

uma docência por vir  
fabulações da formação docente

Carolina Ramos Nunes



**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da  
Biblioteca Central/UEDESC,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Nunes, Carolina

uma docência por vir : fabulações da formação docente /  
Carolina Nunes. -- 2022.

170 p.

Orientadora: Elaine Schmidlin

Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa  
Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa de  
Pós-Graduação em Artes Visuais, Florianópolis, 2022.

1. formação docente. 2. ser/estar docente. 3. artes visuais.  
I. Schmidlin, Elaine. II. Universidade do Estado de Santa  
Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa de  
Pós-Graduação em Artes Visuais. III. Título.

Carolina Ramos Nunes

**UMA DOCÊNCIA POR VIR**  
FABULAÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE

Elaine Schmidlin (UDESC)  
(orientadora)

Ana Cláudia Barin (UFSM)

Fabio Wosniak (UNIFAP)

Juliana Crispe (UDESC)

Marta Martins (UDESC)

Florianópolis, inverno de 2022

*para minha mãe e avô*

Agradeço todas e todos que fizeram parte desta jornada,  
em especial...

Aionara · Alana · Amana · Ana · Andressa · Andy · Angélica  
· Bianca · Celso · Cinthia e agregados · Chesco · Clube etc.  
e tal · Coletivo Compór · Elaine · Élcio · Equipe José Matias  
Zimmermann · Estúdio de Pintura Apotheke · Fabio · Fábio ·  
Família Andrade Ramos · Fernando · Flávio · Equipe Fundação  
Cultural BADESC e artistas · Isadora · Jader&Família · Janaina  
· Jociele · Jonas · Jonathan · Juliana · Juvelina · Karine ·  
Laurindo · Lena · Léo · Letícia · Luana · Marisete · Mikael ·  
Milena · Monalisa · Priscila · Nirio · Rafael · Raissa · Rogério ·  
Rosângela · Shayda · Taliane · Valdemiro · Vanessa · Walter  
· William

... e para quem ainda encontrarei em meu percurso



RESUMO

No texto, o passar da vida em um breve instante ultrapassa o clichê temporal para compreender o espaço das palavras: Como construir um percurso docente em uma narrativa em que a fabulação e a literatura irrompem escrita afora, atravessando não só o texto, mas também as vivências em arte educação contemporânea? Mesmo que a procura por respostas seja o que move uma pesquisa, nesta tese, move o desejo de fabular no percurso entre o *ser* e o *estar* docente, composto por um conjunto de contos, que não procuram estabelecer verdades, nem nomear acontecimentos, causos, docentes e escolares, mas visam criar uma docência em artes visuais sempre por vir. Nesta relação, o *ser* docente marca um estado em suspensão, em movimento de pausa, enquanto o *estar* docente alinhava um movimento, rompe com a linearidade da formação e deriva em possibilidades narrativas, aqui exploradas na interlocução com o livro *Alice no País das Maravilhas* e com o compartilhamento de narrativas de algumas professoras e professores do estado de Santa Catarina, que, embora situados em um amplo local geográfico, possibilitam criar devires próximos ao exercício docente em uma sala de aula, seja aqui ou acolá. Fabular uma docência em artes consiste de narrativas, singulares e coletivas, pois fala a um povo por vir, em uma língua menor, sempre em movimento. Nessa concepção, as falas dos docentes compartilhadas no texto não ganham nome ou sobrenome, mas sim um espaço para falar sobre a realidade da docência, em uma espécie de língua estrangeira, de tal modo que possa alcançar a fabulação nos interstícios da linguagem. Seja qual for a reverberação literária que porventura ocorrer durante o percurso por esta tese, desejo aos leitores movimentos, pausas e intensidades, para que, em devir, o *ser* e o *estar* docente possam fabular.

Fabulação; formação docente; *ser/estar* docente; artes visuais.

ABSTRACT

In this text, the passing of life in a brief moment goes beyond the temporal cliché to understand the space of words: How to build a teaching path in a narrative in which fabulation and literature break through writing, crossing not only the text, but also the experiences in contemporary art-education? Even if the search for answers is what moves a research, in this thesis, it moves the desire to fable in the path between *being* and *feeling* teacher. This is composed of a set of tales that do not seek to establish truths, nor to name events, stories, teachers, and students. However, they aim to create a teaching in visual arts always to come. In this relationship, *being* a teacher marks a state in suspension, in a paused movement, while *feeling* a teacher aligned a movement, breaking with the linearity of training and deriving in narrative possibilities. Such things are explored here in the dialogue with the book *Alice in Wonderland* and with the sharing of narratives by some teachers in the State of Santa Catarina. Although located in a wide geographic location, these educators make it possible to create becomings close to the teaching practice in a classroom, whether here or there. Fabulating a teaching in arts consists of narratives, singular and collective, as it speaks to a people to come, in a minor language, always in motion. In this conception, the teachers' speeches shared in this text do not gain a name or surname, but a space to talk about the reality of teaching, in a kind of foreign language, in such a way that it can reach the fabulation in the interstices of language. Whatever the literary reverberation that may occur during the course of this thesis, I wish the readers some movements, pauses, and intensities, so that, in becoming, the *being* and *feeling* a teacher can fable.

Fabulation; teacher training; *being/feeling* a teacher; visual arts.

# Escritos primeiros

Eu ficaria feliz em lhes dizer que esta leitura pode ser feita de forma fluída e em fuga pelas páginas afora. Talvez, agora eu esteja não tão feliz por constatar que, embora essa possibilidade exista, torne o acompanhamento do processo de pensamento que deu origem a esta tese um pouco mais tortuoso e ousado do que já é.

Apresento, portanto, uma sugestão de organização de modo a contemplar uma prévia da proposta que vos entrego.

○ **prefácio**, como o próprio, é uma aproximação com o que está por vir, sendo um sublinhar das perspectivas de Ronald Bogue (2011), estudioso dos escritos de Deleuze, sobre os cinco ingredientes necessários para que uma narrativa (neste caso, esta pesquisa) seja, esteja, convoque (...) uma fabulação. Ainda nesta introdução, argumento também o porquê de o modo das imagens serem apresentadas de uma forma atrevida, para

que elas provoquem e germinem de acordo com o solo que encontrarem.

Logo em sequência, há o recorte da **breve vida de uma docente por vir**, escritos acerca do *ser* e *estar* docente: dois (dentre muitos outros modos) de conceber e problematizar o exercício da profissão com arte e filosofia. A fabulação vai abrindo espaço pelas linhas digitadas e tomando conta da escrita, até que irrompe no capítulo a seguir.

A narrativa intitulada **uma docência por vir** é a trajetória de pesquisa sobre a formação docente em artes visuais, que resulta da conversa com professoras e professores de artes atuantes em diversas regiões do estado de Santa Catarina. Você não encontrará nomes, imagens, nem mesmo endereços. A ficção aqui em devaneio buscou retratar uma figura docente em coletividade, uma quimera feita de muitos, sem começo nem fim. Por ocasião, uma professora sem face poderá se aproximar de seu percurso e, em outros momentos, ela se afastará, tanto que não será possível avistá-la.

Ambos os movimentos condizem com o desejo de uma pesquisa que trace a fabulação como um modo de romper a escrita acadêmica, ao mesmo tempo em que possibilite falar da docência em arte. Alerta de antemão que houve, neste fragmento, alguns roubos

literários de **ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS** (CARROLL, 2010). Há quem diga que foi apenas um empréstimo, mas fica ao seu critério.

As **constelações vibrantes** são anotações feitas no caderno de bolso da nossa professora personagem, que, por vezes, andarilha por esta tese. Escritas em estilo caligráfico, logo abaixo dos títulos de cada conto, elas são apontamentos sobre conceitos que foram capturados durante conversas com outras professoras e professores de artes, com algumas ousadias deixadas em uma ou outra escapada de decoro. Essas constelações são um modo de organizar as docências por vir, sendo que você é convidado a concordar, discordar ou ainda corromper a disposição das estrelas.

Ainda em modos de atravessamentos, os autores lidos durante o percurso deste doutorado dançam uma valsa em ritmo acelerado. Eles são arremessados no salão em sintonia com as demais escrituras. Alguns param pelo meio do caminho, enquanto outros seguem até o último violino parar de soar, mas isso não quer dizer que a noite tenha acabado. Na matemática, duas retas paralelas nunca se encontram, não importa o quão longe elas sigam seus caminhos.

Na educação, a conversa paralela é aquilo que irrompe o exercício da docência e escorrega pela garganta de alguns colegas de profissão como um dano àquilo que eles próprios entendem por educação. Aqui, aproximando-me do conceito de margem (SCHMIDLIN, 2013), as conversas paralelas são o modo como outras autoras e autores adentram pelas bordas do texto em fabulação para costurar uma conversa, que pode ou não se encontrar em algum ponto indefinido nos confins do universo.

Quando Schmidlin (2013) sinaliza uma série de problemáticas que percorrem o seu percurso como professora e formadora de professoras e professores em artes, que por consequência tangem infinitas outras perspectivas acerca das camadas que constituem um docente em artes, ela apresenta a margem enquanto “sentido de correr riscos, buscar outros caminhos, desenhar traçados, esboçar linhas que só podem ser acessadas por uma força intensiva que, de algum modo, me atravessa. Talvez convocar a força da arte como sensação – e não somente como forma – para provocar uma educação que abale certezas e queira correr riscos” (p. 30-31). Essas conversas são identificáveis pela mudança na textura visual do papel, marcas intensificadas nas páginas que seguem logo após findar um grupo de contos.

E, com isso, um coelho vestindo um casaqueto com relógio em mãos corre por entre as palavras, convidando a apressar-se para acompanhar seu ritmo frenético, quase arquejante, do que há por vir.

# PREFÁCIO

## Pequeno delito de fabular

Alice corre pelo campo atrás de um coelho branco de relógio e, ao cair em um buraco sem fim, se depara no País das Maravilhas. Corro, a princípio, atrás de Alice, para então forjar em rasgos meu próprio país, que não apresenta apenas maravilhas, mas histórias compartilhadas pelo exercício à docência.

Falar por outras vozes, às vezes, se faz necessário. Não pela súbita vontade de que alguém lhe ouça, ou com a finalidade de aumentar as listas de referências e notas de rodapé.

Por vezes, roubar algumas frases é preciso. Para dar continuidade ao esforço de outrem que, por alguma razão, sentiu necessidade de colocá-las no papel.

A princípio, serão perceptíveis muitas capturas de ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS (CARROLL, 2010). À medida que a escrita vai ganhando corpo, ela começa por romper seus laços com Alice, para então criar seu próprio universo.

# Vizinhanças

Estados de avizinhamento de si. Eu gostaria de ser minha vizinha.  
Em alguns dias do ano, não.

# Vizinhanças escolares

Eis o *ser* e o *estar* docente enquanto pequenos delitos de fabular.  
Ora se é, ora se está. Ora nenhum dos dois, porque há sempre as  
burocracias.

# Presentes gregos

O cavalo, construído de madeira, cujo objetivo seria infiltrar soldados gregos dentro da cidade de Troia, mimetizava-se como um presente de desistência, sinalização de paz. Idealizo que o presente grego foi construído com pedaços de seus próprios navios ancorados. Tira-se um pouco de si, para movimento de insurgência no outro: uma rebelião de si. Desejo de subversão: colocar-se em guerra, sendo, portanto, cavalo de Troia (na docência).

# Tarô

Prevejo passados.

# Fábula?

Moral da história: fábulas não são fabulações.

## Vestida de azul

Uso meus sapatos brilhantes para seguir um caminho de autoconhecimento pela estrada de tijolos amarelos. História errada, conceito equivocado. Uso o mesmo vestido azul, só que para escapar pela toca do coelho. Entro uma, saio outra. Agora não sei quem eu sou. Então o 'outra' serve como um bom pronome para mim.

## Escola

*“Era uma casa muito engraçada  
Não tinha teto, não tinha nada  
Ninguém podia entrar nela não  
Porque na casa não tinha chão”  
(Vinicius de Moraes, 1970)*

Professora permanece professora mesmo fora da sala de aula. Nas ruas: “Olá, profe!” A escola não é uma casa engraçada, mas assemelha-se ao não ter teto nem chão, começo nem fim. Não tem paredes. Escapa das amarras institucionais. É um pensamento sem imagem, carregado de imagens, ficcionais e/ou reais. Mas é necessário separá-las?

## Guarda-pó

Coletavam diariamente, cisco por cisco, cada minúsculo grão. Seu tesouro. Quando questionados da sua utilidade, traziam boas memórias do dia 15 de novembro. E “os personagens gradualmente assumem uma estrutura mítica” (BOGUE, 2011, p. 23-24).

## *E-mail* institucional

Matrícula e senha, dizia a tela do *site*. Ao clicar no campo para preencher, abriram-se as sugestões já utilizadas naquele computador. Umas 20. Acho que era o máximo que a memória resgatava para auxiliar a praticidade de *login*. Não era nenhum daqueles números. Quando acessou o seu e-mail, havia recebido uma mensagem destinada para todos da escola. Fazia diferença o *login* e senha?

## A de abelha

Durante a construção de um painel para uma festa escolar, todos estavam atônitos. Olhavam e cochichavam entre si, com um brilho distinto no olhar. A professora de artes estava na escada grampeando a última flor de papel. Ao afastar-se para verificar a completude de sua tarefa, a professora postou-se ao lado da direção.

— Eu avisei.

Uma força-tarefa foi formada em tempo recorde para “salvar” o Dia da Família na escola.

# Fabulação

Como falar da realidade sem se tornar um autômato de seu discurso, caindo em armadilhas deixadas há muito tempo em um terreno lodoso? Desejo de ficção é uma possibilidade. Escrever como quem escreve uma carta, ou um livro, ou uma poesia. Todas essas possibilidades, ao mesmo tempo, podem ou não ser uma fabulação. Mas o que as diferencia? Assim como um livro pode ser lido como um conteúdo teórico para uns, em outros, reverbera como poesia. Enquanto um registro de aula pode ser um diário de professor, em outros movimentos, pode tornar-se uma potência de infinitas possibilidades e desdobramentos.

Fabulação, enquanto conceito atravessado em Deleuze e capturado por Ronald Bogue, o qual em um desdobramento sobre modos que o autor escreve sobre e com literatura, a tange. Na possibilidade de uma escrita fluida e gaguejante, ele propõe que uma narrativa fabulante, ou em vias de fabulação, depreenda “cinco componentes: devir-outro, experimentação no real, mito, invenção de um povo por vir, e desterritorialização da linguagem” (BOGUE, 2011, p. 21).

O mesmo autor propõe que uma abordagem narrativa,

dispondo-se a um estado de fabulação, contemple que o devir-outro envolva “uma passagem entre categorias, entre formas de existência e entre corpos distintos, de modo que elementos estáveis sejam colocados em desequilíbrio metamórfico” (*ibidem*). Sendo assim, nesta tese, o *ser* e o *estar* docente compreendem as passagens de uma mesma existência, metamorfoses de si, que atravessam a escrita situando pausas, contínuos, solavancos e anunciações de devires por vir.

Concebe-se que a figura docente em arte é constantemente metamorfoseada, seja por ela própria ou pelas políticas educacionais, que a cada década provocam desafios (sejam eles nefastos ou não). Discorrer sobre a docência em artes visuais em fabulação, sob a perspectiva da tensão entre *ser* e *estar*, é um dos desejos desta escrita.

Ao se intencionar experimentar no real, tem-se o soar de uma batalha dentro de uma guerra. Um movimento de aproximação com o ambiente escolar sob vistas da docência em arte é sempre uma perspectiva. Essa realidade é uma máquina de guerra, que se constrói durante o avanço nas trincheiras. Aproximar a ficção do ambiente acadêmico é uma das armas aqui utilizadas; outra é a aproximação dessa mesma ficção à realidade e ao cotidiano escolar, isso para que não se crie um idioma sem dicionário, um monólogo tedioso sobre algodões de umbigos. Como todo combate, não se sabe quem vence até que o

fim seja estabelecido por ambas as partes, mas fica demarcada, como um dos objetivos, a aproximação de um docente em artes visuais que seja de carne, poesia e ossos.

A conversa com professoras e professores de artes visuais percorreu alguns meses (2020-21), sendo feita durante a pandemia de COVID-19, sem encontros presenciais. As falas feitas por meio digital não foram transcritas nem gravadas. De seus relatos sinceros e plenos, ficaram registros em palavras e frases soltas capturadas por quem vos escreve. “Ao caracterizar a fabulação como experimentação no real, destaco a eficiência de trabalhos em fabulação que funcionam como intervenções no universo de seus ambientes sociais, políticos, institucionais, naturais e materiais” (*ibidem*, p. 22).

Respeitar as individualidades, dando corpo a uma docência coletiva, bem como manter seus apontamentos coerentes, perpassa por um longo telefone sem fio que será explorado na fabulação que segue. Passados e presentes são condensados em folhas sem pauta com caracteres alfabéticos: um pequeno inventário de afetos compartilhados em cada conversa. Com isso, olha-se para os não ditos, para os não vistos, para os escondidos da memória. “Sem dúvida, tal experimentação no real exige um confronto do presente e do passado, já que o mundo em que vivemos é produto de uma história complexa de acontecimentos que moldaram, e continuam moldando o

presente” (*ibidem*, p. 23).

Romper com a história e a cronologia é uma das premissas do acontecimento. Ele não rompe apenas com a temporalidade histórica, mas com o próprio modo de mensurar cronologicamente o tempo. Se a história se tratar apenas de reflexos de acontecimentos delimitados por uma perspectiva do futuro, de que adiantaria imitá-la? Não estaríamos apenas tapando nossos olhos para as reverberações possíveis do acontecimento em nossa época?

E, com isso, Deleuze propõe um romper com a sucessão de eventos, considerada pela história, para a concepção do acontecimento. “O fim é a sombra reativa de uma emergência, o contrassenso por excelência sobre o acontecimento” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 47). O fim demarca a distância, a transição, ilustrando os fatos de modo a delimitá-los em suas épocas. Já o acontecimento propõe um olhar para as rupturas; mensurar as fissuras e distâncias tornando-as independentes, dando-lhes potência para reverberar em qualquer temporalidade; dar vistas às estrelas das pálpebras.

Pergunto-me: Como mensurar os distanciamentos na educação? A pergunta salta para: Quando não medimos estas distâncias ao pensar criticamente sobre o papel contemporâneo da educação, da arte educação e do papel da escola para a construção de uma sociedade que tateia por modos de

compreensão da realidade? Como a arte e a docência podem contribuir?

Continua-se o desenrolar deste fio estendido até que ele chegue a uma figura, a docente. Fabular a docência seria instaurar, de forma ousada, uma outra linguagem na escola, chamejando na figura multiforme de professora possível na contemporaneidade. A docência é uma constante. Seja em termos filosóficos como também a nível quântico. Não se entra na profissão sem que, diariamente, cada átomo do corpo encontre-se em constante movimento de big bang, do fora, “cosmologia das galáxias, o futuro, a evolução, todo um sobrenatural que faz o mundo explodir” (DELEUZE, 2018, p. 298).

Uma narrativa que atravessa a realidade e a ficção, criando (ou desejando criar) uma ruptura em quem, corajosamente, percorre linhas escritas por outrem; propõe um pensar que “não é nem um fio estendido entre um sujeito e um objeto, nem uma revolução de um em torno do outro. Pensar se faz na relação entre o território e a terra” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 103).

“Trabalhar *com* arte envolve rever a questão da arte como linguagem e percepção, e também com ênfases que são colocadas, tanto no ensino cognitivo sobre um saber específico quanto em identidades representativas para o professor” (SCHMIDLIN, 2013, p. 81). Nessa perspectiva, tem-se ainda a necessidade de rupturas de representações de trabalhos *sobre* arte que, por

mais que estejam longe das décadas de 60, 70, 80 e 90, ainda acabam por perdurar no imaginário docente algumas de suas imposições.

Seria, então, resistir ao (in)tolerável do presente confinamento que as estratégias educacionais (enquanto instituição) impõem ao professor, e tentar escapar do aprisionamento da educação para inventar novas dobras ou outros modos de uma educação ainda e sempre 'por vir'. Pensar sob essa perspectiva é resistir, combater, ir ao encontro de forças que desestabilizam o que se encontra fixo e imóvel (SCHMIDLIN, 2013, p. 93).

A formação docente é uma prévia desses movimentos interestelares que irrompem na superfície escolar. E com um desejo de ruptura das leis de causa e efeito, a fabulação seria um astrolábio afinado para os tempos contemporâneos na educação.

Tem-se uma linha disruptiva na concepção de tempo e espaço com os quais estaríamos habituados. Muito se fala sobre a formação docente. Muito se escreve sobre a formação docente nos ambientes acadêmicos. Walter Kohan (2013) já enfatizava com sobriedade sobre estarmos “em um tempo em que a escrita parece ter se distanciado da vida. Pelo menos nesse mundo acadêmico que habitamos e que aparenta ter construído um mundo próprio, com suas próprias regras, sua própria vida, às

vezes sombria, apagada, esquivada, de costas para o mundo da vida” (p. 20).

Paola Zordan (2019, p. 68) compreende a fabulação como uma “imagem figurada para um complexo de acontecimentos”. Em se tratando de acontecimentos, sob a perspectiva de Deleuze (2006), eles são uma relação em multiplicidade com a existência e no tempo. Para ele, a fabulação age “enquanto uma faculdade de criação, mas uma criação que passa pelo finito para restituir o infinito” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 233).

Contudo, escreve-se sobre a formação docente para versar com a fabulação, para criar uma língua estrangeira dentro da língua dominante (DELEUZE, 2018). Seja para falar de fabulação, da imagem figurada ou de acontecimentos, é necessário, antes disso, situar sobre o que estamos falando de modo geral. Masschelein e Maarten (2018) citam uma língua da escola, uma linguagem que acontece dentro dos muros da instituição.

No entanto, esse universo escolar é criado, ou seja, é artificial, bem como a língua utilizada nele: difere-se da língua falada na rua, nas conversas informais, nas redes sociais, no mundo para além dos muros da escola. Em contrapartida à crítica sobre como funciona a linguagem de dentro da escola, os autores definem que:

O que a forma escolar faz (se funciona como uma escola!) é o duplo movimento de trazer alguém para

uma posição de ser capaz (e portanto transformar alguém em um aluno ou estudante), o que é ao mesmo tempo uma exposição a algo de fora (e assim um ato de apresentação e exposição do mundo) (MASSCHELEIN; MAARTEN, 2018, p. 22).

Paulo Freire, propondo outras formas de estabelecer relações entre a vida e o conteúdo escolar, já havia compartilhado vasta literatura sobre a linguagem de um opressor que é mantida em relação ao oprimido, esquema reverberado com alguns modelos educacionais tradicionais, que podem ser relacionados ao esquema docente > conteúdo > estudante.

Portanto, para falar sobre a docência, precisa-se antes situar sobre a escola, ou quiçá ainda mais, precisa-se dissertar sobre o mundo. Mas como a dimensão cósmica ultrapassaria um tempo cronológico, opta-se, portanto, por intensificar os olhares para a formação docente conquanto em fabulação.

Em continuação, acerca das conversas realizadas com docentes de artes visuais, suas individualidades reverberam em coletividades, já antecedendo a premissa da criação de um povo por vir, como argumenta Bogue (2011, p. 23): “personagens em fabulação assumem identidades individuais e coletivas que são inseparáveis”. Assim, a professora sem nome, que ora se convoca de Alice percorrendo a escola entre mundos, pode ser eu, ou você, ou nenhum de nós. Ela é dona de sua própria trajetória criada por si e por muitos.

Essa noção assume, em Deleuze, um significado eminentemente contemporâneo, pois se associa ao 'in-tempestivo', ao processo de criação de um estilo ou de uma língua estrangeira, tanto na arte quanto na literatura, com uma capacidade tão intensa quanto à vida de recriar continuamente seus limites. "De modo que compete à função fabuladora inventar um povo" (DELEUZE, 2011, p. 14).

Ao propor a criação de um povo por vir, na perspectiva de uma coletividade acerca de uma docência em artes visuais que atravessa uma fabulação, não há conclusões. Não se tem uma professora ideal, uma ideia de professora, um conceito de professora, uma verdade de professora, nem uma professora de verdade. Constrói-se uma faceta de uma professora. Uma professora que, por ironia, não possui face; ela é um e muitos. "A única esperança de uma coletividade genuína passa por um devir outro colaborativo entre artistas e público, que juntos construirão um 'povo por vir', cuja natureza e identidade não podem ser previstas" (*ibidem*, p. 25).

Ficcionalizar a realidade concebendo uma narrativa em fabulação para a escritura de uma tese é uma das perspectivas de desterritorialização da língua, que por premissa "buscam criar uma língua dentro de sua própria língua" (*ibidem*). O real dá espaço para o ficcional, sem sair de cena. Cria composições de imagens do pensamento, fazendo um convite para adentrar na coletividade de um docente de artes por vir.

Para isso, justifica-se que postura filosófica é escolhida para fins desta escrita. Deleuze é o intercessor utilizado para criar conversas com a arte e a filosofia. Junto dele ainda há outros tantos que se aproximam de forma tão abrupta, tal como se afastarão, mas que, por ora, deixam a surpresa do acaso nos acometer.

Nessas conversas, partilha-se a noção de filosofia enquanto criação de conceitos, mais especificamente do pensar como criação filosófica. Para criar, tanto em filosofia quanto na arte ou na ciência, pensar envolve um abalo, não sendo, portanto, algo inato ao sujeito que pensa. E é sobre esse pensar que o *ser* e *estar* docente, neste texto, estão relacionados. A postura de um pensamento como uma noção ativa, não reflexiva (aqui a reflexão está relacionada com o espelho - um reflexo seria a reprodução de uma ideia apresentada).

Talvez, esta proposta esteja mais próxima de um convite criado pelo Chapeleiro e a Lagarta do que por qualquer outro personagem, pois isto é uma fabulação. Esse é um convite para tomar a ficção em sua força política como movimento que possa agir no mundo em um fabular que se difere da aposta de entender o mundo como lugar natural da verdade, mas como lugar da pluralidade, tanto da mentira quanto da verdade, pois são também efeitos de escritas e imagens que povoam o mundo na possibilidade de outro real (ANDRADE; SCARELI, 2016, p. 82).

Desse modo, *ser* e *estar* docente poderiam ser tomados pela potência de criação para (re)inventar-se como docente. Tomando um gole de café, ela suspira com o fim de deixar claro que não se está negando a noção histórica, cultural e social da docência, muito menos as referências ou a importância do conhecimento na área educacional até hoje fornecido dentro e fora das universidades; pelo contrário, suscito a possibilidade de usar estes e outros materiais de forma contextualizada e sob a influência da criação como força motriz para pensar outros modos de *ser* e *estar* docente.

Mas ora, diria o agitado e impaciente coelho de Lewis Carroll, como fazer disso tudo um texto? Ou, ainda mais, como possibilitar o espaço do pensar sem que seja você o vilão que cria e cuida do espelho que está logo ali assombrando os leitores? Acredito ser este o mais trabalhoso, difícil e talvez (digo talvez) inatingível processo nesta proposta: Como mensurar o *ser* ou o *estar* docente? Há platôs estáveis? Para esta conversa, trago para mais perto as noções de acontecimento e fabulação já enunciadas acima.

Sendo assim, deixo, nesta narrativa, um espaço destinado para outros docentes, a fim de que possam compartilhar conosco suas representações arbóreas, para que juntos possamos adentrar nas suas raízes para emergir na superfície outros rizomas (DELEUZE, 1995).

Ainda sobre a fabulação, é um modo optado (um rasgo de dentro para fora) nesta pesquisa para apresentar os conceitos que serão utilizados, articular as leituras realizadas durante o percurso, e também para potencializar exercícios de pensamento como uma interlocução entre o devir, a docência e a arte.

## Pensamento sem imagens

Imagine-se adentrando em um museu, janelas e portas mecanicamente organizadas para que teus passos te levem diretamente para a exposição. Porém, teus olhos te levam para longe, para outro lugar que não aquele museu confinado em meio a semáforos e ruídos de cidade grande. Eles te levam para longe, te remetem a infâncias, a tempos presentes e, ainda, a desejos de futuros por vir; te tiram do confinamento e inflam teus pulmões com ares ainda não respirados.

Em um milésimo de segundo, você está novamente na porta do museu, agora em vias de saída. A exposição revirou tuas entranhas de um modo que só um poeta poderia reorganizá-las.

É nessa perspectiva que este trabalho se apresenta enquanto uma escrita sem imagens, mesmo sendo uma tese apresentada em um curso de artes visuais. As imagens não são exclusividades

minhas para aqui apresentá-las. Elas são um compartilhamento de vidas.

Em conversa com professoras e professores de artes, estes partilharam comigo suas vivências, seus percursos, sonhos e pesadelos. Em lugar de prender tudo aquilo que me foi dado com tanta intensidade, prefiro polvilhar com palavras, para que, de algum modo, ciscos delas cheguem a seus olhos e brotem em algum lugar dentro de quem as lê. Esse brotamento é o desejo de que, com a escrita, as imagens sejam construídas com partes de muitos, e isso inclui quem porventura ler este desejo de fabular.

Para Deleuze e Guattari (2010), as imagens estão no campo da representação. Isso quer dizer que elas são, de certa forma, momentos congelados de uma verdade, ou ainda uma realidade. A problemática que os autores apresentam acerca da representação é o enjaular de um pensamento, instaurando uma ou mais verdades que ali se fixam e acabam transformando o tempo em uma sucessão cronológica.

Para eles, pensar sem imagens seria essa possibilidade de trazer ao pensamento a potência criadora, assim como na arte que cria a partir de afectos e perceptos. Esses afectos e perceptos são além da ordem da afeição e percepção. Isto, pois, nas obras; artistas transbordam as sensações e afeições, não dependendo nem de seu criador nem de um expectador para existirem e proliferarem.

BREVE VIDA  
DE UMA  
DOCENTE  
POR VIR

# A força dos astros

“Somos feitos de material estelar”, afirmou Carl Sagan no primeiro episódio do documentário Cosmos. Já Zourabichvili (2016, p. 68), ao falar sobre o conceito de força em Nietzsche, a descreve enquanto existente “em relação, isto é, em exercício. E ainda mais: ela está em relação com outra força, pois seus efeitos superiores são de dominação e não de simples destruição” (*ibidem*).

A figura docente existe na relação com estudantes, assim como existe com o conhecimento, e com a escola, e com o mundo. A relação é infinita e, talvez, incalculável, tal como as distâncias até a borda do universo.

A matéria estelar, que propiciará o deslocamento das forças em convergência ou divergência, não é mensurável. Elas são de outra ordem, não quantitativa – ousa afirmar que nem qualitativa. São da ordem dos afetos. Os afetos enquanto afectos. “Os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 193-194). “O acontecimento, de uma outra natureza que as ações e paixões do corpo. Mas ele resulta delas: o sentido é o efeito das causas corporais e suas misturas” (DELEUZE, 1974, p. 97).

Nessa perspectiva, a organização da pesquisa em leitura sobre o acontecimento tem, como objetivo, capturar as linhas de força em vibração com a fabulação, que serão evidenciadas nas partilhas com outras professoras e professores de artes.

A fabulação aqui se torna um recurso filosófico de ressignificação de mundos, de ruptura com os tecidos estabelecidos pelo campo da educação, sem negá-los, mas criando meios de apropriação do indivíduo para que ele possa transformar o mundo com essas ferramentas.

*“[...] devemos nos servir de ficções e de abstrações, mas somente na medida necessária para aceder a um plano.”*

(Deleuze, em *O que é filosofia*)

Ela costumava se irritar com a luz que entrava pela janela durante a noite. O poste em frente era ligado logo que o sol saía de cena. E não importava se o brilho da lua cheia fosse forte o suficiente para iluminar a rua, inclusive permitindo ver clareiras nas árvores das montanhas que circundavam o bairro. Desejava ver as estrelas, compreender os desenhos elaborados que marcavam as constelações desde os povos antigos; conversar com elas para saber dos mistérios que haviam presenciado até então. Esperava que, em um simples olhar para o céu sem luz alguma, todos os segredos sobre o universo seriam ali dados, e uma infinidade de possibilidades cairia em suas mãos. Mas persistia a iluminação artificial da rua.

De tempos em tempos, quando faltava luz, era possível ver o céu mais de perto, parar para apreciar aquilo que sentia que lhe era tirado todos os dias. Porém, por pouco tempo, já que, além de toda a vizinhança se encontrar na rua para localizar a causa da falta de iluminação, o silêncio causado pela ausência da televisão os incomodava mais do que a falta de energia, e não se tinha um momento de calma na noite vazia.

Por vezes, ela escalava o telhado da casa vizinha e se escondia entre uma chaminé e a caixa de água para colocar as costas no chão e contemplar um pouco das fagulhas das estrelas. Não era suficiente. Nunca foi.

Uma vez, foi com um grupo de amigos da escola para um lugar mais distante do litoral, com oportunidade de olhar o céu sem luz artificial alguma. Era noite, estava frio, as estrelas todas lá, esperando para contar tudo que sabiam. Mas, nesse dia, descobriu que, talvez, o problema nunca tenha sido a luz, a cidade, as estrelas parcialmente ofuscadas. Não sabia ouvi-las.

Parou de olhar o céu. Reencontrou-o tempos depois, pela poesia.

*Ora, direis, ouvir estrelas, certo  
Perdeste o senso; e eu vos direi, no entanto  
[...] Amai para entendê-las!  
Pois só quem ama pode ter ouvido  
Capaz de ouvir e de entender estrelas.  
(Olavo Bilac, Via Láctea)*

Mas ela já não amava as estrelas? Será que não era amor suficiente? Esse reencontro não deu início à conversa, mas permaneceu sussurrando por um tempo ao pé do ouvido. Quando começo a escrever, agora, com o objetivo de pesquisar sobre a narrativa afetiva, a fabulação e o acontecimento, permitiu-se que este sussurro se tornasse um grito.

Ela ainda não as amava, as estrelas. Estava apaixonada, cega e desejante. Queria ouvir, mas sem ainda amar. Desejava o acontecimento, forçava o acontecimento. Quando, na verdade, ele só o é agora.

Desejar o acontecimento, ou uma busca pelo acontecimento, não é a procura de sua origem, mas um encontro, “não exatamente o que acontece, mas alguma coisa no que acontece, alguma coisa a vir de conformidade ao que acontece, segundo as leis de uma obscura conformidade humorística: o Acontecimento” (DELEUZE, 1974, p. 152). O acontecimento torna-se aquilo que nos acontece, e não o acidente, a imprevisibilidade, uma quase causalidade. “Chegar a esta vontade que nos faz o acontecimento, torna-se a quase-causa do que se produz em nós [...]” (*ibidem*, p. 151).

O acontecimento não é a conclusão, nem sequer um evento. Ele pode encarnar-se em um estado de coisa, mas quando em acontecimento, o passado e futuro são suspensos para que haja apenas o presente. E, com isso, a individualidade e a pessoalidade são rompidas, para que a ordem do acontecimento

seja dele próprio, no instante do acontecimento: linhas de atravessamento em um instante que são das mais múltiplas ordens. Um acontecimento ideal seria uma singularidade,

[...] ou melhor: é um conjunto de singularidades de pontos singulares que caracterizam uma curva matemática de estados de coisas físico, uma pessoa psicológica e moral. São pontos de retrocesso, de inflexão etc.; desfiladeiros, nós, núcleos, centros, pontos de fusão, de condensação, de ebulição, etc.; pontos de choro e de alegria, de doença e de saúde, de esperança e de angústia, pontos sensíveis, como se diz (DELEUZE, 1974, p. 55).

Ora, se o acontecimento não é do indivíduo, como usá-lo como possibilidade para pesquisa com vistas a fabular narrativas de pessoas cujas trajetórias são únicas? Cujos destinos afunilaram-se na formação docente em artes visuais? Onde está o problema?

O problema é, pois, saber como o indivíduo poderia ultrapassar sua forma e seu laço sintático com um mundo para atingir à universal comunicação dos acontecimentos [...]. Seria preciso que o indivíduo se apreendesse a si mesmo como acontecimento. E que o acontecimento que se efetua nele fosse por ele apreendido da mesma forma como um outro indivíduo nele enxertado (*ibidem*, p. 183-184).

Ainda que o indivíduo vislumbre o acontecimento, enquanto ainda instaurar-se uma ruptura de temporalidade, não será possível compreender-se a si próprio enquanto acontecimento. “Tais singularidades não se confundem, entretanto, nem com a personalidade daquele que se exprime em discurso, nem com a individualidade de um estado de coisas designado por uma proposição” (*ibidem*, p. 55).

Quando se propõe uma relação de distâncias entre acontecimentos, seria para distingui-lo do conceito e aproximá-lo do movimento, onde não se fundam dualidades ou diferenças, mas intensidades, distanciamentos e proximidades. E, com isso, quando o ser permite-se compreender como um acontecimento, atravessado por outros acontecimentos, é possível mensurar as distâncias, torná-las narrativas que existem em um tempo que fugirá do cronológico: entrará na ordem da fabulação como uma forma de romper a realidade por ela própria, usurpando-lhe elementos, tornando-os relações de distanciamentos entre realidade e acontecimentos.

Ao romper no tempo e no espaço pela narrativa, o acontecimento usa das linhas que fugiram das pontas ruídas do tecido da realidade para mensurar distanciamentos que o atravessam. Assim, seria na formação docente, um percurso que prevê que as narrativas sejam devoradas pelos participantes, ao mesmo tempo em que são reelaboradas com suas próprias

linhas, as quais carregam consigo durante o exercício da profissão.

Ou ainda mais enfaticamente: Como possibilitar àquele que é docente trazer consigo suas narrativas que o levaram até aquele lugar sem se deixar estagnar por elas? Como tornar este caos em uma sopa primordial para que, quando os seus pés chegarem até a escola, esta também não o engaiole?

## Criando uma estrela, ou a ideia de fim

Feche os olhos. Aperte as pálpebras. Impeça que qualquer luminosidade atravesse pelos cílios. Vislumbre o céu dentro de si.

Deleuze define quais as condições para o surgimento de um acontecimento em quatro instâncias: a primeira consiste em pensar sobre a criação da ocasião atual e o que distingue a ocasião, bem como a composição da condição atual ou um acontecimento; a segunda é algo que ele chama de peneira ou éter, como um campo eletromagnético para o acontecimento - separando-o e rompendo estruturas; a terceira é a ação da

peneira sobre a diversidade disjuntiva que lançará uma série infinita, cujo todo está relacionado com as partes, e vice-versa. Rompe-se com o fundamento, com o fim, com o limite, mas se estabelecem relações; e a quarta, é atentar que as partes (singularidades) possuem características que são internas a elas, que formam séries.

Ya no me encuentro frente a series infinitas cuyos términos entran en relaciones de todo y de partes al infinito, sin último término y sin límite; me encuentro frente a un nuevo tipo de series: la medida de los caracteres internos de vibración forma series convergentes que tienden hacia límites (DELEUZE, 2006, p. 267).

Pensar sobre o limite torna-se um pensar sobre o acontecimento. Um pensamento ativo, que não procura apenas rupturas, mas pensar a relação do todo com a parte. Nessa perspectiva, a parte como um recorte apresentado de uma determinada situação irrompe com o tecido do tempo e do espaço, contaminando e contaminando-se com outras interlocuções narrativas. O eu deixa de ser produtor de acontecimentos e passa a ser um produto do acontecimento. Quando se permite essa transição, tem-se a retomada do que propunha Foucault e, por seguinte, Larrosa, ao referenciar a experiência como um acontecimento.

O acontecimento possui uma história descontínua, passando de uma derivação de outros conceitos aristotélicos, até ser elevado a conceito pelos estoicos, com sua retomada por Leibniz e Whitehead. O acontecimento, assim, é uma relação ou, conforme Leibniz, um predicado: “las relaciones son los predicados. Desde el momento en que algo es predicado, hay surgimiento de la relación” (DELEUZE, 2006, p. 184), ou ainda, “uma dupla causalidade, remetendo de um lado às misturas de corpos que são sua causa, de outro lado, a outros acontecimentos que são a sua quase-causa” (DELEUZE, 1974, p. 97).

Apresenta-se a matemática e a gramática para propor o pensamento sobre a passagem entre conjunto e unidade, plano e individualidade, nas quais as relações são e estão dadas. Se Leibniz apresenta o acontecimento como predicado, Deleuze propõe atravessamentos até a relação entre tempo e existência. Para Leibniz, predicado é um verbo, sendo o verbo, portanto, o índice do acontecimento: o acontecimento possui uma causa, ele não existe sozinho sem incluir uma série de causalidades. Esse predicado, acontecimento, relaciona-se à existência e ao tempo, ao mundo.

Quando em saltos, Deleuze, em um de seus registros de aula, vai de Leibniz para Whitehead. Ele continua com a relação existência e tempo, quando a construção da pirâmide é um acontecimento tanto quanto a própria pirâmide é

um acontecimento; “es incluso una multiplicidad infinita de acontecimientos” (*ibidem*, p. 252): sua duração é um acontecimento, o suporte de uma infinidade de processos. O fim e a história são pensados por outra perspectiva.

Ao incluir Bergson, a vibração é vinculada no processo de aproximação com a fabulação, como um modo de romper-se com a estrutura cronológica, a vibração de uma vibração contínua:

He aquí una vibración que surge, que se forma en el many, y desde ese momento la diversidad disyuntiva comienza a organizarse en series infinitas sin límite. Hay que suponer que cada vibración tiene sub-múltiplos, tiene sub-múltiplos armónicos al infinito, en el puro cosmos. El cosmos era el many, es decir el caos. Era el caos-cosmos (DELEUZE, 2006, p. 257).

E com a série de vibrações, Whitehead propõe a expressão “e,e,e ... e” como acontecimento. Tem-se assim o predicado, a duração enquanto atualização, e a vibração como acontecimento e não mais a sucessão de elementos estáticos no tempo. E não seria assim a educação? Uma continuidade e sucessões de acontecimentos, que são afunilados e controlados pelo ponteiro dos segundos do relógio? A fuga do tempo, seja ela parcial ou total, contribuirá para o modo de pensar a docência em arte?

## O encontro e o afeto em oposição ao querer, reconhecer e fundar

Costumava ver as obras de Van Gogh *A noite estrelada* e *Os girassóis* como duas pinturas cujas temáticas eram distintas e distantes: vista noturna de uma cidade e uma natureza morta. A formalidade laçou os olhos e os distanciou das possibilidades. Quando apresentava o artista durante suas aulas, começava pela história da orelha. Os estudantes adoravam saber da fragilidade do artista que, quando em vida, cortou e presenteou sua própria orelha para um amor. Distanciada, via agora que, o que tornava a obra *Autorretrato* com a orelha cortada tão atraente não era a eloquência da situação, mas a forma como a narrativa tornava o artista próximo dos estudantes, como um homem que lidava com frustrações tal como todos, que sofria por amor.

Assim, ela revisitou suas apresentações de *A noite estrelada* que, antes, era uma mera representação notívaga. Agora não mais. É um afeto de proximidade com as estrelas. Os girassóis também mudaram; são a captura de uma conversa

com o sol. Continuará a falar sobre a orelha do artista, mas agora explorará a relação com o céu e toda a poesia ali contida para criar encontros, ou desencontros.

A docência está mais próxima do encontro e do afeto que do querer, do reconhecer e do fundar. Mas, durante a formação, ainda se instalam zonas de estabilidade onde as profundidades corroem as forças de um desejo de *estar* docente.

A profundidade caminha a passos largos junto do fundamento que, por consequência, arrasta a reprodução e, por conseguinte, o reconhecimento, sendo, por vezes, fantasiadas de querer: o pensar para a filosofia de Deleuze não depende dele mesmo. “O pensamento, ele próprio, não escolhe o que é necessário; é preciso que aquilo que ele pensa não dependa absolutamente dele” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 37). Para o referido autor, a relação com o fora é intrínseca para que se rompa com os sistemas de verdades preconcebidas e desveladas. Mas vamos por partes.

O querer como desejo do pensar estabelece uma relação muito próxima entre pensador e objeto de pensamento. Isso não é por si só ruim, mas quando se tem certeza do que se pretende pensar, o querer como imposição ao pensamento leva à noção de que, se o pensamento já está ali definido e demarcado, sua resposta depende apenas de um método melhor de ser construída, e não simplesmente encontrada.

O reconhecimento já é uma reconhecimento: 're-conhecer'. Ou seja, nessa perspectiva, quando o pensamento é interiorizado e levado para as profundezas do indivíduo, o pensar perde o fator de estranheza, o qual, segundo Deleuze, seria necessário para que o fora se instaurasse e, com isso, o conhecer passa de uma criação para tornar-se uma reprodução, seja do problema ou da resposta ao problema.

As réplicas de uma realidade refletem na noção de fundamento: quando surge o problema do qual a "filosofia esteve muito ocupada em começar; nunca parou de buscar o bom princípio" (*ibidem*, p. 43). O problema do princípio não é só encontrar a pedra fundamental da filosofia, do ensino, da arte. Contudo, o principal equívoco é quando tomamos como referência o fundar como estrutura e o regime de verdades apresentadas e instauradas como modelo do pensamento.

A verdade marca o fim, uma ruptura cuja estrutura demarca um começo, meio e, por consequência, fim, "pois a incerteza pessoal não é uma dúvida exterior ao que se passa, mas uma estrutura objetiva do próprio acontecimento, na medida em que se comunica ao saber e às pessoas através da linguagem" (DELEUZE, 1974, p. 3).

Tanto a verdade, o fundamento, a reconhecimento e a proximidade como controle do pensar fogem do acontecimento e da fabulação; "um fim não basta para fazer um acontecimento,

para nos lançar no acontecimento; uma época só finda porque outra já começou” (*ibidem*, p. 47).

Faz-se um parêntese, tal como Zourabichvili (2016), para enfatizar que o conceito de acontecimento não nega por si só a noção de encadeamento de ideias, de verdades e, por consequência, a noção de temporalidade e de história. Ele caminha junto do devir, da potência criadora e da ruptura com os cristais do tempo; noções que Deleuze apresenta como necessárias para que o acontecimento seja possível, e assim, por consequência, gesta a potência da fabulação.

Em oposição ao regime de verdades, tem-se o encontro e o afeto como algo que “force o pensamento” (*ibidem*, p. 51). O encontro é este acaso que leva o pensamento a caminhos que, por sua imprevisibilidade, evocam a necessidade da criação e de devires cujos atravessamentos levaram aos afetos, ou das “forças que se apoderam do pensamento” (*ibidem*, p. 71).

Fica evidente que, em Deleuze, em seus escritos, há negação, principalmente da reprodução, da lógica temporal e do regime impositivo de verdade, marca que também é apresentada em outros pensadores pós-estruturalistas. Mas o que dele se faz importante, seja para o campo das artes e do ensino das artes, é a sua noção do pensar enquanto criação. Não comparando com a criação artística, poética, mas concebendo um campo para a filosofia que permita se aproximar da área artística sem impor verdades ou roubar-lhes as forças.

Quando Deleuze propõe um problema filosófico, ele está propondo heterogeneidade e diferença: “o modo do acontecimento é o problemático. [...] o acontecimento por si mesmo é o problemático e o problematizante” (DELEUZE, 1974, p. 57). Já o falso problema é o oposto da diferença. Ele é uma sombra, projetado sobre determinada situação que cria voltas sobre si mesmo, interpolando negações e interrogações que o arrastam para quesitos de avaliação e julgamento que irrompem em bem/mal, os quais findam em verdades ou mentiras, fatigando o pensamento e negando a heterogeneidade.

Mas como fugir de falsos problemas? Algumas possibilidades são descritas por Deleuze, entre elas: a oposição à discussão, à crítica, à dialética e, principalmente, à negação. A negação por si só é uma dualidade que se restringe a um regime de verdade; nesse caso, a oposição, que não marca uma ruptura, mas uma contra-afirmação, criando o problema do mesmo, girando em torno de si sem sair do mesmo lugar.

Pensar está para a paixão, para a potência, o movimento; em oposição à decepção e à fadiga. Quando em oposição, não se pressupõe um regime dual, mas sim de movimentos e forças que romperiam com um sedentarismo do pensamento. Esse movimento, nesta pesquisa, é arrastado pelas forças *ser* e *estar* docente. Longe da dualidade, nas prisões conceituais, mas fluindo e compreendendo um aglomerado de forças que atravessam a formação docente.

## Destino sem fim

Com um bilhete só de ida, localizado no meio de outros papéis que fora juntando ao longo da semana de aula, ela olha, atônita, para o pedaço brilhante entre seus dedos. Quem o havia colocado ali? Naquela semana, tudo passara com nenhuma normalidade, como esperado em uma escola. Já se sentia dentro da toca do coelho rumo ao País das Maravilhas, mas ainda lhe faltava o coelho para seguir.

O *ser* docente fecha percursos, define uma formação em uma forma. Não é uma força ou forças, mas um horizonte-limite que argamassa um muro feito de tijolos de memórias cristalizadas sobre professoras e professores que tivemos, e um cimento de teorias que, de maleáveis, passam a rígidas e impermeáveis estruturas.

Passando seus dedos na escrita em alto relevo do convite ao movimento, sentia uma força que lhe atravessava puxando todos os seus membros, cada um para um lado. Era como estar em aula com as turmas menores e mergulhar nas inúmeras fantasias junto com eles, todas ao mesmo tempo. Uma professora e muitas. Um par de olhos e muitos. Um par de braços e muitos. Um par de orelhas e muitos.

*Estar* docente abre-se ao acontecimento, em delírio de

fabular, em risco, em uma constante instável, a devires infinitos. Configura-se como moradores inquietos de um bairro pequeno e não muito sofisticado, porém muito convidativo. Algumas ruas demarcam o começo e o fim da vizinhança com outros estados de espírito. O contorno delas é irregular e, algumas vezes, inexistente: algumas encruzilhadas atravessam esses loteamentos. Para Deleuze,

Devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, Mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal que não seja possível distinguir-se de uma mulher, de um animal ou de uma molécula: não imprecisos nem gerais, mas imprevistos, não preexistentes, tanto menos determinados numa forma quanto se singularizam numa população (2011, p. 11).

Em estado de devir, como seria se a nossa professora, em viagem fantástica, escapasse pelo portão de uma escola localizada na esquina do universo, para explorar esse canto em curva, sem precisar seguir as patas peludas de um coelho? Como seria virar pó de estrela e orvalhar por cada minúscula fresta do lugar que lhe era destino de ofício? A escola aqui traçada como uma extensão de um bairro, uma comunidade; espaço gerador de uma necessidade de andarilhar. As ruas começariam a se delinear desde algum tempo. É um bairro antigo, com moradores quase seculares, cujas primeiras casas

foram estabelecidas longe umas das outras.

Uma ou outra praça de convivência é visível, com árvores de copas altas e nenhum lugar para sentar-se. As ruas foram passando de areia avermelhada para lajotas e, depois, para um piche escuro chamado asfalto. (Eu o chamo de fim dos banhos de areia para pardal.)

As casas começaram a brotar, como pequenos cogumelos escondidos debaixo de uma telha depois de uma semana de chuva no verão, e, em segundos, não há mais terrenos vazios. Tudo foi organizado para não ser mais necessário sair do confortável ambiente criado: há tudo na vizinhança. Ledo equívoco vendido pelo conforto.

Nesse lugar, há escolas com professoras e professores para todas as propostas de pensamento; desejos comestíveis, feitos a partir de receitas industrializadas, vendidos em cada padaria de esquina; um mercado com uma infinidade de objetos-livros-alimentícios embalados em práticas sacolas de plástico; fármacos disponibilizados diretamente nos filtros de barro em cada residência; e calçadas tão brancas que seus reflexos quase cegam o transeunte que ousar andarilhar demais.

Percebam, no entanto, que os habitantes do bairro não foram descritos. Eles podem ser eu ou você. Eles não são meus personagens; eles o habitam.

Nesse bairro, ou se habita nele de modo condescendente com suas condições, ou se é um eremita desordeiro que nega

ficar no mesmo lugar sem ousar sair dele. O *estar*, nesse caso, é sempre a possibilidade de escapar. *Ser* um morador desse bairro é enfadonho e monótono. É olhar pela janela da sua casa, já sabendo exatamente TUDO que lhe acontecerá ao atravessar o portão. É deixar criar raízes sobre pisos cerâmicos, que não possuem nutriente algum, a não ser a cerâmica inerte de onde vertem os goles de água entre uma aula e outra.

*Estar* é tornar-se um estrangeiro em sua própria casa. E como ser um bom vizinho sem ser estrangeiro de si mesmo? Pausa para trazer a figura de linguagem oposta ao que se pode ter lido: aqui o bom está muito longe do ser sorridente que cumprimenta a todos com frases prontas. O bom é aquele que movimenta em intensidades algumas estruturas pesadas demais para serem aniquiladas, treme um pouco o piso quando anda, ou atravessa o bairro de um ponto a outro sem ser percebido, até cruzar as fronteiras invisíveis demarcadas.

Para Deleuze, a filosofia permite esse desejo de estar em vizinhança-docência, num sentido mesmo pré-filosófico, que pode, talvez, partilhar melhor as margens com a arte, a literatura e a educação. “O conceito não tem outra regra senão da vizinhança” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 109).

Os personagens conceituais convidados para a escrita estão para a filosofia assim como as figuras estéticas estão para a arte ou a literatura. “A diferença entre os personagens conceituais e as figuras estéticas consiste em início o seguinte:

uns são potências de conceitos, os outros, potências de afectos e de perceptos” (*ibidem*, 2010, p. 80). Com a filosofia e a arte, a fabulação flui, extrapolando membranas frágeis da realidade de *ser* e *estar* na docência em artes visuais.

No bairro, conhecer todos parece fazer parte de uma iniciação. Entra-se na casa de todos, sejam eles convidativos ou não; toma-se um café ouvindo histórias de tempos remotos, em que a história tem uma própria curva temporal. Quando pequenos, costuma-se andar de mãos dadas com aqueles mais experientes, que lhes indicavam o caminho mais rápido para onde gostariam de chegar. Indicavam, também, como escapar das ruas que ainda não eram pavimentadas, onde se esconder em caso de perseguição ou medo iminentes, qual atalho era mais indicado para determinada situação, e até mesmo mostravam quais moradores eram mais ranzinzas e não gostavam de compartilhar um espaço na sombra de uma árvore.

De repente, imagino que nossa personagem escorrega em uma rua que, no lugar de lajotas, possuía uma trilha de areia solta. O susto não foi pelo escorregar nem pelo ralar de joelhos, mas pelo escândalo gerado por estar andando tão desatenta em um lugar como aquele. *Poderia ter acontecido algo pior!* Diziam os poucos que passavam. A desatenção equívoca não era pela escolha do lugar nem pelo caminho. Era pelo descaso destinado àquele lugar.

Assim também é a área da formação docente, pois ela

possui estruturas estabelecidas em currículos nacionais cujas aprovações passam por uma série de conselhos e consensos ou 'des-consensos', como já situava e criticava Ana Mae Barbosa (2002) em seus escritos introdutórios, revisitando a si própria e a abordagem triangular. A organização curricular prevê um começo e um fim, mas a problemática está na forma congelada em que são dados esses percursos que, no entanto, querem exalar fluidez.

Enfatiza-se: não é uma crítica à estrutura de uma universidade nem de uma licenciatura em Artes Visuais, mas se questiona como certas imagens na formação são cristalizadas tal qual idealizações passadas por gerações. Essas tornam o caminho claro demais, sem possibilitar vislumbrar os enigmas fantásticos que podem estar à espreita ao olhar um livro proibido no setor obscuro da biblioteca. A fabulação apresenta-se, então, como mistério, como ficção para tornar a realidade possível de novo em sua impossibilidade.

Professoras e professores podem vir a ser marionetes, ou ainda estagnar em mesas de chá rodopiantes quando não fogem do seu destino, fixando suas âncoras com firmeza e baseando-se em fundamentos profundos, aos cuidados de mãos controladoras experientes (não envergonhariam seus mestres que assim teriam discípulos obedientes e condescendentes). A este, talvez, falte o qualquer um, ou mesmo um rosto, ou um corpo, submersos nessa estranha situação, em que cada um não pode ser qualquer um. Não se trata apenas de questões

institucionais ou formativas, mas da possibilidade infinita de criar uma rachadura nas representações do que seria um *ser* e *estar* docente. “Entre uma cena e outra houve - há - uma rachadura, não uma fronteira, não um limite, não apenas uma separação. A reconciliação não é fácil. A rachadura é infinita” (SKLIAR, 2014, p. 213).

Para essa rachadura, apresentam-se as paisagens conceituais da vizinhança para serem pensadas como figuras e conceitos. Para Deleuze, “[...] as figuras são projeções sobre o plano, que implicam algo de vertical ou de transcendente; os conceitos, em contrapartida, só implicam vizinhanças e conjugações sobre o horizonte” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 111). Nessa perspectiva, as figuras criam atravessamentos que precisam caminhar em pares com os conceitos, para não serem consumidas por areias movediças.

Para não ser engolida diante da estagnação, a formação docente precisa deixar o ressentimento que percorre as salas de aula, os gabinetes e os corredores das universidades, em que se escuta com clareza certo esgotamento do sistema, pois deixaram de ser lugares de estudo para se tornarem “destacadas casas de estudo”, apenas para conservar sua pretensão de destaque (de hierarquia, de entronizar pessoas, grupos e autorias, de separação com a *pólis*). Com isso, perderam seu caráter de casas (lares, atmosferas, microclimas de acolhida e hospitalidade), que põem em jogo o exercício solitário e silencioso do gesto de perceber, pensar, ler e

escrever de modo comunitário, de maneira a contribuir com que os docentes em formação habitem o mundo para fazer algo diferente do que fizeram seus antecessores (SKLIAR, 2019, p. 32-33).

Para tanto, pegar uma carona pode evitar infortúnios e também mostrar outras perspectivas de viver em uma comunidade em formação. Como foi dito antes, o bairro em que estamos é curto, mas pode prolongar-se em diagonais criadas por caminhos sobre a grama amassada, já sem a necessidade de um bilhete dourado de viagem. Às vezes, nossa personagem estava absorta em perseguir modos de caminhar, receitas de melhoramentos que acabavam findando em algum ingrediente excêntrico ou uma prática alienígena, que não levavam a lugar algum. Deu-se conta de que quase perdera a carona para a condução. Correu. Correu tanto que se esqueceu de que estava ainda na região arenosa. Escorregou. Levantou-se rapidamente, sacudiu a poeira e entrou. E começou a ler um

[...] guia de viagem enquanto o senhor de óculos sorri para a senhora de óculos conferindo o relógio e está bem e vamos e falta muito e não ainda e espere um pouco e sim agora viajantes transitam entre vidas e indas entre passo e despasso entre nem e trem eles param eles pousam num pasmo seja num poço marrom de cerveja corujas caducas murchas (De CAMPOS, 2004, n.p.).

A coruja marrom que ela idealizou e pela qual criou repulsa durante a graduação a encarava com olhos amarelo-ouro. Seus olhos não eram inquisidores, mas convidativos. Não, não poderia criar penas agora. Não agora, sabendo que poderia escorregar pelas frestas de lugares que não existiam. Não teve como fugir, pois, ao saltar da condução, viu a si mesma refletida no vidro da porta. Estava emplumada, como outras em formação. Uma pluma fininha e com pouca cor: eram tufos de professor. Irritada com aquilo, tentou arrancar uma por uma, maquiar, esconder, apertar em outras roupas. Demorou a perceber que elas não se proliferaram; continuavam a aparecer sempre nos mesmos lugares. E, quando se deu conta, compreendeu que estava tudo bem parecer um pouco coruja caduca. Mas tudo bem também não. Nessa viagem ao centro do nada, começar a parecer com outros de seus habitantes poderia ser um bom sinal, já que isso mostrava que ela já não era a mesma, quando ali entrou com seu singelo pedaço de papel brilhante e algumas pontas de lápis no bolso.

Como ser um romancista, como fabular a vida e a formação? Haruki Murakami faz uma pausa sobre a sua concepção de construção de um romancista, para relatar como a escola não fez parte da sua formação, senão como um contraponto extremo a ser seguido: “como a educação escolar foi útil - ou inútil - para mim, que sou romancista” (MURAKAMI, 2007, p. 93).

Na formação docente, aprende-se sobre a escola; no

começo, longe da escola, perto dos livros, nas “destacadas casas de estudo”. Aos poucos, a escola vai ampliando seu papel de protagonista no percurso, até que somos mergulhados por completo em seu cotidiano, com a plumagem da coruja adquirida na formação. A escola, como um lugar de regras e formatos, não é uma imagem somente para os alunos. Para os docentes, é um lugar de ordem, importância e impenetrabilidade – quando não se é aluno, se é professora: não se está ali na escola para aprender, mas para ensinar (eles dizem); não se habitam os mesmos lugares comuns (as salas de professores estão lotadas de professoras e professores ocupados com seus cafés quentes); os gritos do pátio são abafados pelos suspiros nas correções de provas intermináveis, assim como os projetores são disputados como recurso de imagem. Murakami fala da antítese entre os saudosos à escola enquanto ele desejaria ter sido mais libertino. Acredito que com os docentes é o mesmo: há aqueles que *são* e os que *estão*.

Deleuze foi professor. Ministrou aulas lotadas sobre filosofia em alguns cursos. Ele concorda que a aula “[...] é como um laboratório de pesquisas: dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe” (DELEUZE, 2000, p. 173). Não se é um professor de verdades, de afirmativas prontas e já escritas em PowerPoint feitas em computadores antigos. Permita-se *estar* docente com as aulas, com os alunos, em vizinhança.

Sob os escritos de Halfon, o personagem de um professor que atravessa as aulas de literatura e é atravessado pelas literaturas de suas aulas. Em busca do paradeiro de seu aluno Juan, o professor-autor vai até a cidade natal do estudante à sua procura. Ou seria à procura de si próprio? Ao fim do conto, Juan tira a sorte com um canário. “Sorri e sabe que o anoitecer já vem. E o título? Perguntei? Não tem, não acredito em títulos, disse. São um mal necessário, Juan” (HALFON, 2014, p. 7).

Às vezes, os títulos das aulas são males necessários, como cercas que delimitam o começo e o fim da calçada para com o jardim. Outras vezes, podem ser suprimidos e pulverizados como pólen na primavera. Nossa docente por vir pretende chegar aos jardins do bairro, para permitir findar este começo-meio de percurso descritivo de *estar* professora.

Por fim, há praças. São distintas por existirem, pois pressupõem a diferença. Tem-se por hábito ficar próximo de uma praça durante esta escritura, não a maior nem a menor, não a mais chamativa nem a mais cativante, mas uma que serve de conforto necessário quando em sufocamentos de cinzas. Ali, na brevidade do instante-espço, tem tudo o que se precisa para habitar um *estar* docente na contemporaneidade. Tem a vista, do alto da rua, de onde se observa nossa personagem, e de vários percursos possíveis. Passam por ali interlocutores necessários, desejanter também por momentos de paz e, por

fim, e não menos importante: o caos silencioso atravessado por sons que não se sabe de onde vêm.

*Estar* docente é uma multiplicidade, e... e... e... Ficam com algumas perguntas soltas no fundo da garganta, as quais ainda precisarão de um tempo a mais para se tornarem densas e escorregarem como pensamento pela língua: se ensina *estar* docente? Será que a consciência de *estar* docente não é o perigo de ter se fixado em um lugar confortável? *Estar* docente, em multiplicidade, pode articular-se com o contemporâneo da/na educação em artes visuais? Como posso roubar das artes mais figuras estéticas para manter-me professora?

Morta como Simone de Vila-Matas, volta-se a adormecer como um sonho contínuo idealizado (um pesadelo?). Doma-se o tédio e tira-se dele forças para acordar.

Eram os primeiros minutos do amanhecer. Simone pensou que se não houvesse ninguém interessante nas alturas, teria de procurá-lo em terra firme. Ou não precisava mais procurar nada? Ficou na cama se espreguiçando lentamente, com uma preguiça infinita, observando as partículas de pó que se aglomeravam num raio de sol dentro de seu quarto às escuras. Então ouviu o grito. Alguém havia gritado ao amanhecer, numa casa próxima, talvez em seu próprio imóvel, talvez em seu próprio quarto.

Para Simone foi a coisa mais parecida com uma catarse, porque teve a sensação de que em seu despertar ia existir um antes e um depois daquele grito. Logo viu que não seria assim. O grito havia passado e tudo continuava igualmente cinzento e monótono como antes. Voltou a seu tédio e chegou a uma firme conclusão sem que tenha, previamente, se dedicado a procurá-la. A partir daquele momento, enfrentaria diretamente a verdade e suportaria o vazio e, portanto, aceitaria a morte. Afinal de contas, pensou, a verdade se encontra do lado da morte, sempre disse isso. Depois voltou às partículas de pó, aquela espécie de poesia do invisível. Irei além da preguiça do infinito, disse para si. Esta era sua meta na plenitude de seu magnífico despertar de morta. Porque tinha acordado morta, espreguiçando-se suavemente ociosa, esplendorosa (VILA-MATAS, 2013, p. 79).

Naquela espécie de poesia do invisível, nossa personagem sentiu como se o tempo não passasse. O relógio, tecnologia necessária para dar aulas, adaptado agora entre as professoras e professores mais virtuais pelo telefone celular, girou seus ponteiros, mas como se não tivesse a mão pesada do tempo lhe dando ordens. Não se encontrou, aqui, no tédio, de forma alguma; sentiu como se fosse precisar de umas duas vidas para explorar todo esse ambiente que lhe fora possibilitado. Perguntou-se, ao voltar, se estaria a mesma, depois “de ter visto e ouvido coisas demasiadamente grandes” (DELEUZE, 2011, p. 14). Desconfio que nunca esteve...

Walter Kohan, em um artigo no livro *Elogio da Escola*, escreve sobre seus encontros e desencontros com Masschelein, que convergem com a perspectiva de pensar a academia e a escola como um todo, e não fragmentado como frequentemente vislumbrado em corredores apertados e salas sufocantes de falatórios intermináveis. Cabe aqui citar um trecho que o próprio autor destaca do trabalho de Masschelein com Simons (2014), sobre esse modo de habitar a universidade, o qual está relacionado ao modo de pensar a pesquisa em Educação, que acaba, portanto, por tocar o espaço escolar:

a) O pesquisador envolve-se na pesquisa de uma forma que ele próprio se transforma. Nesse sentido, a pesquisa em educação se caracteriza por um trabalho do pesquisador em si: assim uma pesquisa é educacional porque coloca em questão, primeiramente o próprio pesquisador; b) a educação é, de alguma forma, o tema ou o problema que está sendo pesquisado. Nesse segundo sentido, uma pesquisa é educacional porque trata de educação, porque permite elucidar ou problematizar uma questão educacional, porque confere sentido a uma prática educacional; c) finalmente, a pesquisa educacional, trata de tornar algo público, de tornar-se atento ao mundo em sua verdade e disponibilizar a pesquisa para qualquer um. Nesse terceiro sentido, uma pesquisa educacional disponibiliza uma percepção sobre o mundo que não era perceptível. Eis o seu valor no sentido educacional (KOHAN, 2018, p. 71).

Em meio a tantas perguntas, sem a certeza de respostas, nossa protagonista está sentada em uma escola ao mesmo tempo próxima e distante. Trata-se disso a fabulação: uma bênção e ao mesmo tempo uma maldição (apropriando-me do que Bergson postulou ao escrever sobre o conceito).

Bênção, por ser uma liberdade literária que preciso para falar de temas que me afogam com densas leituras filosóficas, educacionais e artísticas. Mas uma maldição, por ser um fardo criado e que está sendo disposto para outros carregarem.

Bergson (1978) apresenta seu conceito a partir de seres com a fortuita noção de que morrem, cuja natureza forneceu a capacidade de fabulação, como um equilíbrio à existência em sociedade; e, para isso, ele cria uma série de relações envolvendo a criação de mitos e religiões até a concepção de causa e efeito sob a perspectiva de uma racionalidade científica contaminada pela inventividade.

Fabular, nesse caso, é escrever sem saber como retornar ao espaço temporal de onde se saiu. Varrer de si vestígios para mergulhar neles outra vez. É ter a incerteza de como narrativas reverberam na formação de uma professora e um professor de artes visuais. Apresentar a dubiedade das possibilidades, não suscitando verdades, mas convidando a pensar sobre como estas são e estão criadas, e como se pode utilizar delas para mudar o mundo.

Quanta pretensão!

E lá vamos nós com o complexo do Chapeleiro outra vez. Mudar o mundo não quer dizer revolucionar o sistema, virar pelo avesso tudo aquilo que temos instituído, mudar a escola, mudar a figura docente, mudar o coletivo estudante, mudar a arte, mudar o pensar. Mas também pode ser que seja isso. Mudar o mundo é mergulhar de cabeça nas fendas criadas nas escolas e ir parar do outro lado do universo, vendo simulacros de instituições, das quais, de muitas características, temos completa aversão e repulsão, enquanto outras estão ali, esperando serem convidadas para um café.

Na ferramenta Google, usada de forma difundida em recursos virtuais em substituição aos antigos e maciços dicionários de papel, temos as seguintes definições etimológicas:

‘ser’ – etim. lat. *sedĕo, es, sēdi, sessum, sedĕre* – ‘estar sentado, assentar-se, ficar sentado’; fundido com formas do v. lat. *esse*, ‘ser’.

‘estar’ – etim. *sto, as, stēti, stātum, āre* – ‘estar de pé, em posição vertical, firme’.

Não contente com a busca etimológica, recorreu-se a outro dicionário virtual, Michaelis, cuja impressão ainda existe:

‘ser’ – etim. *sedĕre* – traduzido do latim: ‘assento’.

‘estar’ – etim. *stāre* – traduzido do latim: ‘ficar de pé’.

Sintetiza-se, para fins de continuidade de pensamento que

é vislumbrado nessa escritura em docência em artes visuais, *ser* como uma postura passiva e *estar* como uma postura ativa.

Quando se nomeia as palavras *ser* docente e *estar* docente, faz-se uso dessa breve noção linguística para marcar um ponto: *ser* docente, para esta pesquisa, dentro deste contexto, condiz com uma postura de passividade em relação à prática docente, enquanto *estar* docente pode ser uma posição que ativa a prática docente para pensá-la como uma diferença a ser produzida pelo acontecimento. Nesse caso, a diferença é uma produção em si mesma, “em uma relação do diferente com o diferente, independentemente das formas de representação que as conduzem ao mesmo e as fazem passar pelo negativo”.

Mas, para que haja fabulação, é preciso entender que passividade ou impulso ativo não é algo inato ao docente, influenciado que é por carga horária, instituição em que leciona ou por turmas e turnos em que o mesmo trabalha. A noção de *ser* e *estar* docente, a qual esta pesquisa busca, envolve a noção de que ele é afetado por todas aquelas condições que lhe são exteriores ao exercício da docência e que, de algum modo, pode introduzir outras e novas formas docentes.

As questões apresentadas no referido espaço são das representações, ou de forma mais clara: os clichês. Deleuze (2018) fala sobre as imagens clichês, em que apresenta o conceito na perspectiva de uma narrativa cinematográfica e de como as

imagens estão à mercê de um poder e, ao mesmo tempo, alerta que toda imagem tende a esse clichê. Sob essa perspectiva, percebe-se que muito de nós, professoras e professores, não nos pertencemos, mas somos um reflexo do outro.

Quando Pereira (2013) apresenta uma estética da professoralidade, ele se refere a como esse professor é “formado”, quais e como as muitas referências estão ali presentes e reverberam no seu modo de *estar* docente. Ousa-se dizer que seria difícil algum docente não se identificar com nenhuma passagem do seu livro/tese. Uma captura é possível pelo subcapítulo “O professor: fábula de um personagem não muito fictício”; e a armadilha foi tão grande, que houve a necessidade de controlar os dedos para não inserir uma citação gigante com toda a trajetória de um professor de trinta e poucos anos de idade e quinze de docência para então marcar, com inúmeras notas, onde meu percurso se aproximou ao dele. Inclusive, o impulso que me fez saltar para o outro lado do Universo:

Por primeira vez o professor deu-se conta de que podia ser, antes, um propositor. [...] E, ao molde de Deleuze, produzir sua cura: deixar de ser um dador de aulas e construir pouco a pouco sua professoralidade. Por primeira vez sentiu-se professor. Aproximava-se daquela imagem do professor que, em vez de propor gestos a serem reproduzidos, emitia sinais a serem desenvolvidos

na diferença (estou praticamente citando Deleuze [1988, p. 54]). Em vez de plantar representações, investiga as raízes das repetições (PEREIRA, 2013, p. 206).

Esta imagem permanece presente ainda instalando uma força potente que rompe com a representação e cultiva outros modos de viver com elas.

## O fim está próximo [...]

[...] mas é apenas o começo. Sentiu que o seu tempo, sentada lá, na escola simulacro de um mundo distante, estava chegando ao fim. E, em uma breve piscada de olhos por falta de café, todo o som voltou ao normal, dando então a noção de que não ouvia bem os ruídos à sua volta no lugar tão, tão distante. Retornou para a cena do encontro de seu bilhete em meio a inúmeros papéis, mas para dali escapar para lugares outros, infinitos, ainda que pareçam infinitesimais, ainda por vir.

UMA  
DOCÊNCIA  
POR VIR

## Roubos de Alice

*Escola como um todo conectado  
O tempo da escola é ritmado e urgente*

Era tal como se lembrava o espaço de formação. Na graduação. Sim, para tornar-se o que era, alguns anos passaram-se dentro do espaço da universidade. Graduar-se seria ter o título de algo mais, uma centelha de esperança: tanto do esperar como do esperançar. Os textos agora são breves vislumbres de falas distantes e desconexas da realidade. NÃO HAVIA FIGURAS OU DIÁLOGOS. Não se importava com a ausência de figuras, ilustrativas ou não. O pensamento sem imagem invadia sua superfície. Era dos diálogos que sentia falta, textos mudos que pareciam falar sobre si para si. Sentia-se cansada, ESTAVA COMEÇANDO A FICAR MUITO CANSADA.

Queria estar com Alice agora. A mesma do coelho, da saga no País das Maravilhas, longe da utopia, mas em

algum lugar onde fosse possível se deslocar sem rumo, sem nortes, sem mapas. Alisou e amassou mais uma vez o pedaço, ou melhor, o trapo de caderno que mantinha consigo, e ligou o dispositivo de escrita mais próximo. Das tecnologias em que sentia conforto para depositar as ideias, o meio eletrônico era o mais agradável: podia apagar com um tocar de tecla todas as vergonhas que havia escrito em momentos de desespero como esse. No papel, a situação era diferente. Não era coerente queimar um caderno por semana para esconder de si as confissões, ora amarguradas, ora apaixonadas.

Um breve vislumbre de um relógio passou sobre seus olhos. Estava atrasada. Atrasada para visitar sua formação, para planejar aulas, para dar conta do conteúdo, para preencher formulários, acompanhar diários, mais formulários, só que agora em plataformas labirínticas. Sentia-se atrasada. Então SE PÔS EM PÉ E LHE PASSOU A IDEIA PELA MENTE COMO UM RELÂMPAGO: saltaria para a escola SEM PENSAR COMO FARIA PARA SAIR DALI.

A escola sempre foi um País das Maravilhas de todo modo, seja enquanto estudante, docente ou uma figura visitante durante observação em um estágio. Os personagens que Alice encontra não poderiam ser mais convenientes

para correlacionar com o acelerado cotidiano escolar. Desde o rato até a lagarta, os encontros fazem parte da docência, tanto os encontros felizes como os nem tanto. Já que a narrativa do livro está tão presente na representação da formação docente em artes visuais, por que não roubar dela um pouquinho de seus personagens para criar uma escola de tempos infinitos e constelações vibrantes?

Como em uma conversa, tal como proposto por Juliana Crispe em suas escrituras: "Durante a tessitura destes muitos textos, criou-se uma escrita de conversação" (PEREIRA, 2016, p. 22). Nesse caso, inicia-se, a partir desta página, um diálogo com ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS, que marca a estrutura principal da narrativa e segue com outros tantos interlocutores em notas de fim, articulando "Uma escrita/leitura labiríntica que exigiu/exige um esforço de rompimento das formas lineares" (PEREIRA, 2016, p. 23).

Ao sabor deste instante, o que espero, enquanto espero, em um tempo como fissura e variação, não como ser, mas como entre, regida pela conjunção e,

escavando margens em arte e educação. Não busco verdades, mas criações, força do novo no tempo alçado à sua potência última, que faz retornar o novo de novo (SCHMIDLIN, 2013, p. 23).

Assim, o entre mundos, entre falas, entre meadas, nesta escritura conversa e converge com o *estar*, uma potência de multiplicidades, *estar* professor/docente em arte.

O diário de um professor é aquilo que une o cotidiano escolar a um cotidiano pessoal? Pois se imagina que diários seriam experiências e registros particulares que, descritos quase em tom confessional, submergem das páginas como um grito preso na garganta; uma mágoa expressa em palavras, sorrisos guardados em marcas no papel. Mas como então unir uma vida pessoal com uma vida profissional? Não mereceriam os professores um descanso nos seus sábados e domingos longe de um pensar docente?

Eis que estamos em um impasse. É importante um registro extraordinário de vivência. Antes ainda de questionar a necessidade da escrita específica, uma pausa para ponderar sobre o porquê de escrever. Professores escrevem, leem, escrevem um pouco mais. Mas o que se move nas entranhas para escreverem?

Leitura seria a primeira saída? Uma desculpa rápida e plausível que justificaria o desejo de escrever? Registrar as fabulações que invadem a mente em horas mais improváveis? Um desejo de fuga da realidade? Uma necessidade de instauração de outras possíveis realidades? A vontade de potência de subverter a estratificação que é apresentada, como uma

profundidade?

Deleuze, em seu livro *Bergsonismo*, fala sobre como a filosofia convive diante da colocação de um problema, que acho relevante citar aqui neste instante de inquietude, sob as palavras de Bergson:

Um problema especulativo é resolvido desde que bem colocado. Ao dizer isso, entendo que sua solução existe nesse caso imediatamente, embora ela possa permanecer oculta, e por assim dizer, encoberta: só falta descobri-la. Mas colocar o problema não é simplesmente descobrir, é inventar (DELEUZE, 2012, p. 11).

Define-se, então, que a problemática da escrita destes rabiscos deve ser um problema bem colocado, neste caso, inventado, e que o leitor não o considere como um amontoado de palavras egocêntricas sobre uma percepção da educação em arte: demanda pesquisa.

E pesquisar leva a escrever, como uma maldição e bênção, tal como sugere Bergson, em comparativo com a capacidade de que nós, seres humanos, temos de fabular a vida. Ouso arriscar que esse problema inventado é a relação proximal entre a fabulação e os modos de *ser* e *estar* professor. Mas, para isso, precisa-se primeiramente apresentar ainda mais intensamente o que se vislumbra sobre o ato (pecaminoso) de fabular e das suas aproximações com a arte.

“Aprender é intenso” (ZORDAN, 2019, p. 46). Investiga-se, pois, procura-se por algo, procura-se aprender e apreender ao final de uma jornada no caos. Mas não só aprender é suficiente nesse ponto da

curva em que nossa protagonista está situada. É necessário, pelas entrelinhas da escrita, criar intensidade que possibilitem cortes na docência, que irrompam em trajetos desconhecidos para os leitores. Nessa intensidade está a criação enquanto pensamento, que reverbera em quem escreve em fabulação.

Fabular é criar uma imagem. Essa imagem não é uma cristalização de um pensamento ou de uma percepção. "Pedagógicas, as imagens são os cortes necessários operados sobre as sensações a fim de podermos situar-nos sobre um plano" (*ibidem*, p. 37).

Para Deleuze, a filosofia pensa por conceitos, enquanto as artes por figuras. Ainda que ele cite que a figura, como que numa representação, é "*paradigmática, projetiva, hierárquica, referencial*". As artes escapam do enclausuramento da verdade enquanto representação por se afastarem do desejo à semelhança, e também por "fazer novos planos do pensamento sobre os quais as referências e projeções, como veremos, mudam de natureza" (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 108).

Tem-se, assim, um poder inventivo das artes diante do mundo. Nesse caso, o ato de fabular está a meio caminho das figuras e a outros passos do conceito. Pois "as figuras são projeções sobre o plano, que implicam algo de vertical ou de transcendente; os conceitos, em contrapartida, só implicam vizinhanças e conjugações sobre o horizonte" (*ibidem*, p. 111).

Roubar um pouco das artes e outro pouco da filosofia, fabular seria esse roubo duplo. Longe da memória e do monumento, porém fabulação: "bloco de sensações precedentes que só devem a si mesmas sua própria conservação, e dão ao acontecimento o composto que o celebra" (*ibidem*,

p. 198). E por que não, enquanto na área da formação docente em artes visuais, apropriar-me da noção de fabulação em arte para instaurar uma zona de potencialização de acontecimentos?

Mais à frente, ainda no mesmo livro, Deleuze e Guattari (2010, p. 202) distinguem a fabulação da lembrança e/ou do fantasma, transparências sobrepostas à vida. É neste ponto que posso considerar que há uma enorme explosão povoando um novo universo criado diante de meus olhos nestas duas páginas de amontoados de frases.

Como poeira de estrela, fazendo parte de um e de todo, apreendendo com Virginia Woolf, Kafka, Giacometti e outros tantos intrusos nesta viagem, que fabular é "liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou tentar fazê-lo num combate incerto" (*ibidem*). Tornando o momento durável, em palavras de Woolf: Saturando cada átomo.

Reescrevendo por outras linhas, fabular seria potencializar a vida, agigantar os átomos invisíveis a olho nu. Permitir-se escapar de uma teia do destino certo, mesmo na presença de um gigante aracnídeo à espreita com milhares de olhos observadores. É saltar pelo espaço e deixar-se explorar uma esquina qualquer no universo, com objetivo certo de que dali não se retornaria o mesmo:

Multiplicando os possíveis sobre o plano da expressão, em condições materiais que impossibilitam qualquer mudança de outra ordem, escrever, falar, pensar, são atos que devêm atos políticos fundamentais, para além das teorias do Estado e das doutrinas do consenso (PELLEJERO, 2008, p. 63).

É perceptível também que se falou pela boca de outros. Fala-se muito com a voz de Deleuze, usando-o a favor desta escritura para fabular. Há uma procura, no entanto, para entrar em um consenso, equilibrar as palavras com todos os autores que compartilharemos nesta jornada.

A fabulação, diante de questões práticas, não é um inventar uma literatura factível, ou ainda um encadeamento de ideias aceitáveis que torna a leitura de um trabalho acadêmico, um livro literário. A faculdade da fabulação não está interessada em exemplos; ela está longe de ser um registro pessoal, da individualidade. Ela é uma oposição a essas premissas. Uma fala que não é mais minha; é roubada assim que escapa de meus lábios. Mas um duplo roubo, já que sem meus intercessores não haveria razões para estalar a língua no céu da boca, ansiosa por transbordar-me.

A fabulação não é adjetivo nem substantivo. É verbo. Ora, fabular “pela magia do verbo, conferir corpo a uma realidade impalpável e praticamente inexistente” (DELEUZE, 2018, p. 351) Parece até ingênuo (re) apresentar a fabulação sob tal perspectiva. Mas já me explicarei melhor: os adjetivos classificam, qualificam, categorizam, enumeram, encaixotam pequenos desejos fugidios das palavras. Os substantivos, ainda mais rijos que os adjetivos, o são. O ponto final da frase anterior é o resultado de um substantivo ali contido. Já os verbos, eles são as passagens, as asas das palavras. Quanto clichê! Mas faço uso dos clichês para reverberar em meu texto apresentando-os com outra roupagem, deixando-os à mercê de um verbear mágico intensivo, que dará voz às ficções que trago comigo para fabular a docência.

## A escola dos tempos infinitos (ou um começo pelas bordas)

*Aulas-acontecimento > eu aconteço  
Cada professor é de um jeito*

Não sabia o que fazer, já que estava parada, sentada, olhando para o pátio há incontáveis minutos. O tempo parecia não passar, ainda que corresse com uma velocidade que superava a sombra do sol refletida na janela.

Depois de escutar sorratamente uma conversa alheia, esperava encontrar outros com quem pudesse dividir sua presença naquele espaço. Era quase espontâneo estar em um espaço escolar tão vazio. QUANDO ELA PENSOU NISSO DEPOIS, OCORREU-LHE QUE DEVERIA TER ACHADO ESTRANHO, MAS NA HORA TUDO PARECIA MUITO NATURAL. Mesmo vazio, o silêncio era algo que não pertencia àquele lugar: ruídos, murmúrios, pequenos guinchos, por vezes vozes alteradas, gritinhos empolgados aqui e acolá. O lugar em que estava sentada lhe proporcionava uma pintura sonora.

As escolas são feitas de intensidades. Em um dia tudo

é possível. Um começo calmo nem sempre finaliza da mesma forma. Entrar na primeira aula é dar partida num metrônomo descontrolado que não ousa parar nem quando se sai dos muros da escola: a corda aos poucos vai acabando, e o professor de forma lenta e sôfrega retoma ao tempo dos mortais. Ao olhar para as paredes com exposições dos mais diversos projetos de artes e também de alguns enfeites suspeitos. Parecia que, além de intensidade, havia uma profundidade assustadora sussurrando em cada canto junto aos acúmulos de pó.

Não é um caminho sem volta, mas há sempre uma pulsão que faz com que se ocupe esse espaço de pausa: TINHA MUITO TEMPO PARA OLHAR AO SEU REDOR E PARA DESEJAR SABER O QUE IRIA ACONTECER A SEGUIR.

Nesse instante, o percurso da sua formação tornou-se uma memória interessante para um esmiuçar demoradamente. Os caminhos que a levaram para a licenciatura em artes visuais parecem múltiplos, olhando agora sobre o ombro para um passado nem tão distante, ao mesmo tempo, longínquo e disforme. Não que o passado fosse uma etapa estanque. Ele era uma calma, como um véu que sobrepunha os olhos quando vislumbrava os corredores vazios. Seu percurso começara ali, não é mesmo?

As aulas de artes na escola eram um misto de desejo, frustração, dinamismo e também uma escolha. Se em seu percurso escolar frequentasse as aulas de artes que hoje planejou, estaria aqui sentada sendo uma professora? Ou, se fosse sua própria professora, estaria aqui sentada pensando sobre o seu percurso

com as mesmas notas de carinho que guarda na memória sobre seus professores? ELA NÃO CONSEGUIA RESPONDER A NENHUMA DAS DUAS QUESTÕES; PORTANTO, NÃO IMPORTAVA MUITO DE QUE MANEIRA ELA AS COLOCAVA.

Borboleteando, outra pergunta retórica ofuscando seus pensamentos surgiu: Como eram as aulas mesmo? Conteúdo, história da arte, objetivos, metodologia, abordagem triangular, teoria, prática, reflexão, fruição... APRENDEU UMA PORÇÃO DESSE TIPO DE COISAS NA ESCOLA, ainda que não com esses nomes, nem com essa rigidez; não havia uma pausa para explicar: (leia-se com voz robótica e rítmica) agora estamos na fase da apresentação do método de ensino para este conteúdo durante 15 minutos; depois, prática seguida de reflexão em outros 10.

Fantasiou uma aula de si para si, uma aula para si mesma, no seu passado distante presentificado. PENSOU QUE SERIA MUITO BOA A OPORTUNIDADE DE COLOCAR PARA FORA SEU CONHECIMENTO; MESMO NÃO HAVENDO NINGUÉM PARA OUVI-LA, AINDA ASSIM ERA BOM PRATICAR. Ensinar demandava prática, e isso aprendera da forma mais realista possível, na escola.

Enquanto professora e estudante, fizera uma intensa avaliação de si mesma. Era prazerosa, uma autoavaliação daquilo que nunca teve, mas agora poderia multiplicar. A avaliação era tendenciosa, obviamente. Ir e vir dentro do tempo cronológico permitia com que soubesse exatamente as respostas que suscitariam suas perguntas, mas ainda assim era um exercício agradável. Ainda que as aulas em si sejam a ponta de um desejo de formação docente, da procura pelo percurso desse lugar, os encontros foram as linhas que ficaram bordadas intensivamente

na memória.

Sentia-se como alguém que acabara de cair em um buraco sem fundo. Uma memória puxava outra, e assim por diante. Seu embate com a instituição escola e com a figura do professor era tamanha, QUE ELA TINHA MUITO TEMPO PARA OLHAR AO SEU REDOR E PARA DESEJAR SABER O QUE IA ACONTECER A SEGUIR. Parecia que uma eternidade percorreu-lhe os pulmões. Estava cansada, mas não havia nenhum momento a perder, LÁ SE FOI (...) COMO O VENTO, EXATAMENTE A TEMPO DE OUVI-LO DIZER QUANDO VIRARA A ESQUINA: depois dessa aula, pretendia ir para casa, mas só de corpo, já que a mente parece ficar sempre por aqui.

Sem ver de onde o som vinha, ela procurou por todos os lados, saindo do seu transe. Ela estava ali de corpo e mente presentes, mas a fala parecia carregada de provocações e de coisas não ditas. Olhou para o relógio mais uma vez, na esperança de que agora, com a presença de outros seres, ainda que só no espectro auditivo, o tempo voltasse a correr normalmente. Nada. Apesar de que realmente acreditava que nunca houve normalidade no tempo da vida dos professores...

Se o coelho da Alice conhecesse professores, ainda mais os professores de artes, ele realmente saberia o que seria estar correndo para compensar um atraso. Formulários dos mais variados sabores, plataformas de todas as formas, documentos e livros de regras com cores bonitas e frases complicadas, cronogramas improváveis, boletins assustadoramente numéricos e pilhas e mais pilhas de papéis - os quais furtivamente, ao final de cada ano, são recapturados com a finalidade de se tornarem

rascunhos ou, ainda na melhor das hipóteses, papel machê.

Esse espaço da docência era sufocante. Uma sala apertada, sem janelas, com portinhas bem pequenas, sem ventilação nem luz natural. Um cubículo, tal como Alice enfrentara em sua busca ávida pelo coelho.

Recordando a história, Alice bebera e comera algumas coisinhas para crescer e diminuir, até conseguir escapar pela pequena porta com uma fechadura ainda menor. Cafés e bolachinhas pedagógicas, diriam os professores lendo Alice.

Mas tal não era a situação naquele momento. Não havia nem café, nem bolachinhas, nem professores para as trocas. O que restava de pedagógico era o espaço e a presença de uma professora, que havia sido aluna um dia.

Cortinas seriam uma boa metáfora para pensar a formação docente em artes visuais. Camadas e mais camadas de tessituras sobre rasgos na realidade, que criam superfícies docentes. Ora, diriam os personagens do País das Maravilhas, pare de falar complexadamente e explique-se.

Nem todo percurso docente é uma escolha. Nem toda escolha é uma opção viável. As viabilidades mudam conforme o vento no começo do outono: vêm e vão entre rajadas e calmarias.

Como em um labirinto de ideias, ficar ali sentada parecia uma opção viável em calmaria, mas com prenúncios de tempestade. OU AS FECHADURAS SÃO MUITO GRANDES, OU A CHAVE MUITO PEQUENA, MAS, DE QUALQUER MANEIRA, NÃO IRIA ABRIR NENHUMA DAS PORTAS de seus bens fantasmagóricos presos e desesperos docentes.

# Almoço do Dia dos Professores

*Contato com outras realidades provoca novos entendimentos sobre a formação docente e sobre o ensinar arte*

Em alguns anos específicos, a Semana dos Professores cai na mesma do Dia das Crianças. Se uma história deixada à parte nas filmografias de Alice, a que mais convém aproximar para a segunda semana de outubro é quando a pequena aventureira acaba de se salvar de suas próprias lágrimas e chega à margem de algo que nem ela sabe bem o que é. Qualquer coincidência com o estado de espírito dos professores nessa época do ano é apenas um mero acaso literário.

Um pato, um dodô, um papagaio e uma aguieta são protagonistas de poucas páginas que versam sobre anos e mais anos de modos de existência na escola. As festividades escolares marcam um encontro, entre comunidade e escola, mas não somente isso. Nesses dias, a barreira entre disciplinas é quebrada e acaba por juntar professores de áreas e turnos distintos em proposições que muito se distanciam do seu conteúdo na sala

de aula.

Estas linhas que antecedem e, por consequência, seguem, não têm o objetivo de criticar esses atravessamentos curriculares, mas sim voltar o olhar para a professora que, por destino, acaba por cantar um bingo.

Se as aulas da faculdade a tivessem preparado para cantar pedras de um bingo, jamais acreditaria que acabaria nessa situação. Ao seu lado, uma professora de inglês. Unidas pelos números e pelo caos organizado no pátio à frente. Atenção como se o conteúdo apresentado no quadro fosse questão de importância ímpar na prova. Mas era apenas a pedra boa de um dos prêmios altos.

Ali, mães, pais, avós, avôs, tias, tios, parentescos familiares criados por afetos, e até mesmo desafetos, gerados pela organização de mesas e cadeiras encapadas com papel kraft para desambientar o espaço da escola, dentro da escola. Conhecer o outro lado dos estudantes, dos professores, das famílias, não mostrou nada diferente do que se tem diariamente: pessoas com sonhos, vontades, perspectivas e bagagens. Esses encontros, seja com vistas a cumprir um calendário escolar de duzentos dias letivos, seja para comemorar alguma data, ou ainda para contemplar finanças da associação de pais e professores, marcam mais a fundo as relações.

Na sala dos professores, os dias são recortados em aulas,

aulas-faixa, intervalos e recreio. O som é sempre contínuo, cronometrado pelo sinal que ecoa nos corredores e sempre gera microcaos quando finaliza o seu soar. Frases soltas são capturadas: SILÊNCIO DO PRINCÍPIO AO FIM (ruídos interrompem e impedem a continuidade do silêncio desejado), ou ainda: SUPONHO QUE SABIAM O QUE 'ISSO' SIGNIFICA. SEI MUITO BEM O QUE 'ISSO' SIGNIFICA QUANDO EU ACHO UMA COISA (sussurros assustam os interlocutores, que desviam o som de sua voz para um tom mais ameno).

O espaço escolar é um todo conectado, seja nas pausas interrompidas do intervalo ou ainda nas pequenas jaulas com asas demarcadas pelas grades das janelas da sala dos professores.

Os desencontros de eventos repassados mentalmente pela professora são de longe incoerentes. Suas memórias lhe presenteiam com ausência de cronologia; suas conexões são suas, e somente suas, para combinar-lhes como bem entende, gerando sentido para si. Afinal, pensara com ela mesma: AH, MINHA QUERIDA! QUE ISTO LHE SIRVA DE LIÇÃO: NUNCA PERCA A SUA CALMA! Nem todo sentido é uma linha reta (ainda bem!), e nem todo caos é reorganizável. As memórias em enxurradas lhe servem de energia para o passo seguinte do pensar, um escorregar para além, em busca do Chapeleiro, ou ainda a Lebre de Março à espreita de sua consciência.

## Tecendo crisálidas

*Escola como uma jaula e como asas  
Como o sistema corrobora com as problemáticas da formação  
(processos seletivos, concursos, salários, contratos, cobranças)*

As janelas estavam cobertas com as cortinas. Escondiam as grades e os vidros quebrados. O relógio parecia incrivelmente mais rápido a cada dia, e todos ficavam com a mesma expressão de surpresa quando se deparavam com os enfeites de Natal cobrindo as lojas: parecia que o ano mal havia começado, e muitos não haviam sequer adentrado no conteúdo do terceiro trimestre. Seria preciso correr.

Nas conversas de corredor, havia dois assuntos principais, ora as férias, ora os processos seletivos municipais, estaduais, concursos, escolas abrindo vagas, referências, décimo terceiro salário, férias e como passar o mês de janeiro. As conversas pareciam não ter mais fim, e a única forma de ouvir seus próprios pensamentos era fugir, ou melhor, atravessar a rua para pegar um café. Quem sabe, com sorte, conseguiria encontrar um outro colega fugitivo no meio do caminho e sentar-se em silêncio ao seu lado.

No corredor, ESTICOU-SE NA PONTA DOS PÉS E ESPIOU SOBRE A BORDA DO COGUMELO, E SEU OLHAR ENCONTROU IMEDIATAMENTE O DE UMA GRANDE LAGARTA AZUL, SENTADA NO TOPO, DE BRAÇOS CRUZADOS, FUMANDO TRANQUILAMENTE UM COMPRIDO NARGUILÉ, SEM DAR A MÍNIMA ATENÇÃO A ELA OU A QUALQUER OUTRA COISA.

Se a outra professora sonhasse que ela a considerava sua lagarta-guru pessoal, com certeza daria boas risadas. Aguardou-a terminar o cigarro e postou-se ao seu lado, sem intenção de puxar assunto, pois com ela era assim: sua presença por si já emanava um desejo de pensar, de agoniar-se, de fugir da própria pele e se metamorfosear em outra coisa.

Nesse dia, em especial, nada lhe veio. Nada, absolutamente nada. Ambas trocaram olhares e seguiram de volta para os portões da escola para concluir mais um turno de trabalho.

Ainda, foi a lagarta que se questionou da necessidade de metamorfose, se todo o percurso acadêmico que ela almejava seria possível com a atual carga horária, além das atribuições de cargos de gestão. Será que conseguiria passar os próximos quatro anos para conseguir aumentar significativamente seu salário? Ao colocar todos os prós e contras na ponta do lápis, seria algo que faria diferença, monetariamente falando? Sim, pois não se questionava sobre o mérito do conhecimento, mas sim de todo o hercúleo esforço de retorno da academia para ter que ouvir o colega falar sobre as injustiças de um sistema que distancia os professores temporários dos efetivos. O sistema lhe dava náuseas.

Naquele dia, a lagarta se sentiu em uma jaula de asas.

# Ônibus

*Importância das exposições de arte e da relação de artistas com professores e a comunidade*  
*Envolvimento de uma comunidade em um projeto com e a partir da arte*

Só o cheiro do suco de laranja já lhe embrulhava o estômago. Quando era mais nova, não conseguia não ficar nauseada em viagens de carro ou ônibus. Agora, adulta, não havia mudado muito. A única diferença era o mau humor que carregava junto, quando precisava acompanhar os passeios escolares. “COMO TODAS ESSAS MUDANÇAS DESORIENTAM! NUNCA SEI AO CERTO O QUE VOU SER DE UM MINUTO PARA OUTRO!” Era o que o seu estômago resmungava a cada solavanco na estrada, mas faltava pouco para respirar o ar poeirento e pesado do centro da cidade.

A ida até o museu era do que ela se lembra quando mais nova. Foi visitar uma exposição: não me recordo quem era o artista, nem o que estava exposto; só o fato de ter ido a uma estrutura diferente da escola, andado em silêncio com as mãos

para trás, olhado para coisas que estavam na parede, sentido frio e voltado para a escola no mesmo ônibus.

O passeio de hoje não era para um museu, nem foi ela quem o havia organizado. As burocracias exigidas para fazer passeios escolares eram pertinentes, principalmente em se tratando da segurança dos estudantes, mas eram estafantes, em se tratando da saúde mental dos professores.

Hoje, no entanto, ela pensou como seria bom criar uma saída de campo e levar seus estudantes para onde ela trabalhava no contraturno. Conhecia todos os cantos do seu outro trabalho como a palma da sua mão, cada tomada que não funcionava, cada detalhe na montagem, todo o processo desde a produção até a finalização da exposição. Queria levar seus estudantes para lhes possibilitar o contato direto com a produção contemporânea de artes visuais local.

Provavelmente, estava com uma cara pior do que quando no começo, pois seu colega perguntou se estava tudo bem.

EU... EU MAL SEI, SIR, NESTE EXATO MOMENTO... PELO MENOS SEI QUEM EU ERA QUANDO ME LEVANTEI ESTA MANHÃ, MAS ACHO QUE JÁ PASSEI POR VÁRIAS MUDANÇAS DESDE ENTÃO.

Estava decidida: iria montar um projeto de visitação a um espaço cultural, conceber uma estrutura diferente daquela que teve quando jovem. Nem que fosse para visitar o grafite novo criado há pouco na esquina da escola, mas faria a diferença com o que lhe estava próximo das mãos. Seria a diferença, ainda que fosse nela mesma.

Logo em seu primeiro capítulo, Ferraz e Fuzari (2009), de forma clara e resumida, fazem um levantamento acerca da importância do ensino de arte na educação básica, suas correlações com o cotidiano e, ainda no findar dessas poucas páginas iniciais, citam a importância da presença da arte na educação - e não só da técnica - referenciando inúmeras outras autoras e autores que assim fazem em suas pesquisas acadêmicas. Em "O autor, a obra e sua recepção", discorrem sobre a relevância de espaços culturais para movimentos de relação entre público, obras, artistas e demais envolvidos na cadeia produtiva artística, como significativos para elaboração e desenvolvimento de currículos e conteúdos artísticos dentro do espaço escolar.

Vislumbrando a mesma perspectiva, porém sob uma ótica da mediação cultural, Martins e Picosque (2012) apresentam como a educação dentro do espaço cultural reverbera no ensino formal. A obra, o livro, familiares, tecnologia e inúmeras outras possibilidades podem ser mediadoras de encontros entre arte e seu público. Professores seriam, portanto, seus colecionadores e difusores de nutrições estéticas (p. 36), com fugas previstas para as coisificações e forças que traçam afetos tristes e impotentes.

Nem sempre há como escapar das armadilhas criadas por poucos, mas sustentadas por muros firmes de instituições longínquas que perpetuam dizeres repetitivamente sem questionar. Mas a resposta não é o mesmo que procurar uma resposta para as inquietações geradas por esses movimentos normalizadores. O fluxo e o movimento gerado pela busca, por vezes, se faz mais significativo que o próprio findar. Procurar modos de potencializar o que se tem,

seja em uma sala de artes, seja em uma sala de aula, seja em um local com poucos ou muitos recursos, é o que de mais potente pode um professor fazer.

Isso entra em contexto quando a partilha de projetos se faz importante. Professoras e professores de artes muito têm a compartilhar experiências magníficas. Cabe fazer delas fluxo e força. "A desterritorialização, como deslocamento de um território, potencializa incessantes descobertas e quebras que desconcertam nossas percepções e sensações, abrindo-nos para um sempre-novo modo de olhar, pensar, sentir e agir sobre o estudo de arte" (*ibidem*, p. 125). Conceber movimento de ruptura de territórios imóveis.

O caminho de formação docente parece não ter um ponto de chegada, só de partida, está-se em movimento. A todo o momento estamos diante de um novo desafio, de um novo lugar, de uma nova possibilidade, num movimento de desterritorialização, como assinala Gilles Deleuze (1995) (PEREIRA, 2016, p. 2).

Vários desses terrenos áridos atravessam a formação docente, e são nesses desertos que se concebem os nômades. Não são de velocidades e movimentos que se constituem os nomadismos, mas de territórios e espaços de pausas, de horizontes sem fim (DELEUZE; GUATTARI, 1997). É *estar* professor em um deserto escolar, criando máquinas de guerra para seguir, não à frente, mas para todos os lados, intensivamente.

## OU isto E aquilo

*Ser professor é uma relação de amor e ódio  
Escola ensina de forma chata?*

E se Alice recitasse a poesia de Cecília Meireles (1977) acompanhada de uma xícara de chá fornecida pela Lebre de Março? Sua professora aceitaria tamanho disparate?

“Ou se tem chuva e não se tem sol,  
ou se tem sol e não se tem chuva!”

E quando chove durante  
uma tarde ensolarada?

“Ou se calça a luva e não  
se põe o anel,  
ou se põe o anel e não  
se calça a luva!”

Usar o anel sobre a luva?

“Quem sobe nos ares não fica no chão ,  
Quem fica no chão não sobe nos ares.”  
O chão do avião conta?

“É uma grande pena que não se possa  
estar ao mesmo tempo em dois lugares!”  
Assistir a duas aulas simultaneamente durante a pandemia não  
foi muito divertido.

“Ou guardo dinheiro e não compro o doce,  
ou compro o doce e não guardo o dinheiro.”  
Vou comprar ingredientes para fazer brigadeiros: como uma  
metade e vendo a outra.

“Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...  
e vivo escolhendo o dia inteiro!”  
Na dúvida, não escolho.

“Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranquilo.”  
Isso me fez lembrar da escola, tudo junto misturado.

“Mas não consegui entender ainda  
qual é melhor: se é isto ou aquilo.”  
E isto e aquilo.  
Nem este nem aquele. Ambos.

"Quando se trata de utopia, trata-se da lógica do *ou*" (ASPIS, 2011). A utopia pressupõe um mundo novo. Zerado, iniciado do recomeço de um fim inexistente. Um mundo negado. Mas esse novo, inédito, único, mágico nunca virá, pois o antigo não desaparece do dia para a noite. Com isso, tem-se a possibilidade de pensar com, pensar e..., pensar junto. A fabulação nada mais é do que dar asas para todos esses e... que estão por aí em imanência e por vir: latejando nas palavras, nas vontades, nos desejos, nos sonhos.

É romper com a memória e com a história. Mas isso não implica em negar o pensamento crítico, muito menos a importância de um conhecimento contextualizado, mas sim ruir com a cristalização, com o tornar fatos em pedra fundamental. Tapar buracos sem fundo, sem fim. A fabulação é um grão de areia que escorre diariamente pelo fio de uma ampulheta, um grão ínfimo, que navega com minorias. Não se torna pérola como o clichê da ostra, mas torna-se pedregulho, áspero, irritadiço, que corrói a ponta da meia, e te faz parar para descalçar os pés. Agora, com os pés no chão, pode-se caminhar outra vez, por onde já se passou, sem precisar reconstruir uma calçada de ladrilhos dilapidados cada vez que se tropeça.

Os troços, gagueiras da língua, são o transbordamento da vida, como diria Deleuze, é o criar com arte, criar povos por vir. É tornar a memória uma fuga e, ao mesmo tempo, uma investida, em um futuro possível (e não um futuro impossível tal qual em utopias). É criar esperanças.

Nesse movimento, portanto, não se dá voz às memórias das professoras e professores que partilharam suas perspectivas sobre docências em artes visuais. Concebem-se grãos de areia, para que ora cisco, ora penhasco, criem seu próprio futuro-presente possível.

# Fuga pela escada de incêndio

*Palavras seladas que não cabem na sala de aula  
O estágio como uma microjanela para vislumbre da realidade  
Mais estágios práticos durante a graduação*

QUE PENA! ERA TARDE PARA SE LAMENTAR! CONTINUOU CRESCENDO, CRESCENDO, E DALI A POUCO TEVE DE SE AJOELHAR NO CHÃO; MAIS UM INSTANTE, E NÃO HAVIA MAIS ESPAÇO PARA TAL; TENTOU, ENTÃO, O ARTIFÍCIO DE SE DEITAR COM UM COTOVELO CONTRA A PORTA E O OUTRO BRAÇO ENROLADO EM VOLTA DA CABEÇA. (...) “AGORA NÃO POSSO FAZER MAIS NADA, ACONTEÇA O QUE ACONTECER. O QUE VAI SER DE MIM?”

Sua cabeça latejava em pulsões de cores. Quem diria que seria possível ver cores em intensidades. O fogo estava chegando mais perto, e não sabia qual decisão tomar: ou se jogar nele, ou alimentá-lo com as fotocópias da faculdade que havia guardado. Agora ela sabia que de nada serviriam. As palavras ali eram muito distantes para serem levadas para a sala de aula da escola onde lecionava. Quase como se o dicionário que ali fora escrito só circulasse entre acadêmicos com artigos publicados e Lattes atualizado.

Sentada à mesa de café tal como o meme (figura tragicômica que ganhou destaque nos anos 20, que mostra um pequeno ser simpático e caricato bebendo de sua xícara, enquanto o ambiente ao seu lado se consome em chamas), pondera sobre quais realidades lhe foram apresentadas no ambiente acadêmico.

Os mundos idealizados pelos docentes eram ora reais, ora irreais. Não se trata de uma ironia, mas de agora identificar que, para se viver a realidade, é preciso sonhá-la, seja sonho bom ou pesadelo. E, talvez, a faculdade lhe tenha ensinado a sonhar, mas só agora, no meio da fogueira, se deu conta.

O sentimento de solidão foi rapidamente sobrecarregado com o peso de uma responsabilidade imensa com o diploma nas mãos. Jogá-lo no fogo seria dar mais intensidade ao coro tenebroso que esmaga todo o movimento de resistência em educação.

As chamas ainda subiam mais nos momentos de dúvidas. Sentia-se culpada por não ter acionado o extintor. Mas precisava queimar. Correu para a escada de incêndio. Porta corta-fogo e todo o ar limpo de que precisava.

E lá ficaram queimando, com restos fumegantes, todas as suas mágoas que o período da graduação lhe causara. Percebia que estava se distanciando cada vez mais das bonitas teorias dos livros.

Acordou em susto. Só se acalmou quando conferiu seu pequeno pote de cinzas hermeticamente fechado.

# Bombeiros de si

*A faculdade que abandona após a conclusão  
A pós-graduação como um tempo de trocas e de bagagem  
cultural que antes não lhe fora disponibilizado*

Corria em direção ao fogo, como se ele não a queimasse. ESPEROU ALGUM TEMPO SEM OUVIR MAIS NADA; FINALMENTE, UM RANGIDO DE RODINHAS DE CARROÇA E O SOM DE UMA PORÇÃO DE VOZES, TODAS FALANDO AO MESMO TEMPO. CONSEGUIU ENTENDER AS PALAVRAS: “ONDE ESTÁ A OUTRA ESCADA?”

Da janela basculante, era possível ver todo o lado de fora, verdejante. Mas junto ao jardim havia pedras, gravetos, mato, até mesmo um acúmulo de cisco que desafiava a lei da gravidade por não sair voando. Engenharias cotidianas. Essa janela era o fôlego de que precisava. Quando estudava por horas e mais horas os livros, que agora queimavam logo atrás, a realidade escolar que parecia cada vez mais distante se tornava uma possibilidade. Tentar aplicar o que havia lido era uma gota extra de álcool que se adicionava magicamente à pilha ardente. Cega pela luz incandescente, olhar pela janela era só o que precisava para entender. Viver em meio aos livros a tornara incendiária. Viver em meio ao incêndio germinou a bombeira em si.

O espaço da graduação lhe dera a energia necessária para construir seu castelo de cartas; neste caso, um castelo de páginas e

mais páginas de papel rasurado, anotado, marcado. O espaço da docência em arte, solitário e com a sensação de abandono, fora o combustível para retornar para a academia, pós-graduação e demais continuidades. Tomar ali para si o que não lhe fora dado antes. Aprendera a roubar das falas os significados que transbordavam.

Aproveitou cada segundo, mesmo sabendo que, no final, o destino seria retornar à atividade incendiária que lhe consumia.

Dessa vez, incendiou e salvou as cinzas. Para colocar na mesa de cabeceira como lembrete de todo o privilégio que teve. E todo o ódio que cultivou. Antagonismos de si.

Acordou mais uma vez, aos sobressaltos. Conferindo desesperadamente a pilha de livros que ficava espalhada pelo apartamento, respirou fundo quando encontrou um pote de cinzas que nunca havia estado ali antes.

Toda fênix renasce de suas próprias cinzas, e cabe a ela escolher quando queimar.

“A palavra, na linguagem literária, deixa de ser um meio que se refere a um mundo exterior e passa a constituir sua própria realidade”  
(SCHMIDLIN, 2013, p. 58).

Larrosa, em seu texto *Imagens do estudar: e duas histórias jassídicas sobre a transmissão e a renovação*, convoca uma rebeldia como aquela que inflama as palavras do sábio: e se queimássemos, nestas poucas páginas que seguem, todas as palavras ‘estudante’, e as trocássemos pelo seu contrário: ‘professor, docente, lecionador’?

Segue-se esmiuçando a situação colocada a partir de tal escrito proporcionado pelo

mesmo autor. Ainda que, ao ler e reler o texto, a vontade de cortar todas as palavras que dizem respeito ao estudante e reescrevê-las com os dizeres docentes façam a quem escreve mais e mais sentido, flagro com surpresa e assombro que, com uma breve pesquisa em meios digitais, o termo oposto a 'estudante' é 'professor'. Eis que, então, professores não estudam, apenas concebem palavras para serem queimadas? De onde tiram estes, então, seus combustíveis ditos? E, com isso, reafirmo a presença de um incendiário de si, uma figura docente que escreve e queima suas próprias palavras enquanto ainda as fornece ao fogo alheio, como quem segue das cinzas à fênix, para então flamejar-se mais uma vez.

Uma inquietude rodeia o ~~estudante~~ [a docência]. Quando consegui vencer a passividade da sua melancolia, o ~~estudante~~ [docente] parece muito agitado. Sua mesa vai enchendo de livros abertos. O ~~estudante~~ [docente] levanta-se e volta a sentar-se, movimentando compulsivamente as pernas, passa de um livro a outro, escreve e torna a ler, às vezes fala em voz alta, atropela as palavras sem sentido. Sua respiração se faz mais intensa, seu ritmo cardíaco acelera-se, seus perfis tornam-se agudos, e se fazem quase transparentes, de tão afilados; quase se diria que, agora, a lâmpada produz mais luz. A que se deve essa agitação súbita, essa atividade frenética? O ~~estudante~~ [docente] está queimando as palavras sábias d'Os-que-sabem e está prendendo fogo nos livros. A Casa do Estudo está se incendiando. As

palavras queimadas já sobem ao céu, entre os livros já começam a se abrir margens, brancos, espaços vazios. Ainda não amanhece, mas uma cor dourada torna mais cinza o cinza do horizonte. Entre os atalhos do labirinto escutam-se risos. No meio do fogo rodeado de fumaça o *estudante* [docente] começou a *estudar* [lecionar] (LARROSA, 2017, p. 257-258, grifos da autora).

Por certo pensam: ora, ora se não é a ironia tomando conta das palavras, dos ditos, dos incêndios de si; se, por consequência, a figura docente é tal qual estudante, qual o sentido de fazer tal rasura? E voltam-se algumas páginas ao livro de Larrosa para amparar a ousadia; para pecar. Para romper com o regime de verdade indubitável, para atizar um abrasador pontudo sobre a realidade forjada por uma perspectiva egocêntrica e permitir-se

[...] denunciar o realista como o que representa as coisas tais como são na realidade, o que representa a própria realidade, como se fosse a realidade mesma que falasse por sua boca. [...] tomar a realidade no punho e agitá-la diante dos olhos dos contendores. [...] para combater a realidade do poder é necessário colocar em dúvida o poder da realidade (*ibidem*, p. 204).

# Blocos de montar

*Diferenças entre público e privado - pedagógico versus recurso  
Escola desmontada*

A imagem-propaganda na caixa mostrava o formato de uma escola com alguns bonecos - não inclusos - no parque, como em movimento. Fora um investimento caro, mas que pagara sem (com muito) peso na consciência.

Os blocos eram coloridos e coincidiam com as cores da reforma: no lugar do verde-escuro, um vermelho da mesma intensidade e os tons de bege padrão. Só para os brinquedos do parque e para o jardim eram concedidas cores mais chamativas e diversificadas, mas ainda muito recatadas.

O objetivo nunca foi montar a escola em si, mas sim utilizar os blocos de montar para criar uma estrutura para desenho de observação. Porém, a caixa foi o que prendeu a atenção dos estudantes: essa escola da caixa deve ser particular, falaram.

Fazia todo o sentido, há anos os esforços da direção consistiam em reformar a escola, a qual, por ser antiga, demandava

muitas modificações, inclusive a tão sonhada ampliação. A comunidade havia, inclusive, se aliado e chamado a televisão para registrar quando o galho de uma árvore caiu sobre o telhado e interditou uma das alas. Ninguém se feriu. Agora era certa uma reforma urgente. Obrigada, árvore!

Mas, ainda assim, ela ficara olhando, ora para os blocos dispostos entre os estudantes para realizar a atividade, ora para a caixa com a escola-propaganda idealizada.

Por enquanto, eles só teriam a escola desmontada.

Por enquanto, a desejavam.

E que fosse rápido, queriam eles. Não queriam se formar e passar pela ironia de ver que, só depois, a estrutura seria renovada.

Elogiar a escola é, ao mesmo tempo, uma tarefa simples e complexa. Perspectivas muitas atravessam, tanto em forma de críticas positivas, outras tantas verborrágicas pessimistas. Muito se fala sobre a escola. Ainda muito mais se reclama sobre a mesma. Seja do ponto de vista de quem ali está, de quem ficou, e ainda de quem por ali passou e infla pulmões falando que não volta nunca mais.

Elogio e escola, por vezes, não parecem coerentes em uma mesma sentença, visto que o combustível que intensifica a velocidade de um ritmo escolar é o constante lidar com adversidades e fazer delas material inflamável, material de crítica, de contexto, de realidade e fic-

ção. Inês Dussel (2018) discorre sobre a precariedade da escola para dela impulsionar uma máquina de guerra: a própria escola.

Profanar é problematizar, questionar, acercar-se de perspectivas distintas, interrogar com linguagens novas aquilo que já se tinha visto ou acreditado. [...] O elogio da precariedade da escola passa por apreciá-la, cuidar dela, expandi-la, para que não se estabilize nem no efêmero nem no descartável, mas como uma condição vital de uma montagem que está sempre à beira de sua destruição, mas também em movimento, aberto, capaz de apresentar o mundo e de ajudar a criar novas montagens, imaginando outros futuros (*ibidem*, p. 109).

Falar do que falta é cultivar terreno desértico, para que, a partir dele, areias do tempo escorram, fluam, esvoacem sobre os olhos. Não com a intenção de torná-las férteis, lamacentas, como uma areia movediça que afunda, cega, confunde. Mas sim deserto: em movimento, em continuidade, em futuros.

## A jovem de olhos brancos

*A academia como acesso ao saber e de possibilidades para serem compartilhadas quando se retorna ao seu lugar de origem*  
*Sistema que não possibilita um respiro para continuar a formação/retorno para a academia*

Era começo de junho, e o inverno começava a corroer a ponta dos calcanhares, demandando meias um pouco mais grossas. Com o clima frio também surgiam algumas lendas urbanas. Ainda não sei ao certo o que acontece nessa época do ano para invadir a imaginação dos estudantes, mas algo meteorológico deve estar envolvido. Ou é isso, ou seria o corpo pedindo pelas férias de julho.

A nova lenda desse ano era a moça de olhos brancos, que te olhava assombrada quando a biblioteca estava escura. Havia perdido a cor dos olhos de tanto ler escondida no escuro. Depois de morta, voltou para assombrar os estudantes que fugiam das aulas para se esconder entre as estantes de livros.

Essa era uma lenda da qual eu me sentia próxima. Cultivei um carinho pelo ser mítico, e até desejava que pudéssemos nos encontrar um dia e tomar um café, para que eu lhe apresentasse

minha teoria sobre o porquê dela ter pedido sua íris.

Eis minha teoria: de tanto ouvir mais do mesmo, de tanto ter que se manter sentada na mesma posição por quatro horas, por engessar seu corpo, sua alma começou a rebelar-se de dentro para fora. O sinal externo era o constante revirar de olhos que sempre fazia quando acabava de se deparar com mais um conteúdo passado de forma tradicional pelos seus professores. Ora, eles não eram de todo culpados; a escola carecia de mais recursos e de mais carinho por parte dos governantes, mas estava tudo muito distante de suas mãos - com unhas impecavelmente decoradas.

Esse movimento de virar os olhos para dentro a seguiu até a graduação, até findar com a pós-graduação. Quem diria que a faculdade - na área de licenciatura -, por mais que criticasse posturas de pedagogia liberal tradicional, a utilizava com tanto amor e carinho.

Um dia fatídico, em uma aula qualquer, revirou os olhos e eles travaram dentro de si. Nunca mais deixou escapar sua íris colorida. E, com isso, passou a assombrar os colegas durante os intervalos na biblioteca, até que foi para a escola como professora, passando então a assombrar os estudantes fugitivos.

Ainda acho que o assombro não era pela brancura de seus olhos, mas pela tela branca assustadora que sua visão causava: uma educação como uma folha de papel em branco, que para uns pode ser um passo criador, para outros, desesperador.

No fim, o assombro não era nem nunca foi pela companheira de biblioteca, mas sim pelos cupins que começavam a devorar alguns dos livros recém-chegados.

# Caça-fantasmas

*Papel da academia em mostrar a importância do  
papel político da profissão  
Sustento versus continuidade do percurso acadêmico*

Seguindo a linha do gênero terror, outra história que se passou nos corredores da escola foi da caçada a um fantasma. No começo estavam em dúvida, se o ser travesso era um estudante, professor ou apenas um passageiro sem destino.

Descobriu-se que a figura era um docente. O vestígio que ele deixava era um rastro de pó de giz pelos cantos do rodapé. Até com isso ele se preocupava, em não sair espalhando espectro pelo corredor afora. Era um fantasma contido, consciente e por demais condescendente.

Teve-se a certeza de que era um espectro de professor quando, durante as pausas para o café, uma térmica esvaziava-se misteriosamente sozinha, como se tivesse um ralo acoplado nela.

Por fim, a figura adentrou no cotidiano escolar, sendo assimilada por ele: naquele espaço de educação pública, de

todos, a diversidade ética se fazia não só presente, como importante de se estabelecer. Em tempos sombrios, o que menos assustava era o fantasma.

Com o tempo, além de incorporado ao currículo e às apresentações formais de começo do ano, ele começou a recobrar parte da sua voz, mantendo longos sussurros para aqueles que ousavam tentar descansar no sofá entre as aulas: Vamos conversar sobre algum livro? Já leu Paulo Freire? Rubem Alves? Será que a escola está fadada à mesmice? Seria você um acadêmico professor ou um professor acadêmico? As teses precisam fazer sentido, não de direção, nem de ordem, mas de coerência sobre onde estão falando e para quem querem se dirigir. Vai mesmo fingir que leu esse trabalho? A escola nova parece tentadora em contrapartida com a rigidez da teoria tecnicista; mas e a tradicional? Por que ninguém a questiona? Eu morri para ver o professor ser valorizado, mas algo ainda me faz desconfiar de que preciso viver umas três encarnações para não desconfiar das segundas intenções nefastas que me corroem a mente...

Essas e muitas outras eram os registros do que o transeunte fantasmagórico escolar soprava pelos corredores.

Certa vez, uma caça-fantasmas, revoltada com a ousadia de ser perturbada, resolveu capturar o colega de profissão e o colocou frente à parede. A tensão ficou palpável no ar.

O COITADINHO SOLUÇOU DE NOVO (OU GRUNHIU, ERA IMPOSSÍVEL DISTINGUIR), E OS DOIS FICARAM EM SILÊNCIO POR ALGUM TEMPO. (...) ASSIM, COLOCOU A CRIATURINHA NO CHÃO E SENTIU-SE MUITO ALIVIADA AO VÊ-LA

CAMINHAR CALMAMENTE PARA O BOSQUE.

O bosque era ao lado da escola. A caça-fantasmas sentiu-se orgulhosa do trabalho verdadeiramente eficiente.

Chegado o fim do dia, o fantasma retorna ao seu aposento favorito, só que agora com um livro na mão. Durante a repressão que sofrera, lembrou-se dos tempos de professor universitário, além de todos os enfrentamentos que passara ao longo dos anos de profissão formando outros professores.

Estava animado naquele dia. Não esperaria pelo retorno da caça-fantasmas para, então, segui-la propagando ideias de contraponto ao seu pensamento rígido como uma pedra. Afinal, dentro de toda pedra habita uma escultura. Algumas se esfarelam e tomam outro rumo. Mas isso faz parte do processo.

## Fofoca de corredor

*Vestir-se de coragem enquanto professora  
Aulas que não teve enquanto estudante*

— Nossa, os estudantes amaram a substituta. As aulas fluíam como se ela até fosse da escola há longos anos.

— Vish! Aquela ali encontrou resistência. Vieram falar sobre suas aulas duas vezes esta semana.

— Mais uma semana, e finalizo o conteúdo. Só espero que não fiquem chateados pela bagunça que vai ficar a sala depois de amanhã.

— Estranha coitada. Mas nunca são normais, nessa disciplina, não é?

— Olha só, nem tem cara de ser da área de linguagens, podia jurar que era de exatas!

— Gente! Vamos diminuir o volume! Ah, desculpa professora, não tinha te visto. O barulho estava atrapalhando a prova ao lado, e pediram para eu falar com a turma.

— Será que estão bem? Foi aquela correria e, do nada, tudo ficou quieto. Vou passar ali na porta para espiar.

— Como tem entra e sai com ela. Parece que a bexiga da turma faz hora extra quando ela está em aula.

— Nem um pio. Nadinha. Se cair um cílio, daria de ouvir a quilômetros de distância.

Marcos Villela, em sua tese de doutorado, desdobrada em livro, cria o conceito professoralidade para discorrer sobre a formação docente pela diferença. Em suas palavras:

Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. [...] Por isso, a professoralidade não é, ao meu ver, uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. É como diferença, não pode ser um estado estável a que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e o fluxo seria prejudicado (PEREIRA, 2013, p. 35).

Ainda há pouco, escreveu-se sobre estados de *ser* e *estar* docente. Para Villela, a professoralidade é um risco de desequilíbrio permanente, o que muito conversa com o *estar* docente. Já o *ser* docente, que também está navegando nesta pesquisa, seria da ordem da estagnação, da pausa, do estável; e negar esse movimento na formação docente seria eclipsar parte dos compartilhamentos e narrativas de outros colegas de profissão. Sem regime de julgamento, o parar nem sempre é o desejo, mas ali está e é também força; atravessa e, muitas vezes, rasga o pouco de sonhos que resta. Não caindo também na questão de identidade, o *ser* docente faz parte de um percurso, o qual, se não foi trilhado por mim, foi por outros, e me atravessa, seja na formação, seja na história do ensino de arte, seja nas conversas de corredor com outros colegas de profissão.

Nessa perspectiva, o *ser* e o *estar* docente são forças necessárias para que a fabulação de uma formação docente exista. Conforme Schmidlin e Lampert (2019), ainda:

A partir desse campo de forças, surge o pensamento que é forçado a pensar, aquele impulsivo, inventivo, indeterminado, aberto, impessoal, desnorteando o reino da representação, interpondo um pensamento sem imagem, sempre por vir, em um movimento incessante. [...] Portanto, também distante de uma representação única e estável (p. 92).

Sob mesma perspectiva, Loponte versa sobre uma

constituição de uma docência artista: "Trata-se de uma formação marcada pelas possibilidades de invenção contínua de si mesmo e não pela descoberta ou reencontro de um si que estaria oculto ou de uma consciência a ser desvelada" (2013, p. 36). O *ser* docente não é, nesse mesmo horizonte, um redescobrir-se ou um reencontro com algo que estava lá mergulhado em si; pelo contrário, é um mergulho que encharca, pesa e pode inclusive afundar. Mas nessas águas profanas e profundas restam margens sem ilhas onde ancorar.

E ancorar, diga-se de passagem, não é o oposto de movimento. É lançar mão do relógio para perder-se para além dos tempos e espaços, é ancorar em uma e muitas ilhas, concomitantemente.

Deleuze (2002) discorre sobre o fato de uma ilha deserta ser o oposto de si mesma, sendo que o conceito de deserto como algo inabitado parte da perspectiva da presença ou não de um ser humano, quando, em suma, a ilha deserta consiste em si um ecossistema vivo: ela é uma vida em meio ao deserto que é o mar que a circunda:

Se o verdadeiro deserto é inabitado, isso ocorre na medida em que não apresenta as condições de direito que tornariam possível a vida, vida vegetal, animal ou humana. Contrariamente, que a ilha deserta esteja inabitada mantém-se como puro fato devido às circunstâncias, isto é, aos arredores. A ilha é o que o mar circunda e aquilo em torno do que se dão voltas, é como um ovo. Ovo do mar, ela é arredondada. Tudo se passa como se ela tivesse posto

em torno de si o seu deserto, fora dela. O que está deserto é o oceano que a circunda inteiramente. É em virtude das circunstâncias, por razões distintas do princípio do qual ela depende, que os navios passam ao largo e não param. Mais do que ser um deserto, ela é desertada. Desse modo, mesmo que ela, em si mesma, possa conter as mais vivas fontes, a fauna mais ágil, a flora mais colorida, os mais surpreendentes alimentos, os mais vivos selvagens e, como seu mais precioso fruto, o náufrago, além de contar, finalmente, por um instante, com o barco que a vem procurar, apesar de tudo isso ela não deixa de ser a ilha deserta. Para modificar tal situação, seria preciso operar uma redistribuição geral dos continentes, do estado dos mares, das linhas de navegação (p. 14).

Sendo assim, o deserto enquanto mar precisa que o seu vislumbre seja da ilha ou do continente para que assim o seja. E tal como a docência, os movimentos entre *ser* e *estar* docente seguem não com o intuito de fixar verdades, ou ainda de regulamentar uma ou outra teoria metodológica mais assertiva sobre a existência docente, mas é um desejo de percurso, de navegar, de sonhar com o instante outro, perdido entre as brumas que sugerem ilhas à vista, quando, na verdade, sejam oásis ou ilhas desertas. O movimento de continuidade é o que marca a procura do náufrago.

## Azul-mãe

*Relações de vivências com a arte: como narrativas familiares e afetivas envolvem e nos levam a pensar o mundo artístico*  
*Percurso que toca a docência em artes por caminhos que não são necessariamente a Universidade*

A cor favorita dela nem sempre foi azul. Durante uma pesquisa sobre algumas técnicas artísticas, a cianotipia foi a mais atraente. Colocar objetos ao sol e ver o papel emulsionado mudar do amarelo neon para o denso azul era como voltar para as sandálias coloridas que passavam do transparente para o roxo. A técnica parecia simples, mas, depois de muitas e muitas tentativas falhas, aprendera alguns pulos do gato, como dizia sua mãe.

Por falar em mãe, ela sempre estava presente ao longo do percurso de experimentação, tentativa e erro. Desde a captura

do vinagre para intensificar o azul, até a construção de uma engenhoca movida à luz UV. A cozinha era o laboratório.

Em um desses dias ensolarados, alguns objetos que foram para a luz eram do ofício da mãe: ampolas de remédio, agulhas, equipos e gases. Todos deixaram sombras de azul.

Anos mais tarde, uma foto aparece no celular, perguntando se aquilo era ou não uma cianotipia. Sua mãe, que aguardava na recepção de uma clínica médica, estava curiosa com a possibilidade de os quadros que estavam nas paredes serem cianótipos.

Depois de muita conversa, chegaram à conclusão de que eram cianotipias, mas provavelmente escaneadas pela intensidade de azul, ou utilizavam um papel emulsionado especial.

Nesse dia, o que marcou foi a alegria da mãe em reconhecer algo que era do objeto de estudo e trabalho da filha professora. Mas a professora foi a mãe que, com olhar atento para o mundo, intensificou a presença de outros tantos, que passam despercebidos, escondidos sob a separação meramente institucionalizada entre arte e vida.

*Uma* vida está em toda parte, em todos os momentos que este ou aquele sujeito vivo atravessa e que esses objetos vividos medem: vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos. Essa vida indefinida não tem, ela própria, momentos, por mais próximos que estejam uns dos outros, mas apenas entretempos, entre-momentos (DELEUZE, 2002, p. 14).

A mãe, a filha, a professora, atravessadas pela arte, em intensidades únicas, não o único do um, mas do uno, como índice de muitos, de múltiplos, multiplicidades. E são nesses 'entremomentos' que a arte atravessa as vivências de ambas as personagens, não hierarquizando o conhecimento, muito menos separando a arte da vida e a vida da arte. A imanência não pode ser contida no objeto artístico em questão, no equipamento médico, nos livros instrucionais, nas técnicas cianotípicas, mas sim no acontecimento, na vida: uma "potência completa, beatitude completa" (*ibidem*, p. 12).

Assim como a relação entre mãe e filha, a prática docente atravessada entre a narrativa é a atualização desta vida imanente no objeto artístico. A vida, portanto, não se separa da arte; ela está ali contida, em acontecimentos.

Se é professora, se é filha, se é mãe. Uma vida em muitas.

## Coleção de caixas de remédio

*O espaço ético e político da educação pública  
Discurso da academia longe da realidade apresentada  
em sala de aula*

OH! É INEVITÁVEL, DISSE O GATO; SOMOS TODOS LOUCOS AQUI. EU SOU LOUCO. VOCÊ É LOUCA. Pois que a loucura acabara por ser palavra banalizada enquanto breve justificativa equivocadíssima para atos racistas, misóginos, fascistas, imorais, ilegais, entre vários outros adjetivos negativos que acabam por se relacionar.

A loucura, enquanto doença, não era de fato o que o gato se dispunha a conversar com ela em sonho, mas sim sobre a necessidade de fuga de padrões rígidos de existência preestabelecidos por uma sociedade ávida por controle.

Nem mesmo em sonho sua postura diante da sociedade lhe dava pausa. Assim como vestir a roupa da docência se fizera um casaco pesado e quente durante o verão escaldante.

Não colecionava caixas de remédios de si, nem para si.

Era uma coleta externa para fins de práticas artísticas, ainda que o leve pesar sobre os ombros a lembrava diariamente da pausa necessária, do cuidado contínuo e da escuta atenta de si.

O período medieval seria aquele no qual os castelos, remanescentes eurocêntricos, chegavam estereotipados em filmes, ilustrações e animações. Muito mais que isso, castelos eram fortalezas. Ela era um castelo naqueles dias, não só para si, mas para todas as vozes silenciadas que chegavam até ela.

As caixas de remédio tornavam-se, aos poucos, construções papietadas com papel picado e fita. Portões, fossos, janelas em estilo gótico, outras em românico, até as contemporâneas faziam parte da assemblage.

Assim como aqueles simulacros de realidade, as paredes duras amalgamadas em muitas camadas de cola e papel eram alegorias para o cotidiano escolar. Por fora resistentes e ásperas barreiras para os ódios diários destilados em vários meios. Por dentro macia e vazia, espaço destinado para capturar e acolher toda e qualquer esperança que se desprendesse no ar.

A partir dali evitaria a palavra loucura, até cortá-la de seu vocabulário. Destinaria os adjetivos adequados para as situações que lhe pertencessem.

Ainda que o termo loucura tenha passado por escovar algumas das linhas escritas, Peter Pal Pelbart (1989) já o havia sussurrado aos gritos criando um paralelo à desrazão, em seu livro *Da clausura do fora, ao fora da clausura*. Sem intento de trazer mais caos para esta escrita por demasiado disruptiva, o referido autor apresenta logo em suas páginas iniciais o mesmo paradoxo acerca da loucura enquanto perspectiva patológica e aquela que versa com as loucuras divinas, referenciadas em Apolo, Dionísio, Afrodite e as musas, no que tangem à filosofia, à poesia e ao ritual.

Mas, para tanto, confiro-me a liberdade de deixar aos médicos, filósofos e romancistas a loucura que faça parte de seus intentos, cabendo a mim, em conversa com o gato que ri, atentar para como as palavras ditas com espuma nos lábios e rancor no olhar são muito mais danosas que o desejo do pensar. E em como o estereótipo caminha junto do preconceito, da banalização e das trevas; aquelas mesmas que, por um período de mil anos no ocidente europeu, ofuscaram a ciência, embora trazendo consigo uma *overdose* de mitos que ainda ressoam mesmo passados séculos.

# Linguagem universal

*Um olhar de dentro para mais dentro ainda  
A academia é um privilégio  
Dar aula para si*

A conversa no corredor sempre era corriqueira, rápida e cheia de modos habilidosos de esquivar. Algum amontoado de tijolos, massa e tinta separava duas pessoas que mal sabiam o nome uma da outra, embora partilhassem horas e mais horas de companhia pandêmica, mesmo sem se verem: apenas compartilhando a existência espaço-temporal. Em um dos dias mais amenos, já devidamente imunizadas, a coincidência e a sobra de tempo as uniram.

Ambas as professoras, uma já aposentada e a outra em seus primeiros pares de anos na docência. Embora não lecionassem as mesmas disciplinas, a mais nova sentiu como se todas as suas angústias, questões e até mesmo prazeres do ofício foram partilhados pelo minuto em que se 're-conheceram'.

Dali por diante, menos palavras foram ditas, e quando se dirigiam uma à outra, a profissão sempre encontrava uma fenda para tornar-se parte do assunto.

# Eu não sei desenhar I

*Para que serve arte? Vida versus arte*

A aula não era desenho livre. Até sentia um arrepio nos cabelos da nuca quando ouvia esse termo. Durante a graduação, aprendera que grande parte do seu aprendizado curricular em artes fora uma grande farsa: professores não habilitados, desenhos livres demais e aulas roubadas para organizar apresentações em festividades e suas bem-vindas decorações.

A aula era de desenho, estudos sobre formas e modos de utilização do lápis. No quadro, eram apresentados os modos de criação com e sem uso de régua, bem como o tipo de lápis que poderia colaborar ou não com a atividade. Isso tudo depois de várias referências contemporâneas de artistas locais que traziam o desenho como sua poética. Alguns até haviam se disponibilizado a conversar com a turma por meio de uma

videochamada.

A aula estava ensaiada. Durante a semana anterior, em meio aos planejamentos, junto com alguns colegas também professores de artes, o estudo atento dos materiais e de modos de composição em nível avançado lhe possibilitavam conceber uma aula para seus estudantes do ensino fundamental - anos iniciais.

A dupla teoria e prática se fazia cada vez mais presente em seu cotidiano. Fugir da teoria que aprendera durante as aulas da graduação não era apenas necessário, como fundamental, para sentir-se perdida com fins de procurar algo de prático em sua formação. E então caía na prática pela prática e precisava correr outros tantos quilômetros para encontrar a teoria que tanto a assombrava.

Sua mente parecia um debate entre o Chapeleiro e a Lebre de Março. E ambos retrucavam para ela que: NÃO FOI MUITO POLIDO DA SUA PARTE SENTAR-SE SEM SER CONVIDADA. (...) DEVIA APRENDER A NÃO FAZER COMENTÁRIOS PESSOAIS (...) É MUITO INDELICADO.

Os comentários pessoais eram uma cacofonia do que acontecera no dia anterior: a cômica tentativa de desenhar um animal. Com olhos esbugalhados, seus estudantes em quase uníssono falaram: “Ué, mas não é professora de artes? Não

sabe desenhar? Como assim?”

E ela fica pequena como Alice.

Ainda que as práticas coletivas no seu grupo de estudos vinculado à universidade lhe dessem conhecimento prático convergente com a teoria, ainda havia alguns fantasmas que ela precisava enxotar de sua ideia sobre o que é ser docente em artes, para que pudesse, então, quebrar os estereótipos carregados por gerações a fio.

Anos mais tarde, quando fracassara novamente na tentativa de desenhar uma Mona Lisa decente, o mesmo comentário retornou: “Ora, mas não deveria ‘saber’ desenhar sendo professora de artes?” E nesse dia respondeu: “Meu desenho é ruim, mas pelo menos gera algumas boas risadas e motivos para conversar sobre: O que faz uma professora de artes além de desenhar?” E, com isso, a aula caminhou por trilhas filosóficas e pululando entre para que servem a arte, o desenho, a vida, o universo e tudo mais...

Nesse dia, sentiu-se como energizada pelo bolo de Alice, e até poderia jurar que crescera alguns milímetros, ou era apenas o *frizz* de seus cabelos depois de uma longa semana turbulenta.

## Eu não sei desenhar II

*Importância do registro, tanto como cobrança como lembrança*

No final daquele ano, nunca tivera recebido uma bronca tão grande. Se tivesse mais que um par de orelhas, sem dúvida as teriam puxado também. Os lábios estavam com aquela espuma nos cantos, sinal de falaçada intermitente e incessante. Até mesmo as abas do nariz saltavam a cada baforada.

Tudo isso graças à sua proposta de trocar os registros escritos por desenhos. Para ela, faziam muito mais sentido, sendo que sua memória trazia a carga necessária que cada um deles precisava para recordar das suas aulas.

Parece que não foi unânime a aprovação do projeto.

Agora, com as pilhas de desenhos em mãos, os diretores tentavam justificar aos responsáveis de um estudante o que acontecera na aula de artes durante determinado incidente que marcou uma nota baixa e uma repreensão.

E as aulas de artes nunca se mostraram tão significativamente importantes para o convívio social naquele dia. Não pela leitura de imagens, mas para trazer pontos em conversa, os quais palavras silenciavam e findavam a discussão com meros acenos de aquiescentes de cabeça.

# Maratona

## *Como realizar sonhos?*

Estava esbaforida. Se maratonas fossem tal como preencher os diários e suas correspondentes burocráticas depois de uma semana, ela estaria cansada nos primeiros metros. Aprendera dia após dia que o tempo e o espaço andam lado a lado em um ciclo sem fim de ordem não cronológica. Quem diria que ler sobre o tempo em um livro, algum dia, faria tanto sentido.

Sentia-se ora presa, ora fluída. Como diria Deleuze (1974, p. 167): “O futuro e o passado são, antes, o que resta de paixão em um corpo.”

De paixão ela entendia! Apaixonava-se por suas aulas antes mesmo de colocá-las em prática. E, talvez, fosse por isso o ditado de que a paixão cega fosse ainda mais razoável.

No papel, na folha do caderno existente naquele mundo dito real, infinitudes eram possíveis. Já no mundo da escola, no tempo de 45 minutos que pareciam 20, as coisas nem sempre seguiam o planejado. E era isso que tornava o mundo dito não real, o mundo da escola único e até mais real.

Ora, ouvia-se falar que a escola era algo necessário a fim de ensinar as linguagens compiladas e compartilhadas por determinada

sociedade, com o objetivo de que se possa ensinar a viver entre seus pares. Isso tudo de forma organizada, impositiva e coordenada por Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, os quais funcionavam magicamente no papel. Como se o ser que ali passa sentado por horas não trouxesse nada de casa, apenas um vazio existencial que devesse ser preenchido apenas na escola, para que este, então, ficasse finalmente completo até as orelhas vazarem depois de 13 ou 14 anos de educação formal, para seguir seu caminho no então mundo real.

Isso não quer dizer que, nos próprios documentos orientadores, a relação entre contexto e vivência não estivesse muito bem demarcada e apresentada logo nos preâmbulos. Isso parecia por demais descrito, reescrito e ilustrado. Ainda havia, contudo, uma linha invisível que separava o papel da vida.

**QUE RELÓGIO ENGRAÇADO! OBSERVOU. MARCA O DIA DO MÊS, E NÃO MARCA A HORA!** Essa era a sensação que ficava entre os colegas na sala de reuniões entre o cafezinho. Que dia seria aquele? A hora não se fazia necessária, o sinal a marcava com o estridente soar, tirando-a da regularidade cronológica. Eles ali sabiam o horário pelas trocas de sala, pelas pausas, pelos intervalos e pelas horas atividade, e não pelo relógio!

Cada vez mais, entendia que a maratona não era a corrida contra o tempo para os conteúdos, nem sequer para preencher lacunas burocráticas, mas sim para avançar além da visão que fazia da escola um mundo à parte.

Era feita de paixões, portanto, de muitos passados e futuros presentificados.

## Origami *versus* Kirigami

*Saber da parte prática não te habilita a dar aulas, mas dar aulas também demanda saber das partes práticas*

Um *hobby* é uma forma interessante de se pensar no tempo não produtivo. Produtivo, diga-se de passagem, hora-relógio contabilizada em razão de sua aposentadoria. Então *hobbies* não contam para a aposentadoria. A não ser que seja professor de artes: é comum que vários de seus *hobbies* acabem se transformando em atravessamentos práticos, poéticos e/ou filosóficos em uma ou outra aula.

Agora você pode respirar mais pesadamente e criar a imagem em sua cabeça de uma sala cheia de pessoas fazendo crochê, pintura em tela de paisagens copiadas de revistas e alguns objetos em *biscuit* para decorar um pote de geleia. Sim, isso também é conteúdo de aula de artes, e pode não ser só infinitamente trabalhado enquanto perspectiva estética, mas também como compreensão de mundo para além do que algumas pessoas dizem sobre o que tem que ser arte.

Fôlego liberado, não foi essa a aproximação das aulas de

artes, dessa vez.

Anéis com embalagem de bombom. Petelecos em papéis de bala. Estalos ora com embalagens Tetra Pak, ora com folhas sobrepostas meticulosamente sobre os polegares. Pedacos coloridos de revistas que viraram de tudo um pouco. Tudo isso dentro de 45 minutos cronometrados.

Um desses papéis era o embrulho de um copo novo, reposição do que havia sido recentemente quebrado, molhando a mesa de café com leite. Nele havia um pedaço de instrução sobre como fazer uma caixa de origami. Depois daquele dia, nenhum papel parava quieto em suas mãos sem virar alguma coisa dobrada, inclusive (e principalmente!) durante seus planejamentos.

## Kirigami *versus* Origami

*Relação entre teoria e prática  
professor artista / artista professor*

Nem toda fala cabe na escola! Ouviu às escondidas pela parede. Concordava acenando a cabeça para si. Algumas falas eram tão grandes e necessárias que ultrapassavam o tamanho

da escola, mas sabia que não era isso do que se tratava a conversa.

Artistas falam difícil demais, alegavam.

Sua postura era diferente. As perspectivas e palavrórios complexos do circuito artístico poderiam ser falados de forma a serem acessíveis a qualquer idade.

E, nesse momento, um dos artistas olhou torto. Não iria corromper seu discurso com o propósito de torná-lo pedagógico. Nenhuma novidade. Já se esperava que sua postura não desejasse ultrapassar os muros da instituição, ou os muros de sua própria concepção de mundo e de arte.

Já, pelo canto do olho, notou que outros dois se empolgavam e cochichavam quase aos berros: Quer testar essa obra? E na escola, funcionaria? E o material, foi necessária alguma adaptação?

E, com isso, artista e professora compartilhavam processos criativos, com objetivos que pareciam diferentes, mas convergiam em muitos pontos.

*Ori* de 'dobrar'; *kiri* de 'cortar'. Dobrar realidades e cortar arestas do que sobra da vida. Tem-se, com isso, o *papercraft*, que demanda dobras e recortes para construções de mundos possíveis, onde a arte está na sala de aula, no museu, na Internet, no papel de embrulho e também no *biscuit* decorativo.

O pensar como campo de estudo da filosofia, por vezes ou outras, se enclausura em algumas situações decorrentes de esquinas metodológicas. Se o pensar pressupõe uma busca por uma verdade, ou exterioridade mais verdadeira, tal como uma resposta a uma pergunta, ele próprio encontra uma demanda para essa resposta (a pergunta), que já seria, então, previamente vislumbrada, com uma resposta em alcance, a qual, quando alcançada, almeja o mais antigo, o fundamento da questão.

“A verdade ainda não está conquistada ou possuída, mas sua forma é de antemão dada pelo pensador a si mesmo; o pensamento ‘possui formalmente o verdadeiro’, mesmo que lhe falte conquistá-lo materialmente” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 38). Essa verdade, desejada quando a exterioridade do fora se torna par do filósofo, caminha junto de um querer como afinidade da busca, o reconhecimento da questão e, por consequência, o princípio de causa e/ou efeito.

Parece um problema de filósofos e um distanciamento de uma realidade, porém seria exatamente o inverso: pensar “é sempre pular para fora de um círculo onde se fechou a experiência humana [...] percorrer, no pensamento, todos os níveis da realidade que o ultrapassam” (LAPOUJADE, 2017, p. 117).

Assim, aproximar o tema para a educação, a verdade para a docência, também serve como meteoro para sua existência. A procura de um *fora, o outro de todos os mundos*, tal como apresenta Blanchot, seria um problema de pesquisa? O fora é o

lugar onde se encontra o plano de imanência, o fora absoluto, longe do plano transcendente das formas de se conceber como docente.

A relação entre pensar sobre a docência em um plano de imanência (lugar onde o filósofo cria seus conceitos) e uma verdade transcendente sobre a docência encontra-se em abismo uma para com a outra: quando, ao se procurar um modelo de *ser* docente, a verdade vira espelho e originalidade, criando autômatos do ensinar. Já quando o pensar irrompe como uma busca em um plano de imanência como em uma viagem interestelar na educação, não se sabe necessariamente aonde se chegará, mas é sabido que o plano será amplamente explorado, neste caso, a docência em arte. Com isso, as problemáticas da realidade e do contemporâneo terão vez para conceber resoluções criadoras.

Se o ato de viver fosse um filme, Deleuze (2018, p. 351) teria escrito sobre a vida em seu livro *Cinema 2: A Imagem-Tempo*. Mas ele apresenta uma série de filmes, cineastas, personagens, narrativas, eventos e acontecimentos, para que possamos, então, pensar com eles sobre a vivência. Rompe-se com a causa e efeito, ação e reação, "nem interação, nem mesmo de reflexão." A ficção invade a vida, deixando-a à mercê de um roteiro em fuga.

Por vezes, tem-se a sensação de que toda a informação recebida até agora colapsa, chocando-se bruscamente com

o conhecimento adquirido na graduação. Eis que, muito antes, já era sabido das rupturas causadas por um cotidiano sobrecarregado de informação, que chegou a negar a ciência, a academia, um compilado secular de conhecimento acumulado.

Tal instante corrobora outra situação-limite, em Dias e Rodrigues (2015, p. 89), quando, em uma escrita sobre os embates entre arte e ciência, trazem a conversa para os filósofos Deleuze e Lapoujade, apresentando indagações sobre como trazer a escrita e a experiência para os pequenos instantes da vida: “uma investida na expressão de uma miríade de elementos infinitesimais evanescentes que escapam à representação e nos lançam às mil expressões [...]”.

Com Lapoujade (2013), a potência do tempo é explorada, para que os instantes sejam conectados às experiências, reverberando em um gesto de atenção para com os instantes. Já em Deleuze (2018), é onde o embate apresenta mais tensionamento, por um vislumbre assustador de um futuro por vir: uma profundidade de ineficácia da informação quando em onipotência, que pulverizada, “sua potência mesma consiste em ser ineficaz, e por isso mais perigosa” (p. 391).

Mas por que trazer essa distante memória textual para conversar, já que o último desejo é imperar com informação este conjunto de letras e palavras reorganizadas? Talvez, para concordar com Larrosa, a fim de compor paralelos com a literatura:

A literatura que tem o poder de mudar não é aquela que se dirige diretamente ao leitor, dizendo-lhe como ele tem que ver o mundo e o que deverá fazer, não é aquela que lhe oferece uma imagem do mundo, nem a que lhe dita como deve interpretar-se a si mesmo e às suas próprias ações; mas, tampouco, é a que renuncia ao mundo e à vida dos homens e de sobra sobre si mesma. A função da literatura consiste em violentar e questionar a linguagem trivial e fossilizada, violentando e questionando, ao mesmo tempo, as convenções que nos dão o mundo como algo já pensado e já dito, como algo evidente, como algo que nos impõe sem reflexão (2017, p. 157).

Fugir das armadilhas do sistema, das opressões vindas por vários lados, passou a ser um exercício constante de inventividade. Sempre à procura de elementos infinitesimais evanescentes dentro da sala de aula, e agora fora dela também.

Loponte (2013) tenciona acerca da formação estética docente, para além da disciplina de artes, porém, uma formação docente que crie espaços para arte e criação na docência. Para ela, "adjetivar a docência de artista e não artística indica mais uma atitude, uma postura, um modo de existência impregnado pelo pensamento que pode advir da arte [...]" (p. 36). Mas não se tratando de uma concepção de formação enquanto meio a um fim, uma estética artística padronizada que coloque todos em um formato.

Partindo da perspectiva da arte contemporânea enquanto potência para pensar as inquietações cotidianas, a referida autora propõe que a arte está para a formação estética tal como está para a formação docente. Uma formação estética que pressupõe uma área de conhecimento que, ao mesmo tempo, é específica e abrangente, e que, por vezes, pode parecer um pouco impermeável diante de modos de constituições de individuações. "Busca-se uma atitude inquieta em relação ao mundo" (p. 42).

Eça (2018) converge também nos modos de pensar arte contemporânea com vistas à educação. Estando para além de um espelho de possibilidades e também do outro lado de um espelho, pensar com arte parece ser um dos pontos que une ambas as autoras. Pensar a partir da arte, trazê-la como um olhar questionador para o espaço da escola, seja ele metodológico, de conteúdo ou ainda conceitual. Usar a potencialidade criadora da arte contemporânea como passaporte para transpor territórios demarcados por tendências tradicionais, modernistas e pós-modernistas.

Ainda sobre a formação estética docente, Wosniak (2019) apresenta uma perspectiva desdobrada a partir de relações teórico-práticas dentro do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, sob a ótica de pensar a experiência na formação docente como um contínuo atravessado pelos procedimentos estéticos em pintura.

A educação, compreendida como espaço de criação, deve, primeiramente, partir de

pressupostos democráticos. O estudante precisa ter garantido o espaço da atividade criadora, no qual possam exercer sua autonomia e, principalmente, sua imaginação. [...] É preciso que existam professores sensíveis aos encaminhamentos dessas experiências. De nada adianta possuir as ferramentas se o(a) professor(a) não está preparado(a) para utilizá-las, quando ele(a) mesmo(a) não passou por essas experiências no percurso da sua vida ou formação. Só ensinamos aquilo que aprendemos (WOSNIAK, 2019, p. 66).

Com isso, levanta-se uma lebre: então a figura docente precisaria ser um artista renascentista para que pudesse lecionar aulas? A questão, portanto, retoma as autoras anteriores e aproxima Lampert (2010), sendo que é na relação entre teoria e prática, seja no procedimento do artista, seja na docência, é que se tem o diálogo do processo criador: "não é o processo de construção plástica, mas sim a poética do ato criador exercido no cotidiano da sala de aula; isto denota pensar o processo artístico paralelo a questões que permeiam o ensino da arte" (p. 443).

Ainda que as palavras 'formação' e 'formato' tenham muito em proximidade a partir da forma, pesquisadores como Loponte, Eça, Lampert e Wosniak procuram apresentar a relação entre arte e docência sem a rigidez de molde, modelo e padrão. Uma potência criadora, que atravessa as forças de uma educação tradicional, utilizando a arte como maquinário de guerra para deambular pelas áreas de conhecimento.

# Vampiros de sala de aula

*Professoras de arte que transformam professoras de artes*

Não brilhava ao sol nem tinha uma carranca dracular. Temia um pouco de alho, mas por indicações gástricas. Andava pelo dia e pela noite, ora zumbi, ora vidrada. Soltava uivos e resmungos pouco antes e algum tempo depois dos intervalos para o café. Sabia que havia sido contagiada pelo vírus da docência assim que colocou os pés no primeiro estágio.

Naquele dia, estava em mais um dos momentos eufóricos; correria o dia todo com produções e materiais para aulas com cinco turmas diferentes; estava perto da exaustão e de irromper para o modo zumbi outra vez.

Lembrou-se das aulas que tivera quando estudante. Qualquer lampejo de memória de suas professoras e suas aulas tornava-se um estopim para um pensar frenético sobre algum conteúdo, ou tema, ou atravessamento para a semana seguinte. Sabia que seus planejamentos fugiam um pouco do

que estava no papel graças a essa maldição de ser capturada por passados contínuos.

Andava saltitando pelas carteiras, tentando queimar o fôlego de energia que ainda continha em seu sangue tonificado por cafeína. Olhou para o livro na mesa de uma estudante e engatou uma conversa empolgada sobre a série.

Os olhares não precisavam ser verbalizados: os demais achavam bizarro o enlace com algo que não “deveria” estar dentro da escola. Literatura comercial, ainda por cima, na aula de artes. Quanto absurdo! Até alguns se arrepiaram com o termo, ainda que só em pensamento. Infelizmente, parecia que a distopia *Fahrenheit 451* entrara pelos poros da escola sem sequer existir uma fagulha visível. Naquele dia, ela ojerizou todo o processo de intelectualização que separava a vida da escola, que vinha das raízes da educação tradicional, que ainda brotava em ervas daninhas um pouco ali, outro acolá.

Teve um vislumbre de momentos com alguns colegas de disciplina, os quais também faziam das tripas coração para quebrar esse vidro quase blindado que separava os conteúdos da vida e os conteúdos da arte.

O vírus docente vinha com o bônus vampiresco. Absorvia as relações com seus pares de forma a compor-se de uma horda em indivíduo. Sabia que aquilo poderia soar assustador

e romântico, dependendo de como autores ou diretores entoassem a narrativa, seja de livros ou séries. Afinal, o tema da moda era vampirizar. Já passara pelo bruxalizar e adentrava no heroicizar. Cada um com suas particularidades, todos falavam de um modo único como um sussurro codificado para cada orelha.

Sabia que existia pares para sua condição, assim como também seus caçadores. Nem sempre era fácil diferenciar um do outro. Mas tinha conhecimento de que o remédio é veneno, e vice-versa; tudo dependia da dosagem. Seguia aprendendo aos poucos a dosar aquilo que recebia como conselho, partilha, troca, dica, receita, sugestão e opinião.

## Acordar cedo ou dormir tarde?

*Professores que partilharam o percurso*

“O atual não é o que somos, mas antes o que nos tornamos, o que estamos nos tornando, isto é, o outro, nosso devir-outro” (DELEUZE, em *O que é filosofia*, p. 135).

Onde já se viu sonhar com citação! Acordou no meio da noite aflita por ter sonhado, sim, com uma citação. Durante o dia, mal se lembra de qual é o seu nome sem o incentivo complementar de um café extraforte para acordar. Já em sonho, lembra até de colocar as aspas antes e depois, com número de página e tudo.

Naquela noite, durante o sono, ela era professora. Durante o dia, estava professora na sala de aula. Às vezes, ser duas ao mesmo tempo era cansativo, mas pelo menos tinha a vantagem de nunca enjoar.

NUNCA IMAGINE QUE VOCÊ MESMA NÃO É OUTRA COISA SENÃO O QUE PODERIA PARECER A OUTROS DO QUE O QUE VOCÊ FOSSE OU PODERIA TER SIDO NÃO FOSSE SENÃO O QUE VOCÊ TIVESSE SIDO TERIA PARECIDO A ELES SER DE OUTRA MANEIRA.

Quando era, já tinha deixado de ser. Quando estava, mantinha-se por um tempo. Idas e vindas de si.

Algumas vezes, amava tudo aquilo e saía da sala com um sorriso tal qual o Gato de Cheshire. Já outras vezes, parecia mais a Rainha de Copas: CORTEM-LHE A CABEÇA. CORTEM...

Foi tirar um cochilo, mas com a esperança de sonhar com a escola outra vez: quem sabe ela poderia ganhar um novo papel em sua fabulação.

Gostaria de ter escrito as linhas a seguir, mas resta-me compilá-las como uma fabulação, capturadas para dar início à construção da minha intuição (quase herege):

Criamos conceitos para lidar com os efeitos incontroláveis das matérias que nossos corpos, em muitos tipos de experimentação, assimilam. O conceito, criação que permite contornar as multiplicidades indistintas de todas as experiências, assimila o pensamento [...] (ZORDAN, 2019, p. 27).

[...] você não conhecerá nada por conceitos se você não os tiver de início criado, isto é, construído numa intuição que lhes é própria: um campo, um plano, um solo, que não se confunde com eles, mas que abriga seus germes e os personagens que os cultivam (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 14).

Seria, então, resistir ao (in)tolerável do presente confinamento que as estratégias educacionais (enquanto instituição) impõem ao professor, e tentar escapar do aprisionamento da educação para inventar novas dobras ou outros modos de uma educação ainda e sempre "por vir". Pensar sob essa perspectiva é resistir, combater, ir ao encontro de forças que desestabilizam o que se encontra fixo e imóvel (SCHMIDLIN, 2013, p. 93).

Como em uma sala de espelhos de um parque de diversões lotado: professoras e professores se veem refletidos nos espelhos junto de várias outros. Esse reflexo não mudava; era estático como uma fotografia panorâmica da sala.

# Pão bolorento

*Professora que não queria envelhecer*

ESTAVA OLHANDO EM VOLTA, PROCURANDO UM MEIO DE FUGIR E PENSANDO SE CONSEGUIRIA ESCAPAR SEM SER VISTA, QUANDO NOTOU UMA CURIOSA APARIÇÃO NO AR: DE INÍCIO, FICOU MUITO INTRIGADA, MAS, DEPOIS DE OBSERVAR POR UM OU DOIS MINUTOS, CONCLUIU QUE ERA UM SORRISO (...).

E assim concluiu seus primeiros 15 minutos sozinha na sala de aula com uma turma de 30 e poucos estudantes. Mal acabara de finalizar a chamada e já sabia que era ali que gostaria de estar.

Não queria ficar velha. Mas a velhice não era de idade. Era como se o seu prazo de validade vencesse e ficasse embolorada. Riu de si mesma quando compartilhou o pensamento com um pequeno par de olhos esbugalhados.

Mas ela não era um pão, então como poderia mofar?

Explicou-se melhor. Não queria parar de estudar, ficar parada, nem que suas aulas fossem velhas e previsíveis. Não queria envelhecer. Desejava ter a energia do primeiro dia até

o último dia. Precisaria de muito café, mas era uma boa meta para começar o ano.

## Amarelinha sem céu

*Uma infância que se aproxima da docência quando problematizada como recurso de memória/afetos*

Se a docência fosse um jogo, provavelmente seria algo que envolva o individual, o coletivo, o erro ajustável, o acerto em vago e ainda o princípio do sem fim. Considerando todas essas variáveis, os números de 1 a 9 escritos em giz sobre uma calçada qualquer se justapõem com a premissa, porém com algumas peculiaridades.

O céu e o inferno aqui não estão como um começo ou um fim. Diariamente, o percurso da professora acaba se deparando com pequenos paraísos e infortúnios, sem que este seja um ponto de partida ou de chegada.

Já os números sequenciados, alternados entre uma e duas casas, perdem espaço para vazios completados com palavras do dia. Ora tem-se arte, ora pedagogia, ora ensino, ora aprendizado, ora escola, ora casa, e seguem nota, conceito, artista, professor, docente, vida, morte, sonho, pesadelo... NÃO VEJO COMO ELA PODE

TERMINAR, E NEM SEQUER COMEÇAR. (...) ESSAS PALAVRAS FORAM SEGUIDAS POR UM SILÊNCIO MUITO LONGO, QUEBRADO POR UMA EXCLAMAÇÃO OCASIONAL. – HJCRRH!

Chega-se ao ofício de docência em artes visuais por muitos caminhos, assim como se escapa dele por muitos outros. Cabe cada um escolher com qual pedaço de caco começar.

## Numerologia

### *Licenciatura versus bacharelado*

Se a soma das letras de seu primeiro nome for maior, menor ou igual a 9, você pode considerar a carreira docente. Esse foi o discurso feito na palestra de profissões com os estudantes do último ano do ensino médio.

Muito mais promissor este do que aqueles ditos já na faculdade: Se você não sabe fazer, ensina. Só ASSIM VOCÊ SE PREPARA PARA UMA CARREIRA: AULAS MAIS RÁPIDAS A CADA DIA.

É claro que quem professara o caos não sabia ensinar, e ainda duvido que soubesse fazer.

Dito isso, volta-se à frase inicial. Não há regra. Nem dom. Nem magia. Muito menos receita. Existe desejo, estudo, comprometimento, aperfeiçoamento, mais estudo e assim por diante.

Quem primeiro me fez não mais separar a artista da professora foi uma professora de uma disciplina teórica sobre educação em arte. Quem me demonstrou a prática do professor-artista-pesquisador foi outra professora em um grupo de pesquisa em pintura. Ambas professoras artistas em seu modo. Ambas formando professoras e professores. Ambas, ainda que com bibliografias diferentes, falando sobre um ruir da fragmentação licenciatura e bacharelado.

Parece que cabe aos professores e professoras apenas o pedagógico, e para artistas, o poético. Essa relação se apresenta também na formação acadêmica inicial (relação entre bacharelado e licenciatura) e se perpetua nas formações contínuas. Releto que a criação não é matéria a ser considerada na ação pedagógica, coexistindo com esta ideia uma prática de ensino voltada a metodologias que priorizam ensinar sobre arte e não com arte. Certamente, ensinar sobre e com arte é extremamente importante, pois as duas abordagens não se excluem; entretanto, parece que a arte, quando levada ao espaço escolar, tem seu campo reduzido à medida que o fazer artístico vai se tornando apenas o resultado de um processo (SCHMIDLIN, 2013, p. 28-29).

Não se diferencia o lugar do artista professor, e sim se compreende o 'entre' como caminho formativo na pesquisa em artes visuais. Para o professor, a pesquisa em arte não se refere a pesquisas sobre arte (as quais poderão também se situar em estruturas de reflexão e articulação), mas sim nas relações que o processo criativo instaura para o fazer/criar 'aula', que partem da articulação prática e teórica, e não ao contrário (SCHMIDLIN; LAMPERT, 2019).

# Beiju de Natal

*Um professor inspirador*

O calor começava a tornar os dias mais pesados, as formas mais turvas e o asfalto insuportável. Na época, o ventilador era o único recurso; não era popularizado, ainda, o ar-condicionado.

A partir do reverberar de um tema descrito no livro didático de artes, o professor solicitara comidas e objetos típicos que cada família dispunha, para compor não uma identidade, fechada e estereotipada, mas sim uma mesa farta de pluralidades, um quase Natal.

Toalhas rendadas, beijus, quibes, empadão, recheio, paçoquinha, frutas inomináveis, mas saborosas, antiguidades e novidades.

Na época, podia ser que tudo fosse passado como uma comemoração, uma aula de festa, um marcar de finalização de mais um ano letivo, e assim por diante, como se tem o pensar quando o calor afoga as sinapses.

Anos depois, cada vez que passava perto da feira e via o pacote de beiju pendurado nas barraquinhas, memórias presentificavam-se. E assim, embebido em arte, a escola era parte da vida, e a vida era parte da escola.

## Teoria

### *Alice que cresce e diminui: relação entre professora e estudante*

Sentada no sofá, depois de horas e horas apreciando o teto sem sequer ter um fio de inspiração para planejar suas aulas seguintes, mudou de posição para que ficasse de frente para a estante, ainda com os mesmos olhos vítreos de antes.

Uma letargia de final de férias a invadia, como se a sua energia escapasse pela ponta dos cílios, escorrendo em lágrimas secas que viravam poeira vacilante pelo vento que entrava através da janela.

Tentara de tudo, desde leituras rápidas e envolventes até exercícios enérgicos em confinamento mental. Nada parecia coçar a coceira que estava lhe corroendo. O café fluía como água, e as paredes pulsavam como se ora se aproximassem,

ora se afastassem de sua eloquência inerte.

Assim parada, ali no horário entre 13 e 17 horas de um domingo, vislumbrou o seu Coelho Branco. Tinha algo com o que se envolver pelos próximos suspiros, ao menos.

E se, na verdade, *Alice no País das Maravilhas* fosse a sua metáfora enquanto professora? E se todas aquelas parafernálias, falas dissonantes, mistérios sobre fumaça e um gato que ri fossem, na verdade, uma grande metáfora que se fazia perfeitamente palpável para aquilo que acreditava *ser e estar* professora agora?

Ora, vamos com calma, pois ainda não estava preparada para sair correndo do sofá para mastigar uns pedaços exóticos de cogumelo. Em atos.

A queda. Primeira queda de Alice fora perseguindo o coelho em sua toca. Escolher uma licenciatura, sem saber ao certo o que seria. Poucos professores falavam em suas aulas sobre como foram parar ali. Mesmo que falassem de seus dias de faculdade, de seus momentos durante aulas de pintura, finalizando trabalhos complexos e filosóficos, nunca lhes havia confidenciado em como se diferencia uma licenciatura de um bacharelado, ou ainda por que somente alguns cursos se separavam.

Nos *sites* institucionais, dizia-se que com licenciatura poder-se-ia lecionar. Ter um trabalho visível no fim do curso

parecia algo apetitoso para quem precisa decidir seu futuro com uma prova e quatro a cinco anos de estudo em horário comercial, que impediriam de sustentar-se por completo. Nem todos conseguem seguir seus coelhos brancos, e com isso a queda seguia.

OU O POÇO ERA MUITO FUNDO, OU ELA CAÍA MUITO DEVAGAR, PORQUE, ENQUANTO CAÍA, TEVE TEMPO DE SOBRA PARA OLHAR À SUA VOLTA E IMAGINAR O QUE IRIA ACONTECER EM SEGUIDA. Desconstruir verdades, leituras que não faziam sentido nenhum e findavam-se em torno de si, como um gato caçando o próprio rabo, dúvidas, certeza de ter dúvida, afinidades, afetos, sonhos. O medo de tornar-se ignorante fazia calar-se durante algumas aulas; já em outras, não precisava sequer calar. Parecia que a escola não lhe prepara para aquele ambiente. Pensou em desistir várias vezes, em busca de algo mais palpável.

...E NUM PISCAR DE OLHOS ESTAVA DE PÉ. OLHOU PARA CIMA, MAS LÁ ESTAVA TUDO ESCURO; DIANTE DELA HAVIA UM OUTRO CORREDOR COMPRIDO... Seguir seria uma das formas de sair do ambiente universitário. Quem sabe o caminho adiante fosse mais compatível com o que imaginara; ao menos, já havia estado em uma escola antes.

No labirinto de portas encontrado por Alice, a biblioteca de teóricos e perspectivas bem se encaixa com a imagem mental. Depois de vários momentos sem saber onde se está

ao certo, em direção a algum lugar, começa-se a encontrar afinidades teóricas e afetos, seja pela professora da disciplina, seja por uma sugestão de leitura, ou por alguma coisa que fez com que a chavezinha de ouro coubesse na fechadura da pequena porta por onde seguiu o coelho.

Para passar por ali, precisava-se apequenar, mas não no sentido de se diminuir ou de menosprezo, mas esvaziamento seletivo, para que, aos poucos, as vozes mudas que seguiam pelos textos fotocopiados encontrassem ecos dentro de si para ressoar em uma sinfonia própria seguida de recortes e mais recortes de existências.

...TINHA SE ACOSTUMADO TANTO A ESPERAR, QUE SÓ COISAS ESQUISITAS ACONTECERAM, O QUE LHE PARECIA MUITO SEM GRAÇA E MAÇANTE, QUE A VIDA SEGUISSE DA MANEIRA HABITUAL. E esse era o desafio ao problematizar suas representações docentes e tudo aquilo que sabia sobre escola, quando se deixa ser contaminada pelas leituras e provocações ao pensar serem suscitadas por encontros felizes.

Crescer pelas bordas, encolher pelo meio, romper pelas linhas do fora. Era uma procura por um encaixe que não vinha. Como se todas as receitas não lhe parecessem afinadas com sua melodia. Mas o coelho parecia tão pleno de si, assim como os outros colegas que, aos poucos, iam se formando e mostravam certeza de terem encontrado um caminho coerente para sua docência. Qual seria a sua fórmula mágica que a

deixaria do tamanho necessário para seguir o caminho?

Afogada em sua própria lagoa de lágrimas, destinava-se ainda a nadar, para que dali encontrasse margens, torcendo para que não fossem ilhas isoladas que ansiavam sedentas por pés cansados, para ali parar e tomar como conforto estático de um senso de segurança contínuo e aulas repetidas.

Conhecera alguns que estavam bem enraizados em suas ilhas, com orgulho de apresentar, inclusive, registros e mais registros de modelos prontos, cópias gastas e livros marcados. Não julgava. Era bom poder descansar em algumas ilhas, às vezes, para ter fôlego para seguir para a margem seguinte, e assim por diante. Nunca se sabe se a margem onde você está não é nada mais que uma grande ilha, da qual você ainda não encontrou o outro lado.

O coelho seria uma e todas as representações possíveis do exercício da docência; um contínuo correr pelo relógio em busca de algo além, passando por caminhos já existentes e, por vezes, carregando consigo Alices que pousam em si o seu olhar. É um perder-se no mundo real e encontrar-se no País das Maravilhas todos os dias.

Seguindo o fluxo das páginas, quando Alice encontra outros companheiros de ambiente, conversas nem sempre agradáveis rondam as linhas. Até então Alice é a representação fechada do que deseja ser e não espera escutar o que o

outro, em sua própria existência, também tenta compartilhar. Em uma sala de professoras e professores, quem seria Alice, quem seria o Camundongo, e quem seria o Dodô? E quem seria aquele que lê o livro que, por muito menos, acha Alice mimada e antipática quando passa por suas falas ríspidas sem qualquer empatia com o outro. Ora, é possível encontrar, talvez, alguns colegas de profissão nesse modo, ou até mesmo é possível ser esse personagem em algum ou alguns momentos da carreira docente. Assim como Alice, a formação acaba se dando não só depois da entrada na casa do coelho, mas ao longo de toda a jornada que segue.

Dentro da pequena casinha, nossa protagonista emprestada começa a crescer até que vem a ocupar todo o espaço vazio dentro da diminuta casa do coelho, que, por sinal, fica apavorado observando de fora pernas e braços escaparem pelas suas janelas.

Assim como vestir uma roupa apertada demais, a sensação de seguir o caminho de outro, como uma verdade, acaba por se tornar incômodo, até sufocante, diria. Há momentos em que se faz necessário tirar o pé dos livros e colocar em prática sua própria perspectiva docente.

QUANDO LIA CONTOS DE FADAS, EU IMAGINAVA QUE AQUELAS COISAS NUNCA ACONTECIAM, E AGORA CÁ ESTOU NO MEIO DE UM! Juntando Alice no País das Maravilhas com a formação docente em artes

visuais!

Seguir por um caminho florido da docência parece sempre mais agradável que aquele tortuoso e acidentado, mas ambos acabam coincidindo em uma questão: A GRANDE QUESTÃO ERA, CERTAMENTE, O QUÊ?

E, com isso, o encontro com a Lagarta para Alice seria uma possibilidade para a revisitação de si. Quando a Lagarta pergunta quem é Alice, ela não mais responde com certeza, passada tantas adversidades em tão pouco tempo. E a mesma pergunta persegue aquela que adentra a sala de aula todos os dias. EU... EU MAL SEI, SIR, NESTE EXATO MOMENTO... PELO MENOS SEI QUEM EU ERA QUANDO ME LEVANTEI ESTA MANHÃ, MAS ACHO QUE JÁ PASSEI POR VÁRIAS MUDANÇAS DESDE ENTÃO.

E por manhã pode ser tanto uma manhã contida num dia, como também uma manhã conceitual que consiste em meses ou até mesmo anos. Alice não consegue recitar de cor o que aprendera na escola, assim como as teorias vão ficando cada vez mais distantes com suas palavras bonitas da prática cotidiana. Elas não desaparecem, os livros não somem como um piscar de mágica. Eles só ficam adormecidos, esperando que, durante uma tarde, algo acenda dentro do *ser* docente e faça com que se repense esta ou aquela situação-problema colocada em questão.

OH, NÃO FAÇO QUESTÃO DE UM TAMANHO CERTO. ALICE SE APRESSOU

A RESPONDER; SÓ QUE NINGUÉM GOSTA DE FICAR MUDANDO TODA HORA, SABE. (...) COMO TODAS ESSAS MUDANÇAS DESORIENTAM! NUNCA SEI AO CERTO O QUE VOU SER DE UM MINUTO PARA O OUTRO!

Já quando encontra o porco e a sessão catastrófica com a pimenta, Alice entende algo que se aproxima das avaliações, das regras e da escola, de certo modo. Nem sempre a rebeldia transforma o todo pelo lado de fora. Algumas coisas acabam sendo batalhas para o indivíduo lutar sozinho, como evitar espirrar ao cheirar pimenta, ou ainda ficar com os olhos vermelhos e marejados. Mas isso não é um lançar de toalhas brancas sobre o campo de batalhas, mas uma pausa na guerra para que se possa entender, de dentro da máquina, quais são as engrenagens mais frágeis que podem ser, aos poucos, utilizadas a seu favor, se bem lubrificadas.

Os encontros seguintes com o Gato, a Lebre, o Chapeleiro e um esquilo podem ser transfigurados em encontros com pares durante a vida tanto acadêmica quanto profissional na docência em artes visuais. Desses encontros, sempre se deixa algo e leva-se outro pouco. Partilhas sem dívidas, desejos sem dono, sonhos recheados de possibilidades. Aquilo que com o outro funcionou pode dar muito errado quando posto em prática, e o oposto se faz o mesmo. Ainda que ideias, projetos e afetos sejam muito mais factíveis, ao seu próprio modo.

Já tentou repetir uma aula? Ela nunca, nunca, nunquinha

mesmo, será uma repetição. Às vezes, acredito que as coisas acontecem do jeito como são pelo simples negar de existirem duas vezes. Existir cansa. É por isso que o continuar sempre flui com mais facilidade.

E então Alice encontra a Rainha. A autoridade sem sentido. Os documentos, as burocracias, os atos que sempre criticou, mas que agora ela cede em busca de um pouco de controle sobre aquilo que nunca desejou domar.

Talvez, e só um talvez bem grande, tenhamos um pouco de Rainha de Copas dentro de nós. Um pequeno, minúsculo, infinitesimal desejo pelo controle, para que, ao final do dia, o formulário de conteúdo da aula não tenha que ser reescrito do zero.

Pergunto-me se há problema em assumir esse desejo. Melhor estar consciente dele, saber que, por vezes, ele permanece como a Rainha, que fantasia suas execuções quando, no final, perdoa a todos.

Já quando em conversa mediada pelo Grifo com a falsa Tartaruga, Alice vê a narrativa do outro sobreposta à sua. Voltar para a academia depois de uma graduação findada pode ser muitas coisas, o que acaba por revisitar as experiências tanto de sala de aula quanto de formação, assim como de suas próprias representações de si. Quase como se voltasse à estaca zero, mas sem estaca visível nem marco zero. E o

título do livro O meio como ponto zero nunca fez tanto sentido metodológico como nesta analogia.

SENTARA-SE COM A CABEÇA NAS MÃOS, PERGUNTANDO A SI MESMA SE, ALGUM DIA, ALGUMA COISA VOLTARIA A ACONTECER DE MANEIRA NATURAL.

Com a obrigação de construir sua própria verdade em uma tese, ou o levantamento de verdades alheias como em dissertações, um julgamento sobre o furto de tortas parecia ser mais inescusável.

IMPORTANTE... DESIMPORTANTE... DESIMPORTANTE... IMPORTANTE..., COMO SE ESTIVESSE EXPERIMENTANDO PARA VER QUAL DAS PALAVRAS SOAVA MELHOR.

E assim como resmungou Alice, isso não tem o menor propósito. Não o exercício acadêmico, não a docência ou a formação docente, nem nada semelhante. Isso era importante. A dúvida consistia em mensurar importâncias, quando, na verdade, retoma-se ao Coelho Branco, em que, roubando de outra história, um são todos e todos são um.

EU PODERIA LHES CONTAR MINHAS AVENTURAS... COMEÇANDO POR ESTA MANHÃ (...) MAS NÃO ADIANTA VOLTAR ATÉ ONTEM PORQUE ERA UMA PESSOA DIFERENTE. E: FICOU ALI SENTADA, OS OLHOS FECHADOS, E QUASE ACREDITOU ESTAR NO PAÍS DAS MARAVILHAS, EMBORA SOUBESSE QUE BASTARIA ABRI-LOS E TUDO SE TRANSFORMARIA EM INSÍPIDA REALIDADE...

Ainda no sofá, a teoria de Alice no País das Maravilhas em muito se avizinhar do exercício da docência parecia persuasivo.

Até o momento em que passasse o olho por outro de seus livros na estante e instaurasse outra daquelas coceiras que não tinham começo nem fim.

## *Ser ou estar*

*Uma energia que precisa ser diminuída após a saída  
de uma sala de aula*

*Ser professor é um destino  
Tempos diferentes de sala e do mundo real*

Ora, ora! Voltamos ao *ou*. “Ser e *estar*”, resmungou ela entre os dentes, quase como um grunhido ou ainda um ranger indecifrável. O que lhe rangiam não eram os dentes nem os ossos, mas tudo aquilo que era incorpóreo nela: o que a levava para ali e a mantinha ali por todos aqueles anos.

A lógica binar nunca estivera tão longe da computação, e ela, ferrenha, cismava em cada *ou* que ouvia completando com um *e*... Na sala dos professores, os mais antigos já haviam se adaptado à personalidade eloquente dela. Uma pena. Ela

já preparava outra para que a comodidade e conforto deles fossem tão logo retirados de cena e substituídos por longas conversas e disputas ferrenhas nos intervalos. Já os que chegaram há poucos dias achavam que ela era um pouco esquisita. Ela sorria abertamente com a certeza de que, até o fim do ano, teriam a certeza de que ela era muito esquisita.

Mas o que tornava tudo mais reconfortante era saber que, mesmo com todas as diferenças, eles estavam e eram, ali, todos professores. Nuances de modos, formas, gostos, cheiros e sons ocorriam ao longo dos dias, semanas, meses e anos. Aprendiam, desapegavam, revisitavam, criavam, resmungavam, sorriam e até choramingavam juntos.

No fim de uma jornada, nem sempre era possível discernir quando ela estava professora e quando ela *era* professora. Ora, ora, parece apenas um modo distinto de falar a mesma coisa, diriam para ela. Mas o *e* ainda fazia parte de seus resmungos. *Ser* professora era um estado que, às vezes, a aprisionava. Necessário? Nem sempre. Previsível? Um pouco, mas só perceptível de longe, quando o tempo passava e as formas ficavam nubladas. *Estar* professora era um contínuo, um pouco de si, um pouco do outro, um pouco de todos. Fácil? Nem um pouco! Cansativo? Os dias demandavam recarga de café, ou mesmo chá entre os litros de água. Mas o preço era recompensador. Quando estava, fluía. Deixava um pouco a

vida ser polvilhada nas aulas e tornava as aulas pedaços de vida.

Com um ritmo de cinquenta escolas de samba tocando ao mesmo tempo, atravessava estados de existência em si mesma, e sempre que podia compartilhava com os outros, não para doutrinar, mas sim para continuar a fluir entre *ser* e *estar* professora de artes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elenise Cristina Pires; SCARELI, Giovana. Signos irrompem e *atravessam*: pela estrada afora eu vou bem sozinha com meus *sweet dreams*... In: SCARELI, Giovana; FERNANDES, Priscila (orgs.). *O que te move a pesquisar?* Ensaio e experimentações com cinema, educação e cartografia. Porto Alegre: Sulina, 2016.

ASPIS, Renata Lima. Resistência e confabulações. In: AMORIM, Antonio Carlos; MARQUES, Davina; DIAS, Susana Oliveira (orgs.). *Conexões: Deleuze e Vida e Fabulação e...* Rio de Janeiro: Editora DP et alii, 2011.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BERGSON, Henri. *As duas fontes da moral e da religião*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BILAC, Olavo. *Antologia: Poesias*. São Paulo: Martin Claret, 2002. p. 37-55: Via-Láctea.

BOGUE, Ronald. Por uma teoria deleuziana da fabulação. In: AMORIM, Antonio Carlos; MARQUES, Davina; DIAS, Susana Oliveira (orgs.). *Conexões: Deleuze e Vida e Fabulação e...* Petrópolis, RJ; Brasília, DF: De Petrus; CNPq, 2011. p. 17-35.

CARROLL, Lewis. *Alice: aventuras de Alice no País das Maravilhas & através do espelho e o que Alice encontrou por lá*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

De CAMPOS, Haroldo. *Galáxias*. São Paulo: Editora 34, 2004.

DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta: e outros textos: textos e entrevistas (1953-1974)*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

DELEUZE, Gilles. A Imanência: uma vida... *Educação & Realidade*, [s.l.], v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/31079>.

DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. *Cinema 2: Imagem-tempo*. São Paulo: Editora 34, 2018.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2000.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. Vol. 5. São Paulo: Editora 34, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

DIAS, Susana; RODRIGUES, Carolina. Afetos temporais... O que pode uma escrita#relação#arte#ciência diante do fim do mundo...? *In: GUIMARÃES, Leandro Belinaso. Ecologias inventivas: experiências das/nas paisagens*. Curitiba: CRV, 2015.

DUSSEL, Inês. Sobre a precariedade da escola. *In: LARROSA, Jorge. Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 87-111.

EÇA, Teresa Torres de. Do outro lado do espelho: na aula de artes visuais. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 374-384, set./dez. 2018.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ, Heloísa Corrêa

de Toledo. *Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições*. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Cortez, 2009.

HALFON, Eduardo. *O boxeador polaco*. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

KOHAN, Walter. Em defesa da escola: um elogio de uma vida feita escola. In: LARROSA, Jorge. *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 41-63.

KOHAN, Walter. *O mestre inventor: relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LAMPERT, Jocielle. Deambulações sobre a contemporaneidade e o ensino de Artes Visuais e da Cultura Visual. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo, Cortez, 2010.

LAPOUJADE, David. *Potências do tempo*. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOPONTE, Luciana. Da arte docência e inquietações

contemporâneas para a pesquisa em educação. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 34-45, maio/ago. 2013.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. *Mediação cultural para professores: andarilhos na cultura*. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? *In: LARROSA, Jorge. Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

MURAKAMI, Haruki. *Romancista como vocação*. São Paulo: Alfaguara, 2017.

PELBART, Peter Pal. *Da clausura do fora ao fora da clausura: loucura e desrazão*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PELLEJERO, Eduardo. Literatura e Fabulação: Deleuze e a política da expressão. Trad. Susana Guerra. *Polymatheia* – Revista de Filosofia, Fortaleza, v. 4, n. 5, p. 61-78, 2008.

PEREIRA, Juliana Cristina. *Cartografias afetivas: proposições do professor-artista-cartógrafo-etc.* 2016. 286 p. Tese (Doutorado)

- Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://bu.ufsc.br/teses/PEED1235-T.pdf>.

PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

SCHMIDLIN, Elaine.; LAMPERT, Jociele. Educação Estética: [entre] paisagens artísticas e pedagógicas. *Palíndromo*, Florianópolis, v. 11, n. 25, p. 85-98, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/15762>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SCHMIDLIN, Elaine. *Paisagens: arte e educação na impermanência da margem*. 2013. 143 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED1015-T.pdf>.

SKLIAR, Carlos. *A escuta das diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer à linguagem: educar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2014.

VILA-MATAS, Enrique. *Exploradores do abismo*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

VINICIUS DE MORAES (Rio de Janeiro). *A casa*. 1970. Organizado por VM Cultural. Disponível em: <https://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/casa>. Acesso em: 26 fev. 2022.

WOSNIAK, Fábio. *Experiência formação docente artes visuais*. 2019. 244 p. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Doutorado em Artes Visuais, Florianópolis, 2019.

ZORDAN, Paola. *Gaia Educação: arte e filosofia da diferença*. Curitiba: Appris, 2019.

ZOURABICHVILI, François. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*. São Paulo: Editora 34, 2016.

