias por meio de uma correspondência, que aqui pode ser aproximada como um dos instrumentos da escrita de si, além da *hypomnemata*, já refletida na página 102.

Foucault nos ajuda a pensar a função da escrita como correspondência, que por vezes é semelhante às *hypomnematas*, uma vez que também permitem o exercício pessoal a partir das escritas enviados a outros, além de poder servir como material de referência para a escrita das correspondências. Segundo Foucault (2004a, p. 155-156), a correspondência deve ser considerada

[...] alguma coisa mais do que um adestramento de si mesmo pela escrita, através dos conselhos e advertências dados ao outro: constitui também certa maneira de se manifestar para si mesmo e para os outros. A escrita de si na forma de correspondência

ocorre em ato de revelação de si para consigo; no momento em que essa escrita possui um destinatário, a mesma age sobre quem a escreveu e sobre quem irá ler.

Desse modo, a correspondência enviada às professoras como guia de instruções, pode ser compreendida como uma operação de reflexão entre o pesquisador e as participantes, imbricada de uma problematização das inquietudes do pesquisador que se contaminam com as inquietações das professoras participantes da pesquisa. É nesse sentido que a escrita opera como uma técnica de si no exercício ético, como uma técnica na relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

De modo mais elucidativo à leitora e ao leitor, o guia de instruções se compunha de uma escrita do pesquisador com algumas questões que serviram para pôr em movimento outras, essas das professoras que se constituem coautoras do processo junto comigo. O guia (Anexo 04) apresentava ainda uma lista de artistas e obras contemporâneas como disparadoras para pensar como nos relacionamos com a docência e o modo como construímos o ensino, planejamos nossas aulas e mobilizamos os nossos estudantes ao conhecimento.

Muitos/as dos artistas presentes nessa lista estão presentes ao longo do trabalho porque também me ajudam a pensar o objeto desta tese, do mesmo modo, espero que mobilizem você, leitora e leitor. Sem dúvida, existem muitos outros que poderiam ser somados a essa, inclusive o guia abre esse espaço para as professoras. Mas, partindo de uma polisssemia de formações e áreas do conhecimento, entendi como prudente oferecer alguns referentes para disparar ações e abrir novas questões junto às professoras Paloma, Luiza, Maria, Regina, Amora, Olga e GigaPa.

Um modo, ainda que provisório, de verificar como essas produções mobilizavam as inquietudes pedagógicas das professoras, dessa vez de forma individual, na materialidade de um diário. Em momentos anteriores do texto, relatei essa abertura à dimensão estética em três experiências coletivas dentro de um Programa de Formação Continuada, assim denominadas: “Um percurso se faz: Kit do (Im)possível (seção 3.2, páginas 53 a 58); “Lápis cor de pele: cor de pele de quem? Uma experiência com professores e professoras do ensino superior” (seção 4.1.3, páginas 82 a 91); e, “Experiências intercontinentais: o que pode a arte contemporânea na formação de docentes no ensino superior e na formação do pesquisador?” (seção 5.2, páginas 113 a 142). O desejo agora foi o de perceber como essas produções, colocadas em contato com cada professora podem abrir novos “espaços do possível” (HONORATO, 2015), para pensar a dimensão ética e estética como relevante para formação dos professoras e professores universitários.

A seguir, escolho o registro da professora Maria, com formação base na área da saúde onde atua como professora. Em seu diário e em sua entrevista, Maria nos dá pistas que me convocam à problematização:



Eu acho que a dimensão estética na docência não é só possível como necessária [...] eu queria muito aprender sobre isso, porque se a gente pensar, há muitos artistas que falam das questões cotidianas da sociedade. Penso que nas minhas aulas no Curso de Fisioterapia, mesmo sendo por vezes técnicas, é sempre possível pensar outras formas de problematizar o conteúdo relacionando-o com a vida das pessoas que atendemos na Clínica. Vou ousar experimentar e registrar o que provocou em minha prática, com os estudantes e com os pacientes. [Maria]



Imagem 69: Espelho Diário, Rosângela Rennó, 2001
Artista brasileira
Fonte: http://www.rosangelarenno.com/bem_vindo

E Maria experienciou uma dimensão ética e estética, tendo como disparadores as produções “Espelho Diário”, da artista Rosângela Rennó, “Femme Maison”, de Louise Bourgeois, e “Sobre este mesmo mundo”, de Cinthia Marcelle. Importante destacar que as artistas Rosângela Rennó e Louise Bourgeois não estavam presentes na lista de referências encaminhada no “Guia de Instruções”, fato que reforça a ideia de que, a partir de nosso repertório e inquietações, podemos estabelecer relações com diferentes nuances. Porém alerta para essa potência que algumas produções contemporâneas possuem de renovar as nossas questões e a partir delas compor novas relações com diferentes imagens, movimentos artísticos e contextos de nosso território.

Vamos observar alguns dos alguns registros realizados pela professora Maria em seu diário:

Oricúma, 03 de junho, de 2021.

Hoje inicio este diário o qual acho importante deixar aqui o registro de uma contextualização da forma de minha abordagem.

Partindo da citação de (Farina, 2008), que nos fala que com imagens produzimos outras imagens e que pensar por intermédio de repertório artístico imagético contemporâneo, nos coloca e situa como indivíduos agentes no tempo presente, contribuindo para que interpretemos com mais clareza como aconteçam os processos construtivos da pedagogia universitária, uma formação estética que age na estética da formação, me fundamentando na elaboração de minha aula de Fisiologia em Ginecologia e Obstetrícia desta semana.

Partindo deste pensamento, a reconstrução se dará a partir da problematização na prática onde a reconstrução do conhecimento será oferecida ao acadê-

a indeterminação do conceito mulher. Partindo do pressuposto da artista, que questiona "uma avalanche de intolerância que invade o tempo presente não peia uma resposta gestada, entre outras coisas, pela frequente negligência às vidas, aos corpos, aos gêneros e às sexualidades"... e por nesta atividade abordarmos somente as mulheres com seus gêneros, sexualidades, disfunções, traumas e traumas que transbordam ao hegemônico.

Sim, a partir daí me surge o ouvir. Ouvir acima de propor a atividade prática da aula de hoje; Essa foi a proposta para a minha docência na universidade.

Ouvir a paciente e perceber sua expectativa quanto ao tratamento que participa e foi assim que abordei nesta aula.

É curiosamente após um período de avaliação da figura de Rosângela Rennó a paciente comenta

"Será que vou me curar? Será que

meio e ao paciente e sua produzida em registros individuais, o qual surgiu de conversas do grupo de acadêmicos, de modo informal e não apontado como um saber profissional.

Neste dia 03/06/2021 a aula iniciou com a visualização da imagem da artista Rosângela Rennó 2001.

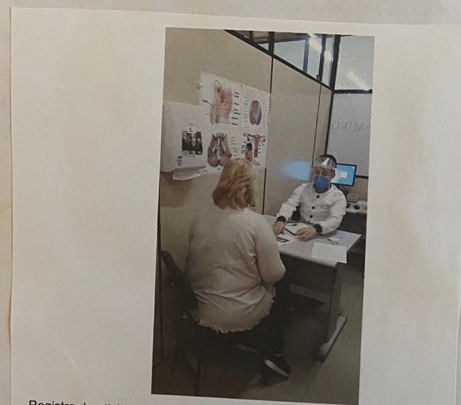


Rosângela Rennó, Espelho Diário [Fragmento], 2001

Me baseei nessa demonstração de arte, onde a artista soltou no período de 09 anos, a ocorrência do nome de Rosângela em notícias de jornais brasileiros. Ela somou 133 Rosângelas: uma coleção dos mais distintos e singulares matizes de experiências do feminino, refletindo no espelho

4) Vou voltar a piorar depois? A preocupação constante em saber se vou ter escapes (no que se refere a perda de urina) ou não? Medo de ficar sozinha!

Mudamos toda a proposta da nossa rotina prática a partir das observações pontuadas pela paciente. Partimos a direcionar nosso tratamento a partir dos seus medos e de suas ansiedades, as quais só foram observadas com o uso da figura de Rosângela Rennó.



Registro de atividade prática a partir da Imagem Rosângela Rennó 2001.

Finalizamos nossa primeira experiência com a arte

Imagem 70: Fragmentos I, II, III e IV - uma experiência com Rosângela Rennó, Professora Maria, 2021
Fonte: Acervo do pesquisador

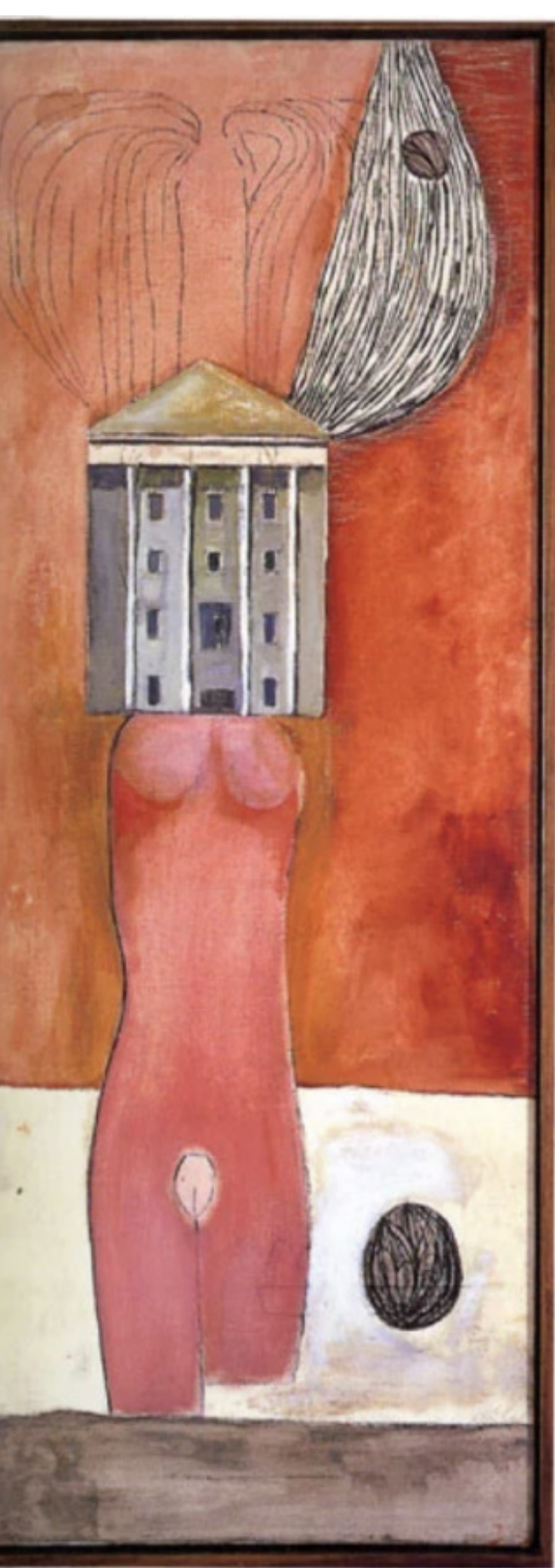


Imagem 71: Femme Maison, Louise Bourgeois, 1945-1947
Artista Franco-Americana

Fonte: <https://seteartes.wordpress.com/2016/09/10/femme-maison-louise-bourgeois/>

Hoje seguimos com a proposta da aula do dia 03/06/2021, utilizamos como tema a imagem de Louise Bourgeois.

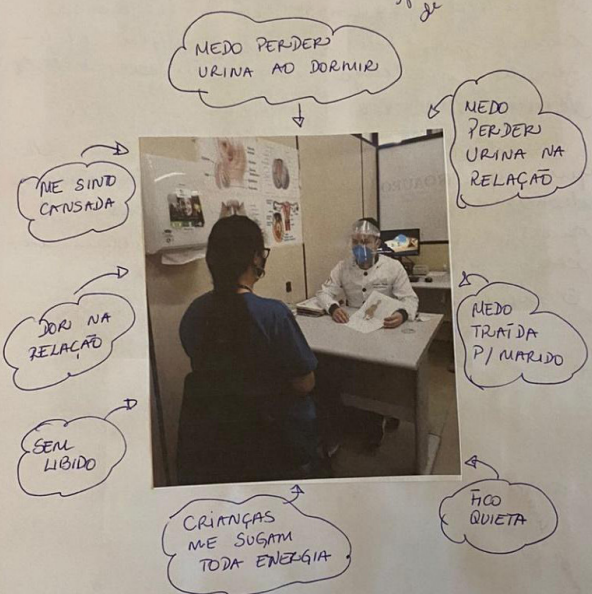
Para a artista a casa é associada ao corpo ligado não só à maternidade, mas como espaço de resistência, que pode tanto proteger como aprisionar.

"Nesses desenhos, pinturas e esculturas, a casa brota das cabeças e ventres de corpos femininos, ou os devora, numa fusão muitas vezes perturbadora e sufocante."



Em casa:

Tudo saiu a partir da pintura de Louise Bourgeois.



"Quando perco urina ao dormir, me sinto depressiva, mas fico quieta."

"Prefiro fingir que estou dormindo."

6
Em nova experiência com a proposta da artista observamos que a incontinência urinária na paciente parece se tratar exclusivamente de uma dificuldade física, mas o que nos fica muito claro com a abordagem das pinturas é que elas possuem a se tornar mais sensíveis e exteriorizam emoções.

Nesse momento os escapes de urina afetam as emoções de forma dramática e a todos de sua "casa" (família, objetos, roupas, entre outros).

Percebo que mais que abordar as propostas de tratamento, como docente, preciso entender o entorno de cada uma das mulheres.

Imagem 72: Fragmentos V, VI e VII - uma experiência com Louise Bourgeois, Professora Maria, 2021
Acervo do Pesquisador

Olhando para essas imagens e a escrita da professora Maria, cruzando com a sua fala, na entrevista, fica evidente que, embora relate que não se sinta “segura” e com apropriação contextualizada dos elementos da arte contemporânea e de uma dimensão estética para a formação, não há dúvidas de que a arte nos ajuda a pensar de outros modos, nos provoca a fazer perguntas e outras relações.

As experiências incluindo a arte contemporânea como disparadoras do pensar são oriundas da disciplina de “Fisioterapia em Ginecologia e Obstetrícia” do Curso de Fisioterapia ministrada pela professora Maria. Muitas poderiam ser as leituras possíveis a partir dos registros da professora, dentre eles, o próprio feminismo, o corpo da mulher e suas relações com os fatores biológicos, políticos, sociais, culturais. Abre-se um leque para muitos investimentos que rompam com o domínio específico de uma técnica científica. Nesse ínterim, corroboro com as palavras de Luciana Loponte (2019, p. 484) que esse exemplo a que Maria se propõe com seus estudantes de Fisioterapia,

[...] são alguns entre tantos que desafiam verdades de discursos educacionais, discursos raciais e étnicos, discursos científicos por meio da arte, recriando novas relações entre imagens, palavras e coisas e ocupando um lugar intersticial que não é nem de um educador ou de um cientista, ou de uma etnógrafa, ou muito menos de alguém que quer descobrir a verdade sobre o que quer que seja.

Um *entrelugar*, que pode ser potente em estabelecer relações outras entre os saberes da docência, entre o que é necessário ensinar e aprender, e como essas nuances se relacionam com a vida. Sim, é possível vislumbrar uma dimensão ética e estética para a docência no ensino superior de modo que não se reproduza mais uma prescrição metodológica e instrumentalizadora, mas que se constitua como “atitude estética” (LOPONTE, 2019) de uma docência-formação-artista.

Importante perceber como uma possível presença da arte contemporânea e de uma dimensão estética na docência é percebida pelas demais professoras participantes conforme destaques a seguir:

Eu acredito que seja possível, e até porque, vamos dizer assim, a arte mobiliza o domínio do sensível, muitas vezes pouco explorado por nós em nossa vida pessoal, tão pouco com os estudantes em nossas aulas. Só tenho dúvida de como fazer para que não seja uma abordagem equivocada, uma vez que sou de uma área da saúde. [Paloma]

A arte tem que estar em tudo. Cito as próprias aberturas de eventos e a formação continuada de professores onde a gente tem um Diretor de Graduação que tem formação em artes, e leva sempre uma imagem para que possamos pensar [...] a imagem eu acho que toca, então é uma parte sensível que soma a crítica também, então ela traz a sensibilidade com a criticidade. Se relaciona com as questões do contemporâneo, com o que é, com o que pode vir a ser [...] a dimensão estética é um campo do conhecimento que ainda é deixado para lá dentro da própria universidade. [Amora]

Para mim a conexão que existe entre arte no todo, e a formação de pessoas, profissionais de qualquer área é muito forte. Eu vejo possibilidades todas. Arte contemporânea especial, por quê? Porque ela é realmente muito próxima da vida, porque a arte contemporânea trabalha a ética, política, crítica, estética, e ela incomoda, ela desacomoda, e quem está no ensino superior trabalhando com os jovens para a formação profissional, precisa desacomodar, incomodar, precisa mexer, porque senão fica em uma linha reta. Eu não sou da linha reta, eu acredito que arte não é linha reta. [Regina]

A arte está presente nas minhas aulas porque, primeiro, a estética dos meus slides, eu sempre fui muito cuidadosa com isso. Eu acho que ali tem um pouco de arte no modo que combinamos formas, cores, que damos importância a imagem [...] Gosto também de utilizar cenas de filmes e trechos de música em minhas aulas, penso que de algum modo mobilizo outras capacidades nos meus alunos [...] o aluno tem que estar junto com a gente, ele tem que vibrar com a gente. Pensa assim, quando é que a gente gosta de uma palestra, quando é que a gente gosta de uma apresentação? Quando a gente tá envolvido nela, quando ela tem essas nuances, então é um conjunto de coisas pra mim, sempre foi. [Luíza]

Eu acredito firmemente, demais, demais, que a arte se relaciona com as ciências sociais aplicadas porque eu vejo a arte muito dentro do dia a dia das pessoas. Acho que o aluno aprende quando ele percebe a prática relacionada a teoria. Então, acho que a arte contemporânea pode ser um caminho potente para você problematizar um assunto. Eu utilizo a arte de algumas formas, acredito que possa desenvolver mais, talvez seja até um pouco de falta de conhecimento nesse sentido, mas por exemplo, utilizo imagens de artistas, cenas de filme e alguns trechos de música para que os estudantes pensem que relações podemos estabelecer entre arte, vida e Ciências Contábeis, que é o curso que mais atuo [Olga]

Eu não entendo muito de arte contemporânea, mas entendo que sim. Se tivermos um olhar mais sensível, aprofundado com as disciplinas de maneira geral, a gente visualiza possibilidades de relacionar a arte com o conhecimento específico das engenharias o tempo inteiro, principalmente na arquitetura e no espaço urbano. [...] Nas falas da professora Glória Jové, durante a formação que tivemos eu via perfeitamente vários aspectos que se relacionavam com o nosso território de atuação profissional. O que preciso é de espaços de formação que ajude a amadurecer essas relações. [GigaPa]

É muito interessante perceber como as compreensões e relações com a arte contemporânea são distintas entre cada professora e especialmente entre as áreas do conhecimento.

Luiza e Olga, professoras em cursos de graduação da área de Ciências Sociais Aplicadas compreendem a relevância da arte contemporânea e da necessidade de uma abertura à dimensão estética relacionando a instrumentos e exemplos que utilizam para planejar e executar suas aulas. Observamos aqui um contexto de compreensão que se aproxima da própria área do conhecimento, a necessidade de “aplicar” o conhecimento para que o/a aluno/a atribua sentido de valor e veja a teoria operada na prática e vice-versa.

Destacam ainda que o nosso pensamento se move, assim como acreditam que seja com os/as estudantes, quando somos afetados por experiências que mobilizam os nossos sentidos. Entendem que assim deve ser uma aula, portanto, sinalizam para uma presença, ainda que limitada aos repertórios que possuem, e experiência com a arte.

Mesmo sem um conhecimento profundo sobre uma dimensão mais filosófica, considero importante pensar sobre os conceitos de arte apresentados pelas professoras Luiza e Olga. Em nosso imaginário comum, historicamente, construímos a ideia de que a arte está vinculada à beleza, a uma aura, dotada de técnicas que normalmente são vinculadas à pintura e à escultura, como vimos na própria definição da palavra artista no dicionário on-line deste trabalho na página 111.

Um pouco desse pensamento ainda é perceptível nas falas das professoras, embora compreenda que o desejo de abertura a aprender é maior do que as definições apressadas que possamos ter em uma entrevista. Esse contexto me faz retomar as contribuições e questionamentos da professora e pesquisadora Luciana Gruppelli Loponte (2013, p. 6):

Por que um conhecimento em arte é tomado como algo tão incrível e, ao mesmo tempo, tão distante da maioria das pessoas? Por que não pensar em uma formação docente que contemple um conhecimento em arte ou um pensamento a partir da arte, rompendo com nossos modos mais lineares e previsíveis de pensar? A linearidade de pensamento em relação ao trabalho em educação manifesta-se nos modos mais comuns de pensar aulas, práticas pedagógicas, metodologias de ensino e de avaliação: modos reféns de manuais prescritivos, modos resistentes a ousadias, a inovações e a qualquer pensamento inusitado que rompa com o que já é esperado.

As reflexões da autora nos ajudam a mobilizar questões importantes que acompanham as compreensões sobre a arte ao longo dos anos. As professoras Amora e Regina, da área de Humanidades, Ciências e Educação, trazem elementos que nos aju-

dam a pensar sobre os questionamentos trazidos por Loponte. Ao falarem sobre como percebem a dimensão estética na formação docente a partir de disparadores de produções de arte contemporânea, as professoras sinalizam que é uma ação bastante ligada às características do professor sobre o que ele pensa, suas formas de ver o mundo. Entendem que há uma dimensão ética, política e estética que desacomoda, e nem todas as pessoas estão dispostas a esse desassossego. Reiteram que a dimensão estética na formação docente nos coloca, por vezes, em um campo que não é muito estável, que te faz pensar, e nossa formação foi pausada para ensinar, responder.

Essas reflexões de Amora e Regina nos remetem aos resquícios da formação da ciência moderna, positivista, já problematizada nas páginas anteriores e que tem como foco a formação docente pautada na ideia de reprodução, do professor como detentor de um conhecimento que é transferido para o alunado. Importante perceber essas questões que as falas das professoras nos provocam. Como docentes, estamos, por vezes, numa linha linear em que sabemos o que devemos contemplar em nossos planos de ensino e em nossas aulas. Pensar uma suspeição das práticas que historicamente nos acompanham para uma relação mais crítica, ética e política com a profissão nos provoca incertezas.

Essas incertezas, de acordo com Jové Monclús, Villas e Ayuso (2010, p. 92), nos levam a encontros que nos permitem aprender a viver com as complexidades que são colocadas em jogo para gerar novas questões e que podem disparar aprendizados outros. Nessa direção, a arte contemporânea assume uma ação “potencializadora de possibilidades e relações rizomáticas horizontais e não hierárquicas” e como disparadoras do pensar, nos permitem novas relações.

Ao trazer uma dimensão estética para a formação permanente docente no ensino superior, não falo de uma disciplina curricular, tampouco da ideia de imagens como ilustrações para os nossos conteúdos especializados de cada área do conhecimento, “mas como perspectiva de pensamento” (LOPONTE, 2013, p. 15) que permite “provocar a instauração de perguntas novas a partir de pontos de vista pouco pensados” (p. 15). Precisamos das perguntas, precisamos ouvir o que os/as nossos estudantes já sabem, mirar para o nosso território e o cotidiano em que esses conhecimentos e discursos se inserem.

Construir essa perspectiva de pensamento nos exige abertura, sem dúvidas. Mas exige também espaços de formação permanentes, institucionalizados, que permitam a interação e o compartilhamento das inquietações entre os docentes. É um pouco nessa esteira que as professoras GigaPa da área de Ciências, Engenharias e Tecnologias, e Paloma, de Ciências da Saúde, nos indicam em suas respostas quando nos dizem que as relações são possíveis, mas que não se sentem seguras em realizar movimentos nessa direção.

A professora GigaPa traz à cena o encontro de formação com a professora Glória Jové, também apresentado e problematizado na seção 5.2 e 5.2.1 neste trabalho. Percebo no relato da professora a relevância de formações que viabilizem ao professor os conhecimentos necessários para que ele consiga estabelecer relações em diferentes contextos. Formações que segundo Loponte (2013) contaminem nossas práticas de uma atitude estética, que vai além de “certa racionalidade e objetividade didáticas” (p. 15), e que podem ajudar os nossos/as professores e professoras, bem como os/as nossos/as estudantes, a ousar mais em seus planejamento e estratégias didáticas, assim como nos diferentes campos de atuação profissional.

Uma possível docência-formação-artista que compreenda um pensamento em que “aqueles que fazem de sua vida, e da vida dos seus próximos, uma obra de arte (no sentido mais expandido do termo, sem idealismos e romantismos), no sentido reivindicado por Foucault, buscam construir uma vida artista” (LOPONTE, 2013, p. 15).

Ainda no campo das inquietudes da docência, a profissão docente mobiliza inquietudes das mais diversas, dentre elas talvez se sobressaiam àquelas vinculadas ao que nos caracteriza como bons ou maus professores? como pensar estratégias e metodologias que sejam significativas aos nossos/as alunos? Como associar o território, o contexto social, político, econômico e cultural à especificidade de nossas disciplinas? como retomar as relações após dois anos de afastamento social provocados pela pandemia?

Esse é outro aspecto disparado pelas produções artísticas nos diários das professoras. Vejamos o que nos apresenta a professora Luíza ao relatar o modo como se percebia ao iniciar o ano letivo de 2022, presencialmente, após dois anos de afastamento provocado pela pandemia de Covid-19.

Podemos observar que essas produções funcionam como disparadoras para que as professoras coloquem em suspeição as certezas da docência, as inquietudes que as acompanham. Ao contrário da professora Maria (Imagens 69 a 72), Luíza olha para as imagens relacionando-as ao seu movimento docente após uma retomada que comparou ao aprisionamento provocado pela pandemia de Covid-19. Estabelece uma relação de empatia com a imagem e com o momento vivido por ela em fevereiro de 2022. É interessante ver como a professora registra suas incertezas ao mesmo tempo em que acredita que a arte pode movimentar nossa prática docente e o modo como nos construímos professoras e professores.

21/02/2022

Hoje iniciei as aulas na Unesc e minha cabeça as salas de aula com a presença dos alunos. Sinto um misto de euforia e também de insegurança. A pandemia deixou marcas de várias formas nas pessoas. Ficamos numa espécie de gaiola, isolados, afastados, assustados, apreensivos. Tivemos que aprender, dentre tantas coisas, a sermos docentes por meio da tecnologia. Uma maneira impessoal de relação humana, como acontece com a mídia que vemos todos os dias. Apenas acompanhamos, amamos, escutamos, mas não participamos como gostaríamos da programação. Mas, como todo esultro, fomos forçados à reflexões diversas, a transformações, a dores e aprendizagens. Foi visto a beleza do processo, capaz de mostrar novos caminhos, mesmo em meio a tantas dúvidas. Estamos livres para voar, no entanto, a gaiola, de alguma forma, fez parte importante em nossas vidas.

Penso que esse não momento vai surgir de cada professor um espaço de transformar e um símbolo de prisão em algo belo para o futuro dele e dos seus alunos. →

Sônia Gomes
Oratório (2012)
Amarrações, tecidos,
rendas e fragmentos
diversos sobre gaiola
de arame. 250 X 33 X
26cm



Esta imagem me tocou profundamente! De todas que eu vi, certamente a que mais gostei e com a qual mais me identifiquei neste momento.

Imagem 73: Fragmentos VIII e IX - uma experiência com Sônia Gomes, Professora Luíza, 2022
Acervo do Pesquisador



Imagem 74: Oratório, Sônia Gomes, 2012
Artista brasileira, Caetanópolis, MG (1948)
Fonte: <https://www.ufrgs.br/artevera/category/artistas/>

Em certa medida, a partir da escrita de Luíza, podemos entender a formação de professoras e professores “como um processo criativo e em construção [...] com criação de outras realidades. As pessoas envolvidas nesta criação precisam ser mobilizadas à criação de processos de ensino e aprendizagem, em construção conjunta” [tradução minha] (JOVÉ MONCLÚS; VILLAS; AYUSO, 2010, p. 89). Essa construção colaborativa convoca a partilha e nos corresponsabiliza à flexibilidade e à negociação com base nas relações humanas. “Se queremos aprender a imaginar e desenvolver outros modos docentes possíveis temos que ousar realizá-los e mostrá-los ouvindo a voz de nossos alunos” [tradução minha] (JOVÉ MONCLÚS; VILLAS; AYUSO, 2010, p. 78). Num primeiro momento, ao serem colocados em aproximação com

distintas obras de arte contemporânea possivelmente criaremos incertezas ao modo que estão habituados e se relacionar com o docente e com a aprendizagem, no entanto, certamente, deslocaremos seus olhares para “outras possibilidades e formas de ensinar e aprender [...] onde todos sejamos capazes de lidar com o conhecimento considerando a emergência da heterogeneidade que existe na vida, ansiando pela alteridade” [tradução minha] (JOVÉ MONCLÚS; VILLAS; AYUSO, 2010, p. 88).

Na esteira da heterogeneidade, a professora Paloma acrescenta um elemento novo, que escapou ao diário. Em sua devolutiva, recebi uma caixa de papelão (Imagem 75), e dentro dela o diário com alguns livros e uma boneca negra.



Imagem 75: Fragmento X - Diário e Objetos Afetivos, Professora Paloma, 2022
Acervo do Pesquisador

O diário não continha muitas páginas com registros, sobre o argumento de que Paloma não se considerava boa com as palavras. Por outro lado, apresenta uma nova perspectiva, a inclusão de objetos com valor afetivo para a professora acompanhados de bilhetes com notas. Fiquei surpreso com essa transgressão de Paloma, o que me fez pensar muito sobre como a arte pode mobilizar os diferentes campos de conhecimento e a própria constituição docente. Há uma curadoria poética nos objetos enviados pela professora. A boneca, que tem o nome de "Chocolate", faz parte de uma coleção de bebês negros que a acompanham há 25 anos, as quais já foram mencionadas neste texto quando analisei a experiência com o estojo lápis cor de pele na seção 4.1.3. Os

livros fazem conexão com as leituras que a professora faz entre a arte e o seu campo de atuação profissional, a Nutrição.

Paloma nos convida a adentrar em uma outra perspectiva ao se relacionar com as possibilidades apresentadas pelas referências presentes no "Guia de Instruções". Dois bilhetes que acompanharam os objetos me chamaram a atenção. O primeiro deles associado ao livro do artista italiano que dialoga com o movimento artístico do "Maneirismo", Giuseppe Arcimboldo, e o segundo relacionado a uma edição da Revista Cláudia, tendo como capa a bailarina, ativista e mulher, negra, Ingrid Silva.

A seguir as imagens das notas que acompanharam os dois objetos:

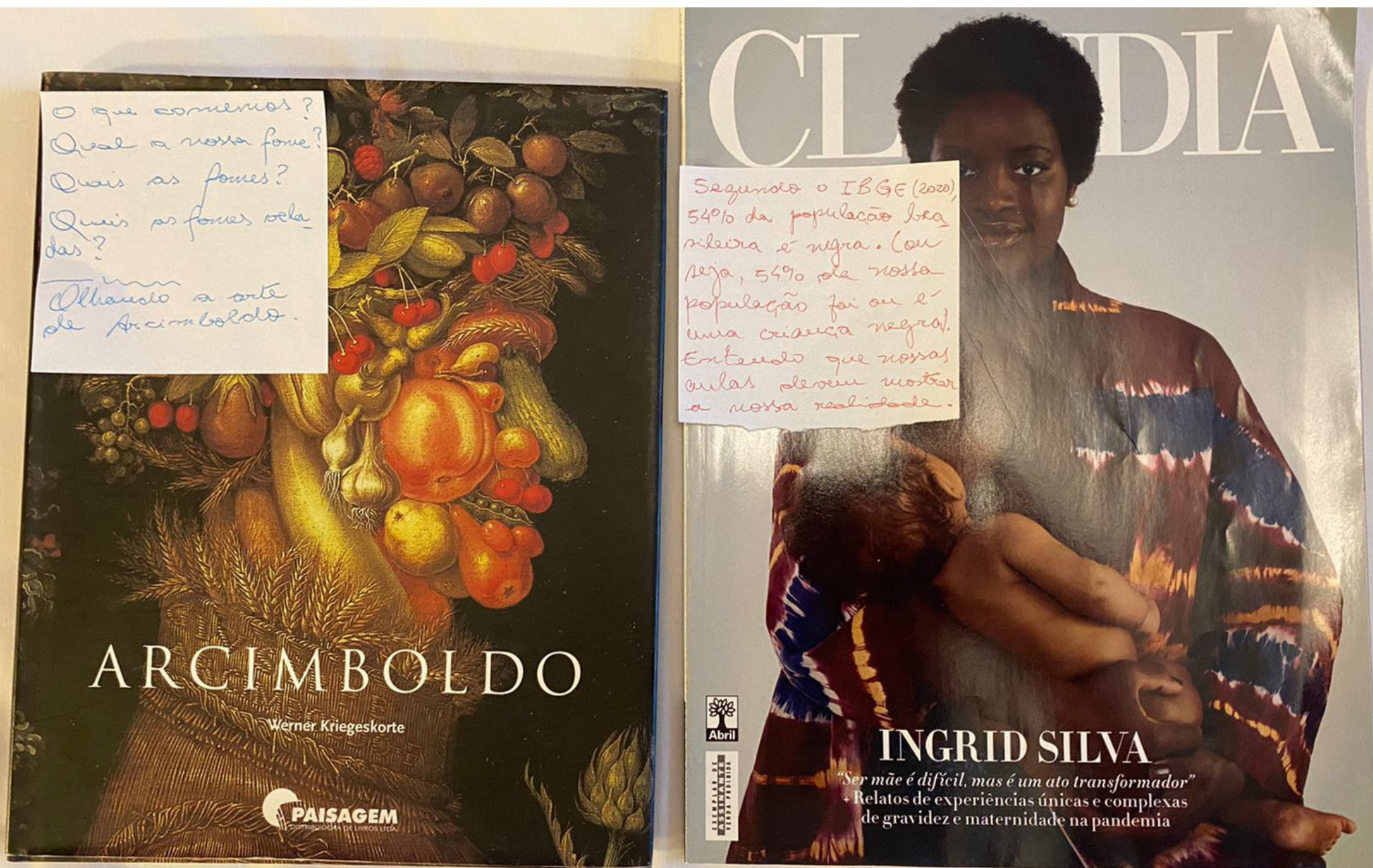


Imagem 76: Fragmento XI - Notas, Professora Paloma, 2022Acervo do Pesquisador

O que comemos?
Qual a nossa fome?
Quais as fontes?
Quais as fontes rela-
das?

Olhando a arte
de Arcimboldo.

Segundo o IBGE (2020),
54% da população bra-
sileira é negra. (ou
seja, 54% da nossa
população foi ou é
uma criança negra).
Entendo que nossas
aulas devem mostrar
a nossa realidade.

Em sua entrevista a professora Paloma relatou que a partir de seu contato com o *Projeto Humanae*¹¹⁷, da artista brasileira Angélica Dass, sentiu-se mobilizada a pensar sobre questões até então não tão aprofundadas por ela em sua área de atuação, a Nutrição. Nas notas presentes na imagem anterior, é possível perceber alguns dos questionamentos que Paloma se faz a partir de seus 56 anos de vida e 19 de docência no ensino superior. Suas reflexões corroboram com os estudos de Loponte (2013, p. 15):

Arte e vida fundem-se, ou o modo de ver a vida transfigura-se esteticamente. Nem tudo é arte, mas qualquer material, sentimento, objeto ou vontade pode materializar-se em uma produção artística. Por que, então, o campo da educação e da formação docente não poderia impregnar-se dessas experiências e começar a produzir diferença em práticas pedagógicas e docentes que insistem em modos tradicionais de pensar?

Reforça-se no gesto da professora Paloma em associar outras relações e até mesmo artistas a partir da obra de Angélica Dass com o dizeres de Loponte, que há uma potência da arte contemporânea que nos permite olhar para além do objeto. Colocá-lo em suspeição, desassossego, em uma estética da iminência, retomando as palavras de Canclini (2016).

Corroboram com o que este trabalho apresenta como noção de docência-formação-artista, nesse movimento de estranhar a docência, de compreendê-la como uma profissão permeada por discursos, os quais podemos subjetivá-los e ter uma postura de menos sujeição às formas de saber e poder. E, sim, podemos aprender essa desobediência com artistas que se ocupam e suspender as nossas certezas e apresentar um conjunto de perguntas, as quais abrem outras e outras.

Com elas, a nossa capacidade analítica das inquietudes que nos acompanham podem ser destensionadas, deslocadas, atualizadas. De certo modo, aproximam-se do que Foucault, ao ser questionado sobre o seu papel de intelectual nos responde:

Meu papel – este é um termo muito pomposo - é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiros, por evidentes certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. O papel de um intelectual é mudar alguma coisa no pensamento das pessoas.

Não seria também esse o papel de uma tese, o de provocar deslocamento no pensamento dos/as leitores/as? Esse também não se constitui como um objetivo que perseguimos na docência, juntos aos nossos/as estudantes?

Diante das fragilidades nos processos de formação dos professores e das professoras universitários/as, especialmente no âmbito pedagógico, aspectos já refletidos em textos anteriores e retomados nos Itinerários de Análise, reforço a urgência de uma abertura ética e estética para a formação também como um modo de resistência às ameaças neoliberais que assolam o campo da educação.

Considerar uma dimensão estética tendo algumas produções de arte contemporânea como disparadoras que podem provocar uma atitude de entrega “a modos de pensamento que aceitem o inesperado, especialmente aquilo que se diferencia do que ele próprio pensa” (FISCHER, 2012, p. 100). E não seria um dos papéis do professor e de um pesquisador? Devolver ao leitor/a, estudante a desobediência? Causar-lhe algum estranhamento? Provocar-lhe alguma surpresa?

¹¹⁷ É a imagem que compõe a capa dessa pesquisa e sua produção foi um dos disparadores artísticos em um encontro de formação de professores/as na Unesc, a qual está relatada e problematizada na seção 4.1.3

UM POSSÍVEL LOCAL DE CHEGADA
E DE NOVAS PARTIDAS

7



Imagem 78: A origem da obra de arte, Marilá Dardot, 2011
Artista mineira (1973)
Fonte: <https://www.ufrgs.br/arteversa/category/artistas/>

*Porque as palavras estão por toda parte,
Proferimos palavras,
mas também somos proferidos por elas.
Porque as palavras estão por toda parte,
Elas implicam na nossa experiência com o mundo,
Não apenas representam o mundo,
mas conformam mundos, produzem mundos.
Porque as palavras estão por toda parte,
Elas são também corpo, objeto,
matéria a ser reformulada, tratada, moldada.
Porque as palavras estão por toda parte,
Até mesmo na mudez e no silêncio as palavras nos tomam,
Palavras não ditas, palavras esquecidas, palavras por dizer.
Porque as palavras estão por toda parte,
Há palavras em desalinho,
palavras pedindo para serem formuladas,
palavras a inventar,
palavras presas na garganta.¹¹⁸*

Como seria assinar uma tese que nunca se acaba de escrever? A pergunta que escolho para apresentar o itinerário de chegada deste trabalho também se faz como uma questão que permite lançar novos itinerários para novas partidas e inquietações que podem emergir a partir da leitura, reflexões e provocações a que esta pesquisa se propôs.

A artista mineira, Marilá Dardot me ajuda a construir uma metáfora com este trabalho, especialmente na obra “A origem da obra de arte” (Imagem 78), em que nos convida à singularidade sensível de semear letras, e a partir delas forjar palavras. Alternando peças de cerâmica em formato de letras, terras, sementes e instrumentos de jardinagem, a artista convida o público à sementeira da criação de um grande livro a céu aberto, que vai sendo escrito pouco a pouco e sofre as ações do tempo.

De algum modo é também assim que esta tese se fez. Pensar uma dimensão ética e estética na formação docente é o convite à construção de um grande livro, que se fez tese, e pouco a pouco foi nascendo e se desenvolvendo com os impactos do tempo, da vida, das leituras e materialidades que foram sendo encontradas.

Os instrumentos para a sementeira se constituíram dos conhecimentos produzidos historicamente por importantes autoras e autores, e que, colocados em movimento de escrita e pensamento, funcionaram como o adubo natural, sem química e agrotóxicos, que fermenta a terra e contribui no vigor da germinação das plantas. Os diários de campo e as vozes das professoras Maria, Luíza, GigaPá, Olga, Paloma, Regina e Amora se fazem como sementes, que semeadas em terra fértil germinaram e nos permitem refletir o que pode a arte contemporânea na formação docente no ensino superior.

As experiências com momentos de formação permanente com as professoras e professores da Unesc se constituíram como instrumentos de jardinagem, fundamentais para o preparo da terra,

tornando-a mais macia e fecunda. As memórias de minha constituição docente se fazem água, irrigaram a terra em momentos de estiagem, permitindo que as plantas se mantivessem vivas e as auxiliassem em seu crescimento. Já as imagens de produções de alguns artistas contemporâneos, que pouco a pouco foram compondo o texto, se traduzem como a importância do sol, do vento e do orvalho da manhã, tão necessários à vida e ao estímulo para o florescimento e frutificação das plantas.

Como toda a sementeira, foi necessário lidar com o ecossistema, que devido à intervenção humana, nem sempre é favorável ao crescimento das plantas, mas que, com persistência, pausas, desvios e retomadas, encontraram um ambiente que desponta como fértil para novos cultivos.

Nada está dado para sempre, temos que sair à procura da “[...] criação de novos modos de existência que dão corpo para as demandas vitais” (ROLNIK, 2019, p. 138), e que neste trabalho denomino como uma docência outra, uma formação outra, que pode, em algumas produções de arte contemporânea encontrar disparadores para uma docência-formação-artista, que se faz numa atitude ética e estética frente aos dilemas e inquietudes da docência no ensino superior.

Uma docência operada para a vida e não apenas para o saber, um lugar de exercício de se inquietar consigo mesmo, de se conhecer para ser e viver, de se criar a si mesmo, como já anunciado por Michel Foucault em seus estudos sobre o cuidado de si. Viver é um gesto artístico e estético, por isso é importante pensarmos uma docência que recupere a relação ética, estética e política com a vida, ou apropriando-me do conceito de Hermann (2010, p. 26), “uma arte de viver” que possui uma dimensão estética em que a própria obra da vida tem a arte como potência de invenção de outros modos de invenção no campo da formação docente.

Portanto, ao retomar os objetivos anunciados nas páginas iniciais da pesquisa, foi possível encontrar vestígios nas práticas docentes das professoras e professores da Universidade do Extremo Sul Catarinense que me permitiram pensar a abertura para uma docência que pode impulsionar uma “virada radical da concepção tradicional de formação de professores”, sobre a qual nos reflete Marcos Villela Pereira,

Virada no sentido de não trabalhar meramente com o campo institucional do professor como a construção de um papel, uma roupagem postíça que o indivíduo veste e sai trabalhando. Virada no sentido de querer que isso passe por uma olhada no espelho, por uma descida ao céu e ao inferno de si, por um contato com o si-mesmo que ultrapassa a representação estereotipada do sujeito pasteurizado pela sociedade contemporânea (2016, p. 201).

¹¹⁸Disponível em: <https://bit.ly/3aUiyQt>. Acesso em: 7 maio 2022.

Ao mapear os temas desenvolvidos no Programa Institucional de Formação Continuada da Unesc no período de 1997 a 2022, e friccioná-los ao conceito de Pedagogia Universitária e cuidado de si, percebemos que, por vezes, as discussões centraram-se em eixos temáticos regulatórios, ou em munir as professoras e professores de técnicas que lhe auxiliassem em sua ação docente em sala de aula. Essa realidade também se faz presente em outras instituições, fato que foi possível perceber a partir das reflexões que o trabalho apresentou dialogando com pesquisadoras e pesquisadores referentes ao campo da Pedagogia Universitária.

Embora dialogar com as metodologias, estratégias didáticas e campos regulatórios seja importante para a formação docente, não podem ser imperativos nos programas institucionais de formação permanente. É necessário alargar os conceitos e contextualizá-los partindo da pedagogia como campo epistemológico que olha para a práxis docente ancorada nos conhecimentos pedagógicos que acompanham a docência.

Além disso, esta pesquisa amplia esses conhecimentos, e aposta em arriscar pequenos exercícios de modificação na formação docente que acontecem no ensino superior, no intuito de movimentá-la e, com isso, fugir dos modelos, dos mesmos modos de conduzir à docência. Pensar a dimensão ética e estética, que aqui proponho, enquanto a metáfora do cinema: o espaço está pronto, cheio de efeitos e soluções, o espectador precisa preencher os vazios da cena, esses espaços vazios, observo enquanto potência para invenção de outros modos de fazer docência. A Universidade precisa de um espaço vazio para fazer a formação docente outra, na formação docente mesma.

Para isso, algumas produções de arte contemporânea podem se constituir, nas palavras de Luis Camnitzer

[...] um meio que permite especular sobre conexões que não são consideradas aceitáveis, ilegais, ou inconcebíveis em outras metodologias, que também tratam com o conhecimento. [...] A arte é uma forma de questionar os sistemas de ordem estabelecidos, e de construir ordens alternativas (CAMNITZER, 2015, Doc. Eletrônico, tradução minha).

Nessa compreensão, considerando o que os artistas contemporâneos nos ajudam a pensar, é possível vislumbrar outras cartografias nos modos de ser professora e professor no ensino superior, que resistem às práticas normatizadoras e reguladoras, uma vez que a formação é um ato político, ético e estético. A atitude ética e estética está vinculada a uma multiplicidade de sentidos e, “[...] em nossa cultura o questionar as ordens estabelecidas e construir ordens alternativas ajuda a questionar o poder” (CAMNITZER, 2015, Doc. Eletrônico) e as formas hegemônicas de pensar a formação por vezes sujeitada aos perigos das soluções e aplicações apressadas.

Ao compreender o que ocorre na prática cotidiana das professoras participantes da pesquisa quando colocadas em contato com algumas produções artísticas contemporâneas, foi possível perceber que as mesmas arriscaram pensar diferentemente do que pensavam. Cada uma lidou com formas distintas a partir das relações possíveis, mas em todas, observamos que as imagens propostas nos materiais e experiências realizadas, provocaram inquietações pedagógicas, seja no aspecto pessoal do que as constituía e acreditavam como docência, seja em repensar as “obviedades da aula”, como vimos no diário da professora Maria. Permitiram-se ainda a uma perspectiva de deslocamentos e desassossego quanto ao modo como construíam seus planejamentos e ministravam suas aulas. Mais do que isso, perceberam que essa atitude que alguns artistas contemporâneos possuem em renovar as nossas perguntas e inquietações atravessam a própria relação com os nossos conteúdos especializados, quando compreendemos que eles “apresentam-se como pesquisadores e pensadores que desafiam, em seus trabalhos, os consensos antropológicos e filosóficos sobre as ordens sociais, sobre as redes de comunicação ou os vínculos entre indivíduos e seus modos de se agrupar” (CANCLINI, 2016, p. 50).

De certo modo, o que temos estudado e discutido sobre diferentes nuances ao longo dos últimos anos no Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência – ArteVersa, nesta tese, são colocados em funcionamento com um grupo de professoras e professores de modo a intercambiar teoria e prática, ação e reflexão, suspeição das certezas perenes por provisórias e os resultados convergem para a emergência de incluir em nossas agendas de formação docente no ensino superior uma dimensão ético-estética que se faz atitude, modos de pensar outros. Uma perspectiva de uma docência-formação-artista, não desvinculada dos saberes pedagógicos e especializados, mas que inclui nesses conceitos a questão apresentada por Michel Foucault: “não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte?” (1995, p. 261).

Portanto, quando ainda nas páginas de apresentação lancei algumas das questões que moveram o trabalho, dentre elas, é possível pensar uma dimensão ética e estética na docência no ensino superior? E, como pode a filosofia de Michel Foucault e a própria arte contemporânea nos fazer pensar em ensinar e aprender problematizando as questões de nosso tempo? Concluo que, ao operar com os diários de escritas de si, imagens de arte contemporânea, memórias, entrevistas e textos diversos que emergiram a partir da produção teórica de Michel Foucault, foi possível perceber espaços para a construção de uma docência mais dançante, contemporânea que se arrisca a pensar diferentemente do que se pensa, em constante tensão e criação, suscetível a apresentar novas questões para os problemas educacionais contemporâneos. Uma docência que persiga o encontro com a experiência, que não se separa do que nos acontece na vida e na

profissão e que esteja menos vinculada a uma docência-verdade, uma docência-prescrição ou a uma sistemática a ser seguida.

Importante destacar ainda que, embora inicialmente a tríade pesquisador, professor e gestor se apresentasse como encruzilhada, ao longo da pesquisa tornou-se oportunidade. Refiro-me à oportunidade porque, mesmo com os cuidados éticos necessários, a função de gestor, juntamente com a equipe de assessoria pedagógica e a gestão universitária da Unesc, permitiram-me colocar em operação uma formação permanente outra, dentro da formação continuada mesma.

Convocaram-me a pensar que as funções que ocupamos em espaços de gestão requerem muita responsabilidade ética, exigem considerar e compreender as polissemias pedagógicas que se fazem presentes nas diferentes áreas do conhecimento e nas práticas pedagógicas das professoras e professores. Porém, permitiram, a partir das questões apresentadas pelos artistas contemporâneos como disparadoras do pensamento, provocar contaminações estéticas que se configuram como plataformas de pensar e “nos ajudam a perceber o quanto a aproximação com a estética, em seu sentido mais ampliado, nos permite uma relação mais intensa conosco mesmos, com os outros, com o mundo em vivemos, muito além da apreciação ou decodificação de uma obra de arte ou do desenvolvimento de uma sensibilidade a coisas consideradas belas” (LOPONTE, 2017, n.p.).¹¹⁹

Nas idas e vindas, encontros e desvios, entre leituras, anotações e fichamentos, entre análises, reflexões e inconformismos, esta pesquisa defende a dimensão ética e estética para a docência no ensino superior, ancorando-se em uma analogia com uma das muitas importantes passagens do poeta brasileiro Manoel de Barros, quando nos escreve que “quem anda no trilho é trem de ferro, sou água que corre entre pedras: liberdade caça jeito”.

Que possamos caçar jeitos de promover docências mais líquidas, que encontrem frestas, rachaduras e que adquiram formas mais distintas, assim como a água que encontra desvios mais livres entre as pedras. Uma docência-formação-artista, enquanto **atitude de criação, de entrelugar do sensível.**

Uma docência universitária que, aproximada ao pensamento de Manoel de Barros em “Matéria da Poesia” e à noção de cuidado de si, em Michel Foucault, pode ser pensada na perspectiva de que poder e saber se relacionam e que, por vezes, andar sobre os trilhos pré-definidos da docência, e porque não dizer da vida, pode ser bom ou ruim. Quando pensamos que as políticas públicas no campo educacional andam, ou pelo menos deveriam andar sobre os trilhos, pode ser bom, pois nos oferece segurança e firmeza no caminho, equidade, e permitem que possamos

avançar em nossos dilemas na construção de uma docência e uma educação mais cidadã, que se faz no dissenso dos espaços heterogêneos e democráticos.

No entanto, quando os humanos, e por sua vez, as professoras e professores, são induzidos a andar sobre trilhos, sem possibilidade de desvios e incertezas da rota, se anuncia um perigo, um sinal de desumanização e desestetização da docência, e da própria existência, na qual a ação transitou do sujeito para a engrenagem e a maquinaria que ele mesmo construiu. Quando o humano segue os trilhos em linhas lineares e rígidas dos ferros dominantes, há pouco ou quase nada de espaço para a invenção, para o que defendo que pode ser encontrado em algumas produções de artistas contemporâneos: um desassossego com a vida, uma atitude ética com o que somos e com o que fazemos enquanto docentes, uma atitude política que se faz na alteridade, um permitir-se ao descarrilhar. Descarrilhar a si, descarrilhar ao outro, embora seja necessário ressaltar que descarrilhar não seja um movimento fácil, especialmente quando estamos imbuídos de uma engrenagem que nos convoca à entrega de resultados, nos exige sucesso, bom desempenho e solidão competitiva.

Contudo, ao termos uma atitude ética e estética de cuidado de si e do outro na profissão e na vida, o descarrilhar será percebido como uma ação coletiva que permitirá construir outros espaços possíveis para a docência. E esses espaços poderão, assim como as produções de arte contemporânea, externarem o fugidio, o provisório, aproximando arte e vida, docência e vida. E, enquanto há vida, há esperança! Ainda que essa esperança nos exija trabalho duro sobre si numa relação de alteridade, de comunidade, de subjetivação das crenças, certezas e regimes de verdade.

Creio essa ser a principal contribuição deste trabalho, que se fez nas incertezas, como potências do devir, que provocou entrelugares no pensamento e nas práticas das professoras e professores da Unesc, abrindo novas questões até então não presentes na práxis do professorado, indícios esses reiterados nos dizeres e escritas de si das professoras e problematizados ao longo do trabalho, que juntamente comigo lançaram-se ao desafio de novas invenções. E, portanto, nos sinaliza que, sim, é possível descarrilhar e com o descarrilho experienciar outros modos, aprender com os artistas uma vida mais ética, mais estética, mais política que se integra a vida, que é heterogênea e inacabada, e que bom que é assim. Pois é justamente nessa diversidade que encontramos modos mais deslizantes e férteis para a invenção de docências outras.

Propor uma dimensão ética e estética para a formação docente no ensino superior não é uma alegoria, um novo modelo, um embelezamento, uma perfumaria. É necessidade, é urgência, é uma aposta para refletir sobre as inquietudes, as mazelas e os desafios contemporâneos da educação.

¹¹⁹Entrevista com Luciana Gruppelli Loponte (FAE-UFRGS). Artigo: “Tudo isso que chamamos de formação estética”. Disponível em: <https://bit.ly/3QrQ4Or>. Acesso em: 7 maio 2022.

Por fim, desejo ter produzido ao longo da pesquisa, deslocamentos em seu pensamento, assim como produzidos nos meus, no constante exercício de ir e vir que exigiram a cartografia de itinerários, sempre me permitindo o direito a pausas e respiros que ajudaram a aprofundar inquietações e apresentar novas questões, colando em suspeição certezas duradouras para verdades provisórias. Um percurso de retomadas, desvios que se construíram potentes para a abertura a outros modos de pensamento, de duvidar das obviedades. Uma atitude que se finda como um possível local de chegada e de novas partidas.

Sim, possível, porque desejo que você explore outros possíveis caminhos, assim como eu iniciarei novas partidas.

REFERÊNCIAS: LIVROS, ARTIGOS, ARTISTAS
E IMAGENS QUE FAZEM ESSA TESE





Quantas autoras, autores e artistas nos ajudam a escrever uma tese? De quais livros, artigos e imagens compomos uma tese? Como as imagens são concebidas em nossos textos? Certamente não temos uma resposta definitiva! Mas de uma, temos, é a partir do conhecimento produzido historicamente que é possível construir uma ontologia do presente.

E, seguindo o convite que venho propondo ao longo do texto, faço referência a produção da artista argentina Marta Minujim, quando recria o “Partenon de Atenas” a partir de uma estrutura metálica coberta de livros embalados em plástico, e que em algum momento da história foram censurados, ou banidos. A produção se dá a partir da chamada da artista em suas redes sociais, na qual disponibiliza uma lista de obras censuradas no território a qual sua obra será apresentada, e conta com a doação de voluntários.

Após o período da exposição, que já circulou em diversos países, o público é convidado a escolher livros que os interessa problematizando o modo como ocorrem os silenciamentos e apagamentos na humanidade.

Minujim parte do ocorrido de 19 de maio de 1933, onde foram queimados mais de 2 mil livros proibidos pelo regime nazista.

Hoje, 2022, lhe convido a pensar: há semelhanças nas formas de opressão e censura ocorridos no regime nazista com o tempo presente?

Marta Minujim nos ajuda a refletir!

Parafraseando Daniel Gutiérrez-Ujaque (2019, p.375) “dedico esta tese a todas essas ideias, pensamentos, conhecimentos, emoções e aprendizados publicados em livros e imagens queimados e/ou proibidos em toda a história da humanidade” [Tradução minha].

Dedico ainda, à todas as professoras, professores, pesquisadoras, pesquisadores, artistas e estudantes que sofrem, ou sofreram algum tipo de discriminação ou censura.

Dito isso, lhe convido a entrar na seção de referências, composta por pensamentos, conceitos e problemáticas que ajudaram a dar forma a este trabalho.

Imagem 79: PARTHENON OF BOOKS, 2017

Marta Minujim

Artista argentina (1943)

Fonte: <https://www.ufrgs.br/arteversa/category/artistas/>

LIVROS E ARTIGOS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (orgs.). **Didáticas e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia do ensino superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Profissionalização continuada: aproximações da teoria e da prática. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2003.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Univille, 2004.

AQUINO, Julio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 641-656, set./dez. 2011.

ARAÚJO, Christine Veloso Barbosa; SILVA, Viviane Nascimento; DURÃES, Sarah Jane. Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e174148, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/39j6bNn>. Acesso em: 22 abr. 2022.

ARENHALDT, Rafael; MARQUES, Tânia Beatriz Iwaszko. Escritas de memoriais: um dispositivo para a formação de professores. In: ARENHALDT, Rafael; MARQUES, Tânia Beatriz Iwaszko (orgs.). **Memórias e afetos na formação de professores**. Pelotas, RS: UFPEL, 2010. (Cadernos Proeja: Especialização, v.1).

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AZEVEDO, Francisco Ferreira dos Santos. **Dicionário analógico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: lexikon, 2010.

BALL, Stepehn J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stepehn J.; MAI-NARDES, Jefferson. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stepehn J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette; HOSKINS, Kate. Policy actors: Doing policy work in schools. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 32, n. 4, p. 625-639, set. 2011.

BARROS, Manoel de. **Matéria de poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 32.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis; Gláucia Renate Gonaçlves. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

BONDÍA, Jorge Larrosa. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, p. 27-43, 2004b.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online], n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002a. Disponível em: <https://bit.ly/3GcXRL1>. Acesso em: 7 maio 2022.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

BOURRIAUD, Nicolas. **Formas de vida:** a arte moderna e a invenção de si. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Martins Fontes, 2011a.

BOURRIAUD, Nicolas. **Radicante:** por uma estética da globalização. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Martins Fontes, 2011b.

BRANCO, Guilherme Castelo. Anti-individualismo, vida artista: uma análise não-fascista de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Para uma vida não-fascista.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 143-151.

CAMNITZER, Luis. Arte y pedagogía. **Esfera Pública [Blog]**, 17 maio 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3zjFWB3>. Acesso em: 7 maio 2022.

CAMPBELL, Brígida. **Arte para uma cidade sensível.** São Paulo: Invisíveis Produções, 2015.

CAMPBELL, Brígida. **Arte para uma cidade sensível.** 2018. 314 f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

CANCLINI, Néstor García. **A sociedade sem relato:** antropologia e estética da iminência. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: EDUSP, 2016.

CAREGNATO, Célia Elizabete; LEITE, Denise Balarine Cavalheiro; MIORANDO, Bernardo Sfredo. Pesquisadores e legitimidade científica no campo da Educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 22, n. 47, p. 189-209, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3xhhHAI>. Acesso em: 7 maio 2022.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto (org.). **O olhar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 31-63.

CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora.** Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Trajetórias e lugares da formação universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Capes/CNPq; Junqueira & Marins, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. A formação docente na universidade e a resignificação do senso comum. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 121-133, maio/jun. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3NV8Dbs>. Acesso em: 7 maio 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 24. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição dos paradigmas.** Araraquara, SP: JM, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3MnL364>. Acesso em: 7 maio 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. Pedagogia universitária no RS: movimentos e energias. In: MOROSINI, Marília C. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

D'ÁVILA, Cristina. Coreografia didática na educação superior sob o prisma da pedagogia histórico-crítica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Rosa César de Arruda (orgs.). **Por uma didática da educação superior.** Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

D'ÁVILA, Cristina; EL-HANI, Charbel N. Ensino e aprendizagem por investigação no âmbito de comunidades de prática: propostas para uma prática pedagógica inovadora. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Metodologia participativa e as técnicas de ensino-aprendizagem.** Curitiba: CRV, 2017. p. 203-220.

DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972/1990).** Tradução de Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: 34, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira; Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: 34, 2011. (Coleção TRANS, Vol. 01).

DIDI-HUBERMAN, Georges. Cascas. Tradução de André Telles. **Serrote**: uma revista de ensaios, artes visuais, ideias e literatura, São Paulo, n. 13, p. 99-133, mar. 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Cascas**: sobrevivência dos vaga-lumes. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

ESTEVÃO, Carlos. Formação, gestão, trabalho e cidadania: contributos para uma sociologia crítica da formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, a. XXII, n. 77, p. 185-206, dez. 2001.

FARINA, Cynthia. Formação estética e estética da formação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (orgs.). **Educação e arte**: as linguagens artísticas na formação humana. São Paulo: Papirus, 2008. p. 95-107.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A arte da conversação: memórias de encontros com Foucault. In: SOUZA JR., Manuel Alves de; SALES, Tiago Amaral (orgs.). **Foucault, arte e educação**: ensaios possíveis. Itapiranga, SC: Schreiben, 2022.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 93-102, jan./abr. 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V**: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

FOUCAULT, Michel. A formação dos objetos. In: FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004c.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2010a.

FOUCAULT, Michel. Entrevista ao 'Le Monde' (fev. 1975). In: ERIBON, Didier. **Michel Foucault**: uma biografia. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1998a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1998b.

FOUCAULT, Michel. Introdução à vida não-fascista. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Anti-Oedipus**: capitalism and schizophrenia. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. New York: Viking Press, 1977. p. XI-XIV. Disponível em: <https://bit.ly/3aBGJ5P>. Acesso em: 7 maio 2022.

FOUCAULT, Michel. La fonction politique de l'intellectuel. **Politique-Hebdo**: Dits Ecrits, Tome III, n. 184, p. 31-33, nov./dez. 1976.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica (para além do Estruturalismo e da Hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

FOUCAULT, Michel. Modificações. In: FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. São Paulo: Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. Preciso sobre o poder: respostas a certas críticas. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV**: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. p. 270-280.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GAUTHIER, Jacques. O que é pesquisar: entre Deleuze e Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. **Educação & Sociedade**, a. XX, n. 69, p. 13-33, dez. 1999. Disponível em: <https://bit.ly/3mqky5n>. Acesso em: 7 maio 2022.

GROS, Frédéric. Situação do curso. *In*: FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 613-661.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Tradução de Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

GUTIÉRREZ-UJAQUE, Daniel. **Aprendiendo a través del espacio urbano**: un caso de estudio entre los estudiantes del grado de Educación Social y los del grado de Ingeniería Industrial mediante el arte contemporáneo, la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad. Lleida, Espanha: UDL, 2019.

HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. **GEOgraphia**, v. 4, n. 7, p. 7-22, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3NveN2p>. Acesso em: 8 abr. 2022.

HAN, Byung-Chul. **A salvação do belo**. Tradução de Gabriel Salvi Philipson. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

HELGUERA, Pablo. Transpedagogia: a arte contemporânea e os veículos da educação. *In*: HELGUERA, Pablo; HOFF, Mônica (orgs.). **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011. p. 11-31. Disponível em: <https://bit.ly/3zl58qV>. Acesso em: 10 ago. 2022.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí, RS: Unijuí, 2010.

HERMANN, Nadja. **Ética & educação**: outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Col. Temas & Educação).

HONORATO, Aurélia Regina de Souza. **Trajетórias cartográficas na formação de professores e professoras de artes**: espaços do possível. Tubarão, SC: UNISUL, 2015.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; ROCHADEL, Olívia. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3xdeDps>. Acesso em: 7 maio 2022.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVÉ MONCLÚS, Glória. **Maestras contemporâneas**. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, 2017.

JOVÉ MONCLÚS, Glória; AYUSO, Helena. Trànscits i migracions a zona baixa: un projecte en formació de mestres. Arts, educació i interdisciplinarietat: els projectes, punt de trobada entre museus i escola. *In*: MACAYA, Albert; RICOMÀ, Rosa M.;

JOVÉ MONCLÚS, Glória; VILLAS, Estér Betrián. "Entretejando encajes": entre la universidad, los centros de arte y las escuelas. **Arte, Individuo y Sociedad**, v. 24, n. 2, p. 301-314, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3msviQG>. Acesso em: 7 maio 2022.

JOVÉ MONCLÚS, Glória; VILLAS, Estér Betrián; AYUSO, Helena. Processo-arte e transformação de professores. Reinventar a profissão docente. *In*: Anais: Comunicações e Cartazes: a prática na formação de professores. **Quadros conceituais e boas práticas**. Málaga: AUFOP, 2010. p. 80-95. Disponível em: <https://bit.ly/3O2mP2E>. Acesso em: 7 maio 2022.

KAERCHER, Gládis E. P. S. Reificação da branquidade: a exaltação necessária dos incolores. *In*: KAERCHER, Gládis. **O mundo na caixa**: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 1999. p. 113-137.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KRAMER, Sonia. Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu. *In*: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância e produção cultural**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

- LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz; BRAGA, Ana Maria de Souza (orgs.). **Inovação e pedagogia universitária**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 256 p.
- LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G. H.**: romance. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e docência: pesquisa e percursos metodológicos. **Criar Educação**, Criciúma, v. 7, n. 1, jan./jul. 2018.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte para a docência: estética e criação na formação docente. **Dossiê: formação de professores e práticas culturais**, v. 21, n. 25, p. 1-17, mar. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3zl7plX>. Acesso em: 7 maio 2022.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte, verdade e pesquisa em educação. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 479-494, abr./jun. 2019.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista**: arte, estética de si e subjetividades femininas. Porto Alegre: UFRGS, 2005.
- LUCARELLI, Elisa. **El asesor pedagógico en la universidad**: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- MARTINS, Miriam Celeste. **Mediação**: provocações estéticas. São Paulo: UNESP, 2004.
- MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MOMOLI, Daniel Bruno; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Experimentar outros modos de habitar a escola: arte e filosofia na pesquisa em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, 2018.
- MOROSINI, Marília Costa (ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário vol. 2. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006.
- NARDI, Henrique Caetano; SILVA, Rosane Neves da. Ética e subjetivação: as técnicas de si e os jogos de verdade contemporâneos. *In*: GUARESCHI, Neuza; HÜNING, Simone Maria (eds.). **Foucault e a psicologia**. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2005.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- O'SULLIVAN, Sean. Fold. *In*: PARR, Adrian. **Deleuze Dictionary revised edition**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2010.
- PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Bevenides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.
- PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria, RS: UFSM, 2016.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Limites em expansão**: licenciatura em artes visuais. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.
- RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas, SP: Unicamp, 2013.
- RAGO, Margareth. Foucault, a subjetividade e as heterotopias feministas. *In*: SCAVONEL, Lucila; ALVAREZ, Marcos César; MISKOLCI, Richard (orgs.). **O legado de Foucault**. São Paulo: Unesp, 2006. p. 101-118.
- RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**: política e filosofia. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: 34, 1996.
- RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jaques. El teatro de imágenes. *In*: JAAR, Alfredo. **La política de las imágenes**. Santiago do Chile: Metales Pesados, 2008.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2019.

RUGGERI, Sabrina. Substancialidade e presença: acenos de Grumbrecht para o conceito Heideggeriano de ser. **Kínesis**, v. VII, n. 13, p. 117-132, jul. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3MvMjnQ>. Acesso em: 7 maio 2022.

SABINO, Kelly Cristine. **A invenção da arte-educação brasileira**: uma aproximação arqueogenealógica. São Paulo: Mimeo, 2018.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Sandra Regina. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. *In*: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (orgs.). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: DUFBA, 2009. p. 93-108.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESC. **Caderno pedagógico Unesc**: possibilidades de percurso formativo efetivo. Criciúma, SC: UNESC, 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3xqe4ZA>. Acesso em: 9 jun. 2022.

UNESC. **Plano de desenvolvimento institucional 2018 - 2022**. Criciúma, SC: UNESC, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3NF5T2i>. Acesso em: 9 jun. 2022.

UNESC. Programa de Formação Continuada. **Mapa do possível em casa**. Criciúma, SC: UNESC, 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/3QcleYJ>. Acesso em: 9 jun. 2022.

UNESC. Pró-Reitoria Acadêmica. **Sistematização do programa de formação continuada para o curso docente da Unesc**. Criciúma, SC: UNESC, 2021. (Material Técnico).

UNESC. **Responsabilidade social**. Criciúma, SC: UNESC, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3MFxOhf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos do CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <https://bit.ly/30q6IIH>. Acesso em: 7 maio 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. A facilidade de se fazer algo difícil ou, se quisermos: a dificuldade de se fazer algo fácil. *In*: AVELINO, Nildo. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France, 1979-1980: excertos/Michel Foucault. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. Tradução de Alda Baltazar; Maria Auxiliadora Kneipp. 4. ed. Brasília, DF: UnB, 2014.

VOLPATO, Gildo. **Profissionais liberais e/ou professores?** Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior. 2007. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

ZANETTI, Fernando Luiz. A Estética da existência e a diferença no encontro da arte com a educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1439-1458, out./dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3H1prel>. Acesso em: 7 maio 2022.

IMAGENS E ARTISTAS

Página 22

Socially distanced runway shows, Jaquemus, 2020
Imagem com montagem realizada pelo pesquisador
Disponível em: <https://www.ufrgs.br/arteversa/pandemia-e-arte-iniciativas-de-resistencia-frente-ao-novo-coronavirus/>, acesso em 06/05/2022 às 06h48

Página 24

Detalhe da obra, Sementes de Girassol, Ai Weiwei, 2010
Disponível em: <https://anoldtrip.wordpress.com/2013/12/10/sementes-de-girassol-de-ai-weiwei-ganham-site/>, acesso em 06/05/2022 às 06h52

Página 30

Meus pais, Amantino e Catarina, 2018
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Página 33

Materiais que compõem os Diários de Campo, 2021
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Página 37

Detalhe da obra, Passagem Secreta, Chiharu Shiota, 2018
Disponível em: <https://www.chiharu-shiota.com/secret-passage/>, acesso em 06/05/2022 às 06h57

Página 41

Detalhe da obra, Lamento das Imagens, Alfredo Jaar, 2002
Disponível em: <https://www.ufrgs.br/arteversa/alfredo-jaar-excesso-ausencia-e-politica-das-imagens/> acesso em 25/05/2022 às 06h57

Página 42

Fragmentos de escrita e desenho, professora Amora, 2021
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do Pesquisador

Página 46

Diálogos de DNA, Chiharu Shiota, 2014
Disponível em: <https://en.unesco.org/creativity/images/chiharu-shiota-dialogue-dna-2004>, acesso em 06/05/2022 às 07h06

Página 48

Divisor, Lygia Pape, 1968
Disponível em: <https://www.ufrgs.br/arteversa/lygia-pape-experimentacoes-com-arte-e-vida/>, acesso em 06/05/2022 às 07h06

Página 51

Educação pela Pedra, Cinthia Marcelle, 2016
Disponível em: <https://www.ufrgs.br/arteversa/o-tempo-de-cinthia-marcelle/> acesso em 06/05/2022 às 07h11

Educação pela Pedra, Cinthia Marcelle, 2016
Disponível em: <https://www.ufrgs.br/arteversa/o-tempo-de-cinthia-marcelle/> acesso em 06/05/2022 às 07h12

Página 52-53

Montagem de imagens do Kit do Possível, 2018
Registro de Rafaela Ribeiro Pereira
Acervo do pesquisador

Página 54

Sobre este mesmo Mundo, Cinthia Marcelle, 2010
Disponível em: <https://www.ufrgs.br/arteversa/o-tempo-de-cinthia-marcelle/> acesso em 06/05/2022 às 07h13

Página 57

Mapa do (Im)Possível: proposta de cartografia utilizada como disparador no primeiro encontro de Formação Continuada, 2018
Composição visual de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Página 59

O.M.A, Paulo Meira, 2003-2011
Disponível em: <https://www.ufrgs.br/arteversa/paulo-meira-como-a-arte-se-envolve-com-a-educacao/>, acesso em 06/05/2022 às 07h13

Página 67

Detalhe do site da Formação Continuada Unesc, 2020
Disponível em: <https://www.formacaocontinuada.net/> acesso em 06/05/2022 às 07h18
Composição visual de Marcelo Feldhaus

Página 69

Inventário para Terras, Odete Calderan, 2014
Disponível em: <https://issuu.com/salaedibalod/docs/catalogo-2017> acesso em 25/05/2022 às 07h30
Composição visual de Marcelo Feldhaus

Página 73

Vista aérea do campus da Unesc – Criciúma, 2022
Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/>, acesso em 06/05/2022 às 07h19
Composição visual de Marcelo Feldhaus

Página 75

Dropping a Han Dynasty Urn, Ai Weiwei, 1995
Disponível em: <https://www.ufrgs.br/arteversa/ai-weiwei/>, acesso em 06/05/2022 às 07h20

Página 84

Projeto Humanae, Angélica Dass, 2022
Disponível em: <https://www.ufrgs.br/arteversa/angelica-dass-e-o-projeto-humanae-qual-a-cor-da-sua-pele/>, acesso em 06/05/2022 às 07h22

Página 86

Detalhe do Projeto Humanae, Angélica Dass, 2022
Disponível em: <https://www.ufrgs.br/arteversa/angelica-dass-e-o-projeto-humanae-qual-a-cor-da-sua-pele/>, acesso em 06/05/2022 às 07h23

Página 87

Detalhe da ação com as professoras e professores, 2022
Fotografia de Francine Nazário da Silva
Acervo do pesquisador

Página 88

Cena com a Profa. Dra. Gladis Kaercher, 2018
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Uw0gkV7S-nUY&t=26s> acesso em 06/05/2022 às 07h25

Página 88

Caixa de giz de cera “tons de pele”, 2013
Disponível em: <https://www.ufrgs.br/arteversa/angelica-das-s-e-o-projeto-humanae-qual-a-cor-da-sua-pele/>, acesso em 06/05/2022 às 07h26

Página 89

Variação de tons, novas possibilidades, 2022
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Coleção do pesquisador

Os tons de pele nas livrarias da cidade de Criciúma, SC, 2022
Fotografia de Guilherme Alves Elias
Acervo do pesquisador

Detalhe da ação com as professoras e professores, 2022
Fotografia de Francine Nazário da Silva
Acervo do pesquisador

Página 92-93

Expedição Catástrofe, Registro de Fillipe Brito, 2017
Disponível em: <https://www.ufrgs.br/arteversa/expedicao-ca-tastrofe-por-que-as-escolas-fecham/>, acesso em 06/05/2022 às 07h31

Página 95

Expedição Catástrofe, 2017
Disponível em: <https://www.ufrgs.br/arteversa/expedicao-ca-tastrofe-por-que-as-escolas-fecham/>, acesso em 06/05/2022 às 07h31

Página 96

Expedição Catástrofe, Fotografia de Pablo Lobato, 2017
Disponível em: <https://www.ufrgs.br/arteversa/expedicao-ca-tastrofe-por-que-as-escolas-fecham/>, acesso em 06/05/2022 às 07h32

Página 97

Expedição Catástrofe, Imagem de Divulgação, 2017
Disponível em: <https://www.ufrgs.br/arteversa/expedicao-ca-tastrofe-por-que-as-escolas-fecham/>, acesso em 06/05/2022 às 07h33

Página 103

Practice Table, Sean Edwards, 2010
Disponível em: <https://www.tanyaleighon.com/artists/sean-edwards/edwards-2010-0032>, acesso em 06/05/2022 às 08h23

Página 107

Inventário para terras, Odete Calderan, 2014
Fotografia de Odete Calderan
Acervo da artista

Página 108-109

Inventário para terras, composição, Odete Calderan, 2014
Fotografia de Odete Calderan
Acervo da artista

Página 114-115

Sem título, 2017
Fotografia de Luciana Gruppelli Loponte
Acervo do pesquisador

Página 117

Profa. Glória e a coleção de imagens retiradas da bolsa de formação docente, 2019
Fotografia de Rafaela Ribeiro Pereira
Acervo do pesquisador

Página 118

Cena I do Encontro de Formação Permanente na Unesc, 2019
Fotografia de Rafaela Ribeiro Pereira
Acervo do pesquisador

Página 119

Cenas II, III e IV do Encontro de Formação Permanente na Unesc, 2019
Fotografia de Rafaela Ribeiro Pereira
Acervo do pesquisador

Página 120-121

Vista parcial da Mina de Visitação Octávio Fontana, 2019
Fotografia de Rafaela Ribeiro Pereira
Acervo do pesquisador

Página 129

Cena da projeção das obras de Walmor Correa e Coletivo Arte Democracia, 2019
Fotografia de Rafaela Ribeiro Pereira
Acervo do pesquisador

Página 123

Cenas V, VI e VII do Encontro de Formação Permanente na Unesc, 2019
Fotografia de Rafaela Ribeiro Pereira
Acervo do pesquisador

Página 125

Cenas de Lleida I, Catalunha, Espanha – Deriva pela cidade, 2019
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Cenas de Lleida II, Catalunha, Espanha – Deriva pela cidade, 2019
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Página 126

Cenas De Lleida III – Daniel, Glória e Marcelo, 2019
Fotografia de Daniel Gutiérrez-Ujaque
Acervo do pesquisador

Página 127

Cenas De Lleida IV – Diário de Campo, 2019
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Página 129

Cenas de Lleida V – Primeira Aula do Semestre no Centre D'ART LA PANERA, 2019
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Página 130

Cenas de Lleida VI – Primeira Aula do Semestre no Centre D'ART LA PANERA, 2019
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Página 131

Cenas de Lleida VII – Cenas de Lleida VII – Visita a Exposição "The End Of Innocence", 2019
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Página 132

¿Quién sabe dónde? – Detalhes da obra de Walmor Corrêa, 2019
Disponível em: <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/69652>,
acesso em 06/05/2022 às 08h29

Página 133

¿Quién sabe dónde? – Detalhes da obra de Walmor Corrêa, 2019
Disponível em: <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/69652>,
acesso em 06/05/2022 às 08h29

Página 134

Cenas de Lleida VIII e IX – Ação Educativa com Professores do Ensino Superior e com Estudantes da Educação Básica na Exposição "Apunts Sobre La Impossibilitat De La Imatge Del Món", 2019
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Cenas de Lleida X – Alunos, Alunas, Professores e Professoras da L'escola Lluís Castells de Riudaura, 2019
Acervo do pesquisador

Página 135

Cenas de Lleida XI – Detalhe da Ação Educativa Durante a Exposição "Apunts Sobre La Impossibilitat De La Imatge Del Món", 2019
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Página 136

Cenas de Lleida XII – Deriva pelos Pontos Culturais no Encontro de Formação Docente, 2020
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Página 137

Cenas de Lleida XIII – Ponto de Encontro da Formação, 2020
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Página 139

Cenas de Lleida XIV – Socialização de Projetos entre Estudantes do Curso de Educação Primária e os Professores da Universidade, 2020
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Página 140

Cenas de Lleida XV – Socialização de Projetos entre Estudantes do Curso de Educação Primária e os Professores da Universidade, 2020
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Página 141

Cenas de Lleida XVI – O Retorno para Casa após um dia de Formação, 2020
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Página 144

Gaiola, Sônia Gomes, 2016
Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/as-maos-de-ouro-de-sonia-gomes-costura-e-memoria/>, acesso em 06/05/2022 às 08h48

Página 149

Gestos Cartográficos – Construção dos itinerários de análise, 2022
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Página 154

Diários de Campo das professoras participantes, 2022
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Página 157

Fragmentos de escrita, Professora GigaPa, 2022
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Fragmentos de escrita, Professora Regina, 2022
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Fragmentos de escrita, Professora Amora, 2022
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Página 158

Fragmentos de escrita, Professora Luíza, 2022
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Página 159

Fragmentos de escrita, Professora Maria, 2022
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Página 160

Fragmentos de escrita em dobra, Professora Amora, 2022
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Página 160

Fragmentos de escrita aberta, Professora Amora, 2022
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Página 163

Espelho Diário, Rosângela Rennó, 2001
Disponível em: http://www.rosangelarenno.com/bem_vindo/,
acesso em 06/05/2022 às 08h58

Página 164

Fragmentos I, II, III e IV - uma experiência com Rosângela Rennó,
Professora Maria, 2021
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Página 165

Femme Maison, Louise Bourgeois, 1945-1947
Disponível em:
<https://seteartes.wordpress.com/2016/09/10/femme-maison-louise-bourgeois/>, acesso em 06/05/2022 às 09h01

Página 166

Fragmentos V, VI e VII - uma experiência com Louise Bourgeois,
Professora Maria, 2021
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Página 169

Fragmentos VIII e IX - uma experiência com Sônia Gomes, Profes-
sora Luíza, 2022
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Página 170

Oratório, Sônia Gomes, 2012
Disponível em:
<https://www.ufrgs.br/arteversa/as-maos-de-ouro-de-sonia-gomes-costura-e-memoria/>, acesso em 06/05/2022 às 10h50

Página 171

Fragmento X - Diário e Objetos Afetivos, Professora Paloma, 2022
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Página 172

Fragmento XI - Diário e Objetos Afetivos, Professora Paloma, 2022
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Página 173

Fragmento XII - Notas, Professora Paloma, 2022
Fotografia de Marcelo Feldhaus
Acervo do pesquisador

Página 176

A origem da obra de arte, Marilá Dardot, 2011
Disponível em:
<https://www.ufrgs.br/arteversa/palavra-imagem-objeto-marila-dardot-e-seus-limieares/>, acesso em 06/05/2022 às 10h53

Página 182-183

Parthenon Of Books, Marta Minujím, 2017
Disponível em:
<https://www.ufrgs.br/arteversa/os-livros-proibidos-de-marta-minujin/>, acesso em 06/05/2022 às 10h57

Página 196-197

Women are Heores, J.R.
Disponível em:
<https://www.ufrgs.br/arteversa/jr-e-o-sonho-de-dar-visibilidade-aos-invisiveis/>, acesso em 06/05/2022 às 10h58





A seguir apresento-lhes os documentos que compõem a pesquisa e que foram fundamentais para tratar das questões éticas envolvendo a instituição lócus da pesquisa e as professoras participantes.

Integram o conjunto de arquivos, os documentos utilizados para as entrevistas e o “guia de instruções” que acompanhou as professoras na criação dos diários de campo. De certo modo, procuro dar visibilidade ao que por vezes é invisibilizado, ou até negligenciado em nossas pesquisas: os anexos.

Portanto, os documentos que dão origem aos anexos dessa pesquisa fazem uma analogia com uma das produções do artista francês anônimo que utiliza o pseudônimo “J.R”, e, a exemplo de outras imagens presentes no trabalho, integra a “Coleção de Artistas” do site Arteversa.

J.R usa com frequência a denominação de “ativista” e a principal linguagem de suas produções é a fotografia que resulta de suas derivações pelo mundo criando grandes intervenções fotográficas em muros, paredes e fachadas de prédios e casas, enfatizando os rostos e os olhares de pessoas comuns que voluntariamente são fotografadas pelo artista, ou, em muitas das situações, os próprios moradores dos espaços visitados pelo artista são os autores das fotografias que são ampliadas e fixadas no espaço urbano com a técnica do Lambe (folha sulfite e cola caseira).

A imagem 80 mostra um ângulo do projeto “Women are Heroes” em que J.R explora a questão da inviabilidade das mulheres na sociedade atual. A proposta iniciou em Serra da Leoa e integrou outros países da África. No Brasil, como desdobramento do projeto, em 2008, o artista realizou uma intervenção no Morro da Providência, no Rio de Janeiro, tendo como disparador o assassinato de 03 (três meninos) moradores da comunidade.

Saiba mais em <https://www.ufrgs.br/artevera/jr-e-o-sonho-de-dar-visibilidade-aos-invisiveis/>

P.S.: J.R, nasceu em 1983, ano de nascimento do pesquisador.

Uma boa “coincidência” para encerrar este percurso.

Imagem 80: Women are Heroes, J.R
Artista francês (1983)

Fonte: <https://www.ufrgs.br/artevera/category/artistas/>

ANEXO 01 - Termo de consentimento livre e esclarecido - docente

Pesquisa: A docência universitária e o cuidado de si:
arte contemporânea e espaços híbridos de formação¹

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS:

Luciana Gruppelli Loponte e Marcelo Feldhaus

NATUREZA DA PESQUISA: Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa que tem como finalidade analisar outros modos de ser docente a partir de algumas proposições de arte contemporânea como potência e como elementos disparadores na formação continuada de professores em diferentes áreas do conhecimento: Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências, Tecnologias e Engenharias e Ciências, Humanidades e Educação.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa docentes do ensino superior da Universidade do Extremo Sul Catarinense que atuam no ensino de graduação das áreas de Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências, Tecnologias e Engenharias e Ciências, Humanidades e Educação.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo você concederá uma entrevista online sobre a sua prática docente e participará com o registro de narrativas sobre o ser e fazer docente em um diário de campo que será disponibilizado pelo pesquisador. É previsto em torno de 45 minutos para a entrevista e cerca de 30h horas para os demais objetivos, que compreenderão a escrita em um diário de campo por um período de 30 dias. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo podem entrar em contato com a Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte, pelo fone (51) 3308-4157 ou com o doutorando Marcelo Feldhaus, pelo fone (48) 99619-0594.

SOBRE A ENTREVISTA: Serão solicitadas algumas informações básicas e respostas a perguntas de múltipla escolha e perguntas abertas sobre a prática docente no ensino superior e a formação continuada de docentes.

RISCOS E DESCONFORTO: Os riscos da sua participação na pesquisa são mínimos, como, por exemplo, cansaço ou algum constrangimento, que serão minimizados da melhor maneira possível. Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. Além disto, é importante destacar que, como a pesquisa será realizada em ambiente virtual, o pesquisador contempla as orientações do CONEP, emitidas em 21/02/2021 e disponíveis em <http://www.ufrgs.br/cep/orientacoes-1/procedimentos-em-pesquisas-com-etapa-em-ambiente-virtual/view>. A partir do TCLE assinado por meio de assinatura digital ou em resposta de autorização, por e-mail, agendaremos data e horário para realização da entrevista e o link será enviado por e-mail endereçado exclusivamente ao participante. Reitera-se que, após a realização da entrevista, da importância do participante armazenar uma cópia do documento eletrônico em seus arquivos, do mesmo modo que procederá o pesquisador, sem armazenar dados da entrevista na “nuvem”, ou registro de qualquer plataforma virtual ou ambiente compartilhado. Em relação à entrevista, você tem o direito de não responder qualquer questão. Ao final da entrevista, você será apresentado ao Diário de Campo, materialidade que o acompanhará pelo período de 30 (trinta) dias. É importante destacar que os custos com envio e recebimento dos Diários de Campo pelo correio serão absorvidos pelo pesquisador com correspondências registradas, garantindo o mapeamento, segurança e confidencialidade do material.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada entrevistado e de suas escritas no diário de campo. Em relação a alguns dados específicos necessários para a discussão a ser realizada na pesquisa,

¹Faço a opção de apresentar o TCLE, autorizações de uso de imagem e carta de anuência da instituição mantendo o título inicial da tese, respeitando os dados aprovados no CEP/UFRGS. Com o decorrer da pesquisa o título foi modificado para **“A dimensão ética e estética na docência no ensino superior: fricções entre a arte contemporânea, cuidado de si e pedagogia universitária”** e será devidamente informado no relatório final que será encaminhado ao CEP após a defesa.

estes só serão utilizados com autorização prévia do participante. Em relação a privacidade dos serviços do Google, em especial o Google Meet, plataforma que será utilizada para a entrevista virtual, os dados serão protegidos de acordo com a política de confidencialidade disponível em <https://policies.google.com/privacy?hl=pt-BR>

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas, especialmente todos os interessados nas pesquisas sobre a pedagogia universitária e a docência no ensino superior. Cabe ressaltar que será garantida a confidencialidade e segurança na entrevista online de acordo com o que preconiza as orientações do CONEP de 21/02/2021 para pesquisas com etapa em ambiente virtual.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

TEMPO DE GUARDA: conforme previsto na Resolução 510/2016, o TCLE terá tempo de guarda, devidamente arquivado pelo pesquisador por cinco anos, a contar da data de realização de sua assinatura.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

Nome do participante

Assinatura do participante

Local e data

Coordenador(a) da pesquisa

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a/o Prof(a) Dra. Luciana Gruppelli Loponte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelos telefones (51) 3308-4157 ou (48) 996190594. Este projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição.

Para maiores informações, entrar em contato com o CEP UFRGS, que se localiza na Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Fone: +55 51 3308 3738

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00h.

Durante o período da pandemia, este atendimento está restrito ao e-mail.

**ANEXO 02 – CARTA-CONVITE PARA OS PROFESSORES DO GDI-30 – GRUPO
DE DOCÊNCIA INVESTIGATIVA DA UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC**

PROFESSOR(A): _____

Este é um convite para você participar da pesquisa **“A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O CUIDADO DE SI: ARTE CONTEMPORÂNEA E ESPAÇOS HÍBRIDOS DE FORMAÇÃO”** desenvolvida por Marcelo Feldhaus, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Luciana Gruppelli Loponte, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Pretende-se analisar outros modos de ser docente a partir de algumas proposições de arte contemporânea como potência e como elementos disparadores na formação continuada de professores em diferentes áreas do conhecimento: Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências, Tecnologias e Engenharias e Ciências, Humanidades e Educação.

O objeto dessa tese inscreve-se no campo da formação continuada de professores no ensino superior, mas não tem como intento comprovar um modo de fazer-se docente, e, tão pouco, pretende apresentar novas metodologias de trabalho, conforme destacado acima. O interesse é alargar as possibilidades de partilha de experiências no campo da formação de professores, envolvendo as artes visuais contemporâneas articulando-as com o que se tem produzido no campo da docência universitária em outras regiões do país.

As etapas da pesquisa envolvem:

1. Aceite do termo de consentimento livre e esclarecido docente (envio em anexo a este convite);
2. Participação de entrevista online, via Google Meet, que será previamente agendada a partir de sua disponibilidade;
3. Você receberá um diário de campo enviado por mim e por um período de 30 dias, reunirá registros e imagens que permeiam sua ação docente no intuito de compreender o que ocorre na prática cotidiana do professor universitário quando colocado em contato com produções de arte contemporânea que disparam questões políticas, éticas e estéticas;
4. Participação de um encontro coletivo, via Google Meet, antes da submissão da pesquisa para a banca examinadora, para socialização dos resultados da pesquisa e possíveis ajustes que considerar necessário frente a sua participação.

O meu desejo é que recebas esse convite de um pesquisador, portanto é importante produzir o afastamento necessário de minha função de gestor, que ocupo atualmente em nossa Universidade. O intento é que pesquisador e professores participantes possam construir uma relação aberta ao imprevisível, uma relação horizontal, que se construirá a partir do contato com o objeto desta tese e com o que ela pode produzir para pensar outros modos de pensar a docência no ensino superior a partir de uma perspectiva ética, estética e política.

Fique à vontade para pensar, avaliar suas condições objetivas de participação e sendo possível, retorne a este e-mail para que possamos dar continuidade às próximas etapas de investigação.

Criciúma, XX de XXX de 2021.

ANEXO 03 – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

BLOCO 1

- 1) Em quais cursos você atua na Universidade? Cursos de graduação e pós-graduação.
- 2) Qual a sua formação? (graduação e pós-graduação, se houver)
- 3) Há quanto tempo você é docente na Unesc?
- 4) Qual a sua carga horária semanal na Universidade?
- 5) Atua com as dimensões da pesquisa e extensão? Essa atuação está relacionada com suas práticas educativas no ensino? Se sim, relate.

BLOCO 2

- 6) Quais os motivos que levam você a buscar auxílio para a sua prática docente? E a quem você recorre?
- 7) Você participa de cursos de formações continuadas? Como verifica a importância destes momentos de formação para a sua constituição como docente e para ação pedagógica em sala de aula? Estes momentos tem possibilitado ou podem possibilitar auxílio para fazer uso em suas aulas na graduação?
- 8) O que você conhece sobre o conceito de Pedagogia Universitária?

BLOCO 3

- 9) Você como professor(a) o que pensa sobre a relação entre arte contemporânea e a docência no ensino superior?
- 10) Você já realizou alguma ação pedagógica em que a produção de arte contemporânea contribuiu como um disparador para pensar o aprofundamento do conteúdo? Se sim, relate.
- 11) Há mais alguma informação ou relato com relação a docência universitária e a formação continuada que você ache importante compartilhar nessa pesquisa? Se sim, relate.

ANEXO 04 – DIÁRIO DE CAMPO

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O CUIDADO DE SI: ARTE CONTEMPORÂNEA E ESPAÇOS HÍBRIDOS DE FORMAÇÃO

COORDENADORA: Prof^a Dra. Luciana Gruppelli Loponte | **PESQUISADOR:** Prof. Marcelo Feldhaus

GUIA DE INSTRUÇÕES - DIÁRIO DE CAMPO “Exercícios de escrita de si”

A ideia de oferecer blocos de anotações que se constituirão diários de campo aos oito professores participantes da pesquisa surge na revisitação dos diálogos construídos com os conceitos, leituras e investigações sobre pesquisa autobiográficas com ênfase na cartografia e artigos em que analisam a escrita de si numa perspectiva foucaultiana para tessitura da tese para doutoramento em Educação.

Presentear os professores com um diário acompanhado de uma lista de referências de produções de arte contemporânea busca ajudá-los a compor gestos que os aproximem de uma docência artista. Proponho entre esses elementos, (entrevistas, diários de campo, imagens de arte contemporânea, autores com pesquisa na área temática da pesquisa), inter-relações e proposições crítico-reflexivas, pensando nas imagens como disparadoras para pensar na formação docente no ensino superior.

Deste modo, busco percorrer por caminhos que dialogam com os fundamentos teóricos aprofundados na pesquisa, abordando questões que são sobressalentes para a construção da estética da professoralidade, na perspectiva de uma docência artista buscando expandir as reflexões que fazemos com nossa narrativa pessoal, aprofundando os debates que podem emergir na disposição de sensibilidades críticas no processo da constituição docente.

As obras de Foucault e Luciana Loponte parecem apontar – cada uma ao seu modo e com particularidades distintas – para a possibilidade, e mesma necessidade, de visitação do Outro como parte importante da compreensão de si e instauração de uma intersubjetividade possível. Tal intersubjetividade, no entanto, não se encontra apartada do mundo, antes o afeta e   afetada por ele.

Assumindo essa premissa, de que são   possível viver em devir na medida em que nos abrimos para o encontro com o Outro, e este Outro   sempre encarnado num corpo que imprime em nós suas marcas e nos modifica - ao passo em que   também modificado - gostaria de pensar em como a arte contemporânea, sobretudo experimentada com docentes que atuam em distintas áreas do ensino superior, pode se configurar como experiência do encontro entre corpos, capaz de potencializar a ideia de experimenta o da vida enquanto obra de arte.

Nesse sentido, afirmamos ser possível a implementa o de práticas educativas capazes de ir além da simples transposi o de conhecimentos, visando somente a forma o técnica dos professores, e defendemos que   possível, a partir da arte contemporânea, alcançar uma experiência de transforma o, que pode se dar através da consciência e altera o da percep o sobre si, resultante do diálogo com o Outro.

Farina (2008) situa que não nos construímos apenas com os aprendizados institucionais e formalizados, expressando que estes saberes se imbricam com os fluxos de nossa vida e com aquilo que tocamos em nosso transitar por cada vivência. Que individualmente o sujeito constituindo-se professor, possui uma identidade mutável, na experimenta o de si com suas peculiaridades professorais, mas que se constrói no coletivo, na experiência, com o outro.

Desta forma, a proposta consiste **num convite de escrita de si e você deverá registrar gestos autobiográficos do exercício docente, uma proposta de exercício de escrita, produ o de imagens, gestos, pensamentos, dizeres e fazeres de sua docência e vida** durante um período de 30 (trinta) dias. A proposta do Diário de Campo prov m do pensamento de evidenciar a experiência estética com arte contemporânea, não necessariamente com o contato físico com o objeto, mas partir da experiência com as imagens, articuladas ao seu fazer docente e com a resposta   pergunta: como me constituo professor/a universitário?

A aprecia o investigativa de imagens para construir diálogos sobre formar-se professor e professora no ensino superior, que “[...] põe em movimento as maneiras como vemos, tocamos e somos tocados pelas imagens, coisas e pessoas” (FARINA, 2008, p. 100). Com imagens produzimos outras imagens e pensar por intermédio de repertório artístico imagético contempor neo, nos coloca e situa como indivíduos agentes no tempo presente, contribuindo para que interpretemos com mais clareza como acontecem os processos construtivos da pedagogia universitária, uma forma o estética que age na estética da forma o (FARINA, 2008). Portanto, na aprecia o de

produções artísticas é preciso dispor de maiores sensibilidades, deixando os nossos sentidos alongarem-se fazendo emergir provocações que nos movem e faz refletir.

Te ofereço uma lista de referências e artistas visuais contemporâneos, a fim de expandir a experiência de cartografar a docência e estimular a escrita de si. Não se limite a estes artistas e a estas produções, fique à vontade para ampliá-los, inserindo outras referências. Ao final dessa etapa, os Diários de Campo serão inter cruzados com as entrevistas, dando espaço à análise dos conceitos centrais da tese. Por fim, tenho a previsão de uma devolutiva da pesquisa, através de um encontro coletivo, por meio digital, para compartilhar os dados, as análises e reflexões.

Todos os procedimentos éticos em pesquisa estão devidamente previstos conforme a Resolução 510/2016, sendo que o pesquisador declara que o projeto foi enviado ao CEPE da instituição e cadastrado na Plataforma Brasil. A carta de anuência da instituição, o TCLE e Termo de Autorização de uso de imagem, bem como, os pareceres de aprovação também já estão em posse do pesquisador.

Título	Artista	Ano	Fonte
Cooking Crystals Expanded	Tunga	2010	https://www.tungaoficial.com.br/pt/trabalhos/cooking-crystals-expanded/
Paredes Pinturas	Mônica Nador	1996	https://www.ufrgs.br/arteversa/?p=735
Porque as palavras estão por toda parte	Marilá Dartdot	2008	https://www.ufrgs.br/arteversa/?p=1701
Accumulation-Searching for the Destination	Chiharu Shiota	2012	https://www.ufrgs.br/arteversa/?p=871
A Room of Memory	Chiharu Shiota	2009	https://www.ufrgs.br/arteversa/?p=871
Sobre este mundo	Cinthia Marcelle	2010	https://www.ufrgs.br/arteversa/?p=970
Ceder ocasiona menos sofrimento que resistir	Cinthia Marcelle	2012	https://www.ufrgs.br/arteversa/?p=970
Grafito y bordado en tela	Ana Tereza Barboza	2011	https://www.ufrgs.br/arteversa/?p=1801
Teia	Lygia Pape	2000	https://www.ufrgs.br/arteversa/?p=1016
Parthenon of Books	Marta Minujín	2017	https://www.ufrgs.br/arteversa/?p=1102
Projeto Ruanda	Alfredo Jaar	1994-2000	https://www.ufrgs.br/arteversa/?p=1227
Geometria da Consciência	Alfredo Jaar	2010	https://www.ufrgs.br/arteversa/?p=1227
Lamento das Imagens	Alfredo Jaar	2002	https://www.ufrgs.br/arteversa/?p=1227
Oratório	Sonia Gomes	2012	https://www.ufrgs.br/arteversa/?p=1471
Casulo	Sonia Gomes	2006	https://www.ufrgs.br/arteversa/?p=1471
Vamos falar sobre a história do Big Sky	Maki Ohkojima	2014	https://www.ufrgs.br/arteversa/?p=755
La salle de classe	Hicham Benohoud	2000-2002	https://www.ufrgs.br/arteversa/?p=635
Ilusions vol. II	Grada Kilomba	2018	https://www.ufrgs.br/arteversa/?p=2265
O.M.A	Paulo Meira	2014	https://www.ufrgs.br/arteversa/?p=615
Arqueologia Marítima	El Hadji Sy	Sem ano	https://www.ufrgs.br/arteversa/?p=428
A grande troca	Nicolas Flo'ch	2009	https://www.ufrgs.br/arteversa/?p=19
Oniria	Nadín Ospina	2007	https://www.ufrgs.br/arteversa/?p=848

REFERÊNCIAS: FARINA, Cynthia. Formação estética e estética da formação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Org.). **Educação e arte:** as linguagens artísticas na formação humana. São Paulo: Papirus, 2008. p. 95-107.

Aventure-se na escrita de si e como a docência permeia sua vida e sua vida permeia a docência.

ANEXO 06 – CARTA DE ANUÊNCIA – UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – CRICIÚMA/SC

Declaro para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisador Marcelo Feldhaus, doutorando do **Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, a desenvolver a pesquisa intitulada **A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O CUIDADO DE SI: ARTE CONTEMPORÂNEA E ESPAÇOS HÍBRIDOS DE FORMAÇÃO**, sob a coordenação/orientação da Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte, na Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, Criciúma/SC.

Declaro que a mim foi esclarecido que o objetivo dessa pesquisa é analisar outros modos de ser docente a partir de algumas proposições de arte contemporânea como potência e como elementos disparadores na formação continuada de professores em diferentes áreas do conhecimento: Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências, Tecnologias e Engenharias e Ciências, Humanidades e Educação.

O pesquisador também informou que seu objetivo é conhecer o trabalho desenvolvido pelo Programa de Formação Continuada de Docentes; realizar observações de aulas (se possível); entrevistar docentes; fazer fotos e/ou vídeos dos espaços institucionais e de atividades relacionadas à arte, cultura; conhecer e registrar em vídeos e/ou fotos as ações desenvolvidas pelos docentes que participarão da pesquisa ou quaisquer outros elementos que julgar necessário para a investigação.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, comprometendo-se a mesma a:

- a) Utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa ou dados da instituição, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações ou imagens em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.
- b) Garantir aos sujeitos participantes o direito de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- c) Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- d) Não dar nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação na pesquisa.
- e) Assegurar a privacidade das pessoas participantes, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição.
- f) Dar liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento, sem penalização alguma, no caso do não cumprimento dos itens acima.

A referida pesquisa poderá ser realizada desde que haja contato prévio com os docentes envolvidos, e poderá ocorrer somente a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____, em _____ de _____ de 2021.

Assinatura do responsável pela instituição, com dados profissionais e contato

ANEXO 07 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM – INSTITUIÇÃO

Pelo presente instrumento particular, eu, _____, RG _____ e CPF _____, responsável pela gestão do Instituto Federal _____, por intermédio deste documento e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, a pesquisadora **Luciana Gruppelli Loponte** a utilizar imagens feitas em minha instituição e também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados às imagens fotografadas ou registradas em vídeo, bem como dos direitos autorais dos trabalhos, desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com as imagens ou não para utilização na pesquisa **A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O CUIDADO DE SI: ARTE CONTEMPOR NEA E ESPAÇOS HÍBRIDOS DE FORMAÇÃO**,

A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretroatável, por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais sucessores em meu cargo.

Esta autorização está baseada na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 e, às cessões de uso de imagem, também se aplica o Código Civil (Lei Federal nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002), especialmente seus dispositivos sobre os Direitos de Personalidade.

Por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino este documento em duas vias de igual teor. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Profª Dra. Luciana Gruppelli Loponte, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queira contatar a equipe, os telefones são: (51) 3308-4157 ou (48) 99619-0594. Da mesma forma, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS pelo telefone (51) 3308.3738. Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Maiores informações podem ser obtidas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS: (51) 3308.3738.

Assinatura do responsável pela instituição

Local e data

Coordenador(a) da pesquisa

Concepção visual: Marcelo Feldhaus
Diagramação: Rafaela Ribeiro Pereira
Fotografias: Marcelo Feldhaus, Rafaela Ribeiro Pereira,
Luciana Gruppelli Loponte, Francine Nazário da Silva e
Guilherme Alves Elias
Revisão ortográfica: Angélica Manenti



PANTONE. 94-8 C



PANTONE. 322-1 C



PANTONE. 58-7 C



PANTONE. 65-6 C



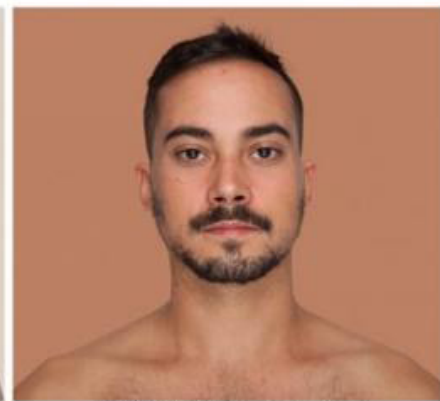
PANTONE. 78-8 C



PANTONE. 99-9 C



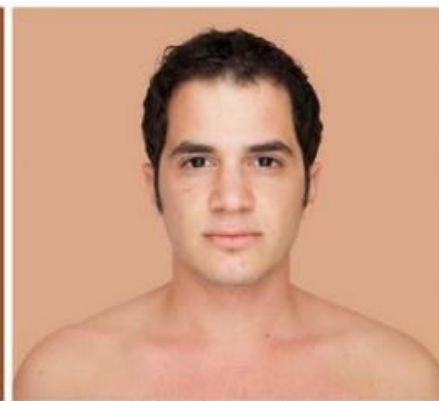
PANTONE. 39-9 C



PANTONE. 64-6 C



PANTONE. 36-14 C



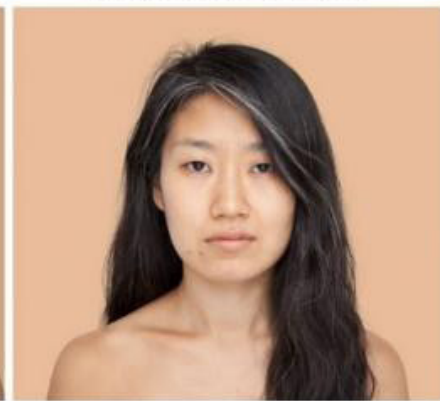
PANTONE. 62-6 C



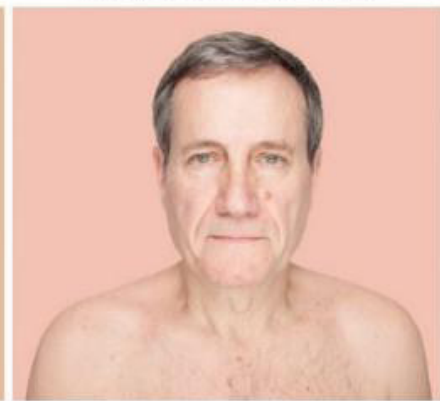
PANTONE. 59-4 C



PANTONE. 54-6 C



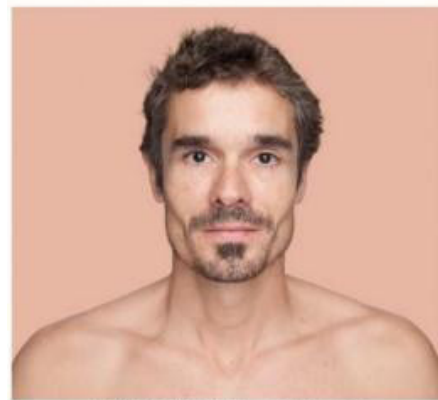
PANTONE. 53-7 C



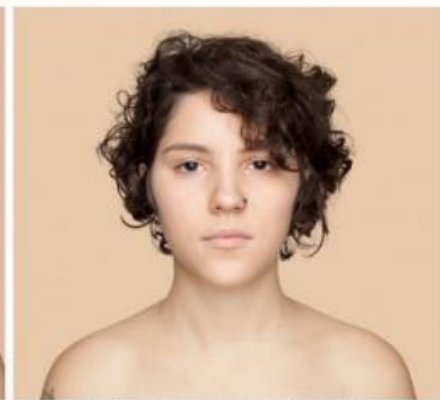
PANTONE. 91-8 C



PANTONE. 51-8 C



PANTONE. 62-7 C



PANTONE. 51-7 C



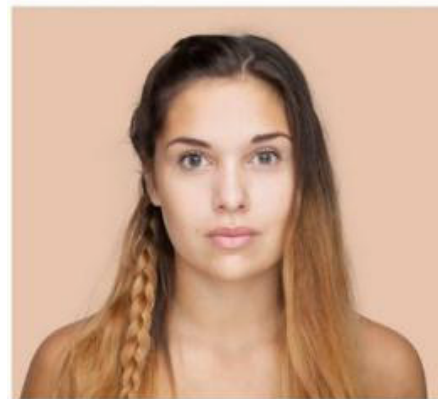
PANTONE. 72-5 C



PANTONE. 57-7 C



PANTONE. 62-5 C



PANTONE. 71-7 C



PANTONE. 58-8 C



PANTONE. 52-4 C



PANTONE. 109-8 C



PANTONE. 316-6 C